



Boletim da
ABRALIN

Boletim da Associação Brasileira de Linguística
Março de 2001 • ISSN 0102-7158

26
Número
Especial

**II Congresso
Internacional
da ABRALIN**

Fortaleza - 13 a 16 de Março de 2001

Anais
Volume I

ABRALIN
Associação Brasileira de Lingüística

Boletim da Associação Brasileira de Lingüística
Número Especial

II Congresso Internacional da ABRALIN
Fortaleza, Março de 2001
Anais - Vol. I

Maria Elias Soares
(Organizadora)

ISSN 0102-7158

Boletim da Associação Brasileira de Lingüística	Fortaleza	v. 26 - Nº Especial - I	p. 1-736	2001
---	-----------	-------------------------	----------	------

Componentes da Diretoria e do Conselho Gestão 1999/2001

Presidente

Maria Elias Soares (UFC)

Secretária

Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)

Tesoureira

Bernardete Biasi Rodrigues (UFC)

Suplente

Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)

Conselheiros

José Luiz Fiorin (USP)

Leonor Scliar-Cabral (UFSC)

Lúcia Maria Pinheiro Lobato (UnB)

Maria Cecília Mollica (UFRJ)

Maria Denilda Moura (UFAL)

Rosemeire Selma Monteiro (UFC)

Catálogo na fonte por Daurecy Camilo (Beto) CRB – 14/416

ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguística. - v.1, 1979____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).
v.; 29,7 cm

Anual

ISSN 0102-7158

1. Linguística - Periódicos I. Associação Brasileira de Linguística

Revisão das Provas: Maria Elias Soares e Maria Vilani Mano

Endereço para correspondência / Mailing address

Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN

Centro de Humanidades - Universidade Federal do Ceará

Av. da Univesidade, 2683, CEP 60.020-180 - Fortaleza - CE

Fone: (085) 288-7602 / 288-7603 Fax: (085) 288-7604

<http://sw.npd.ufc.br/abralin>

Sumário

<i>Apresentação</i>	23
Maria Elias Soares	

Conferências

<i>A lingüística e o conhecimento científico da linguagem</i> Maria Helena Mira Mateus	27
<i>As comunidades de fala: fronteiras internas e externas</i> Gregory R. Guy	32
<i>A gramática: o uso e a norma</i> Maria Helena de Moura Neves	38

Mesas Redondas

PERSPECTIVAS EM PESQUISA LINGÜÍSTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (Coordenadora: Célia Marques Telles)

<i>Mudanças lingüísticas na România</i> Célia Marques Telles	43
<i>O “Programa para a história da Língua Portuguesa – PROHPOR”</i> Rosa Virgínia Mattos e Silva	47

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MÚLTIPLOS OLHARES (Coordenadora: Cristina Teixeira Vieira de Melo)

<i>A concepção de intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa</i> Cristina Teixeira Vieira de Melo	49
<i>O guia de livros didáticos e a leitura do professor</i> Elizabeth Marcuschi	52
<i>Produção de texto no livro didático: gradação ou repetição?</i> Márcia R. de S. Mendonça	55
<i>A oralidade no livro didático de Língua Portuguesa: erros e acertos</i> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	58

TEXTO E SINGULARIDADE

(Coordenador: Eduardo Calil)

<i>As interferências no texto do aluno: uma relação singular e imprevisível</i> Eduardo Calil e Regina Nagamine	61
--	----

LINGÜÍSTICA HISTÓRICA: O USO DE INFORMAÇÕES DO PRESENTE PARA CONHECER O PASSADO

(Coordenador: Brian Franklin Head)

<i>Variantes lexicais e seu estatuto em face do sistema e da norma</i> José Alves Fernandes	64
--	----

REFERENCIAÇÃO, INTERAÇÃO E DISCURSO

(Coordenadora: Edwiges Maria Morato)

<i>Pour une approche conversationnelle des objets de discours</i> Lorenza Mondada	66
--	----

<i>Atos de referenciação na interação face a face</i> Luiz Antônio Marcuschi	71
---	----

<i>Referenciação e heterogeneidade enunciativa: análise de formas meta-enunciativas no discurso de sujeitos afásicos</i> Edwiges Maria Morato	78
--	----

<i>A referenciação como atividade cognitiva e interacional</i> Ingedore G. Villaça Koch	81
--	----

PARA A INTEGRAÇÃO DE PARÂMETROS CONTÍNUOS E DISCRETOS EM FONÉTICA E FONOLOGIA

(Coordenadora: Eleonora Cavalcante Albano)

<i>O gramatical e o abstrato num modelo fonético/fonológico dinâmico</i> Eleonora Cavalcante Albano	86
--	----

<i>O universal e o específico: a língua em um modelo dinâmico de produção do ritmo (fonético e fonológico) da fala</i> Plínio Almeida Barbosa	89
--	----

<i>A duração da vogal na fala adulta do português brasileiro</i> Aglael Juliana A. Gama-Rossi	92
--	----

<i>Um enfoque dinâmico no estudo de erros de fala</i> Ana Luiza G. P. Navas	95
--	----

O GENÉRICO E O ESPECÍFICO NA LINGUAGEM: INTERAÇÃO, DISCURSO E GRAMÁTICA

(Coordenadora: Helena Gryner)

<i>Caracterizações genéricas e específicas do processo argumentativo: da língua ao discurso</i> Maria Aparecida Lino Pauliukonis	98
---	----

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

(Coordenadora: Ilza Maria de Oliveira Ribeiro)

<i>A avaliação dos conhecimentos de língua no provão: coerências e incoerências</i> Ilza Maria de Oliveira Ribeiro	101
<i>A proposta de avaliação do MEC para os Cursos de Letras</i> Conceição de Maria de Araújo Ramos	105
<i>As provas de literatura de expressão portuguesa no provão: os avanços e os recuos na elaboração das questões</i> Márcia Manir Miguel Feitosa	107
<i>Perfil do profissional de Letras delineado nas diretrizes curriculares propostas pelo MEC</i> José de Ribamar Mendes Bezerra	109

ASPECTOS DA INTERAÇÃO VERBAL

(Coordenadora: Iracema Luiza de Souza)

<i>Processos de intensificação prefixal na norma urbana culta de Salvador</i> Carlos Alberto Gonçalves Lopes	111
---	-----

O ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL: UM ATLAS PLURIDIMENSIONAL?

(Coordenadora: Jacyra Andrade Mota)

<i>A variação diafásica no Português do Brasil</i> Jacyra Andrade Mota	114
<i>A variação diastrática do Português do Nordeste</i> Maria do Socorro Silva Aragão	117
<i>A variação diagenérica no Português do Brasil: uma visão a partir de inquéritos experimentais do Projeto ALIB</i> Suzana Alice Marcelino Cardoso	120

SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ALGUMAS QUESTÕES E PROPOSIÇÕES

(Coordenadora: Lélia Erbolato Melo)

<i>O papel do adulto letrado na aquisição da escrita</i> Lélia Erbolato Melo	123
<i>Produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer</i> Alba Maria Perfeito	126
<i>Produção de textos escritos: “a concepção dos professores de 1º grau”</i> Regina Maria Gregório	128

<i>As marcas de (as)sujeitamento do aluno pela escola</i> Flávio Luis Freire Rodrigues	130
---	-----

LÍNGUA FALADA, TEXTO E INTERAÇÃO

(Coordenadora: Leonor Lopes Fávero)

<i>A correção na língua falada: texto e interação</i> Maria Eulália Sobral Toscano	133
---	-----

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

(Coordenadora: Lúcia Maria Pinheiro Lobato)

<i>Sobre o papel dos núcleos funcionais na construção da interpretação semântica referencial</i> Lúcia Maria Pinheiro Lobato	136
---	-----

<i>Aspectos sintático-semânticos de construções bitransitivas</i> Heloísa Maria Moreira de Lima Salles	140
---	-----

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO

(Coordenadora: Maria Adélia Ferreira Mauro)

<i>Ensino de língua portuguesa e os discursos da construção da cidadania</i> Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento	143
--	-----

ESTABILIDADE, VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA

(Coordenadora: Maria Angélica Furtado da Cunha)

<i>Variação e mudança das estratégias de negação</i> Maria Angélica Furtado da Cunha	146
---	-----

<i>Estabilidade e variação da sintaxe adjetiva</i> Mariangela Rios de Oliveira	150
---	-----

O NÍVEL CONCEPTUAL DO PERCURSO GERATIVO DA ENUNCIÇÃO DE CODIFICAÇÃO E DE DECODIFICAÇÃO: ANÁLISES

(Coordenadora: Maria Aparecida Barbosa)

<i>Da formação do conceptus à estrutura semântica lexical</i> Maria Aparecida Barbosa	153
--	-----

<i>Do processo de conceptualização, da produtividade lexical e discursiva, da intertextualidade, da interdiscursividade</i> Cidmar Teodoro Paes	156
--	-----

TEORIAS LINGÜÍSTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXAME NACIONAL DO CURSO DE LETRAS (PROVÃO): COMO RESOLVER A EQUAÇÃO?

(Coordenadora: Maria Auxiliadora Bezerra)

<i>Descompasso entre formação teórica do professor e atuação no ensino: o provão interfere nesse quadro?</i> Maria Auxiliadora Bezerra	160
---	-----

Teoria e prática na formação do professor
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo 163

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKY E BAKHTIN

(Coordenadora: Maria Bernadete Fernandes de Oliveira)

Relações dialógicas, vozes, instauração do outro e o ensino da produção textual
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira 166

Conceitos bakhtinianos na pesquisa em sala de aula
Rita Maria Diniz Zozzoli 169

Leitura: relação entre aprendizagem e desenvolvimento
Abuêndia Padilha Pinto 172

Mediação semiótica – linguagem – e processos de construção do conhecimento
Rosângela Francischini 175

DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONTROLE DE QUALIDADE LINGÜÍSTICA

(Coordenadora: Maria Cecília Molica)

Por que (não) controlar a qualidade do ensino massificado?
José Lemos Monteiro 179

LÉXICO E TEXTO EM TERMINOLOGIA

(Coordenadora: Maria da Graça Krieger)

O verbo: fator determinante da especificidade do termo no texto especializado
Anna Maria Becker Maciel 181

Sobre o enfoque lingüístico-terminológico de manuais acadêmicos de Química Geral
Maria José Bocorny Finatto 184

GÊNEROS DE DISCURSO E IDENTIDADES

(Coordenadora: Maria Izabel Magalhães)

Sobre a instabilidade de gêneros
Kanavillil Rajagopalan 187

O discurso científico e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade
Maria José R. Faria Coracini 190

DISCURSO E SUJEITO

(Coordenadora: Maria Virgínia Borges Amaral)

A (des)ordem do sentido: da língua ao discurso
Maria Virgínia Borges Amaral 193

<i>Revisitando o sujeito em análise do discurso</i> Belmira Magalhães	196
<i>Lugares de enunciação e discurso</i> Mônica G. Zoppi Fontana	199
ESTUDOS GRAMATICAIIS: HISTÓRIA E ENSINO (Coordenadora: Neusa Maria Oliveira B. Bastos)	
<i>Perspectivas no ensino da língua materna: o laboratório de produção textual</i> Dieli Vesaro Palma	202
<i>Gramática e texto: abordagem pedagógica</i> Elisa Guimarães Pinto	204
APLICAÇÕES DE TÉCNICAS TEXTUAIS (Coordenadora: Regina Célia Cabral Angelim)	
<i>Pejorativos e meliorativos na construção do enunciador</i> Paulo Cesar Costa da Rosa	206
<i>A heterogeneidade enunciativa no editorial jornalístico</i> Monica Alvarez Gomes das Neves	209
<i>O processo da concessão</i> Lúcia Helena Martins Gouvêa	212
O FUNCIONAMENTO DAS LÍQUIDAS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO PORTUGUÊS EUROPEU (Coordenadora: Regina Ritter Lamprecht)	
<i>As líquidas não-laterais na aquisição do português brasileiro – estudo comparativo entre o desenvolvimento fonológico normal e os desvios fonológicos evolutivos</i> Regina Ritter Lamprecht	215
<i>O ponto de articulação das laterais em ataque simples na aquisição do português europeu</i> Maria João Freitas	219
<i>Restrições segmentais e prosódicas na aquisição das líquidas do português brasileiro e do português europeu</i> Carmen Lúcia Matzenauer-Hernandorena	223
<i>/Kar.ro/ ou /Ka.Ro/: evidências da aquisição da linguagem</i> Ana Ruth Moresco Miranda	226
ANÁLISE DE GÊNERO OU ANÁLISES DE GÊNEROS: REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS E TEXTOS (Coordenadora: Tânia M. G. Shepherd)	
<i>Análise de gênero: reflexões sobre metodologias e práticas</i> David Shepherd e Tânia M. G. Shepherd	229
<i>Um gênero discursivo legalmente constituído?</i> Lúcia M. A. Ferreira / Maurício B. de Carvalho e Evelyn G. D. Orrico	232

<i>A categoria de gênero em contextos disciplinares: o caso da prosa sobre a literatura</i> Anna Elizabeth Balocco	235
---	-----

DISCURSOS SOBRE O DISCURSO

(Coordenadora: Valéria Coelho Chiavegatto)

<i>Mesclando vozes: construindo a argumentação em diferentes trabalhos de 'face'</i> Valéria Coelho Chiavegatto	238
--	-----

<i>Gramática e discurso em texto escolar do ensino fundamental</i> Marísia Teixeira Carneiro	242
---	-----

<i>Os discursos sobre o discurso e o campo da Lingüística</i> Zinda Maria de Vasconcellos	245
--	-----

Simpósios

O ESPAÇO DO DISCURSO POLÍTICO NO ÂMBITO DA INSTITUIÇÃO

(Coordenadora: Ana Zandwais)

<i>Teia discursiva do movimento anarquista</i> Carme Regina Schons	251
---	-----

<i>Interlocução discursiva - a afirmação funcionando como negação</i> Ercília Ana Cazarin	254
--	-----

ANÁLISE DO DISCURSO: REFLEXÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS

(Coordenadora: Freda Indursky)

<i>Trair a teoria e inventar a prática</i> Pedro de Souza	257
--	-----

<i>Educação e instrução para o proletariado: atas do II Congresso Operário Brasileiro</i> Ana Zandwais	260
---	-----

PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL

(Coordenadora: Ingedore G. Villaça Koch)

<i>O determinante demonstrativo em sintagmas nominais</i> Graziela Zamponi	264
---	-----

O PARADIGMA CONEXIONISTA NA LINGÜÍSTICA

(Coord: José Marcelino Poersch)

<i>A configuração neuronal na compreensão leitora</i> José Marcelino Poersch	267
---	-----

<i>Vygotsky e o conexionismo: aproximações e diferenças</i> Heloísa Stefan	270
---	-----

<i>Simulando a aquisição de passivas</i> Rosângela Gabriel	273
---	-----

ASPECTOS FUNCIONAIS DA SINTAXE DO PORTUGUÊS

(Coordenadora: Lúcia M. A. Ferreira)

<i>Aspectos da modalidade em três sincronias do português</i> Lúcia M. A. Ferreira	276
---	-----

SEMIÓTICA E ARGUMENTAÇÃO

(Coordenadora: Lúcia Teixeira)

<i>Fundamentos teóricos para um estudo da argumentação em semiótica</i> Lúcia Teixeira	279
---	-----

<i>Argumentação na crítica de Oswald de Andrade</i> Daniele Santana Sally	282
--	-----

<i>Discurso e argumentação na crítica aos salões de arte</i> Karla Cristina de Araújo Faria	285
--	-----

DIMENSÕES DO PROCESSAMENTO

(Coordenador: Marcus Maia)

<i>Gramática & Parser</i> Marcus Maia	288
--	-----

<i>Palavras derivadas no léxico mental: abordagens gerativas e psicolinguísticas</i> Antonio Sergio Cavalcante da Cunha	292
--	-----

RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS INSTITUCIONAIS E MUNDO DO TRABALHO: ANALISANDO PROCESSOS ENUNCIATIVOS

(Coordenadora: Maria Del Carmen F. González Daher)

<i>Memória de uma prática discursiva: pronunciamentos presidenciais aos trabalhadores</i> Maria del Carmen F. González Daher	295
---	-----

<i>Construção do Mercosul como espaço discursivo: um estudo de práticas discursivas da imprensa escrita</i> Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	298
--	-----

SOBRE A FALA/ESCRITA DA CRIANÇA: DESAFIOS E QUESTÕES PARA HIPÓTESES COGNITIVAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

(Coordenadora: Maria Fausta Pereira de Castro)

<i>Argumentação na aquisição de linguagem: interrogando hipóteses cognitivistas</i> Maria Fausta Pereira de Castro	301
---	-----

<i>O que sustenta a narrativa infantil?</i> Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	304
--	-----

<i>Sobre a infância da letra</i> Zelma Regina Bosco	307
--	-----

VOZES, IDENTIDADES E ESCRITA

(Coordenadora: Izabel Maria S. Magalhães)

<i>As práticas de produção de textos coletivos como tecnologização do discurso: (re)constituição das identidades dos alfabetizados mediante a representação das diferentes vozes na passagem da oralidade para escrita</i> Alexandre Costa	310
---	-----

<i>Identidade, interdiscursividade e educação: desafios e perspectivas para uma nova prática de ensino</i> Elenita G. Rodrigues	313
--	-----

TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

(Coordenadora: Maria Luiza M. S. Coroa)

<i>Contribuições de uma teoria lingüística para o ensino de língua portuguesa</i> Maria Luiza M. S. Coroa	317
--	-----

<i>Análise de discurso e o ensino de leitura infantil</i> Juliana de Freitas Dias	320
--	-----

<i>O sujeito professor(a) e sua prática social de ensino</i> Adriane Sidralle Rolim Silva	323
--	-----

GÊNEROS DISCURSIVOS: A CONSTRUÇÃO DA CONVERGÊNCIA COMO ESTRATÉGIA

(Coordenadora: Maria Sueli de Oliveira Pires)

<i>Usos discursivos do “onde” em textos acadêmicos</i> Janice Helena Chaves Marinho	326
--	-----

A TEORIA DA OTIMALIDADE E A NATUREZA DOS COMPONENTES DA GRAMÁTICA

(Coordenadora: Marília Lopes da Costa Facó Soares)

<i>Questões centrais para uma abordagem da teoria da otimalidade em relação à Sintaxe</i> Ricardo Joseh Lima	330
---	-----

A PESQUISA SOBRE PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES

(Coordenadora: Raquel Salek Fiad)

<i>A apropriação do gênero notícia por duas estudantes do ensino médio: desvendando o processo da escrita</i> Márcia Helena de Melo	333
--	-----

<i>Lingua(gem) como prática social: construção de um universo discursivo/constituição de sujeitos históricos</i> Paulo Roberto Almeida	336
---	-----

<i>A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de gênero discursivo</i> Sandoval Nonato Gomes Santos	339
---	-----

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTERVENÇÕES NA PRÁTICA DA SALA DE AULA

(Coordenadora: Rita Maria Diniz Zozzoli)

<i>Leitura e cidadania: uma prática em construção</i> Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante	342
---	-----

GÊNERO DISCURSIVO E LEITURA

(Coordenadora: Vanice Maria de Oliveira Sargentini)

<i>Gênero discursivo e leitura: a constituição dos gêneros</i> Vanice Maria Oliveira Sargentini	345
--	-----

<i>Gênero e materialidade discursiva: como a propaganda turística ressignifica o espaço nordestino</i> Maria Regina Baracuhy Leite	348
---	-----

RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E SITUAÇÃO DE TRABALHO: ANALISANDO PROCESSOS DE REFORMULAÇÃO DISCURSIVA

(Coordenadora: Vera Lúcia de A. Santa'Anna)

<i>O funcionamento discursivo e a construção do sentido em audiências de trabalho</i> Maria da Glória Corrêa di Fanti	351
--	-----

<i>Criações estilísticas como senha de acesso ao mundo dos pacientes para exame radiológico</i> Maristela Botelho França	355
---	-----

GÊNEROS TEXTUAIS E REFERENCIAÇÃO

(Coordenadora: Maria Elias Soares)

<i>Demonstrativos – uma condição de saliência</i> Mônica Magalhães Cavalcante	358
--	-----

Colóquio

PORTUGUÊS EUROPEU – PORTUGUÊS BRASILEIRO: UNIDADE E DIVERSIDADE NA PASSAGEM DO MILÊNIO

<i>A semântica das construções com “portanto” no PE e no PB</i> Ana Cristina Macário Lopes, Erotilde Goreti Pezatti e Norma Barbosa Novaes	365
---	-----

<i>Semelhanças e diferenças entre o PB e o PE no que diz respeito à forma progressiva do infinitivo</i> Ana Paula Scher e Evani Viotti	370
---	-----

<i>Localizadores temporais anafóricos em Português Europeu e Português Brasileiro</i> Ana Teresa Alves	375
<i>Verbos de operação aspectual em PE e em PB: semântica e sintaxe</i> Fátima Oliveira, Luís Filipe Cunha, Sérgio Matos e Anabela Gonçalves	380
<i>Elipse de VP no Português Europeu e no Português Brasileiro</i> Gabriela Matos e Sonia Cyrino	386
<i>Ordem VS e sujeito nulo em PE e PB</i> Izete Lehmkuhl Coelho / João Costa / Maria Cristina Figueiredo Silva / Sérgio de Moura Menuzzi e Giorgia Brazzarola	391
<i>Algumas propriedades das construções negativas do Português Europeu e do Português Brasileiro</i> João Andrade Peres e Esmeralda Vailati Negrão	395
<i>Padrões de interrogativas-Q no Português Europeu e no Português Brasileiro: uma análise inter e intra-lingüística</i> Manuela Ambar, Mary Aizawa Kato, Carlos Miotto e Rita Veloso	400
<i>Sujeitos indeterminados em PE e PB</i> Maria Eugenia Lamoglia Duarte, Mary A. Kato e Pilar Barbosa	405
<i>Nomes simples: questões sintáticas e semânticas</i> Pilar Barbosa, Ana Müller e Fátima Oliveira	410
<i>Sobre a expressão da duração em Português Europeu e Português Brasileiro: o uso de sintagmas com a preposição por</i> Telmo Mória	415
<i>Construções de voz média</i> Roberto Gomes Camacho	420

Comunicações Coordenadas

GÊNERO TEXTUAL: CARACTERIZANDO PRÁTICAS CONVENCIONAIS E INOVADORAS

(Coordenadora: Antonia Dilamar Araújo)

<i>Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos</i> Antonia Dilamar Araújo	427
<i>Análise do gênero petição inicial</i> Antônio Luciano Pontes	431
<i>O hipertexto e o texto eletrônico: características e desafios</i> Ílta Lerche Vieira	434

<i>Mensagens em secretárias eletrônicas: um caso típico de oralidade secundária</i> Stella Maria Miranda Vieira	438
--	-----

REGIONALISMOS SUL-MATO-GROSSEENSES: INTERFACES ENTRE LINGUAGEM REGIONAL E REALIDADE SOCIOCULTURAL

(Coordenadora: Aparecida Negri Isquerdo)

<i>A toponímia como representação da realidade regional</i> Marlene Schneider	441
--	-----

<i>Arcaísmos e regionalismos na obra de Hélio Serejo</i> Neide Araújo Castilho Teno	444
--	-----

<i>Vocabulário de Manoel de Barros: um estudo no campo dos regionalismos</i> Simone Cristina Spironelli	447
--	-----

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

(Coordenadora: Bernardete Biasi Rodrigues)

<i>Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos</i> Bernardete Biasi Rodrigues	450
--	-----

<i>A rotulação como estratégia de referenciação no gênero resenha</i> Benedito Gomes Bezerra	453
---	-----

<i>Dêiticos discursivos na fala e na escrita</i> Alena Ciulla	457
--	-----

<i>Os dêiticos na correspondência eletrônica</i> Maria Helenice Araújo Costa	460
---	-----

LINGÜÍSTICA E CRÍTICA TEXTUAL

(Coordenadora: Célia Marques Teles)

<i>A lição conservadora e a análise lingüística do texto</i> Albertina Ribeiro da Gama e Célia Marques Teles	463
---	-----

<i>Os caminhos de Simão Mutuca: os documentos inacabados</i> Maria Dolores Teles	466
---	-----

<i>Características lingüísticas na obra de Gumes</i> Maria da Conceição Souza Rei	469
--	-----

<i>O léxico dos poemas de Arthur de Salles</i> Alícia Duhá Lose	472
--	-----

TÓPICOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA

(Coordenadora: Denise Scheyerl)

<i>Estratégias para o aperfeiçoamento da pronúncia em aula de língua estrangeira</i> Denise Scheyerl, Robério Rubem de Matos e Décio Torres Cruz	475
---	-----

Pode a publicidade contribuir para a aquisição de uma segunda língua?
Sílvia Maria Guerra Anastácio e Célia Nunes Silva 478

A interface versos e música
Maria da Conceição Santos Soares 482

Ensino-aprendizagem de inglês instrumental para informática
Décio Torres Cruz, Alba Valéria Silva e Marta Rosas 485

A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE SONS NO PORTUGUÊS
(Coordenadora Elizabeth Reis Teixeira)

Da natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial
Elizabeth Reis Teixeira 488

Desenvolvimento das habilidades fonológicas: da sensibilidade fonológica à consciência fonológica
Wilson Júnior de Araújo Carvalho 490

A redução dos ditongos durante a aquisição das semivogais no português brasileiro
Andréa Sena dos Santos 492

IMAGINÁRIO CULTURAL, GÊNEROS DISCURSIVOS E O RECONTAR DA HISTÓRIA
(Coordenador: Erasmo d'Almeida Magalhães)

Sertão: tempo e espaço
Erasmo d'Almeida Magalhães 495

Imaginário cultural: construindo uma outra história
Naiá Sadi Câmara Maretto 497

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA
(Coordenadora: Fabiana de Souza Silva)

O preconceito lingüístico e o ensino de língua portuguesa
Maria Lúcia de Oliveira 500

RELATIVISMO LINGÜÍSTICO OU RELATIVIDADE LINGÜÍSTICA? UMA REVISITAÇÃO AOS PRINCÍPIOS CONCEITUAIS DE BENJAMIN LEE WHORF
(Coordenador: Fábio Alves da Silva Júnior)

Relativismo lingüístico ou relatividade lingüística? Uma revisitação aos princípios conceituais postulados por Benjamin Whorf à luz de abordagens conexionistas e pragmático-interacionistas
Fábio Alves da Silva Júnior 502

LINGÜÍSTICA, DISCURSO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM
(Coordenador: Gilton Sampaio de Souza)

O papel do auditório no discurso retórico-argumentativo: uma análise do texto jornalístico
Gilton Sampaio de Souza 505

Considerações sobre o caráter coercitivo da linguagem
Maria Medianeira de Souza 508

A contribuição do professor de português na formação de habilidades de pensamento
Maria Lúcia Pessoa Sampaio 511

Linguística e filosofia da linguagem: uma relação de (des)encontros
José Roberto Alves Barbosa 514

MÍDIA E DISCURSO

(Coordenador: Helenio Fonseca de Oliveira)

Editoriais: polêmica versus ponderação
Helenio Fonseca de Oliveira 517

“É agora ou já” – a disjunção no texto publicitário
Rosane Santos Mauro Monnerat 520

TÓPICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

(Coordenadora: Iracema Luíza de Souza)

Análise do discurso publicitário no gênero feminino
Sumaia Sahade Araújo 523

As perguntas retóricas no discurso pedagógico: uma estratégia de poder?
Edna Ribeiro Marques 525

O discurso escolar tradicional sobre o ensino de português, em enunciados de alunos do ensino médio
Odilon Pinto de Mesquita Filho 528

A língua portuguesa no nível médio: o que ensinar?
Maria Lúcia Souza Castro 531

EM BUSCA DO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO

(Coordenadora: Ivone Tavares de Lucena)

Entre a luz e a sombra do silêncio discursivo da charge/humor
Ivone Tavares de Lucena 534

Na teia discursiva da fábula: procedimentos semânticos de tematização e/ou figurativização
Maria Angélica de Oliveira 537

Discurso religioso: vox dei ou vox homini?
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro 540

ABORDAGENS FUNCIONALISTAS PARA A EXPRESSÃO DE FINALIDADE EM PORTUGUÊS

(Coordenador: João Luiz Ferreira de Azevedo)

Orações de finalidade: um caso de gramaticalização
João Luiz Ferreira de Azevedo 543

<i>Cláusulas de finalidade: hipotáticas discursivas e parentéticas</i> Nilza Barrozo Dias	546
<i>As construções para + infinitivo em contextos de encaixamento</i> Vanda Cardozo de Menezes	549
A LEITURA DO NÃO-VERBAL (Coordenador: José de Souza Breves Filho)	
<i>A ilustração: uma dupla leitura de imagens?</i> Roselene de Fatima Coito	552
<i>As malhas discursivas da crônica verbo-visual da mídia jornalística</i> Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso	555
<i>Lendo a configuração fílmica</i> Nádea Regina Gaspar	558
ASPECTOS SEMÂNTICO-COGNITIVOS DA CATEGORIZAÇÃO (Coordenadora: Leonor Scliar Cabral)	
<i>Categorização em pré-escolares: o que revelam suas justificativas a respeito de suas categorias?</i> Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo	561
ORALIDADE E ESCRITA EM SALA DE AULA DE LÍNGUAS (Coordenadora: Liomar Costa de Queiroz)	
<i>Oralidade e escrita – o que pensam e dizem os professores</i> Liomar Costa de Queiroz	564
<i>Traços do francês falado: exercícios de Jeux de Rôles</i> Marília Cabral de Azevêdo	567
<i>Oralidade e estrutura argumentativa em sala de aula</i> Guilherme Afonso	570
A SALA DE AULA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA (Coordenadora: Lúcia de Fátima Melo do Nascimento)	
<i>Formas de manifestação de poder no discurso da sala de aula</i> Luiz Freire Ribeiro	573
ABORDAGENS FUNCIONALISTAS NA DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL (Coordenadora: Márcia Teixeira Nogueira)	
<i>O emprego de construções apositivas como estratégia de formulação textual</i> Márcia Teixeira Nogueira	576
<i>A predicação da língua portuguesa: um reflexo do modo de ação dos predicados</i> Célia Brito	579

<i>Aspectos de um estudo funcionalista da modalidade evidencial</i> Vânia Cristina Casseb Galvão	582
---	-----

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA
(Coordenadora: Maria Angélica Furtado Arruda)

<i>Topicalização: as dimensões referenciais do planejamento discursivo</i> Marcos Antonio Costa	584
--	-----

<i>Análise funcionalista dos mecanismos de impessoalização no texto argumentativo</i> Nubiciara Fernandes de Oliveira	587
--	-----

<i>Estratégias discursivas de superlativização</i> José Romerito Silva	590
---	-----

VARIAÇÃO E ENSINO

(Coordenadora: Maria Denilda Moura)

<i>Variação fonética decorrente de interferência em língua de contato: /p/ em travamento silábico</i> Januacele Francisca da Costa	593
---	-----

PÊCHEUX, FOUCAULT E BAKHTIN: A LEITURA EM SEUS LABIRINTOS

(Coordenadora: Maria do Rosário V. Gregolin)

<i>Slogan político: um gênero discursivo da modernidade</i> Roberto Leiser Baronas	595
---	-----

<i>Palavras entre palavras: a interpretação como diálogo</i> Maria de Fátima Cruvinel	598
--	-----

<i>O theatrum philosophicum de Michel Foucault</i> Marisa Martins Gama Khalil	601
--	-----

NORTEADORES DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(Coordenadora: Maria do Socorro Oliveira)

<i>O eixo da produção textual na escola: reflexos da formação de professores</i> Maria do Socorro Oliveira	603
---	-----

<i>A intertextualidade em narrativas escritas por crianças surdas</i> Célia Maria Medeiros	608
---	-----

<i>O discurso explicativo na construção dos conceitos matemáticos</i> Francisca Maria de Souza Ramos	610
---	-----

ENUNCIADO, TEXTO E DISCURSO: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO

(Coordenadora: Maria Inês Batista Campos)

<i>A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana</i> Rosângela Hammes Rodrigues	613
---	-----

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO NA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS

(Coordenadora: Maria Irandé Costa M. Antunes)

<i>Página, seção, notícia, nota: critérios de identificação do gênero no jornal</i> Adair Bonini.....	616
<i>Notícia e reportagem: uma proposta de distinção</i> Mirna Gurgel Carlos da Silva	619

O PROCESSO COGNITIVO DA MESCLAGEM NA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DO DISCURSO

(Coordenadora: Maria Margarida Salomão)

<i>Condicionais contrafactuais e mesclagem conceptual</i> Lilian Vieira Ferrari	622
--	-----

GRAMÁTICAS, TEXTOS E USOS LINGÜÍSTICOS: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO

(Coordenadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira)

<i>O texto e a gramática: das relações do saber e do prazer</i> Maria Teresa Gonçalves Pereira	624
<i>Gramática de usos: para que serve?</i> Claudio Cezar Henriques	626

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

(Coordenadora: Marineide Furtado Campos)

<i>O lúdico e o ensino da língua: um exemplo da telesala</i> Marineide Furtado Campos	629
<i>Ensino de gramática através da reescrita: um estudo colaborativo</i> Andréa Jane da Silva	632
<i>Produzindo resumos no espaço escolar: um exemplo no ensino de 3º grau</i> Lucimar Bezerra Dantas	635

ESCUTANDO OS SENTIDOS EM TEXTOS DIVERSOS

(Coordenadora: Mirian de Albuquerque Aquino)

<i>O saber-poder na construção do sentido</i> Mirian de Albuquerque Aquino	638
<i>O movimento carismático: uma leitura semiótica do discurso do Padre Marcelo Rossi</i> Ana Lúcia de Sena Cavalcante	641
<i>Personagens femininas nos contos de fadas: ideologia e comportamento</i> Maria Rosário Costa Carneiro da Cunha	644

<i>Os vários discursos no texto jornalístico</i> Edjane Gomes de Assis	646
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA COLONIZAÇÃO AO NOVO MILÊNIO (Coordenadora: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos)	
<i>A gramática de Reis Lobato e sua influência no ensino de língua portuguesa, no Brasil, do século XVIII</i> Marilena Zanon	649
A METÁFORA NO ENSINO E NA TRADUÇÃO (Coordenadora: Paula Lenz Costa Lima)	
<i>Ensinando metáfora através de provérbios</i> Carla Gonçalves Meira Arruda	651
O PORTUGUÊS ARCAICO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (Coordenadora: Rosa Virgínia Matos e Silva)	
<i>Adverbiais espaciais e temporais em Fernão Lopes</i> Sônia Bastos Borba Costa	654
O PORTUGUÊS QUINHENTISTA (SÉC. XVI): ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (Coordenadora: Rosa Virgínia Matos e Silva)	
<i>Observações sobre as conjunções no século XVI</i> Therezinha Maria Mello Barreto	657
<i>Comparação entre algumas preposições portuguesas documentadas no século XVI e no século XIV</i> Rosauta Maria Galvão Fagundes Poggio	660
<i>Demonstrativos, dêiticos e anafóricos no século XVI</i> Sílvia Santos da Silva Gonçalves	663
OS GESTOS E OS ALVOS: QUESTÕES RELACIONADAS AO QUE É FALADO, CANTADO E OUVIDO (Coordenadora: Sandra Madureira)	
<i>A questão da relação entre fala e canto e a coordenação dos gestos</i> Beatriz Raposo de Medeiros	666
DOS CABOCLISMOS DE LOBATO AO MST (Coordenadora: Sílvia Helena Barbi Cardoso)	
<i>Realidade e sentidos: dos jecas aos sem-terra</i> Sílvia Helena Barbi Cardoso	669
<i>Jeca: da literatura ao cinema</i> Luzimar Goulart Gouvêa	672
<i>MST: discurso e ideologia</i> Marlon Leal Rodrigues	675

ORALIDADE, ESCRITA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

(Coordenadora: Thaís Cristóvão Silva)

Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do “E, I, O, U” átonos
Fernando Antônio Pereira Lemos 678

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

(Coordenadora: Vera Lúcia de Lucena Moura)

Compreensão de textos: construção de sentido por meio do desempenho estratégico
Gilberlande Pereira dos Santos 681

O sociointeracionismo: influência no ensino-aprendizagem de leitura
Verônica Cavalcanti de Araújo Campos 684

A mediação da aprendizagem numa aula de compreensão e produção de textos em língua inglesa
Vera Lúcia de Lucena Moura 687

NOS CAMINHOS DOS SENTIDOS DO TEXTO

(Coordenadora: Vivianne Braga de Araújo)

O uso dos tempos verbais na construção da coerência textual: um estudo nas redações de vestibular
Vivianne Braga de Araújo 690

Uma abordagem semiótica no texto A moça tecelã de Marina Colassanti
Claudineide Dantas Oliveira 693

Polifonia: marcas na propaganda publicitária
Francineide Fernandes de Melo 695

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADA PELO COMPUTADOR: PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DO PROJETO AVAL

(Coordenadora: Vlória Maria Cabral Borges)

O emprego da “abordagem com base em tarefas” como elemento conciliador entre as atuais metodologias de aprendizagem de línguas e as limitações do ensino mediado pelo computador: uma proposta a partir do Projeto AVAL
Vlória Maria Cabral Borges 698

Implementação de situações comunicativas em ambientes virtuais em um software para ensino de inglês como língua estrangeira
Sílvia Malena Modesto Monteiro 701

O tratamento do erro em software destinado ao ensino de língua inglesa
João Tobias Lima Sales 704

Teses Recentes

<i>A grafia em placas e letreiros: uma descrição do português popular escrito contemporâneo</i> Alfredina Rosa Oliveira do Vale	709
<i>Discurso persuasivo e função adverbial em publicidades brasileiras de televisão</i> Ana Márcia de Lima	712
<i>Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais, ou “tia, eu te amo do fundo do meu coração”</i> Jonê Carla Baião.....	714
<i>Aspectos do uso da anáfora no português oral</i> Lícia Maria Bahia Heine	717
<i>O fenômeno prosódico da pausa e a organização temporal do discurso</i> Lilian Coutinho Yacovenco	720
<i>Cognição e produção oral em L2</i> Mailce Borges Mota Fortkamp	724
<i>A ausência de artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa (MG): um caso de retenção?</i> Soélis T. Prado Mendes	728
<i>Ser ou não ser natural, eis a questão dos clichês de emoção na tradução audiovisual</i> Vera Lúcia Santiago Araújo	731
<i>A representação da informação em arquivos acumulados por literatos</i> Zeny Duarte	734

APRESENTAÇÃO

O presente número do Boletim da Associação Brasileira de Lingüística publica os trabalhos apresentados durante o II Congresso Internacional da ABRALIN, realizado no período de 13 a 16 de março de 2001, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. Trata-se de um número especial, com os Anais do Congresso, em dois volumes. O primeiro volume traz os textos apresentados em Conferências, Mesas-Redondas, Simpósios, Sessões de Comunicações Coordenadas, Sessão de Teses Recentes e no Colóquio “Português Europeu/Português do Brasil: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio”. O segundo volume apresentará os trabalhos expostos nas Sessões de Comunicações Individuais e nos Posters.

A realização do II Congresso Internacional deu continuidade a uma iniciativa da Associação, que organizou, em Salvador-BA, no ano de 1994, o I Congresso Internacional da ABRALIN, e em Maceió, no ano de 1997, o I Congresso Nacional da ABRALIN. A partir daí, alternam-se, a cada dois anos, os congressos nacionais e internacionais, eventos que vieram criar mais uma oportunidade para reunir os sócios da ABRALIN e para debater problemas de interesse dos pesquisadores vinculados a diferentes áreas da Lingüística.

Além do Congresso, a ABRALIN realizou, no período de 5 a 13 de março, o XV Instituto Brasileiro de Lingüística e apoiou uma programação paralela, dirigida ao mesmo público do Congresso. Esta programação constou das seguintes atividades: reunião de três GTs da ANPOLL – GT de Descrição do Português, GT de Línguas Indígenas e GT de Sociolingüística e realização do I Seminário “Para melhorar não basta avaliar”, promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que reuniu cerca de 400 Coordenadores dos Cursos de Graduação em Letras das Universidades Brasileiras, para a discussão de problemas relativos ao Exame Nacional de Cursos (Provão) e à avaliação das condições de ensino dos cursos de Letras.

Durante o período em que se desenvolvia o II Congresso Internacional, realizou-se também o Colóquio organizado pelo Projeto “Português Europeu/Português do Brasil: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio”, coordenado pelos Professores João Andrade Peres, da Universidade de Lisboa e Mary Kato, da UNICAMP. Para integrar o Colóquio PE/PB 2000, em Fortaleza, foram encaminhados 26 trabalhos, de pesquisadores brasileiros e portugueses.

O XV Instituto Brasileiro de Lingüística, que ocorreu no período de 05 a 13 de março de 2001, antecedeu o II Congresso Internacional da ABRALIN, com a oferta inicial de 31 cursos, sendo 20 de nível introdutório e 11 de nível avançado, com duração de 15 e 30 h/a, ministrados por 23 professores brasileiros e 8 estrangeiros, vinculados a programas de Pós-Graduação, para tratar, prioritariamente, de temas relacionados a áreas emergentes ou em consolidação, fomentar a discussão de teorias e processos metodológicos, e possibilitar a formação de novos pesquisadores. Dos 31 cursos propostos, 12 foram efetivamente realizados, atendendo a 215 alunos.

Na organização geral do Congresso, foram previstos sete tipos de atividades, com

critérios definidos para a seleção de trabalhos submetidos pelos sócios à Comissão Organizadora. Apenas as conferências foram propostas exclusivamente pela Diretoria da ABRALIN. Pensava-se, dessa forma, democraticamente, dar oportunidade de participação a todos os sócios. No total, aceitaram-se 953 trabalhos, cujos resumos foram publicados no livro Programa e Resumos, entregue aos participantes na abertura do evento. Tivemos, assim, 11 Conferências; 152 trabalhos apresentados em 41 Mesas-Redondas; 82 em Simpósios; 182 em Sessões de Comunicações Coordenadas; 360 em Sessões de Comunicações Individuais; 105 trabalhos em Sessões de Posters, e 35 trabalhos em sessões de Teses Recentes, além dos 26 expostos no Colóquio.

Nem todos os participantes enviaram seus textos para publicação, de modo que compõem os dois volumes deste Boletim Especial 462 trabalhos, sendo 221 artigos no primeiro volume e 241 no segundo. Na seleção dos trabalhos para a organização dos dois volumes, verificamos, basicamente, se estes atendiam às normas para publicação, de modo que não foi feita qualquer revisão, seja de forma ou de conteúdo, mas apenas a necessária revisão das sucessivas provas editoriais.

Concluindo mais uma tarefa, gostaríamos de destacar o sucesso do XV Instituto Brasileiro de Lingüística e do II Congresso Internacional da ABRALIN, pela grande participação de pesquisadores, professores e estudantes, e pela qualidade dos trabalhos apresentados.

Nesta oportunidade, tornamos público nosso agradecimento a todos os que colaboraram para o sucesso dos dois eventos, principalmente, à CAPES e ao CNPq, pelo apoio dessas agências à realização do Congresso e do Instituto.

Agradecemos especialmente à Universidade Federal do Ceará, por acolher a ABRALIN e pelo suporte institucional e acadêmico indispensável ao funcionamento desta Associação e à realização dos eventos por esta organizados. Do mesmo modo, agradecemos à Universidade Estadual do Ceará e às empresas e órgãos do governo do Estado do Ceará, parceiros sempre presentes.

Nosso reconhecimento dirige-se também aos colegas professores, funcionários, estudantes e bolsistas, pela participação efetiva e pela ajuda na organização do XV Instituto Brasileiro de Lingüística e do II Congresso Internacional da ABRALIN. Um agradecimento muito especial dirige-se a duas funcionárias da UFC: Antonia Edna Braga Maia, pela inestimável ajuda nos serviços de Secretaria da ABRALIN e Maria Vilani Mano, pela incansável colaboração dada à organização deste Boletim Especial, sobretudo na revisão das provas.

Recordemos, finalmente, que se todos os projetos se realizaram, isso se deve, desde o primeiro momento, ao incentivo, à confiança e ao apoio incondicional de toda a Diretoria, do Conselho e dos Sócios da Associação Brasileira de Lingüística.

Maria Elias Soares
Organizadora

Conferências

A Lingüística e o conhecimento científico da linguagem

Maria Helena Mira Mateus

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Associação Portuguesa de Linguística

Quando preparei esta conferência recordei quantas vezes tinha falado do carácter científico da lingüística, e quantas vezes também a lingüística me parecera multimoda e plurifacetada. Como em todas as ciências habitualmente denominadas sociais ou humanas, pode afirmar-se que no âmbito do estudo da linguagem convivem diversas formas de conhecimento que vão das abordagens filosóficas e históricas às construções teóricas e formalizadas, passando pelas descrições pré-teóricas e pelas aplicações em domínios de grande diversidade.

Tal multiplicidade de tratamentos decorre da própria natureza da linguagem verbal, forma preferencial de comunicação entre os homens. Essa linguagem é simultaneamente veículo de integração do homem na comunidade e factor constituinte da sua construção como indivíduo. A inter-relação da actividade lingüística com os factos históricos e sociais, com o universo psicológico e com a criação artística coloca o estudo da linguagem e das línguas no centro de uma constelação formada por múltiplas comunicações com outras formas de comportamento humano. Mais: a especificidade do uso da linguagem verbal, de que decorre uma coincidência entre o objecto de análise e o meio com que se explicita e produz essa análise - *é com palavras que se estudam as palavras* -, permite, estimula e valoriza interpretações e análises subjectivas e acientíficas.

Por todas estas razões tem sido longo e árduo o caminho dos que acreditam que é possível tomar a linguagem e as línguas como objecto de análise científica. Como muitos outros linguistas, no concreto do meu trabalho sobre a língua não sei entender a análise dessa magnífica faculdade humana senão como uma prática científica. Na verdade, estudar as palavras com palavras é levar ao extremo limite o conceito de auto-referência¹ que, embora produza uma circularidade em relação ao próprio objecto de análise, tem todavia a consequência positiva de trazer à consciência esse objecto, neste caso, a linguagem e as línguas. Mas trazê-lo à consciência não significa explicá-lo. Como conciliar, então, estas duas questões, e por que insistir nesta perspectiva científica? Façamos um pouco de história que é saudável, instrutivo e esclarecedor.

Lembremos a afirmação geralmente aceite de que a lingüística surgiu como ciência na primeira década do séc. XIX, com o estudo comparado das línguas indo-europeias e com a tentativa de, através desse estudo, solucionar a questão da relação genealógica entre as línguas. Antes desta época os estudos sobre as línguas eram marcados por perspectivas culturais, filosóficas e ideológicas nas quais se destaca, a par de um *objectivo normativo*, a preocupação em estabelecer a *origem das línguas* e da escrita, e em evidenciar a relação entre categorias gramaticais e categorias lógicas.

Não podemos, no entanto, passar sem referência as obras de matriz cartesiana em que a *faculdade da linguagem* é apresentada como a diferença essencial entre o homem e o animal.² Esta linha de pensamento sobre a linguagem ultrapassa muito a simples categorização lógica das categorias gramaticais. A faculdade da linguagem é, já no século XVII, considerada inata e responsável pela criatividade da linguagem, ou seja, pela capacidade que o homem tem de formar novos enunciados que exprimem pensamentos novos,

adaptados a novas situações. Mas estas eram preocupações dos filósofos. O estudo das línguas seguiu outro rumo, com a notável excepção que foi a obra de Willelm Humboldt.

A mencionada preocupação de estabelecer a origem das línguas e a relação entre elas foi responsável pela enorme aceitação que teve a comunicação sobre o sânscrito feita, em 1786, por William Jones à Sociedade asiática de Bengala. Ao afirmar que o sânscrito tem “uma estrutura maravilhosa”, mais perfeita que o grego e mais abundante que o latim, mas que, simultaneamente, ele tem um estreito parentesco com essas duas línguas, o que mostra que “são derivadas de uma fonte comum” que talvez já não exista, e ao acrescentar tentativamente a estas o céltico, o gótico e o antigo persa,³ William Jones chama a atenção para a possibilidade de, através da comparação do sânscrito com línguas europeias, se poder ir mais longe no conhecimento da sua origem e das suas características gramaticais. Os estudiosos que se lhe seguiram, como Jacob Grimm, Franz Bopp e Rasmus Rask, tomaram nas suas mãos o trabalho de estabelecer sistematicamente essa comparação, evidenciando as correspondências fonéticas e morfológicas que eram detectáveis na análise das várias línguas presumivelmente aparentadas.

Estava-se então na primeira metade do século XIX, e florescia o *método comparatista* em áreas das ciências naturais mais avançadas como a biologia, a anatomia e a paleontologia - áreas que directamente beneficiaram dos trabalhos taxonómicos e classificatórios que, ainda no século XVIII, caracterizaram a actividade científica do sueco Lineu. Os linguistas sabiam que as ciências naturais tinham desenvolvido métodos aplicáveis ao estudo das línguas, sem esquecerem, no entanto, a especificidade do seu próprio campo de análise pois que, como dizia Bopp a propósito de um dos seus trabalhos, “as línguas de que trata esta obra são estudadas por elas mesmas, quer dizer, como objecto e não como meio de conhecimento”.⁴

A pouco e pouco a análise comparada das línguas foi abrindo caminho para o estabelecimento da relação genealógica entre elas. Também essa perspectiva se sintonizou com os métodos científicos contemporâneos: o entendimento da *língua como um organismo vivo* que nasce, cresce e morre aproximou o seu estudo das hipóteses formuladas por Darwin sobre a origem das espécies e a sua evolução por meio de uma selecção natural. A utilização deste método como instrumento de conhecimento levou mesmo August Schleicher, passado que era o meio do século, a publicar em 1863 a obra intitulada *A teoria darwinista e a lingüística* (“Die darwinische Theorie und die Sprachwissenschaft”). Surgem então as árvores genealógicas das lín-

¹ Sobre o conceito de auto-referência e as suas consequências para o conhecimento científico, ver Hofstadter (1999), sobretudo o prefácio à segunda edição.

² A respeito da importância da ‘lingüística cartesiana’ para o conhecimento da faculdade da linguagem, ver Chomsky (1966) e obras posteriores.

³ Asiatic Researches, t. I, p.422.

⁴ *Vergleichende Grammatik*, ed. franc., p. 8, citado por George Mounin (1967), p.175.

guas: as línguas mães, irmãs, primas, filhas e netas. No entanto, não foi este *enfoque histórico* mas sim a descrição sistemática e comparada dos conjuntos de unidades fonéticas e morfológicas das línguas em análise, descrição essa submetida a critérios rigorosos e objectivos, que nos permitiu fixar essa época como a do surgimento da linguística como ciência.

Cabe abrir aqui um parêntesis sobre a utilização do termo *linguística* já que alguma relação existe entre o seu uso e a consideração do estudo da linguagem como uma ciência. *Sprachwissenschaft*, *linguistics*, *linguistique* e *linguística* não começaram a ser usadas simultaneamente. A România foi mais renitente em substituir a tradicional denominação de filologia pela de linguística quando se tratava da análise das línguas. Note-se, por exemplo, que nos anos 50 do século passado, as disciplinas que tratavam da língua na Faculdade de Letras de Lisboa – e em que já se falava de Saussure – chamavam-se Filologia Portuguesa e Gramática Comparativa. Foi entre os linguistas alemães que o termo começou a ser usado a partir da segunda metade do século XIX. E vale como curiosidade referir que até há bem pouco tempo a palavra inglesa ‘*linguist*’ significava, sobretudo, “aquele que sabe línguas”.

Voltemos a essa plêiade de grandes linguistas alemães e nórdicos que se exprimia maioritariamente em alemão e que fixou – diria para sempre – a relação entre as línguas indo-europeias e a sua matriz, estendendo mesmo a sua análise a outras famílias de línguas. As afirmações quase dogmáticas que progressivamente foram sendo feitas pelos sucessores dos linguistas da primeira metade do século XIX foram, naturalmente, contestadas pela geração seguinte, a geração dos Junggrammatiker (neo-gramáticos na tradução equívoca das línguas românicas, visto tratar-se de ‘jovens’ e não de ‘novos’). Aceitando o carácter eminentemente histórico da linguística, estes estudiosos introduziram a hipótese de existência de *leis fonéticas* de carácter absoluto, que explicariam as mudanças linguísticas de uma forma idêntica para todas as línguas, tanto as já desaparecidas como as suas descendentes ainda vivas.

Além desta visão fatalista da evolução linguística, interessa sublinhar duas importantes orientações que se manifestaram no estudo das línguas durante a segunda metade do século XIX: o desenvolvimento da *fonética* e o crescente interesse pela *descrição das línguas vivas*. O desenvolvimento da fonética, baseada em métodos experimentais, beneficiou do progresso da física e das ciências naturais que permitiram a construção de instrumentos adequados à análise do som da fala e dos movimentos articulatórios ligados à sua produção. Simultaneamente, o estudo das línguas vivas fornecia o material necessário para o progresso dos estudos fonéticos e, mais tarde, para a formulação de hipóteses sobre o funcionamento dos sistemas fonológicos.

Foi ainda pelos finais do século XIX e início do século XX que os linguistas (concretamente, os Junggrammatiker) aproximaram o estudo das línguas – e aqui melhor ficaria dizer “o estudo da linguagem” – dos conhecimentos científicos emergentes em *psicologia*, recusando por essa via as explicações que a lógica aristotélica fornecia sobre as relações entre a linguagem e o pensamento. Do cruzamento entre as teorias nascentes em psicologia com a atenção dada às línguas faladas (e não apenas às descrições de dialectos, como já se vinha fazendo desde os primórdios do romantismo) proveio uma ruptura no paradigma⁵ até aí dominante dos estudos da linguagem e das línguas.

A importância que a ‘forma’ assumiu na recém-criada psicologia, e a distinção entre *forma* e *fundo*, ou entre *forma* e *conteúdo*, passaram a manifestar-se no modo de encarar as línguas, ainda que não fosse conceito desconhecido nos estudos linguísticos anteriores.⁶ Por outro lado, a emergência da *teoria gestaltista* propondo que o pensamento, a percepção e a linguagem eram actividades

estruturadas e estruturantes, imediatamente nos faz ocorrer ao espírito a palavra-chave que esteve na base da mais importante corrente linguística da primeira metade do século XX: o *estruturalismo*. E se na Europa essa vertente das teorias psicológicas influenciou largamente os trabalhos de linguistas como Saussure e os seus discípulos, na América o condicionamento do comportamento pela relação entre estímulo e resposta foi o instrumento científico que os linguistas norte-americanos tomaram nas mãos para explicar o funcionamento da linguagem. Estamos aqui diante da psicologia *behaviourista* ou *comportamentista* e do seu reflexo nos estudos da linguagem e das línguas, programaticamente desenvolvidos na obra de Bloomfield. A recusa do estruturalismo norte-americano em se referir a algo que não fosse directamente observável, e, ao mesmo tempo, a sua preocupação primeira com a descrição das línguas na sua diversidade (“o discurso humano difere dos actos-sinais dos animais (...) pela sua grande diferenciação”) mostra claramente o carácter empírico desta corrente linguística.⁷

O surgimento de Saussure na Europa e de Bloomfield na América, dois indiscutíveis epígonos do progresso no estudo da linguagem e das línguas, está portanto intimamente relacionado com instrumentos teóricos que ao tempo a psicologia científica punha à disposição dos linguistas. As dicotomias saussureanas, nomeadamente a distinção entre *língua* e *fala*, e o conceito de *signo linguístico* como entidade psíquica com duas faces (o conceito e a imagem acústica) relevam do novo quadro teórico em voga na Europa. O conceito de estrutura é uma presença constante nos trabalhos dos linguistas da época, motivando a criação de métodos e técnicas próprios para o estabelecimento dos sistemas das línguas em bases empíricas que implicavam a recolha de *corpora*.⁸ Tais métodos e técnicas, dirigidos na linguística europeia, sobretudo, para a análise das áreas de unidades controláveis como a fonologia e a morfologia, foram aplicados na análise dos constituintes sintácticos pela linguística estrutural norte-americana. O momento era chegado de exportar, para outras ciências sociais, os métodos recém-criados de análise dos dados, métodos rapidamente integrados pela sociologia, pela antropologia e pela arqueologia.

Foi também na primeira metade do século XX que a lógica conheceu um notável impulso ao passar de uma noção filosófica abstracta de ‘forma’ por oposição à ‘matéria’ para a noção de forma no sentido geométrico ou topológico, desenvolvendo assim um raciocínio formalizado.⁹ A interacção entre lógica e matemática estimulou o progresso em ambas as ciências e levou à criação de instrumen-

⁵ Utilizo o termo ‘paradigma’ no sentido em que o emprega Kuhn (1970).

⁶ A *forma* das línguas, nomeadamente a forma gramatical (mas bem distinta do conteúdo das palavras) tinha sido já apontada reiteradamente no século XIX por Wilhelm Humboldt: “A verdadeira forma gramatical, inclusive quando não dirigimos voluntariamente a atenção sobre ela, produz e deixa a impressão de uma forma, e deste modo favorece o desenvolvimento do pensamento abstracto”. In Wilhelm von Humboldt. *De l’origine des formes grammaticales*, 1822-23. A edição utilizada foi a tradução espanhola de C. Artal. *Sobre el origen de las formas gramaticales*, Barcelona: editorial Anagram, 1972. A tradução em português é minha.

⁷ Bloomfield (1933), p. 31. Em Duarte (1988) encontramos a seguinte caracterização do estruturalismo norte-americano: “Exclusão de todos os termos teóricos não directamente relacionados com fenómenos observáveis, recusa de enunciados de natureza explicativa, insistência na variação sem limites entre as línguas” (p. 548).

⁸ Lembremos aqui o método das ‘oposições distintivas’ e dos ‘pares mínimos’ utilizados pelo Círculo de Praga e por toda a linguística funcionalista e, ainda, a consideração de ‘classes’ e de ‘constituintes imediatos’ a par do conceito de ‘distribuição’, aplicados pela linguística norte-americana à análise de frases.

⁹ Lembrem-se, por exemplo, as obras de Hilbert, Bertrand Russel e Gödel.

tos teóricos que influenciaram profundamente os estudos linguísticos a partir dos anos 50. A teoria dos conjuntos, os sistemas formais e a lógica proposicional e de predicados constituíram, nas primeiras décadas a seguir ao meio do século e para várias áreas das línguas, importantes instrumentos formais para o estabelecimento de relações entre estruturas linguísticas, tendo alguns desses instrumentos permanecido em quadros teóricos actuais. Num primeiro momento, o recurso a representações formais por parte de linguistas norte-americanos trouxe à linguística uma maior aparência de rigor e cientificidade, e permitiu o tratamento de estruturas fráscas com a análise em constituintes imediatos.

A utilização dos *instrumentos formais* veio, progressivamente, possibilitar a construção de *modelos* sobre o material empírico e a formulação de hipóteses relativas ao funcionamento da língua.¹⁰ A sintaxe passou então a constituir o centro de atenção na análise linguística ao serem criados sistemas de regras que atribuíam uma descrição estrutural às frases de modo explícito e bem definido. Os modelos assim construídos possuíam três características essenciais do conhecimento científico: maior poder explicativo do objecto analisado, estipulação de generalizações e a possibilidade de verificação das hipóteses formuladas perante a adequação, ou inadequação, dos resultados obtidos.¹¹

Importa referir desde já o nome de Noam Chomsky e salientar a sua obra fundamental para a criação da *teoria da gramática generativa* e para a sua aplicação em vários níveis das línguas. É importa referi-lo não só pelo seu papel fulcral no âmbito da linguística formal, mas também por ter retomado e desenvolvido, desde os anos 60¹², a proposta de existência de uma capacidade humana, inata e específica, diferente das demais capacidades cognitivas, que está na base da utilização da linguagem. Esta atitude *mentalista* colocou Chomsky num plano oposto ao da linguística estrutural norte-americana. Posteriormente, essas duas vertentes, da formalização e da capacidade inata da linguagem foram largamente revisitadas, para o que contribuiu, por um lado, o progresso das ciências da cognição e as hipóteses sobre a aquisição da linguagem e, por outro, a superação de uma formalização demasiado abstracta e demasiado dependente das idiosincrasias das línguas, orientada agora para a procura de características universais da gramática das línguas.

Assinalei até agora os diferentes momentos da linguística em que a investigação se serviu de instrumentos desenvolvidos por outras ciências, na tentativa de conseguir uma explicação cada vez mais satisfatória do funcionamento das línguas e da linguagem. Ao chegar a este ponto, é pertinente pôr a seguinte questão: “É suficiente, para a atribuição do carácter de ciência a um conhecimento, que ele utilize instrumentos de natureza científica na investigação do seu objecto específico, ou são necessárias outras condições?”. Uma segunda pergunta podia ainda formular-se: “O conhecimento científico procede num contínuo, como o conhecimento comum, ou admite rupturas que desencadeiam a criação de matérias novas e de uma nova forma de encarar a realidade?”¹³ Duas perguntas cuja resposta exige um breve excuro pela epistemologia das ciências.

Em primeiro lugar, é preciso definir o que é ‘ciência’. Sucintamente, ciência é uma forma de conhecimento com que se pretende *explicar* o que vulgarmente denominamos ‘o real’, elaborada essa explicação de tal modo que seja possível a sua validação.¹⁴ É indubitável que o conceito actual de ciência exige a construção de uma teoria que permita (a) representar formalmente as estruturas, as relações e as funções dos elementos que constituem o objecto a analisar, (b) formular hipóteses explicativas do funcionamento desses elementos e (c) proceder à verificação da validade das hipóteses formuladas (e aqui situo-me na perspectiva das *Conjecturas e Refutações* de Karl Popper). A todas estas condições as teorias formais respondem mais satisfatoriamente do que os modelos anteriores, dadas as suas capacidades de generalização e de verificação dos resultados das hipóteses formuladas.

Para além desta questão de modelo, o problema que se coloca é o de definir o *objecto do conhecimento em todas as dimensões* que forem pertinentes para a sua explicação, e de criar uma teoria que sustente a análise e que integre as dimensões do objecto da ciência na explicação que se procura. Lembre-se, por exemplo, que a grande revolução que Einstein provocou na física foi o facto de ter proposto, na teoria da relatividade, a síntese da mecânica clássica, da óptica e da electromagnética, estendendo posteriormente o princípio da relatividade a todos os movimentos da física.¹⁵ Ao integrar, nessa síntese, várias dimensões da física que se encontravam em campos distintos, o cientista apontou a possibilidade de se chegar, no futuro, a uma explicação harmoniosa do universo.¹⁶ É por esta razão que Einstein é considerado um génio.

Estão portanto respondidas as duas perguntas atrás formuladas: a ciência impõe a criação de uma teoria formalizável que permita englobar todas as dimensões pertinentes do objecto em análise e explicar adequadamente a convergência dessas dimensões. A partir do momento da sua criação e aceitação pela comunidade científica, a teoria enquadrante provoca uma ruptura epistemológica no conhecimento científico e, para seguir Kuhn, a ciência entra num novo paradigma.

Olhemos agora novamente para a linguística que é a finalidade desta reflexão. Retomando as questões enunciadas, devemos inquirir quais são as *dimensões pertinentes do objecto de análise*, e como podemos proceder à sua integração para uma explicação satisfatória.

O objecto de análise comporta, sem dúvida, o estudo das línguas na sua aparente diversidade. Mas as línguas são formas do comportamento humano, ligadas indissociavelmente, como todas as formas do comportamento, aos processos cognitivos. Assim, o estabelecimento da relação entre línguas e cognição é indispensável, sob pena de estarmos a dissociar duas dimensões do mesmo objecto e de não podermos atingir, e muito menos explicar, nenhum aspecto relevante do seu funcionamento.

¹⁰ Para Alain Badiou, a construção do conceito científico de modelo implica, inquestionavelmente, a utilização da lógica matemática: “Parler de modèle c’est présupposer la “vérité” (l’existence) de ces pratiques mathématiques. On s’établit dès le début dans la science.” (Badiou, 1970, p. 42).

¹¹ A construção de uma teoria verificável permite a sua confirmação ou refutação, o que é sempre positivo no desenvolvimento do conhecimento científico: “...if a theory is testable, then it implies that events of a certain kind cannot happen; and so it asserts something about reality” (Karl Popper, 1972, p. 117).

¹² Nos primeiros trabalhos que repuseram, nos anos 60, a discussão da relação entre linguagem e pensamento largamente discutida nos séculos XVII e XVIII, muitas representações formais de estruturas linguísticas foram propostas como isomorfas de representações das mesmas estruturas presentes no espírito do falante.

¹³ Sobre esta questão ver, entre outros, Bachelard (1953) e Kuhn, (1962).

¹⁴ Não discuto aqui um dos mais interessantes problemas da epistemologia das ciências que é o de considerar a diferença de carácter científico entre as ‘ciências da natureza’ e as ‘ciências humanas’ (como lhes chama Piaget). Sobre a natureza científica de ambas as formas de conhecimento, independentemente do tipo de progresso que cada uma revela, ver, por exemplo, Kuhn (1970).

¹⁵ Ainda nesta linha de raciocínio, releve-se a importância da hipótese de que o espaço e o tempo não são absolutos (isto é, independentes) mas relativos, formando a conexão espaço-tempo. A representação formal de um dos aspectos mais importantes da síntese conseguida por Einstein é a famosa equação $E = m \cdot c^2$ - equivalência entre a massa e a energia.

¹⁶ Einstein procurou, durante toda a vida, chegar ao ele denominava a Teoria do Campo Unificado. Embora sem ter conseguido elaborar essa teoria, a procura e as conclusões a que chegou são da maior importância para o progresso da ciência física, e extrapoláveis para outros campos científicos.

Ora os progressos realizados no conhecimento dos processos cognitivos em que se destacam a neuro-biologia e a genética permitem afirmar que esses processos decorrem de uma mesma base genética que é universal. Se, por outro lado, todos os homens falam, então haverá certamente uma capacidade genética e universal que lhes permite falar. Essa capacidade é a *faculdade da linguagem* que permite construir, com poucas dezenas de sons, uma infinidade de expressões .que revelam aos outros o que pensamos, o que imaginamos e o que sentimos.¹⁷

Mas a sua existência universal não é apenas uma hipótese assente nas duas premissas atrás enunciadas, ou seja, a universalidade dos processos cognitivos e a constatação de que todos os homens falam. Um outro facto, de todos nós conhecido, vem evidenciar a existência da faculdade universal da linguagem. Refiro-me à aquisição da linguagem feita por todas as crianças em tempo incrivelmente breve e perante dados lacunares em relação à competência rapidamente adquirida. Essa aprendizagem não pode provir senão de um mecanismo cognitivo preparado especialmente para esse fim, mecanismo universal e genético. Se tal mecanismo é universal, então a relação entre a gramática das línguas e a faculdade da linguagem também é universal.

Mas como se entende assim a diversidade das línguas? Bem, o conhecimento que temos da deriva das línguas pode levar-nos a concluir que, se cada uma delas foi evoluindo no tempo, a separação entre elas aprofundou as diferenças. Mas atenção: a finalidade da linguística não é a de procurar a língua primeira, a origem das línguas. Essa tarefa foi abandonada desde o século XIX. O que disse atrás sobre a relação entre capacidades universais do cérebro e aquisição da linguagem aponta para outro objectivo que inter-relaciona o estudo das línguas com o da aquisição da linguagem. E esse objectivo é procurar, na diversidade linguística de superfície, os traços que pertencem a todas as línguas, ou seja, os traços de um estado inicial interior que poderemos chamar, como Chomsky, o “mecanismo de aquisição da linguagem”. Este mecanismo que, ainda segundo Chomsky, “toma a experiência como ‘input’ e fornece a língua como um ‘output’”¹⁸ existe no conhecimento que cada falante tem da língua que usa, na sua *gramática*, e mantém presente a interacção da produção da linguagem e dos processos cognitivos que concorrem para essa produção. Chamemos-lhe *gramática universal*.

Ao proceder assim, a linguística conforma-se com a primeira característica do conhecimento científico atrás postulada, procurando uma explicação do “real” (neste caso, a linguagem e as línguas) e não apenas uma descrição. Tendo definido o objecto da ciência da linguagem nas suas dimensões pertinentes, podemos perguntar então que modelo teórico se adequa à sua explicação.

Reverendo os vários passos do raciocínio que desenvolvi até aqui, eles apontam para uma teoria linguística cujo objectivo seja o estudo das línguas entendidas como constituídas por expressões que são *geradas* pela gramática interior dos falantes e são continuamente adaptadas a cada situação para produzir, tomando as palavras de Humboldt, “um uso infinito com meios finitos”. Essa é a finalidade da descrição das línguas, e os instrumentos utilizados nessa descrição terão de ser os mais adequados, também, à sua explicação. Citando ainda Chomsky: “para satisfazer a condição de *adequação explicativa*, uma teoria da linguagem necessita de mostrar como cada língua particular pode ser derivada de um estado inicial uniforme, pela experiência (*de cada falante*), sob um conjunto de condições limitadas (boundary conditions)”¹⁹.

Vimos já os aspectos positivos que traz ao conhecimento científico a utilização de um modelo formal. A teoria linguística pode servir-se dele como um instrumento rigoroso e válido. Mas não deve importá-lo, indiscutido, de outras ciências e sim construí-lo de acordo com as suas necessidades, obedecendo, no entanto às condi-

ções exigidas por qualquer formalização. Se procura o caminho para uma Gramática Universal, a linguística tem que estabelecer hipóteses sobre os *princípios* que regem essa gramática universal e definir os *parâmetros* que são escolhidos pelas diferentes línguas e que subjazem à sua diversidade de superfície. Estabelece-se assim uma dialéctica entre o geral e o particular que implica, necessariamente, a descrição dos factos linguísticos e, ao mesmo tempo, uma comparação entre línguas. O cruzamento das duas vertentes, horizontal e vertical, para que concorre o labor minucioso dos que trabalham neste paradigma, permite algumas descobertas respeitantes a *quais* são os mecanismos da gramática das línguas e *como* são usados na produção normal de cada falante.

Podemos agora perguntar-nos se esta teoria, que verdadeiramente imprime carácter científico à linguística e é construída de acordo com as dimensões do objecto de análise, é a melhor para atingir os objectivos que se propõe. E voltando ao início desta reflexão, podemos também perguntar-nos se esses objectivos são os que permitem ao estudo da linguagem sair de uma circular auto-referência e compatibilizar a universal faculdade da linguagem com a diversidade superficial das línguas, de modo harmonioso e satisfatório.²⁰ Mas para a ciência não existe o ‘inteiramente satisfatório’, como não existe a demonstração ‘verdadeira’, visto que, como dizia Gödel a propósito da teoria dos números, “qualquer teoria que seja suficientemente forte para demonstrar a consistência da teoria dos números é pelo menos tão forte quanto a própria teoria dos números”.²¹ Mas se é tão forte quanto a teoria cuja consistência está a demonstrar, como pode ela demonstrar essa consistência? Teria portanto que ser uma teoria mais forte. Mas a consistência dessa teoria mais forte também terá de ser demonstrada, para que ela sirva de padrão. E como se demonstrará a consistência deste padrão? A partir de uma teoria ainda mais forte, evidentemente. Só que este raciocínio, que é o núcleo do teorema de Gödel, leva-nos ao infinito, ao indecível.

Devemos portanto adoptar a atitude céptica de que nenhuma teoria pode ser mais adequada do que outra para a explicação do ‘real’ e, no caso que nos ocupa, da linguagem e das línguas? Não, porque se não podemos atingir a ‘verdade’ podemos, pelo menos, iluminar alguns passos do caminho. E a teoria linguística a que ultimamente me referi aí está para o provar: criação de uma rede de novas inter-relações, aspectos desconhecidos que tomam forma e revelam importância, um programa de trabalho que aparece promissor, descobertas, novas hipóteses. Enfim, a estrada sem fim da ciência que, inelutavelmente, nos projecta no futuro.

¹⁷ Este aspecto da “maravilhosa invenção” que é a linguagem tem sido repetidamente posto em destaque por Chomsky que cita, a esse propósito, Galileu e Descartes. Ver Chomsky (2000), p. 4.

¹⁸ Ver Chomsky (2000), p. 4.

¹⁹ Ver Chomsky (2000), p. 7.

²⁰ Ainda segundo Chomsky (2000), “This is, of course, a program, and it is far from a finished product. The conclusions tentatively reached are unlikely to stand in their present form; and, needless to say, one can have no certainty that the whole approach is in the right track” (p. 8).

²¹ A afirmação sobre a teoria dos números (melhor, sobre a Teoria Numérica Tipográfica) que transcrevo encontra-se na página 243 da edição portuguesa de Hofstadter (1999). O teorema de Gödel está presente sob várias formas nesta obra.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston (1953). *Le matérialisme rationel*. Paris: PUF.
- BADIOU, Alain (1970). *Le concept de modèle. Introduction à une épistémologie matérialiste des mathématiques*. Paris: Maspero.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt, Reinhart and Winston (a edição utilizada é a tradução francesa de Janick Gazio, *Le langage*. Paris: Payot, 1970).
- CHOMSKY, Noam (1966). *Cartesian Linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper and Row.
- CHOMSKY, Noam (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUARTE, Inês (1998). Chomsky e Descartes: o Uso Estratégico de um Argumento Cartesiano. In Leonel R. dos Santos, Pedro M. S. Alves e Adelino Cardoso (orgs.), *Descartes, Leibniz e a Modernidade*. Lisboa: Edições Colibri, 547-561.
- HOFSTADTER, Douglas R. (1999) *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. New York: Basic Books (a edição consultada foi a tradução portuguesa de J. Viegas Filho e A. Franco de Oliveira, *Gödel, Escher, Bach: Laços Eternos*. Lisboa: Gradiva, 2000).
- KUHN, Thomas S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press (a edição consultada foi a segunda, revista, de 1970).
- MALMBERG, Bertil (1966). *Les nouvelles tendances de la linguistique*. Paris: PUF.
- MOUNIN, George (1967). *Histoire de la Linguistique des origines au xxe siècle*, Paris: PUF.
- POPPER, Karl (1963). *Conjectures and Refutations. The growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul Limited (a edição consultada é de 1972).
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*, Genève-Paris (a edição consultada é de 1964, Paris: Payot).

As comunidades de fala: fronteiras internas e externas

Gregory R. Guy

York University & New York University

Há um elemento da competência lingüística humana que parece ser universal, mas que vem sendo negligenciado em nossa disciplina. Trata-se da capacidade que têm os falantes de identificarem muitas características de outros falantes somente na base de ouvir a pessoa falar. Sempre que ouvimos alguém falando uma língua humana, formamos impressões da identidade social do falante, em termos de características como sexo, idade, por exemplo. E conforme nossa experiência com a língua que a pessoa está falando, podemos reconhecer também características como o dialeto do falante (pelo menos se a pessoa fala como nós ou não), se é falante nativo ou não, e até classe social, escolaridade, profissão, atitude, relação com o ouvinte, etc. Fazemos essas estimativas automática e facilmente, sem fazer muito esforço analítico.

Pois bem, se essa capacidade faz parte da competência lingüística, quais são as implicações para a disciplina de lingüística? Em primeiro lugar, isso implica alguns aspectos fundamentais da natureza do nosso objeto de estudo – a linguagem. Um aspecto óbvio é que a língua deve ser finamente diferenciada, e não um objeto uniforme e monolítico. Para podermos perceber essas distinções entre falantes, devem existir diferenças lingüísticas a ser percebidas. Quando reconhecemos, por exemplo, que um falante desconhecido é homem ou mulher, estamos percebendo alguma diferença entre as vozes de homens e as de mulheres. Quando reconhecemos a voz de um conhecido específico, isso implica que cada indivíduo tem características distintivas.

Esses dois exemplos podem ser explicados, talvez, na base de qualidades acústicas ou fonéticas das vozes – por exemplo, as diferenças entre homens e mulheres na frequência fundamental da voz. Mas a diferenciação entre falantes tem que ir além disso, abrangendo outras estruturas da língua. Quando reconhecemos que uma pessoa é ou não é falante nativo de português, ou que é carioca, gaúcha, ou cearense, ou que é de classe média ou classe trabalhadora, não é um traço meramente acústico ou articulatório que estamos notando, porque não existe nenhum elemento fisiológico na estrutura do trato vocálico que distinga brasileiro de estrangeiro, ou carioca de gaúcho. Para fazer tais avaliações das origens sociolingüísticas de um falante, devemos estar percebendo diferenças em outros níveis estruturais: na fonologia, na sintaxe, no léxico, etc. Portanto, concluímos que as diferenças entre falantes de uma língua devem ser *EXTENSIVAS*, isto é, devem atingir muitas áreas da gramática mental.

Ao mesmo tempo, essa capacidade de reconhecer características nas vozes dos outros implica não só diferença, mas também semelhança! Os traços lingüísticos distintivos que nos permitem atribuir uma identidade social às vozes que ouvimos devem ser sistemáticos e gerais dentro dos grupos assim identificados. Se sabemos, por exemplo, que um falante ‘é daqui’ ou ‘não é daqui’, isso implica que as pessoas ‘daqui’ (isto é, do nosso estado, ou município, ou dialeto) compartilham características lingüísticas entre si que podemos reconhecer e que distinguem os falantes desta região de outros que não compartilham tais características. No português do Brasil, podemos citar vários traços regionais assim: por exemplo, os cariocas, sistematicamente, palatalizam muito o –s final de sílaba, falam muito chiado, enquanto as pessoas de outras regiões do Brasil não fazem isso, ou não na mesma medida. Os gaúchos e catarinenses usam muito o pronome ‘tu’, que é pouco usado no resto do Brasil. Estas e muitas outras características lingüísticas, pequenas e gran-

des, participam na formação de uma maneira distintiva local de falar, e os habitantes de uma região em geral usam estes traços locais, os quais, por conseqüência, ficam sendo marcadores da identidade local.

A mesma coisa acontece com outras dimensões sociais: classe social, por exemplo. Reconhece-se a identidade de um falante brasileiro em uma escala social através de características lingüísticas como a concordância, presença ou ausência de processos fonológicos como desnasalização de vogais nasais e apagamento do –r final, etc. Quem diz mais ‘os home’ ou ‘as mulhé’ é provavelmente de origem social mais baixa, em comparação com o falante que diz ‘os homens, as mulheres’. Estes marcadores lingüísticos compartilham uma dupla característica: reúnem os falantes de uma camada social e os distinguem coletivamente dos falantes de outras camadas. Então, com base nessas observações, podemos chegar a uma segunda conclusão: as diferenças entre pessoas são *sistemáticas* e não aleatórias, isto é, elas correspondem à organização social e refletem subgrupos de falantes que usam as mesmas características.

Finalmente, é importante notar um terceiro ponto: a diferenciação que estamos discutindo não é limitada a diferenças *entre* falantes, ela acontece também *dentro* do falar de cada pessoa. Isto é, os falantes não falam sempre do mesmo jeito, mas variam o uso por vários motivos. Efetivamente, manipulam essas mesmas diferenças sociolingüísticas para fins comunicativos e sociais. Quando percebemos, pela maneira de alguém falar, que está mostrando formalidade ou informalidade, polidez ou intimidade, etc., estamos percebendo características lingüísticas que distinguem o uso deste estilo ou registro de outros estilos ou registros.

Para resumir, então, a competência que temos, de distinguir e identificar outros com base somente na produção lingüística, sugere três conclusões sobre a natureza da linguagem: uma língua humana é extensivamente diferenciada, essas diferenças são sistemáticas e ocorrem tanto dentro de quanto entre os falares de indivíduos. Então, quais são as implicações dessa competência para a teoria lingüística? Me parece que nós, lingüistas, precisamos de duas ferramentas teóricas para trabalhar com esses fatos. Primeiro, precisamos de uma maneira adequada de descrever semelhança e diferença entre variedades de língua. Não será adequado falar de diferenças amplas e categóricas, assim como fazemos quando dizemos que uma estrutura ou uma palavra é português ou NÃO é português, absolutamente. A diferenciação fina que os falantes reconhecem e manipulam é em um nível mais sutil: os falantes de diferentes dialetos ou classes sociais têm muitas coisas em comum, ao mesmo tempo em que têm algumas diferenças. Muitas vezes as diferenças são quantitativas e não qualitativas, como os casos que citei do apagamento de –r final em português, ou a frequência de concordância nominal. Precisamos então uma teoria que fale dos vários aspectos de semelhança e diferença entre falantes, e até entre momentos de falar. No que segue, vou tratar disso usando algumas propostas provenientes do estudo da variação lingüística.

Segundo, precisamos de uma outra ferramenta teórica que nos permita justificar a organização social das diferenças lingüísticas e explicar por que certas pessoas são lingüisticamente semelhantes enquanto outras são diferentes. Qual a base teórica LINGÜÍSTICA de reunir falantes de uma região ou classe ou sexo, e procurar semelhanças entre eles? O elemento lingüístico – e não sociológico – será essencialmente as redes de comunicação: quem fala com quem. Aqui,

a base teórica de onde pretendo partir é a idéia da **comunidade de fala**, que será o meu enfoque central nesta palestra.

A seguir, começarei explorando definições deste construto teórico – a comunidade de fala. Esse empreendimento levanta questões sobre os limites dessas comunidades, sobre a estrutura interna delas, e sobre as fronteiras entre uma comunidade e outra. Essas perguntas serão tratadas em seções subseqüentes. E dentro disso, vou tocar no problema da descrição adequada de diferença, inclusive a questão da quantificação.

I. A comunidade de fala: definições e significância

Considerando o conjunto total de falantes de uma língua, com a rede complexa de semelhanças e diferenças entre eles, como é que o lingüista pode organizar suas investigações em uma base adequada? Queremos identificar agrupamentos de falantes que têm algo lingüístico em comum; a abordagem mais produtiva a essa tarefa é procurar agrupamentos que refletem a realidade comunicativa dos usuários da linguagem; isto é, reunir os falantes que se comunicam mais entre si, e distingui-los de outros grupos com quem os primeiros falam menos, ou nunca. Com essa abordagem, chegamos a definir a comunidade de fala. Vários teóricos já ofereceram suas definições dessa entidade. Eu apresento a minha tentativa de síntese no item (1).

(1) Definições: a comunidade de fala é um grupo de falantes que:

- compartilham traços lingüísticos que distinguem este grupo de outros;
- se comunicam relativamente mais entre eles do que com outros;
- compartilham normas e atitudes frente o uso da linguagem.

Primeiro, a comunidade é definida pelo fato de existir uma língua em comum nela usada; mas, ao mesmo tempo, a variedade da língua usada na comunidade é distinta, pelo menos em alguns traços, das variedades usadas em outras comunidades. Esta parte da definição nos ajuda a distinguir as fronteiras externas da comunidade. Por exemplo, os limites externos da comunidade de fala carioca serão definidos, em parte, pela extensão do uso de traços como a pronúncia chiante do –s final e outros traços do falar carioca.

Segundo, a comunidade é caracterizada por uma densidade de comunicação interna relativamente mais alta do que a densidade externa. Ou seja, falantes em uma comunidade tendem a falar mais com outros falantes da mesma comunidade do que com pessoas de fora. Por exemplo, quem mora em Fortaleza normalmente vai ter mais chance diária de se comunicar com outros moradores de Fortaleza do que de falar com habitantes de Florianópolis ou Manaus ou Lisboa. Além disso, normalmente vão se comunicar mais com pessoas do mesmo bairro do que com pessoas de outros bairros.

De fato, este aspeto da comunidade é o que explica o primeiro. A comunicação intensiva é o que mantém a coerência lingüística entre os usuários; ao mesmo tempo, a falta de contato lingüístico entre uma comunidade e outra é o que permite o desenvolvimento de diferenças lingüísticas. Para simplificar, tendemos a falar **como** aquelas pessoas **com quem** falamos mais. Mas não devemos pensar que este processo seja automático, porque ainda existe um terceiro elemento da definição. O simples contato lingüístico com outros não é suficiente para nos fazer adotar as características lingüísticas deles; há, também, uma questão de atitude e vontade. Não adotamos as características lingüísticas de outros que não gostamos, ou dos quais queremos nos distanciar. Isso é comprovado por muitos estudos; darei um exemplo só, da pesquisa recente de Boberg (2000) sobre o inglês da cidade de Windsor, Canadá. Esta cidade está na fronteira com os EUA, separada por um rio da cidade americana de Detroit. Detroit é umas 10 ou 15 vezes maior do que Windsor, e Windsor está completamente integrada na economia de Detroit. As pessoas das duas cidades atravessam a fronteira com alta frequência. Os falantes de

Windsor têm contato maciço e diário com Detroit, mas Windsor se mantém, lingüisticamente, completamente diferente de Detroit. A pesquisa de Boberg revela que a fala de Windsor é claramente canadense, quase idêntica à de cidades canadenses mais distantes como Toronto, apesar de o contato ser intenso com Detroit e mínimo com Toronto. Por quê? Evidentemente, porque os Windsorianos valorizam sua identidade nacional como canadenses e não querem ser absorvidos pelos EUA. Marcam, então, a identidade através da linguagem, seguindo normas lingüísticas do Canadá e evitando os traços Detroitianos. Portanto, temos o terceiro elemento da definição, a norma. Os falantes de uma comunidade compartilham atitudes lingüísticas sobre o que é bom e o que não é bom, o que é formal e o que é informal, etc.

Bem, até agora, falei só em termos de comunidades de fala definidas pela geografia. Mas considerando a definição, é evidente que podemos aplicar os mesmos critérios a grupos sociais, desde que estes satisfaçam os elementos da própria definição. Considere grupos étnicos: durante as primeiras gerações da imigração alemã ao sul do Brasil, os alemães se concentraram em comunidades nas quais mantiveram durante um bom tempo o uso de alemão. As pessoas dessas comunidades compartilhavam atitudes e valores lingüísticos e se comunicavam mais entre si do que com outros não-alemães. Portanto, formaram uma comunidade de fala distinta. Em uma situação assim, é inválido falar de uma comunidade integrada definida pela geografia. Não pode dizer, por exemplo, que todos os habitantes do Rio Grande do Sul formaram uma comunidade de fala integrada durante a primeira metade do século XX, porque existiam dentro do estado comunidades definidas mais pela identidade étnica do que pela geografia.

Finalmente, quero salientar que as definições permitem a possibilidade de comunidades encaixadas, e de um falante participar ao mesmo tempo em mais de uma comunidade. Devemos, então, reconhecer uma escala de proximidade. Por exemplo, falantes de portugueses em Fortaleza formarão uma comunidade bem aproximada. Ao mesmo tempo, os falantes de português em todo o Brasil são uma comunidade de fala – uma comunidade um tanto menos integrada, com certeza, mas ainda assim é óbvio que os brasileiros têm traços lingüísticos e atitudes compartilhadas, e mais comunicação dentro do país do que com estrangeiros. E finalmente, no nível mais geral, todos os falantes de português no mundo formariam, em um sentido, uma comunidade de fala.

Agora, o que fazemos com a observação de onde comecei, sobre a capacidade que têm os falantes de reconhecer diferenças e semelhanças sutis? Evidentemente, as comunidades têm divisões sociais internas, correlacionadas com características lingüísticas. Pode-se falar talvez de subcomunidades. Certos elementos dessa diferenciação interna são considerados como evidência da unidade da comunidade geral. Por exemplo, Labov (1966) mostra que a diferenciação das classes sociais em Nova Iorque depende em parte do uso do –r pós-vocálico, em que as classes mais altas pronunciam mais o –r. Mas seja quanto for a frequência de realização do –r por uma classe ou um falante, todos na cidade compartilham uma avaliação uniforme, de que pronunciar o –r é a opção mais valorizada, associada com prestígio e formalidade, enquanto sua ausência é associada com informalidade e pessoas de origem social mais baixa.

Entretanto, ainda temos algumas perguntas em aberto. Até que ponto podemos falar de uma comunidade com subdivisões internas e não de comunidade distintas? Seria possível existir uma cidade, por exemplo, em que as classes sociais constituíssem realmente comunidades lingüísticas distintas, como Windsor e Detroit? Onde ficam os limites internos de uma comunidade? Para melhor responder a essas perguntas, devemos primeiro passar a considerar a questão de como quantificar diferenças e semelhanças lingüísticas.

II. Quantificar diferenças

Como são diferenciadas lingüísticamente as comunidades? Em um nível é óbvio: quando há diferença de natureza categórica – uma comunidade tem a estrutura ou a pronúncia ou a regra tal, e a outra não. Diferenças desta natureza não faltam. Em inglês, podemos citar, por exemplo, o uso de um núcleo centralizado do ditongo /aw/ no Canadá (em palavras como *mouse, house, south*) que é quase desconhecido nos EUA, ou a necessidade, na Inglaterra, de usar o verbo auxiliar ‘do’ em uma oração com elisão do verbo principal depois de auxiliar modal, em frases como *I might do* ou *He could do*, enquanto na América do Norte não se faz isso, dizendo apenas *I might, He could*. Em Português, podemos citar a redução vocálica distintiva em Portugal das vogais não-tônicas (por exemplo, pronunciar a primeira vogal de *falar* ou a última vogal de *cidade* como um xua), que não acontece no Brasil, e, no lado sintático, o uso da estrutura A + INFINITIVO em Portugal onde, no Brasil, se usa o gerúndio: *Enquanto vocês estão a escolher* vs. *Enquanto vocês estão escolhendo...*

Estes exemplos correspondem a diferenças de estrutura de natureza categórica: uma comunidade tem e a outra não tem. Mas a capacidade do falante de reconhecer diferenças entre dialetos e entre grupos sociais não é limitada à diferença categórica, é mais sutil. Somos bem capazes de reconhecer diferenças quantitativas, diferenças no uso de elementos variáveis na língua. Isso vem sendo evidente desde as primeiras pesquisas sociolingüísticas. O estudo de Labov do –r em NY, que acabei de citar, mostra, por exemplo, que os falantes de lá reconhecem pequenas diferenças quantitativas na frequência de pronúncia do –r, e usam essas diferenças para estimar o *status* social de outros falantes. Por ‘pequenas diferenças’, refiro-me a diferenças de frequência por volta de 15-20%. Então, temos uma pergunta importante a responder: qual é o tratamento de diferenças quantitativas no estabelecimento e manutenção de comunidades de fala?

Para tratar esse assunto em uma base adequada, precisamos elaborar um modelo quantitativo de variação que nos permita formular perguntas e testar hipóteses. Em estudos de variação, um modelo geral desse tipo existe sob o nome não muito claro de ‘modelo da regra variável’. Nesse modelo, faz-se uma distinção fundamental na área quantitativa. Assim, uma primeira dimensão quantitativa da variação é o uso geral de um fenômeno. No português do Brasil, há pessoas que apagam muito o –r final, digamos por volta de 50%, e outras que apagam pouco, digamos, 5-10%. Essa diferença seria bem marcada, notável a qualquer brasileiro, e a implicação social e dialetal também seria evidente. No modelo da regra variável, tais diferenças seriam representadas por um parâmetro quantitativo chamado de *input*, representado também por p_0 .

Mas existe também uma outra dimensão de diferenças quantitativas em um processo variável: os efeitos dos contextos. Em nosso exemplo de português, nem todo –r final no Brasil tem a mesma probabilidade de ser apagado. As pesquisas revelam que a taxa de ausência do –r final dos infinitivos de verbos é muito alta, enquanto apaga-se bem menos nos outros tipos de palavra: ou seja, é muito mais comum dizer *chegá, comê*, do que dizer *senhô* ou *mulhé*. Além disso, este efeito parece ser igual para quase todos os brasileiros, apesar de eles serem diferenciados quanto ao nível geral de apagamento de –r final. O tratamento distinto dos verbos é tão sistemático que é reconhecido mais ou menos intuitivamente pelos falantes. Então, nesse exemplo, o efeito do contexto (neste caso o contexto morfológico ou lexical) é essencialmente idêntico, mesmo para falantes que têm taxas de apagamento bem diferentes.

No modelo da regra variável, essa dimensão de efeitos quantitativos dos contextos sobre a realização de um fenômeno é representada através de outros parâmetros, os chamados pesos relativos. Os pesos são independentes do *input*, no modelo. Matematicamente, o *input* e os pesos dos contextos podem variar independentemente: o

modelo permite ter falantes que têm os mesmos pesos e *inputs* diferentes, ou *inputs* idênticos e pesos relativos diferentes, ou qualquer combinação dos dois.

Temos, então, uma pergunta. Existem de fato esses casos que o modelo permite? Já vimos no exemplo do –r final do português um caso em que todos têm os mesmos pesos. A questão é se é possível ter diferenças nos efeitos contextuais, ou se estes são fixos, dados por algum princípio geral da língua, ou até por um princípio universal? No caso específico do –r no Brasil, não tenho evidências para citar, mas há muitos outros casos indicando que sim, que é possível ter efeitos contextuais e pesos relativos bem diferentes. Citarei aqui um exemplo só. A expressão do sujeito em espanhol é variável, como em português. Pode-se dizer em um momento *El habló* e em outro simplesmente *Habló*, como em português *ele falou* vs. *falou*. Pois bem, a frequência da expressão do sujeito varia de um dialeto de espanhol para outro, e a variação está sujeita a restrições contextuais. A pesquisa de Cameron (1993) mostra que uma dessas restrições é, no caso do sujeito *tu*, se o pronome está se referindo a uma pessoa específica ou não. Esse fator é significativo em dois dialetos do espanhol que Cameron estudou: o de Madri, na Espanha, e o de San Juan, em Porto Rico. Mas a direção do efeito é contrária, como se vê em Tabela 1. Em Porto Rico, a referência não-específica favorece mais a expressão do pronome, mas na Espanha, as referências não-específicas favorecem a omissão do pronome. Os pesos relativos para essas duas categorias são o inverso nos dois países.

Tabela 1. Expressão do sujeito em espanhol: diferenças dialetais no efeito do traço específico da referência do pronome de 2ª sg. *tú* (Cameron, 1993, p 325)

	San Juan, PR			Madri, Espanha		
	%	peso	N	%	peso	N
[+específico]	48%	0,51	145	40%	0,72	58
[-específico]	69%	0,72	188	19%	0,50	150

Este resultado mostra que nem todo efeito contextual é idêntico para todo dialeto ou todo falante. É possível existir diferenças nestes efeitos. Há, então uma segunda dimensão quantitativa entre variedades de uma língua. Além de poder variar em nível geral, podem variar nos efeitos dos contextos sobre a variação. Na teoria de variação, a hipótese dominante é que esse segundo tipo de diferença conta como diferença estrutural, enquanto diferenças simplesmente quantitativas no uso geral – isto é, no *input* de um fenômeno – não contam como diferenças de estrutura ou de gramática. Então, podemos formular uma hipótese: falantes que compartilham as mesmas condições de contexto em um processo variável, mas são diferenciados pelo uso geral do processo, podem ser considerados como usando a mesma gramática. Mas falantes que mostram efeitos de contexto significativamente diferentes estão usando gramáticas diferentes.

Há, então, uma distinção na área quantitativa equivalente à distinção na área qualitativa: diferença de gramática quer dizer presença de diferenças estruturais – que podem ser categóricas, ou, quando variáveis, incluem diferenças de efeitos do contexto. Identidade de gramática, portanto, corresponde à ausência de diferenças categóricas e à ausência de diferenças em efeitos do contexto, no caso das variáveis. Entretanto, diferença de *input* de uma variável não corresponde em si a uma diferença de gramática.

De posse dessa análise, podemos explorar a natureza da diferença e da identidade nas comunidades de fala. Começamos destacando um elemento significativo do exemplo que mencionamos do espanhol: as variedades distinguidas por efeito contextual no estudo de Cameron são de diferentes comunidades de fala, de fato, de países bem distantes. Aparece, então, uma hipótese possível: em assuntos de variação, diferenças entre comunidades de fala correspondem a

diferenças gramaticais, ou seja, diferenças em efeitos contextuais. Ao mesmo tempo, diferenças entre indivíduos dentro da mesma comunidade de fala devem ser de natureza não-gramatical, ou seja, diferenças no nível geral de usar ou não um fenômeno variável. Essa hipótese é mais ou menos assumida em várias pesquisas no campo da sociolinguística. Eu quero torná-la mais explícita e investigar até que ponto é confirmada nos estudos empíricos. No que se segue, então, vou discutir primeiro evidências para as diferenças de efeitos de contexto entre comunidades, e depois as diferenças de nível geral de uso dentro de comunidades, combinado com estabilidade de efeitos contextuais. Depois vou sugerir algumas implicações adicionais.

III. Fronteiras externas das comunidades de fala

Começaremos, então, com a questão da natureza quantitativa das diferenças entre comunidades. Queremos avaliar se essas diferenças são estruturais no sentido que acabamos de definir, quer dizer, se são diferenças de efeitos contextuais, diferenças nos pesos relativos. Já vimos um caso disso no trabalho de Cameron, tratando comunidades bem separadas, em países distantes. Veremos agora um outro caso, de comunidades bem próximas, cidades vizinhas nos Estados Unidos. Nos meus estudos do apagamento de *-t,d* em final de palavra em inglês, cheguei a comparar os efeitos de contexto seguinte no inglês falado em duas cidades, Nova Iorque e Filadélfia. Elas estão situadas no litoral leste dos EUA; a distância entre as duas é de apenas 140 km, mas são reconhecidas nos estudos dialetológicos como tendo dialetos bem distintos. Vamos ver que essas distinções incluem diferenças quantitativas.

Um dos contextos mais importantes para o processo de apagamento das oclusivas coronais em inglês é o contexto seguinte. Seguida por consoante, apaga-se muito mais a oclusiva coronal final do que quando esta é seguida por vogal. O efeito é essencialmente universal: todos os falantes de inglês já estudados mostram esse efeito (desde que haja um número adequado de dados). Mas os dialetos de Nova Iorque e Filadélfia se diferenciam pelo efeito de uma pausa seguinte, como se vê na Tabela 2.

Tabela 2. Apagamento de oclusiva coronal final em inglês: diferenças dialetais no ordenamento dos efeitos dos contextos seguintes (Guy, 1980)

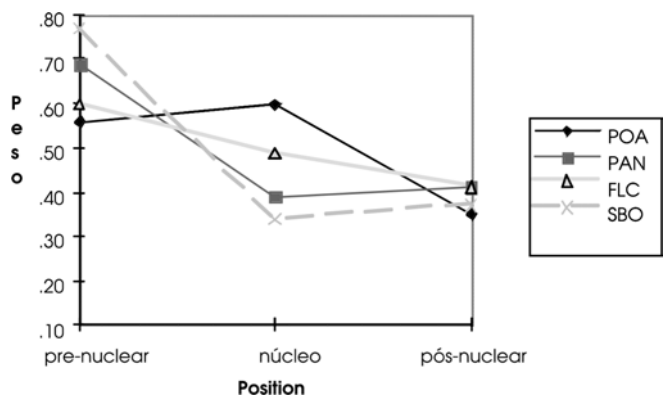
	Contexto seguinte: V=vogal, C=consoante, 0=pausa			
	Percentagem dos falantes exibindo a ordem: Ordem preferida			
	C>V	C>0	V>0	
Filadélfia (N=19)	89	100	95	C>V>0
Nova Iorque (N=4)	100	50	0	C=0>V

A tabela indica quais dos fatores principais neste contexto, comparado em pares, favorecem mais o apagamento. Se vê que quase todo mundo tem um peso para C (consoante seguinte) maior do que o valor de V (vogal), com a exceção de dois informantes da Filadélfia com números pequenos de dados.) Mas comparando pausa e vogal, 95% dos filadelfianos têm mais apagamento antes de vogal, versus 0% dos novaiorquinos. Em Nova Iorque, todo mundo tem mais apagamento antes de pausa do que antes de vogal. Para a metade dos novaiorquinos (isto é, dois dos quatro analisados neste estudo), pausa é até mais favorável para apagamento do que consoante. Embora este estudo tratasse de um número limitado de informantes de Nova Iorque, os resultados aqui indicados já foram repetidos em subsequentes investigações. A conclusão é que o efeito do contexto distingue as duas comunidades de fala: em Nova Iorque, a pausa é tratada como contexto favorável a apagamento, enquanto na Filadélfia, a pausa é um contexto conservador. Os ordenamentos característicos das duas comunidades parecem ser aqueles indicados na última coluna da Tabela 2: consoante favorece mais apagamento de que vo-

gal, seguido por pausa, na Filadélfia, e consoante e pausa são mais ou menos equivalentes como favorecedores de apagamento em Nova Iorque, seguidas por vogal, que desfavorece.

De fato, outros estudos subsequentes mostram que cada dialeto de inglês parece ter uma definição característica do efeito de pausa. Dentro de uma comunidade, cada pessoa adota o mesmo efeito, até o mesmo peso. Mas entre comunidades, esses pesos são diferenciados.

Um terceiro exemplo vem do Português do Brasil. Usando os dados do projeto Variação Linguística Urbana no Sul do Brasil – Varsul –, cujo apoio quero reconhecer e agradecer aqui, eu venho elaborando um estudo comparativo dos efeitos de contexto na concordância nominal em várias cidades incluídas no corpus do Varsul. A seguir veremos dados das quatro cidades investigadas no Rio Grande do Sul (Porto Alegre, São Borja, Flores da Cunha e Panambi). Na Figura 1, mostro os pesos relativos em cada comunidade para o efeito da posição relativa ao núcleo do sintagma nominal, seguindo uma abordagem analítica sugerida por Marta Scherre (1988).



Aqui, vemos que todas as cidades desfavorecem marcas de plural em posição pós-nuclear e favorecem em posição pré-nuclear. Mas Porto Alegre se distingue das outras comunidades, por ter uma regra de marcar tanto no núcleo quanto na posição pré-nuclear. Panambi e São Borja, porém, desfavorecem marcas de plural no núcleo; de fato, este contexto não é significativamente diferente do contexto pós-nuclear. Flores da Cunha, embora aparente ter uma terceira tendência, de marcar cada vez menos, de fato não é significativamente diferente de Porto Alegre, nestes dados: a posição pré-nuclear não é diferente (em termos de significância) do núcleo, mas estes dois favorecem significativamente mais marcas do que a posição pós-nuclear.

Embora não tenha tempo de apresentar os dados, é evidente que há outros efeitos de contexto que são iguais nas 4 cidades; e há diferenças no nível geral de uso da regra de concordância. Mas o elemento desses resultados relevante à nossa questão imediata é que assim se confirma que comunidades diferentes podem ter efeito de contexto diferente, ou seja, regras diferentes e estruturas gramaticais diferentes, de natureza quantitativa, mas não categórica.

Estes três exemplos mostram que o primeiro elemento da nossa hipótese é verificado: comunidades diferentes tem distinções estruturais que, no caso de variação, significam diferenças nos efeitos contextuais, representados pelos pesos relativos. Agora vamos ao segundo elemento: as pessoas dentro de uma comunidade se distinguem pelo uso geral de um fenômeno, mas são consistentes nos pesos? Vamos, então, investigar as fronteiras internas da comunidade de fala.

IV. Fronteiras internas da comunidade de fala

A diferenciação interna de uma comunidade de fala tende a seguir as grandes divisões sociais como sexo, idade, classe social.

Existem muitos estudos mostrando níveis diferentes de uso de variáveis lingüísticas entre os sexos, as classes, etc. Veremos alguns exemplos. O mais bem conhecido é, talvez, classe social. Muitas variáveis sociolingüísticas mostram o fenômeno chamado estratificação social: uma alternativa é considerada pela sociedade como mais prestigiosa ou 'correta', e a frequência de uso desta forma é correlacionada com a posição de um falante na escala social: quanto mais alta é a posição, tanto maior é o uso da forma prestigiosa e tanto menor é o uso das alternativas estigmatizadas. Isso foi demonstrado a primeira vez por Labov no estudo da pronúncia variável do /r/ em Nova Iorque, e podemos verificar o fenômeno pela experiência diária: no Brasil, por exemplo, o uso de variáveis sociolingüísticas como a concordância nominal, a ocorrência de /r/ e /s/ final, etc. mostra estratificação: as classes altas usam mais concordância, mais /r/ e mais /s/, enquanto as mais baixas usam menos de cada um desses exemplos.

Na Tabela 3 mostro dados quantitativos de um estudo de Wolfram sobre a negação múltipla em inglês. O padrão em inglês é evitar construções como 'You don't know nothing', favorecendo uma única negação em cada oração, como 'You don't know anything.'. A tabela mostra a percentagem de uso da forma estigmatizada. Vê-se que cada classe usa mais a negação múltipla do que as classes situadas mais acima na escala, e menos do que as classes mais abaixo na escala.

Tabela 3. Negação no inglês de Detroit: percentagem de orações com negação múltipla, por classe social e sexo do falante (Wolfram, 1969).

	Classe Social			
Sexo	média-alta	média-baixa	trabalhadora-alta	trabalhadora-baixa
Masculino	6,3	32,4	40,0	90,1
Feminino	0,0	1,4	35,6	58,9

Neste estudo, como no estudo supra citado de Labov e em muitos outros, a diferença entre as classes é quantitativa, no sentido que definimos acima. Isto é, cada classe tem um valor característico da frequência de uso de uma variável, mas as classes não são diferenciadas pelos efeitos de contextos. No caso do /r/ em Nova Iorque, por exemplo, Labov descobriu que sílabas acentuadas para se dar ênfase mantêm mais o /r/, e este efeito apareceu em todas as classes.

Uma segunda dimensão social de grande importância sociolingüística também aparece em Tabela 3: o sexo do falante. Um resultado típico nesse caso é que as mulheres tendem a usar mais das formas mais prestigiosas. Na tabela, se vê que, em cada classe social, as mulheres usam menos negação múltipla (a forma estigmatizada) do que os homens da mesma classe. Podemos demonstrar esse efeito com dados do português, que aparecem na Tabela 4. Esses dados se referem ao fenômeno de desnasalização das vogais e ditongos finais em português, como por exemplo a variação de pronúncias como *onti*, *garage*, *chegar* para *ontem*, *garagem*, *chegaram*. Os dados vêm da amostra do projeto Competências Básicas do Português, pesquisa feita no Rio de Janeiro em 1976-77 sob a direção de Miriam Lemle e Anthony Naro. Sendo a forma que mantém a nasal o padrão, os resultados mostram que as mulheres usam menos a forma não-padrão do que os homens.

Tabela 4. Desnasalização no português do Brasil, por sexo do falante (Guy 1981, p. 233)

Sexo	% desnasalizada	N	peso
Masculino	74%	1300	0,61
Feminino	59%	1425	0,39

Contudo, resultados como os que aparecem nas Tabelas 3 e 4 ainda nos deixam com uma pergunta. Essas tabelas não mostram resultados individuais para cada falante, só apresentam números para todos

os homens e todas as mulheres juntos, ou, no caso da Tabela 3, para todos os falantes de uma classe social juntos. Podemos perguntar se os resultados para um grupo refletem validamente o comportamento dos indivíduos, ou são meramente médias de uma coleção de indivíduos bem diversos.

Podemos responder a esta pergunta através de resultados como os que aparecem na Tabela 5, mostrando os pesos relativos para cada falante no meu estudo da desnasalização. Lá vemos que 12 dos 13 falantes masculinos têm pesos acima do 0,50 (o ponto neutro), indicando que favorecem a desnasalização, enquanto 8 das 10 mulheres têm pesos abaixo deste valor, desfavorecendo a regra. O efeito de sexo, portanto, é geral.

Aqui é necessário esclarecer um ponto quantitativo. Os valores na Tabela 5 vêm de uma análise em que se usava um grupo de fatores com um código distinto para cada informante. Assim, o que se calcula é apresentado como um peso relativo. Este método é conveniente para facilitar comparações entre indivíduos, mas devemos lembrar que tais 'pesos' não podem ser interpretados como os pesos verdadeiros que calculamos para os contextos lingüísticos. Cada falante pode, em princípio, usar na fala todos os contextos lingüísticos possíveis, mas nenhum falante muda de sexo ou idade ou se torna outra pessoa durante a entrevista. O José, na Tabela 5, não é homem em um momento da entrevista e mulher em outro, e não é possível para ele de repente virar Lídio ou Waldécio ou qualquer outro informante. Portanto, estes valores na tabela não são efeitos de contexto, embora tenham a forma de pesos relativos. Matematicamente, eles constatarem uma transformação logística do *input* que seria calculado para cada pessoa se fosse analisada separadamente.

Tabela 5. Desnasalização no português do Brasil: pesos relativos para 23 indivíduos (Guy 1981, p. 275)

Falantes masculinos	Falantes femininos
peso relativo	
Inf. 3	0,75
	0,74
George	0,70
Inf. 1	0,65
Paulo	0,64
Jorge F.	0,62
Henrique, Jorge M.	0,60
Sidnei	0,58
Lídio	0,56
José	0,54
Cantídio	0,52
Bira	0,51
	0,48
	0,45
	0,40
Waldécio	0,39
	0,37
	0,31
	0,27
	0,24
	0,12

Todos esses exemplos indicam a validade da hipótese de que a diferenciação interna de uma comunidade reside fundamentalmente no nível de uso geral, isto é, diferenças no parâmetro *input* entre falantes ou subgrupos da comunidade. Mas ainda temos uma coisa a considerar. Qual a evidência CONTRA a existência de diferenças de efeitos de contexto dentro de uma comunidade? Pela hipótese que sugeri, as pessoas que formam uma comunidade de fala devem compartilhar os mesmos efeitos de contexto nos processos variáveis, entre os traços lingüísticos que definem a comunidade. Paradoxalmente,

estudos quantitativos de variação lingüística muitas vezes não costumam comentar este assunto, porque o resultado normalmente é negativo, e bem geral. Quando se compara os indivíduos num estudo, o resultado mais comum é de que as diferenças entre eles nos pesos relativos não sejam estatisticamente significativas. Mas ainda assim devemos citar alguns estudos que testavam explicitamente esta questão.

Para isso, voltarei às minhas pesquisas sobre o apagamento de oclusivas coronais finais em inglês. Já vimos na Tabela 2 um dos efeitos principais nesse processo, o contexto seguinte, que é diferente na Filadélfia e em Nova Iorque. Mas além de mostrar a diferença entre essas duas cidades, a tabela indica também a consistência dentro de cada cidade. Como mencionamos, esse estudo e outros mostram que pausa seguinte é contexto favorável a apagamento em Nova Iorque, mas marcadamente desfavorável na Filadélfia, e este efeito é sistemático na população: a proporção de falantes em cada lugar que mostra o efeito típico do lugar se aproxima aos 100%. Na Tabela 2, vimos que pausa era o contexto mais conservador para 95% dos filadelfianos, e NÃO era para 100% dos novaiorquinos.

Um segundo efeito de contexto importante nesse processo é morfológico: os -t,d finais que representam o marcador do passado dos verbos são apagados muito pouco, em comparação com os segmentos em outras palavras. Uma palavra como *west* ou *band*, então, apaga bem mais do que uma palavra como *messed* (passado do verbo *mess*, 'mexer') ou *banned* (passado do verbo *ban*, 'proibir'). Uma terceira categoria, de verbos irregulares no passado, apaga com uma taxa intermediária: palavras como *lost*, *sold*, *left*, etc. (em que há mudança de vogal no passado junto com o sufixo de -t ou -d) são alvo de apagamento mais do que outros verbos, mas menos do que não-verbos.

Em um estudo meu deste fenômeno, formulei um modelo quantitativo deste efeito e testei as previsões do modelo para os efeitos observados destes contextos em 51 informantes da Filadélfia. O modelo foi estatisticamente consistente para 49 deles, e rejeitado só para dois. Como eu usava um critério estatístico de 5% neste estudo, isso quer dizer que os dois casos que tinham pesos diferentes estão bem dentro das chances de erro amostral. Isso significa que, se todo falante usasse exatamente os mesmos pesos, ainda acharíamos amostras do tamanho que tive em que os efeitos pareciam ser diferentes em aproximadamente 5 casos de cada 100 testes. De fato, foi o que observamos em dois casos dos 51. Estes dois, portanto, não contam como contra-exemplos; ao contrário, contam como comprovação de que os dados são normais e não falsificados. Concluiríamos que este efeito de contexto também é uniforme dentro da comunidade.

V. Conclusões

Chegamos então ao fim da palestra e às conclusões desta exposição. Vemos que usando os critérios de traços lingüísticos e atitudes compartilhados, junto com densidade de comunicação interna relati-

vamente alta, podemos definir e distinguir grupos de falantes que são socialmente realísticos e lingüisticamente coerentes: são as comunidades de fala. Os dados indicam que tais comunidades mantêm uma homogeneidade lingüística interna que é relativamente alta, se definirmos isso em termos de efeitos de contexto compartilhados. Existem, sim, diferenças significativas dentro das comunidades na frequência de uso de variáveis lingüísticas: isso vem sendo evidente desde as primeiras pesquisas sociolingüísticas. Mas esta diferenciação, que caracterizamos como diferenças de *input*, não deve obscurecer uma coerência mais fundamental, que caracterizamos em termos de uma gramática compartilhada. Nos processos variáveis, descrevemos esta coerência em termos de efeitos de contexto com os correspondentes pesos relativos. Essa coerência está ligada à verdadeira identidade da comunidade de fala: compartilhar os traços lingüísticos do grupo é uma das práticas que definem e criam o grupo, e que mostram quem pertence ao grupo e quem não pertence. Ser membro de um grupo é, em parte, accidental, determinado pelas circunstâncias de nascimento e residência, e pelo acesso comunicativo a outros. Mas é também parcialmente intencional, determinado pelas nossas atitudes sociais e lingüísticas, pelas nossas decisões sobre com quem queremos nos associar, e quem queremos emular. Adotar a gramática da comunidade é, em parte um ato de identidade.

Referências bibliográficas

- BOBERG, Charles. 2000. Geolinguistic diffusion and the U.S.-Canada border. *Language Variation and Change* 12, 1-24.
- CAMERON, Richard. 1993. Ambiguous agreement, functional compensation, and nonspecific tú in the Spanish of San Juan, Puerto Rico and Madrid, Spain. *Language Variation and Change* 5, 305-334.
- LABOV, William. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- GUY, Gregory R. 1980. "Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion". William Labov (org.), *Locating Variation in Time and Space*, p. 1-36. New York: Academic Press.
- GUY, Gregory R. 1981. *Linguistic Variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax, and language history*. Sydney: University of Sydney, Department of Linguistics.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. 1988. *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Tese de doutorado, UFRJ.
- WOLFRAM, Walt. 1969. *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- ZILLES, A.M.S. 1994. "Projeto VARSUL: banco de dados e projetos de análise." In: *Cadernos do Instituto de Letras*, v.12:29-31. Porto Alegre, UFRGS.

A gramática : o uso e a norma

Maria Helena de Moura Neves

Universidade Estadual de São Paulo - CAr. / CNPq

ABSTRACT: *The connection between use and norm is evaluated in its relationship with the period of time, starting from the traditional relationship between norm and “auctoritas” as well as between norm and “urbanitas”. The study puts forward the idea that the decision on prescriptive norm cannot result from anybody’s authority.*

PALAVRAS-CHAVE: gramática; uso lingüístico; norma prescritivista; padrão lingüístico.

Num confronto entre uso e norma que se pretenda iluminado por princípios de uma ciência lingüística, o primeiro pecado seria fixar as bases do exame naquele esquema antigo clássico de associação de uso (*usus*) com rusticidade (*rusticitas*) e de norma (*auctoritas*) com urbanidade (*urbanitas*). Sabemos que a marca desse fosso entre autoridade de modelos e uso popular, entre garantia na fixidez e corrupção na mudança, permaneceu na tradição, e o que é mais interessante, na própria visão do povo, que, como percebemos claramente nos dias de hoje, fala como pode, mas considera e aceita que não fala como deve, quando não tem o padrão autorizado.

No percurso dessa anteposição de forças, até mesmo a fixação do padrão da língua no uso de bons escritores contemporâneos – isto é, a fixação do bom uso sem vinculação com um determinado período do passado – foi uma conquista. Com a desvinculação do passado e a transposição do bom uso contemporâneo em norma, continua a imposição de padrões, continua a valorização de modelos, mas um par componente daquele fosso clássico perde posição: a relação de uso (*usus*) com modernidade (*modernitas*) e de autoridade (*auctoritas*) com “antiguidade” (*vetustas*).

Preciso fazer um parêntese para dizer que a mudança lingüística é obviamente reconhecida por qualquer usuário atento da língua. Vejamos que já dizia Dante (*De vulgari eloquentia* I, IX, 6-11, *apud* Schlieben-Lange, 1994) que:

a) uma língua não pode ser *durável* (*durabilis*) porque os seres humanos também não o são;

b) as línguas não são *contínuas* (*continuae*), o que significaria que elas mudam em saltos;

c) as línguas variam como os *costumes* e os *hábitos* (*mores et habitus*), isto é, elas se comportam como os outros objetos culturais socialmente constituídos;

d) as línguas não podem ser fixadas nem pela *natureza* nem por *veredito jurídico* (*nec natura nec consortio*), e ganham sua estabilidade pela tradição (*beneplacitum*) e proximidade local (*locali congruitate*).

Lembremos, entretanto, que foi a ciência lingüística que, com marco em Coseriu, mais que verificar e explicitar mudança na vida das línguas, colocou a variação lingüística como uma manifestação evidente da natureza e da essência da linguagem.

Especialmente na história da língua portuguesa no Brasil, temos ingredientes para ilustrar essa alteração do confronto entre uso e norma, menos preso à crença em uma invariabilidade das línguas. Houve um Brasil colônia submetido política, jurídica e culturalmente a Portugal, e, trezentos anos depois, um Brasil independente, ávido da construção de uma identidade nacional e disposto a um confronto com a antiga metrópole nas questões de cultura e língua, os pontos nevrálgicos da afirmação de uma nacionalidade. Era, afinal, uma nacionalidade que nascia marcante: nova nas cores das muitas raças, nova nos sabores das muitas selvas).

Entretanto, com toda a retórica dos nossos autores românticos nacionalistas (especialmente Alencar, que em nome dessas cores e des-

ses sabores falava), não foi aí que deixamos de colocar autoridade nos “clássicos” portugueses (clássicos entre aspas, porque aí estavam românticos como Herculano, Garrett, Camilo, e aí estava Eça). A reviravolta foi muito depois, com certeza ligada à introdução da disciplina Lingüística nos Cursos de Letras. Basta examinar os livros didáticos a partir de meados do século XX¹ e acompanhar a mudança em relação a uma *Antologia Nacional* (de Carlos de Laet e Fausto Barreto) ou a um *Trechos seletos* (de Sousa da Silveira). Note-se bem que, nas *Observações gerais* da Reforma Capanema, de 1941, ainda se lê que o professor deve zelar pela língua, “protegê-la das forças dissolventes que estão continuamente a assaltá-la” (grifo meu).

A desvinculação se deu atabalhoadamente: povoaram-se os livros didáticos de textos de autores contemporâneos, de crônicas, e, até, de histórias em quadrinhos, que reproduziam, em balões, a língua falada da conversação. Entretanto, o que se apresentava como uma total liberação de parâmetros instituídos não encontrava contraparte na condução das lições (especialmente lições de gramática) que acompanhavam esses textos. Mantinha-se uma gramática de paradigmas, postos agora apenas como esquemas, desacompanhados de um discurso normativo de orientação de emprego, algo como um molde de rótulos de categorias a ser distribuído pela superfície das ocorrências. Com tanta teoria despejada nos livros e nas aulas de lingüística nas universidades, no entanto o que os manuais didáticos ofereciam – e foram oferecendo seguidamente – eram lições vazias, exercícios mecânicos, uma gramática pífia. Foi a partir daí que a comunidade de falantes começou a pedir socorro, com base neste raciocínio: de que servem aulas de língua portuguesa se não só não fazem refletir sobre a língua como também não oferecem ganho social, porque não logram colocar o indivíduo na “aristocracia” da linguagem?

Quando se diz - como disse Luft (1985, p.23) - que “a verdadeira gramática” é “flexível” e que a disciplina normativa “tende à fixação e inflexibilidade, portanto à morte”, e, ainda, que “a Gramática completa de uma língua deveria registrar a variabilidade e evolução”, com certeza não fica implicado que a norma é um conceito a ser descartado. Pelo contrário, a própria “variabilidade e evolução” - que a sociolingüística traduz em “variação e mudança” - é o suporte da consideração da existência de diversos modos de uso, não só em lugares e em tempos diferentes, mas, ainda, em situações diferentes (entendida situação não apenas como contexto, mas como o conjunto que se assenta nos próprios sujeitos das enunciações, com toda a história, a natureza e o estatuto que eles carregam).

Ora, é a própria consideração da funcionalidade da língua que leva à consideração de que a noção de norma (e não apenas no sentido que lhe dá Coseriu, mas também no sentido de modelo) é inerente à noção de uso lingüístico. A primeira ressalva, entretanto – que é ligada, também, à consideração da funcionalidade da língua –, é que, se as

¹ Aponte-se, nos anos 60, o desenvolvimento da etnometodologia, com Dell Hymes, Gumperz, Erickson.

normas emergem naturalmente dos usos lingüísticos, exatamente por isso a elas não pode vincular-se nenhuma noção de autoridade (*auctoritas*): é do próprio uso (*usus*) que emergem os padrões de adequação que compete observar e seguir, se o que se busca é o bom desempenho em termos socioculturais. São padrões que “gramáticos” poderão registrar, examinando-lhes a natureza e as condições de uso, mas que nenhum gramático poderá instituir como modelo, ditando-os com sua autoridade.

Nem linguisticamente nem socioculturalmente fica aberto terreno para que indivíduos (por mais especialistas que sejam) pontifiquem sobre qual seja a norma legítima.

Nas diferentes épocas as obras gramaticais diferiram, e, a princípio, pode-se entender que elas tenham estado, a cada momento, respondendo às necessidades sociais. Disso temos certeza quando pomos em consideração a gramática alexandrina, vista no seu modelo, a *Téchne Grammatiké* de Dionísio o Trácio. Diz o autor que gramática é “o conhecimento prático dos usos correntes dos poetas e prosadores” (Uhlig, 1883) (cf. Clairis, p.37; Lopes, p.183). Com efeito, no contexto em que se codificou (final do século II, início do século I a.C.) a obra tinha de definir-se como centrada na linguagem dos escritores modelares, já que para isso ela se instituiu, sob “ameaça” do abandono dos usos helênicos por pressão das línguas “bárbaras” adventícias. A finalidade é a perpetuação dos cânones do grego clássico para evitar a “barbarização”, o “abastardamento” da língua. Já não há tanta certeza dessa necessidade de natureza prescritiva naquele grande edifício gramatical que Apolônio Díscolo (Schneider e Uhlig, 1986-1910) construiu já praticamente no século II d.C, e, no entanto, na sua *Sintaxe* também se diz que a finalidade da obra é explicar os textos poéticos (Neves, 1987).

E por aí adiante, temos de pôr em dúvida se, de fato, as obras gramaticais atendem às necessidades sociais, ou, pelo menos, se há alguma agilidade nessa relação entre as necessidades da sociedade e o produto posto à sua disposição. Fixemo-nos, especificamente, nos primórdios da atividade de codificação da gramática no Brasil, e veremos, em 1536, Fernão de Oliveira com uma gramática que passa de leve, sem muita sistematicidade, e saborosamente, sobre alguns fatos da linguagem, e quase concomitantemente, em 1540, João de Barros (segundo consta, com muito mais sucesso), com uma obra prescritivista que vê na gramática “um modo certo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos”.

Uma resposta ao social – mas, em se tratando de linguagem, na sua forma mais indesejável, que é a submissão ao oficializado – vemos na massificação que se verificou logo após a instituição arbitrada e legalizada da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). No bolo de gramáticas subseqüentes a essa instituição, isto é, a partir dos anos 60 do século XX – ressalvadas as honrosas exceções – pouco se poderia encontrar que não fosse a apresentação de paradigmas (à moda da velha *Téchne Grammatiké*), só que agora sob o molde da NGB.

Se digo paradigmas, entretanto não digo modelos, no sentido de “exemplaridade”. As gramáticas – voltadas para uma aplicação didática, escolar – passaram a cumprir o papel “social” de recheiar a proposta oficializada, a NGB – que é um simples recorte de campo, um esboço, um “molde”, como eu já disse – com definições e exemplos. O que resta de “exemplaridade” está exatamente nos exemplos, nos quais se mantêm tanto *urbanitas* como *auctoritas*, mas já não há lugar para *vetustas*, isto é, para o culto da “antigüidade”. Já ninguém ousaria falar em mudança lingüística como abastardamento ou decadência. Já ninguém diria uma frase como a de Cândido de Figueiredo (1900, p. 7): “se da decadência da língua é lícito inferir a decadência da respectiva nacionalidade, Portugal tem decaído muito”.

Por exemplo, pode-se perguntar por que não reconhecer, nas circunstâncias de uso efetivo, as evidências de que um falante, com certeza, diz melhor o que quer dizer usando.

1. *O prefeito Miguel Colasuonno deixou o Ibirapuera e, durante toda a manhã assistiu o desenrolar da tragédia.* (FSP) do que

2. *O prefeito Miguel Colasuonno deixou o Ibirapuera e, durante toda a manhã ASSISTIU AO desenrolar da tragédia.*

Já que, na essência, ele quer dizer que Fulano “viu o desenrolar da tragédia”.

O fato de que a gramática codificada na tradição diz que *assistir* é um verbo transitivo indireto não é garantia de que a relação que hoje os falantes sentem que estabelecem entre *assistir* e *televisão*, por exemplo, seja uma relação codificável de modo indireto, intermediada por preposição. Numa observação jocosa, poderíamos até dizer que, com certeza, **o que se assiste** hoje não são as mesmas coisas **a que se assistia** quando os manuais registraram pela primeira vez – e para sempre – que a preposição é obrigatória, bem como que o verbo *assistir* “não vai” para a voz passiva, embora todos saibam que se diz normalmente.

3. *O recital FOI ASSISTIDO por cerca de 1.000 pessoas.* (FSP)

A primeira lição que se tira desse exercício é que o ponto de partida – e o de chegada – é semântico, fato reconhecido e tratado nos estudos de gramaticalização, especialmente na consideração da unidirecionalidade do processo (Heine *et alli*, 1991). Isso só confirma que a mudança está a serviço da busca de mais exata expressão, e, conseqüentemente, de mais eficiente uso da linguagem. Lembre-se que o sujeito de *assistir* é, no caso, estabelecido como experimentador de um processo (o processo de ver), e essa função semântica não é, em princípio, de codificação indireta.

Outra lição importante é que qualquer prescrição que se apóie numa categorização de entidades gramaticais em unidades discretas não terá sustentação, já que o caráter vivo da linguagem implica movimentação das peças que se arranjam, sendo o rearranjo do conjunto uma solução - e não um problema - resultante da variação dos usos, a serviço da eficácia do uso lingüístico.

Quem diria que não são eficientes intensificações como as que se fazem nestas amostras do registro distenso, em que sintagmas nominais (preposicionados ou não) se usam para efeito de intensificação positiva ou negativa?

4. *Ficamos fofocando a noite inteira, e ela ria pra burro das nossas abobrinhas.* (FAV)

5. *Passada a zonzura, percebeu que fazia um calor de matar.* (VER)

6. *Tivemos uma sorte dos diabos.* (ACM)

7. *Também o bicho era feio mesmo; feio de doer.* (CR)

8. *Achava o Beto um sujeito lindo de morrer.* (BE)

9. *Não brinca comigo, Bocão, é tarde pra cacete.* (FSP)

10. *Eu curtia horrores os dois minutos que durava o café da manhã.* (FAV)

11. *Também foi um tratamento difícil barbaridade.* (AVL)

12. *Durante todo o tempo que conversamos, não disse bolacha.* (AL)

13. *Eles não entendem patavina de cascalho.* (CAS)

14. *Mas o índio não entendeu bulhufas.* (BP)

15. *Mas eu não me incomodava um pingo com o Bergman.* (DE)

Ou que não é eficiente o uso destes sintagmas, em que adjetivos referentes a cores (fortes) ou referentes a qualidades extremas também se usam como intensificadores?

16. *Roxo de raiva, o capitão decidiu escolher três dos retardatários para punir com 200 pranchadas cada um.* (VPB)

17. *Ficava verde de raiva.* (VB)

18. *Eu estava morto de fome.* (CEN)

19. *Tá desse jeito, podre de bêbado...* (AS)

20. *Eu presenciava tudo calado, moído de dor na consciência.* (REL)

21. *João Soares não respondeu, caído de sono.* (V)

O difícil é o corte de fronteira, tradicionalmente decidido indiscriminadamente por *auctoritas*, pontificando-se com o “pode” ou “não pode”, o “deve” ou “não deve”, o “legítimo” ou o “não legítimo”, sem indicação de critérios. Até se poderia propor que, no ge-

ral, haja três grandes tipos de “desvios” da norma, e que, de certo modo, pela diferente natureza, eles correspondam a diferentes julgamentos de “mérito”.

- O primeiro é aquele em que a forma recomendada é estabelecida por convenção pública e tem força de lei, caso, por exemplo, do emprego do hífen com prefixos, do uso de maiúsculas, e, em geral, de ortografia; nesse caso, existiriam, propriamente transgressões (obviamente, não de cunho lingüístico).

- O segundo é aquele em que, de fato, não se podem prover mecanismos lingüísticos que respondam por usos vigentes, como o emprego de uma categoria gramatical no ponto de distribuição de outra: por exemplo, o emprego do acento grave, indicador de crase, em um elemento **a** que, naquele ponto de distribuição, só pode ser preposição, ou casos como o emprego de **há** (verbo) por **a** preposição, ou vice versa, em frases como *Estamos há 8 meses da Copa do Mundo*, ou em *Eles chegaram a 8 meses*; nesses casos, existiriam, realmente “aberrações” lingüísticas.

- O terceiro grupo, entretanto – que é numericamente muito significativo – nada mais representa que variação, a mais cabal prova da vida das línguas: diferentes modos de dizer as coisas, em diferentes registros, em diferentes situações, atendendo a diferentes intenções e diferentes projeções de interpretação. Caracterizado especificamente por sempre novas criações (seja lexicais, seja sintáticas, seja de uso funcional de itens lexicais), esse grupo tem de entrar em outra ordem de apreciação.

Ora, não se pode entender que seja na submissão a regras rígidas estabelecidas em empregos registrados em outras épocas, próprios de outros gêneros de discurso e pertencentes a outros registros lingüísticos, que um falante, numa situação particular - e sempre única - de comunicação obterá condições de exercer plenamente suas “capacidades” de usuário da língua, e chegar a uma comunicação eficiente, fechando com sucesso circuito tão complexo como o da interação verbal.

Por isso, exatamente, a questão da gramaticalização - vista tanto na diacronia como na sincronia - encontrou abrigo tão natural nos estudos funcionalistas da linguagem. Obviamente não foram os funcionalistas que descobriram a gramaticalização. Esse processo estruturador da mudança lingüística, hoje tão estudado, especialmente quanto à sua caracterização em organizações seriadas, já foi natural objeto de reflexão de pensadores argutos, por exemplo Cassirer (1923-1929, p. 159 *apud* Schlieben-Lange, 1994, p. 236), que observou que “a expressão de relações de espaço está intimamente ligada a determinadas palavras orgânicas, entre as quais as palavras que designam partes singulares do corpo humano ocupam o primeiro lugar.” Entretanto, o lugar que a explicitação desse processo ocupa na teoria funcionalista é uma importante evidência de que não há como desconhecer as questões ligadas à mudança e à variação lingüística, e isso não apenas no sentido de detectar os processos que se verificam em uma dada língua, mas especialmente no sentido de compreender o princípio geral que sustenta a possibilidade da comunicação pela linguagem.

Um conhecimento mínimo das descobertas da sociolingüística, uma noção mínima dos conceitos de variação e mudança basta para alijar das obras gramaticais a colocação explícita de preconceitos contra a *modernitas*. Temos de confessar, entretanto, que não há ainda lugar para a *rusticitas*: é pacífica a idéia de que, lingüisticamente, não existem comunidades homogêneas e de que a heterogeneidade é inevitável, mas é menos pacífica a idéia de que, dentro dessa heterogeneidade, qualquer estrato seja legítimo. A própria noção natural das comunidades de que a língua vernácula é fator de aglutinação social, é símbolo da consciência nacional, leva à noção de que deve existir um padrão uniforme que constitua a norma de eleição – uma norma que não será rústica, que há de ser urbana- à qual deve submeter-se aquele que deseja ser visto como detentor do uso lingüístico de prestígio.

Assim, não é legítimo descartar simplesmente prescrição, como se não fosse uma realidade – e legítima – o enfrentamento da pressão da norma pelo falante da língua. Por isso, pelo vigor da noção de norma, cabe ao lingüista assumir o seu papel, que não é apenas o de combater – sem mais – a atitude prescritivista. Ele é quem sabe, em cada caso de “desvio” (na verdade, de variação), refletir sobre o que ocorre, e, assim, não lhe é lícito deixar o campo para quem venha responder a essa necessidade alheio de compromisso com a ciência lingüística. O importante é que, com isso, vamos inverter a direção: vamos partir dos usos (explicitá-los, do ponto de vista lingüístico, que é o da ação, e do ponto de vista sociocultural, que é o da valoração), e daí é que há de surgir, naturalmente, a norma (ou as normas), não da autoridade de quem quer que seja, coloque-se no passado ou no presente essa fonte de autoridade.

Referências bibliográficas

- BARROS, J. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Tip. De Ludovico Rotorigio, 1540.
- HEINE, B. *et alii*. *Grammaticalization: a Conceptual Framework*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1991.
- FIGUEIREDO, C. *Lições práticas da língua portuguesa*. Vol. I. 3 ed. Lisboa: Ferreira Editora, 1900.
- LOPES, O. *Construções concessivas: algumas reflexões formais lógico-pragmáticas*. Universidade do Porto: Mimeo, s/d.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1985.
- NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec / Editora Universidade de Brasília / FAPESP, 1987.
- OLIVEIRA, F. *Gramática da linguagem portuguesa*. Lisboa: Germão Galharde, 1536.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. Reflexões sobre a pesquisa em mudança lingüística. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. esp., p. 223-246, 1994.
- SCHNEIDER, R., UHLIG, G. *Grammatici graeci*. Leipzig: Teubner, 1867-1910.
- UHLIG, G. *Dyonisii Thracis Ars Grammatica*. Leipzig: Teubner, 1883.

Mesas Redondas

Mudanças lingüísticas na România

Célia Marques Telles
Universidade Federal da Bahia

RÉSUMÉ: *Le Grupo de Filologia Românica, dirigé par Nilton Vasco da Gama, fait des recherches qui analysent le procès de formation de quelques caractéristiques des langues romanes. Les deux directions des études sont les fondements de l'investigation – le texte – qui est à l'origine des éditions critiques préparées. L'investigation des changements linguistiques ne s' éloigne du texte, le but le plus noble et le plus authentique de la Philologie.*
PALAVRAS-CHAVE: *Línguas românicas, mudanças lingüísticas; texto*

Ao considerar-se que a Filologia estuda o fato cultural e que a língua é um dos elementos da cultura do homem, evidencia-se que os estudos filológicos tanto se ocupam dos textos escritos, como da língua falada. Desse modo, a base para o desenvolvimento das pesquisas em Filologia Românica é a noção de que a língua é um ser histórico e de que a sua história se confunde com a história do povo que a fala.

A pesquisa em Filologia Românica na Universidade Federal da Bahia sempre privilegiou duas vertentes, o estudo das mudanças lingüísticas e o das edições críticas de textos. No sentido de que as duas perspectivas são inseparáveis lembre-se o que já foi dito em outras ocasiões e que se pode resumir dizendo dever ser o trabalho filológico acompanhado de uma tomada de consciência dos seus processos e das limitações que eles não permitem ultrapassar. Realmente, não é possível distanciar-se daquilo que é o elemento fundamental do texto: a língua. E, ao enfocar-se a língua, é preciso considerar a problemática da natureza tempo-dependente (“típe-dependent nature”) do sistema lingüístico (Thibault, 1996:80-110). Nesse enfoque de interfaces, duas perspectivas podem ser consideradas: na primeira, o da mudança lingüística, o texto é testemunho da língua; na segunda, a da crítica textual, a língua é apenas um dos elementos do texto, embora o mais importante deles, pois, o texto é estruturado pelas possibilidades de uso da língua. (Telles, 2001).

A linha *Mudanças lingüísticas na România*, inserida na área de Lingüística Histórica enfoca especificamente o tratamento lingüístico do texto e estuda dos elementos básicos da Romanística, buscando analisar fatos da formação das línguas românicas em diferentes níveis lingüísticos. Desenvolvem-se dentro dela dois projetos coletivos:

- *Estudo Diacrônico de Fenômenos Lingüísticos da România*, onde se faz o levantamento de fatos comprobatórios das mudanças lingüísticas na România, especialmente a partir de textos quinhentistas.

- *Estudos sobre a Lexicografia Românica*, onde são desenvolvidos estudos diacrônicos sobre a formação do léxico românico. Por outro lado, faz-se, também, a análise da historiografia dos estudos lexicais na França, em especial o século XVIII.

Nessa linha de pesquisa trabalham três professores, Nilton Vasco da Gama, Célia Marques Telles e Teresa Leal Gonçalves Pereira. Acham-se desenvolvendo teses de doutorado dentro dela, três alunos: José Raimundo Galvão (orientado por Célia Marques Telles), Samantha de Moura Maranhão (orientada por Teresa Leal Gonçalves Pereira) e Gustavo Ezequiel Etkin (orientado por Célia Marques Telles) que estudam a descrição do léxico românico e aspectos da evolução semântica de formas românicas. Os trabalhos de mestrado, de modo geral estudam a descrição do vocabulário do português medieval, documentado nas cantigas de escárnio e de maldizer. Em 2000 foi defendida uma dissertação que estava sendo preparada segundo esse enfoque, a de Aurelina Ariadne Domingues Almeida, orientada por Nilton Vasco da Gama (Almeida, 2000).

Quanto ao trabalho desenvolvido pelos docentes têm-se concentrado quer na descrição funcional das mudanças, quer no estudo grafemático-fonético, quer na análise das estruturas discursivas. O pro-

fessor Nilton Vasco da Gama, a partir do enfoque da lexicografia em parte dos cursos de Filologia Românica, vem traçando um breve esboço da história da lexicografia francesa, comentando algumas das etimologias *justas, parcialmente justas, falsas e obscuras* propostas por G. Ménage no seu *Dictionnaire étymologique* ou *Origines de la Langue Française*. Tece, desse modo, algumas considerações a respeito de uma das mais controvertidas figuras no campo da lexicografia no século XVII: Gilles Ménage. Célia Marques Telles estuda, a partir de documentos da literatura de viagens em quatro línguas românicas tanto o discurso desses textos, como as relações grafemático-fonéticas que permitem documentar neles o registro que corrobora a mudança fonética em processo, acompanhando a grafia das consoantes africadas e fricativas palatais em textos portugueses e espanhóis de finais do século XV a fins do século XVI. Teresa Leal Gonçalves Pereira estuda processos de gramaticalização na morfologia verbal e relações grafemático-fonéticas também a partir de textos quinhentistas.

A outra linha de pesquisa, a *Crítica Textual*, acha-se alocada na área *Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura*. Evidencia-se, assim, pela distribuição nas duas áreas a compreensão de que os estudos filológicos, como estudos da cultura, sempre se situam sobre as duas vertentes: a da descrição lingüística e a da exploração dos textos.

A linha *Crítica Textual* estuda os documentos relacionados com aspectos culturais do Recôncavo Baiano, visando à edição crítica de textos manuscritos e de textos modernos. Examina e edita textos quinhentistas a fim de acompanhar a mudança em processo da língua no seu momento de cristalização. Dedicar-se, ainda, à análise e edição de um texto em letra gótica: o *Libro de açedrex, dados e tablas de Alfonso X*. Os projetos distribuem-se em dois grandes programas: o *Programa Edição Crítica da Obra de Arthur de Salles* e o *Programa Edição de textos manuscritos*.

O primeiro abarca seis projetos, um deles, participando de Projeto Integrado, com financiamento do CNPq, outro com financiamento de bolsas de iniciação científica (PIBIC/CNPq).

1. *Arthur de Salles: o homem e a obra*, no qual se faz a análise dos dados obtidos na busca da obra dispersa, que permitem compreender e descrever o homem e entender o processo de construção do discurso do autor; enfim, preparam-se as edições crítico-genéticas, críticas e semidiplomáticas da obra do autor.

2. *A Cultura Baiana: visão de Arthur de Salles nas cartas a Durval de Moraes*, onde se procede à análise do registro dos fatos que marcaram a atividade cultural na Bahia, a partir da correspondência entre A. de Salles e D. de Moraes, na tentativa de procurar analisar a cultura baiana na visão de Arthur de Salles. Os resultados desse projeto são confrontados com aqueles do projeto integrado *Resgates da memória cultural: acervos, imagens, identidades*.

3. *Estudo do vocabulário de Arthur de Salles*, trata-se da retomada do estudo sistemático do vocabulário de Arthur de Salles. Desenvolve análises e classifica o vocabulário de Arthur de Salles, a partir de cada uma das suas obras publicadas ou das edições que vierem a ser preparadas de sua obra dispersa.

O segundo programa, *Edição de textos manuscritos*, engloba

quatro projetos, um coletivo e três individuais.

4. *Edição de Manuscritos dos Séculos XVIII e XIX*, que prepara edições de manuscritos da Comarca de Santo Amaro da Purificação e da Instrução Pública da Bahia. Ao lado dessas edições são feitos estudos que enfocam aspectos culturais ligados à documentação assim como fatos da língua registrados nesses documentos.

Cada um dos três projetos individuais desenvolvidos atende às especificidades da experiência profissional dos respectivos pesquisadores. São eles:

5. *Edição de Manuscritos do século XVI da BNL: "Libro Universal de derrotas..."* de Manoel Gaspar, de Célia Marques Telles, no qual o objetivo é preparar a edição crítica de um texto não literário quinhentista, bilíngüe, comparando o discurso em língua portuguesa com aquele em língua espanhola. Além disso, faz-se o estudo grafemático-fonético da *scripta* dos roteiros em língua portuguesa e em língua espanhola.

6. *"Libro de Agedrez, dados e tablas"* de Alfonso X: *manuscrito do século XIII*, de Albertina Ribeiro da Gama, no qual se busca fazer uma edição comentada de texto em letra gótica (código j.t.6 da Biblioteca do Escorial), datado do século XIII, proveniente do scriptorium de Alfonso X. Toma-se como base a primorosa e rara edição em alemão de A. Steiger.

7. *Edição crítica de um manuscrito do século XVI (n. de cota 3232 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra)*, de Teresa Leal Gonçalves Pereira, no qual se está preparando a editoração seguindo critérios conservadores com o intuito de preservar as características lingüísticas do texto e possibilitando as sua utilização para estudos da história da língua. Os estudos da grafia, dos aspectos gramaticais e do vocabulário do texto complementam a leitura crítica.

Ressalte-se, ainda, que o resultado dessas pesquisas servem de embasamento para o ensino quer das disciplinas de graduação, sobretudo as de nível profissionalizante (optativas), quer das disciplinas oferecidas regularmente aos cursos de Pós-Graduação.

A cada uma dessas linhas se acham ligadas três disciplinas (princípio geral para todas as linhas do PPGLL). O quadro das disciplinas compreende, portanto, três disciplinas em *Mudanças Lingüísticas na România*:

Problemas de Lexicologia e Semântica afetos às Línguas Românicas

Contato de Línguas e Mudanças Lingüísticas na România

Tópicos em Diacronia

e três na linha *Crítica Textual*:

A Edição Crítica de Textos Manuscritos

A Edição Crítica de Textos Modernos

Escritas Cursivas Posteriores ao Século XVI

Atualmente essas disciplinas apresentam as seguintes ementas:

- *Contato de línguas e mudanças lingüísticas na România*: "Estudo da formação dos sistemas lingüísticos românicos, a partir da covariação existente no latim entre as situações de diglossia *latim culto / língua latina* espontânea e de *bilíngüismo latino-bárbaro*"
- *Problemas de lexicologia e semântica afetos às línguas românicas*: "Exame dos problemas afetos à análise do léxico, de um ou mais sistemas lingüísticos românicos".
- *Tópicos em diacronia*: "Estudo da formação de línguas românicas, em diferentes níveis lingüísticos".
- *A edição crítica de textos manuscritos*: "Estudo dos elementos imprescindíveis ao estabelecimento crítico de textos do século XIV a XVI, com ênfase especial em textos de língua portuguesa".
- *A edição crítica de textos modernos*: "Elementos básicos para o estabelecimento de um texto de tradição impressa".
- *Escritas cursivas posteriores ao século XVI*: "Estudos dos elementos essenciais à edição diplomático-interpretativa ou semidiplomática de manuscritos posteriores ao século XVI".

Essa é a atuação do Grupo de Pesquisa de Filologia Românica, hoje cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, que tem como líder o Prof. Dr. Nilton Vasco da Gama e conta com a colaboração de quatro doutores, três mestres, um graduado. Contam-se, além disso, ao todo, sete doutorandos, oito mestrados, quatro bolsistas de iniciação científica, um monitor, como se acha distribuído no quadro anexo.

Referências bibliográficas

- TELLES, Célia Marques. 2000. Mudanças lingüísticas e Crítica Textual. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v. 25-26. No prelo.
- THIBAUT, Paul. 1996. *Re-reading Saussure: the dynamics of signs in social life*. London: Routledge. Cap. 4, p. 80-110. Dissertações¹
- ABBADE, Celina Marques de Souza. 1995. *Três campos lexicais no vocabulário do Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Salvador: UFBA/PPGLL. 2v. Orient. pela Prof^a. Célia Marques Telles.
- ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. 2000. *Vocabulário onomasiológico do cancionero satírico de Afonso Eanes do Coton*. Salvador: UFBA/PPGLL.
- ASSUNÇÃO, Lucidalva Correa. 1999. *A prosa inacabada de Arthur de Salles: Os "Rincões Patrícios" e outros escritos*. Salvador: UFBA/Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. 209f. Orient. pela Prof^a. Albertina Ribeiro da Gama.
- BALDWIN, Elisabeth. 1996. *O dote de Mathilde, conto de Arthur de Salles: proposta de edição crítico-genético e estudo*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 242p. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- CAFÉ, Andréia Caricchio. 1995. *Uso da preposição a em dois jornais do estado da Bahia*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 98p. Orient. pela Prof^a. Teresa Leal Gonçalves Pereira.
- CARVALHO, Hilda Maria Ferreira de. 1982. *Considerações lexemáticas a propósito da tradução portuguesa de Arthur de Salles da tragédia de William Shakespeare, "Macbeth"*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 114p. Anexos. Orient. pela Prof^a Maria Luigia Magnavita Galeffi.
- CARVALHO, Rosa Borges Santos. 1995. *"Poemas do mar" de Arthur de Salles: tentativa de edição crítica*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 226p. Anexos. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- FERREIRA, Permínio Souza. 1996. *"Inquirições de D. Dinis": índices e 27 primeiros fôlios; edição crítica de um texto medieval notarial português*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 148p. Anexos. Orient. pela Prof^a. Dr^a. Rosa Virgínia Mattos e Silva.
- GAMA, Gustavo Ribeiro da. 1995. *Arthur de Salles: tradutor de Shakespeare?*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 146p. Anexos. Orient. pela Prof^a. Célia Marques Telles.
- GOMES, Vera Lúcia Britto. 1979. *A palatalização de t e k no ibero-romance*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 105p. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. 2000. *Edição do livro "Poesias" (1920) de Arthur de Salles: uma leitura crítica*. Salvador: UFBA/IL/PPGLL. 2v. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- GUIMARÃES, Ana Lúcia Silveira. 2000. *Edição diplomática de documentos notariais da Instrução Pública da Bahia*; manuscrito do século XIX. Salvador: UFBA/Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. 267.f. Orient. pela Prof^a. Albertina Ribeiro da Gama.
- MARANHÃO, Samantha de Moura. 1997. *O vocabulário das receitas de medicamentos e regimentos relativos à saúde do "Livro*

¹ As teses estão sendo desenvolvidas no momento, devendo a primeira delas ir à defesa em 2002.

- da *Cartuxa*". Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 231p. Anexos. Orient. pela Prof^a. Dr^a. Teresa Leal Gonçalves Pereira
- PEREIRA, Teresa Leal Gonçalves. 1982. *Considerações sobre a mudança lingüística: o vocalismo latino-romance*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 108p. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. 1991. *Estudo sincrônico-diacrônico das orações infinitivas em latim e em português*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 200p. Orient. pela Prof^a Teresa Leal Gonçalves Pereira.
- QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. 1995. "*Sonetos*" de Arthur de Salles: tentativa de adição crítica. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 239p. Anexos. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- REIS, Maria da Conceição Souza. 1996. "*O Ramo da fogueira*", obra regional de Arthur de Salles: proposta de edição crítica. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 120p. Anexos. Orient. pela Prof^a. Albertina Ribeiro da Gama.
- SANTOS, Arlete Silva. 1999. *Edição diplomático-interpretativa do inventário dos bens de Antônio Gomes de Souza: manuscrito do século XVIII*. Salvador: UFBA/Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. 159f. Orient. pela Prof^a. Albertina Ribeiro da Gama.
- SOUZA, Genésio Seixas. 1999 *Um Roteiro Quinhentista da Carreira do Brasil – O décimo segundo roteiro do ms. 1507 da B.N.L.* Salvador: UFBA/Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. 2v. 360f. Orient. pela Prof^a. Célia Marques Telles.
- SOUZA, Mônica Pedreira de. 2000. *Documentos da Coleção Santo Amaro relativos a escravos*; edição semidiplomática. Salvador: UFBA/Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. 2v. 360f. Orient. pela Prof^a. Célia Marques Telles.
- SOUZA, Risonete Batista de. 1995. *Estudo descritivo do vocabulário de Pero da Ponte*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 237p. Anexos. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- TAVARES, Célia Goulart de Freitas. 1986. *Alguns aspectos da prosa dispersa e inédita de Arthur de Salles*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 225p. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.
- TELES, Maria Dolores. 1998. *A obra dispersa de Arthur de Salles em: "Nova Revista", "Bahia Illustrada" e "A Luva": tentativa de edição crítica*. Salvador: UFBA/ PPGLL. Orient. pela Prof^a. Célia Marques Telles.
- TELLES, Célia Marques. 1982. *As categorias de modo, tempo e aspecto em textos românicos do séc. XVI*. Salvador: UFBA/ Instituto de Letras. 190p. Orient. pelo Prof. Nilton Vasco da Gama.

Linhas de pesquisa	Projetos de pesquisa	Docentes envolvidos	Alunos envolvidos
MUDANÇAS LINGÜÍSTICAS NA ROMÂNIA	<i>Estudos Diacrônicos de Fenômenos Lingüísticos na România</i>	Célia Marques Telles Teresa Leal Gonçalves Pereira	Gustavo Ezequiel Etkin (DO) Jaciana Ornelas (ME)
	<i>Estudos sobre a Lexicografia Românica</i>	Nilton Vasco da Gama Célia Marques Telles Teresa Leal Gonçalves Pereira	Celina Márcia de S. Abbade (DO) José Raimundo Galvão (DO) Samantha de Moura Maranhão (DO) Aurelina Ariadne D. Almeida (ME)
CRÍTICA TEXTUAL	<i>Arthur de Salles: o homem e a obra</i>	Nilton Vasco da Gama Célia Marques Telles	Maria Dolores Telles (DO) Rosa Borges S. Carvalho (DO) Alfícia Duhá Lose (ME) Eliana Brandão Gonçalves (ME) Norma Sueli da S. Pereira (ME) Daniele de Souza Cerqueira (IC) Tatiana Maria de O. Coelho (IC)
	<i>A Cultura Baiana: visão de Arthur de Salles nas cartas a Durval de Moraes</i>	Célia Marques Telles	José Henrique de F. Santos (IC)
	<i>Estudo do vocabulário de Arthur de Salles</i>	Nilton Vasco da Gama	Rosa Borges S. Carvalho (DO) Adevaldo Pereira de Aragão (ME) Eliana Brandão Gonçalves (ME)
	<i>Edição de Manuscritos do Século XVIII a XIX</i>	Albertina Ribeiro da Gama Célia Marques Telles	Arlete Silva Santos (DO) Lucidalva Correia Assunção (DO) Ana Lúcia Silveira Guimarães (ME) Mônica Pedreira de Souza (ME) Daniele de Souza Cerqueira (IC) Ednei de Santana Pereira (MO)
	<i>“Libro de Açêdrez, dados e tablas” de Alfonso X: manuscrito do século XIII</i>	Albertina Ribeiro da Gama	
	<i>Edição de Manuscritos do século XVI da BNL: “Libro Universal de derrotas...” de Manoel Gaspar</i>	Célia Marques Telles	
	<i>Edição crítica de um manuscrito do século XVI (n. de cota 3232 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra)</i>	Teresa Leal Gonçalves Pereira	

Quadro 1 - DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS RECURSOS HUMANOS NAS LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA DO GRUPO DE FILOLOGIA ROMÂNICA

O “programa para a história da Língua Portuguesa – PROHPOR”

Rosa Virgínia Mattos e Silva
Universidade Federal da Bahia/CNPq

ABSTRACT: This paper summarizes origins, formation and implementation of the “Programa para a história da língua portuguesa – PROHPOR”. This research group is linked at the Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. It researches in the frame of Historical Linguistics and of the history of the Portuguese language.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística Histórica, História da Língua Portuguesa, Filologia.

A linha de pesquisa, vinculada ao Departamento de Letras Vernáculas e ao Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística do IL-UFBA, *Constituição histórica da língua portuguesa* é a reformulação da linha anterior *Morfossintaxe do português arcaico*, inscrita em nosso Curso de Mestrado, iniciado em 1976, linha sob minha responsabilidade, como pesquisador individual, de 1976 a 1990 e fundamenta o “Programa para a história da língua portuguesa – PROHPOR”.

Em 1990, com outros professores do Departamento de Letras Vernáculas – Maria do Socorro S. Netto, Therezinha Barreto e Sônia Borba Costa – começamos a nos estruturar no Grupo de pesquisa que viria em 1991 a ser batizado de *Programa para a história da língua portuguesa – PROHPOR*. Reformulamos a linha anterior, para torná-la mais abrangente no campo da história da língua portuguesa e assim surgiu a linha *Constituição histórica da língua portuguesa*.

Em 1991 se integraram a essa linha e a esse Grupo de pesquisa professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (agora também da UNIFACS as duas primeiras): Ilza Ribeiro, que iniciava seu doutoramento em diacronia gerativa na UNICAMP; Sílvia Rita Olinda, Tânia Lobo e Dante Lucchesi, logo depois, os dois últimos, concursados para a UFBA.

Em 1992 nos apresentamos, os oito antes nomeados, para solicitação de nosso primeiro Auxílio Integrado ao CNPq, com o *Programa para a história da língua portuguesa – PROHPOR*. Programa, porque reunia um conjunto de *Projetos* – projetos individuais de cada pesquisador e um projeto coletivo que resultou em 1996 no livro *A ‘Carta de Caminha’: testemunho lingüístico de 1500*.

Esse Programa de pesquisa, em seu texto inaugural, de 1992, se estruturou em quatro campos de trabalho: a. *Estudos da morfossintaxe e sintaxe na história do português*; b. *Fontes para a história da língua portuguesa no Brasil*; c. *Construção de um banco de textos informatizados para a história do português*; d. *Seminários de formação contínua dos pesquisadores do grupo*. Definiu-se, como arco de tempo para pesquisa, a língua portuguesa das origens ao fim do período arcaico (meados do séc. XVI), daí infletindo para a história do português brasileiro. Como objetivo principal, o PROHPOR tem a reconstrução de aspectos do passado do português, com base em análise de novos dados e de velhos dados reanalisados.

Ao longo desses dez anos o quadro de pesquisadores vem se refazendo, saindo dele Maria do Socorro S. Netto e Sílvia Rita Olinda, por razões de ordem profissional; e agora o Professor, já Doutor, Dante Lucchesi, recém doutorado pela UFRJ e já está credenciado em nosso PPGLL na linha da *Diversidade lingüística do Brasil*. Por outro lado, outros pesquisadores entraram no Grupo e, pela via de Ilza Ribeiro, da UEFS se integraram ao PROHPOR as professoras Zenaide Carneiro e Norma Fernandes, no momento doutorando-se na UNICAMP; da UFBA, pela via da pesquisa para o Mestrado e Doutorado se integraram ao Grupo, respectivamente, Anna Maria Macedo, em 1994, do Departamento de Letras Vernáculas e Rosauta Fagundes

Poggio, em 1996, do Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, do Instituto de Letras.

Esse grupo tem tido desde 1992 bolsistas de Iniciação Científica, nunca muito numerosos e, na ordem cronológica são eles: Maximiliano Miranda Guimarães, Permínio Ferreira, Fabiana Campos, Anna Maria Frascolla Calmon, Alex Simões, Uilton Santos, Sílvia Silva, Klebson Oliveira, José Mendes. Desses, dois estão se doutorando: Max Miranda, em Maryland (USA) e Permínio Ferreira, na USP; e já concluiu o seu Mestrado Sílvia Silva. O Grupo também teve e tem bolsistas de Iniciação Científica na UEFS e na UNIFACS, a partir da atuação da Dr^a. Ilza Ribeiro nessas universidades.

Outro aspecto a destacar na dinâmica do Grupo é o fato de que se iniciou com um doutor, eu própria; em 1994, Ilza Ribeiro se doutorava na UNICAMP; em 1999 Therezinha Barreto e Rosauta Poggio se doutoraram pelo PPGLL-IL-UFBA – os primeiros doutores de nosso Programa de Pós-graduação; em agosto passado, doutorou-se Dante Lucchesi, que em 1993 concluía seu Mestrado na Universidade de Lisboa. Em processo de doutoramento estão Tânia Lobo, na USP, com Mestrado também em Lisboa; Sônia Costa e Anna Maria Macedo, no PPGLL; Zenaide Carneiro e Norma Fernandes, na UNICAMP. É de notar que a formação acadêmica do Grupo tem se diversificado, evitando a endogenia – Universidade (Clássica) de Lisboa; UNICAMP; USP; UFRJ têm sido instituições em que os pesquisadores de nosso Grupo têm ido buscar aperfeiçoamento.

Mestrandos e doutorandos do PPGLL vinculados à linha *Constituição histórica da língua portuguesa* têm se fixado ao Grupo ou a ele se vinculam enquanto dura a sua pós-graduação. Os que estão filiados ao Grupo sem vínculo empregatício com a UFBA e em outras universidades são Permínio Ferreira, doutorando-se na USP; Américo Machado Lopes Filho, que defendeu seu Mestrado em março deste ano e que tem avançado o seu doutoramento no PPGLL e Juliana Soledade Coelho, mestranda com vistas ao doutoramento. Esses dois últimos, além de seus projetos próprios para a pós-graduação, juntamente com Sílvia Silva, estão levando à frente um dos Projetos iniciais do PROHPOR, pensado por Dante Lucchesi – o do *Banco de textos informatizados para a história do português*, que ficou em suspenso, não só pela saída de Dante Lucchesi para seu Doutorado, mas também por limitações técnicas.

Quanto às linhas teóricas do PROHPOR: a. há pesquisadores, liderados por Ilza Ribeiro, que, com seus orientandos de Mestrado e Doutorado, trabalham no quadro teórico da *teoria da gramática gerativa* (ordem sintática, clíticos); b. no *quadro teórico variacionista*, Tânia Lobo, tanto no seu Mestrado como no Doutorado em andamento (clíticos), também Dante Lucchesi, na sua tese de doutoramento (variação de gênero em comunidade afro-brasileira isolada); c. no *quadro teórico funcionalista*, centradas em questões de gramaticalização – Therezinha Barreto (itens conjuncionais na história do português); Rosauta Poggio (preposições do latim para o português arcaico).

co); Sônia Costa (adverbiais, a partir do período arcaico); Anna Maria Macedo (locações prepositivas no português e no galego arcaicos); d. também no âmbito de *Filologia*, no sentido estrito, ou seja, da edição de textos— Permínio Ferreira e, em parte, Américo Machado Lopes Filho, que está editando um *Flos Sanctorum* do século XIV, sobre ele fará um estudo lingüístico específico, sobre os anafóricos arcaico *en(de)* e *hi*, e um glossário geral do texto. Também no campo da edição de textos, estão trabalhando os pesquisadores e bolsistas que estão constituindo *corpora* de documentos escritos no Brasil entre os sécs. XVI e XIX, para posteriores estudos lingüísticos, já concluído e sendo impresso pela Editora Humanitas da USP, o livro *Cartas baianas setecentistas*, realizado sob a coordenação de Tânia Lobo, por Permínio Ferreira e pelos bolsistas Klebson Oliveira e Uilton Gonçalves. No que chamaria de *descriptivismo interpretativo*, Sílvia Silva (dêiticos e anafóricos), eu própria (sintaxe-semântica de *ser/estar* e *haver/ter* no período arcaico), Juliana Soledade Coelho (sobre a morfologia derivacional no período arcaico).

Entre 1990, quando se instituiu a linha *Constituição histórica do português* e o *Grupo de Pesquisa PROHPOR*, que dá o suporte humano à linha, já foram concluídas: duas teses de doutorado (em 1999) e há três em andamento, orientadas por mim; duas em andamento, orientadas por Ilza Ribeiro. No que se refere ao Mestrado, foram concluídas onze dissertações, orientadas por mim e uma por Ilza Ribeiro; em andamento, a nível de Mestrado, há uma, orientada por mim; uma, por Ilza Ribeiro e duas, por Therezinha Barreto.

A partir de 1999, quando enviamos a nossa quarta solicitação de Auxílio Integrado ao CNPq, estamos com dois *Projetos Coletivos*: 1. *O português quincentista: estudos lingüísticos*, em que estão envolvidos os seguintes pesquisadores: eu própria, Ilza Ribeiro, Therezinha Barreto, Rosauta Poggio, Sônia Costa, Anna Maria Macedo, Tânia Lobo, Zenaide Carneiro e Sílvia Silva; pretende-se que os estudos desse Projeto se torne livro logo que possível. 2. *Para a história do português brasileiro – Bahia*, em que estão envolvidos: Tânia Lobo, Ilza Ribeiro, Zenaide Carneiro, Norma Fernandes, eu própria e bolsistas de Iniciação Científica (Klebson Oliveira e José Mendes, da UFBA) e mais três da UNIFACS. A vertente do PROHPOR que pesquisa a história do português brasileiro está, desde 1997, vinculada ao Projeto Nacional, então iniciado, *Para a história do português brasileiro*, coordenado em âmbito nacional por Ataliba de Castilho (USP/UNICAMP). E ainda um Projeto Individual de Ilza Ribeiro que visa a construção de um manual de sintaxe gerativa diacrônica fundado na língua portuguesa, do período arcaico ao português brasileiro, centrado sobretudo na *ordem sintática*.

Ao longo desses anos, sem a preocupação de um rigor exaustivo, já apresentamos em *Congressos* nacionais e no estrangeiro e em *Revistas* especializadas, nacionais e estrangeiras. Além das teses e dissertações referidas e de três livros publicados (o já citado sobre a *Carta de Caminha* (1996), o *Português arcaico: fonologia* (1991) e o *Português arcaico: morfologia e sintaxe* (1994), ambos de minha autoria, e um no prelo, as já referidas *Cartas baianas setecentistas*. Ômais de cem comunicações, artigos, trabalhos em coletâneas. Temos como meta publicar a bibliografia geral produzida pelo PROHPOR, em breve, talvez ainda em 2001, para comemorar a sua primeira década, seus dez

anos de “feliz enlace”.

Digo “feliz enlace” porque tem sido altamente estimulante e produtivo o convívio acadêmico e amigo desse Grupo, que se interalimenta por seus entusiasmos, suas dúvidas, seus pânicos, seus saberes diferenciados e, sobretudo, pelo prazer e gosto em relação ao campo de estudo e de pesquisa escolhido, a Lingüística Histórica, e, nela, a história da língua portuguesa.

Olhando de hoje para o passado, vejo que a semente do que viria a ser o Grupo de Pesquisa ‘Programa para a história da língua portuguesa (PROHPOR)’ está certamente na minha formação acadêmica da década de cinqüenta para sessenta, quando, licenciando-me em Línguas Anglo-Germânicas, tive uma coesa preparação, dirigida pelo Mestre Nelson Rossi, na Lingüística de orientação histórica, que dominou a cena dos cursos de Letras no Brasil até os anos sessenta, em que História da Língua, Filologia e Dialectologia constituíram a base da minha preparação profissional para o futuro. Ao finalizar a Licenciatura, na 4ª. série de 1961, nosso grupo de colegas realizou um trabalho coletivo, sob a orientação de Nelson Rossi que resultou na edição crítica do *Livro das Aves*, publicado em 1965. Desde então, o meu objetivo final não era fazer Filologia, no sentido de “editar textos”, mas, a partir de edições, pensar, observar e tentar interpretar o processo de constituição histórica da língua portuguesa.

Entre 1960 e 1980, a Lingüística no Brasil se concentrou, hegemonicamente, nos estudos sincrônicos das línguas, especialmente da língua portuguesa e do português brasileiro. Com o retorno, na década de oitenta, aos estudos histórico-diacrônicos, com renovadas orientações no Brasil, sobretudo pela via da *Teoria da variação e mudança* laboviana e da *Teoria paramétrica* chomskiana, ultimamente dos estudos funcionalistas que tratam de gramaticalização, um novo interesse começou a ser despertado entre alguns lingüistas e pós-graduandos no Brasil, sobretudo em busca de interpretações para o português brasileiro e suas diferenças em relação ao português.

Esse novo momento da Lingüística no Brasil, sem dúvida, motivou jovens pesquisadores pós-graduandos baianos para os estudos histórico-lingüísticos e favoreceu a formação do grupo de pesquisa “Programa para a história da língua portuguesa”.

Referências bibliográficas

- LOBO, Tânia *et alii* (no prelo). *Cartas baianas setecentistas*. São Paulo: Humanitas.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1991). *O português arcaico: fonologia*. São Paulo/Salvador: Contexto/EDUFBA.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1994). *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo/Salvador: Contexto/EDUFBA.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (org.) (1996). *A ‘Carta de Caminha’: testemunho lingüístico de 1500*. Salvador: EDUFBA/UEFS/CNPq/EGBa.
- ROSSI, Nelson *et alii* (1965). *Livro das aves*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

A concepção de intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Cristina Teixeira Vieira de Melo
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper analyses how the Portuguese Didactic Books treats the intertextuality phenomena of language . We pay attention to the forms the exercises are proposed to the students and how the Teacher's Manual explains the concept of intertextuality.*

PALAVRAS-CHAVE: *Intelectualidade, vozes, discurso.*

1. Introdução

As teorias lingüísticas contemporâneas vêm, gradativamente, sendo incorporadas à prática de sala de aula, aos livros didáticos de língua portuguesa, e à própria política educacional do MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998:12), por exemplo, fazem referência explícita à intertextualidade como fenômeno importante no processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Consta nos PCN a seguinte observação:

“A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. Esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.”

Nesta passagem fica claro que os PCN trabalham com a idéia de que todo discurso é interdiscurso, que todo texto é intertexto, de que todo discurso é marcado radicalmente pela heterogeneidade (ou polifonia).

Tomando como ponto de partida a definição de intertextualidade presente nos PCN, objetivamos analisar como os livros didáticos de português operacionalizam tal conceito. Para tanto, tomamos como objeto de estudo quatro diferentes coleções dirigidas a alunos de quinta a oitava séries.¹

2. Perspectiva teórica

O termo intertextualidade é cunhado por Julia Kristeva (1974), que afirma que qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. É bom lembrar que antes de Kristeva, o termo intertextualidade já aparecia nos escritos de Bakhtin sendo empregado no sentido de dialogismo (Todorov, 1981). Por comodidade, Moirand (1990) distingue entre dialogismo intertextual e dialogismo interacional (1990:75). O primeiro remete às marcas de heterogeneidade enunciativa, à citação, no sentido mais amplo; o segundo às múltiplas manifestações da troca verbal.

Da mesma forma, Koch (1991) diferencia intertextualidade em sentido amplo e em sentido estrito. A intertextualidade em sentido amplo diz respeito a condição da existência do próprio discurso. Já a intertextualidade em sentido estrito consiste na relação de um texto com outros textos previamente - e efetivamente - produzidos. A intertextualidade em sentido estrito, por sua vez, pode-se dividir em explícita e implícita. A intertextualidade explícita ocorre quando há citação expressa da fonte do intertexto: discurso relatado (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto-livre), citações, referências, resumos, resenhas, traduções, retomadas do texto do parceiro no diálogo. A intertextualidade implícita ocorre quando não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto. Insere-se nesse grupo: alusões, paródia, paráfrases, ironia, plágio, aspeamento de conotação autonímica, *detournement*, argumentação por autoridade polifônica.

Koch (1991) distingue ainda a intertextualidade das semelhanças, quando o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa e, freqüentemente, para apoiar nele a sua argumentação (parafaseamento, argumentação por autoridade), e a intertextualidade das diferenças, quando o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, refutá-lo, ou colocá-lo em questão (paródia, ironia, contra-argumentação). Neste último caso, a intertextualidade tem um claro valor de subversão. Koch fala também de intertextualidade com intertexto alheio e intertextualidade com intertexto próprio (intratextualidade ou autotextualidade), e intertextualidade com intertexto atribuído a um enunciador genérico (provérbios, ditos populares, frases feitas).

De modo geral, podemos afirmar que o conceito de intertextualidade envia tanto a uma propriedade constitutiva de todo texto, como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos. Na primeira acepção ele é uma variante de dialogismo, interdiscursividade ou heterogeneidade². Mas, como lembra Maingueneau (1998) se tais conceitos têm sentido equivalente, não são, contudo, empregados nos mesmos domínios. Enfim, o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido.

Para Beaugrande & Dressler (1981), a intertextualidade é um dos critérios da textualidade e diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha dos outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona.

3. Análise

Como se apresentam hoje a concepção e a proposta de trabalho com o fenômeno da intertextualidade nos LDP? Esta era a nossa pergunta central quando iniciamos este estudo. Após a nossa análise constatamos que os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da intertextualidade. Há uma quase inexistência de observações teóricas a respeito da

¹ As coleções analisadas foram as seguintes: 1) BISOGNIN, Tadeu Rossato. 1991. *Descoberta & Construção – Português*. São Paulo: FTD; 2) CORREA, Maria Helena & LUFT, Celso Pedro. 2000. *A Palavra é Sua – Língua portuguesa*. (Ed. Reform.) São Paulo: Scipione; 3) FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. 1999. *Linguagem Nova*. São Paulo: Editora Ática; 4) PROENÇA, Graça & HORTA, Regina. 1997. *A Palavra é Português*. São Paulo: Editora Ática.

² Como já foi dito, o termo 'dialogismo' aparece em Bakhtin (1992, 1993); o termo 'interdiscurso' tem suas raízes da Análise do Discurso Francesa, especialmente nos escritos de Pêcheux, (1990) e Foucault (1990); a noção de 'heterogeneidade' nos remete aos estudos de Authier-Revuz (1982).

intertextualidade nos manuais dirigidos ao professor³. Por exemplo, das quatro coleções analisadas, só duas trazem no Manual do Professor menção ao fenômeno da intertextualidade. Na coleção “A palavra é sua” toca-se rapidamente no assunto. Somente na coleção “Linguagem nova” abre-se um espaço maior para se falar de intertextualidade.

(Exemplo 1 - A palavra é sua – Manual do Professor - 5ª. série)
“Quando possível, colocamos textos de gêneros diferentes no mesmo capítulo para possibilitar a intertextualidade (relação entre textos diferentes). (p. 6)

(Exemplo 2 - Linguagem Nova – Manual do Professor – 8ª série)

O estabelecimento da intertextualidade constitui o ponto de partida para as várias atividades sugeridas nesta coleção. Da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de tipos diversos – literários, jornalísticos, científicos, instrucionais, informativos, humorísticos – pretende-se sugerir um caminho seguro para que o aluno se desenvolva como leitor e produtor de textos. (introdução)

O trabalho com intertextualidade, atualmente uma das relevantes preocupações do professor de comunicação, define-se como eixo do trabalho de cada unidade e orienta a relação entre as unidades. As mensagens exclusivamente ou predominantemente não-verbais representam ferramenta particularmente adequada, a nosso ver, para iniciar o aluno na observação e análise desse fenômeno. Os estímulos visuais apresentados nesta parte do livro podem também tornar-se ponto de partida para a realização de trabalhos interdisciplinares, outra questão importante na escola hoje. (p.6)

O texto apresentado nesta seção (Texto) constitui o centro de cada unidade. Na seleção dos textos procuramos priorizar os temas transversais, o interesse à faixa etária do aluno, a diversidade de gêneros, o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem de abertura, a intertextualidade com os demais textos de todo o volume e da coleção. (p. 8)

Das passagens selecionadas acima, pode-se inferir que a intertextualidade está sendo entendida como a retomada de um mesmo tema em diversos gêneros de texto presentes numa mesma unidade ou em unidades diferentes. Essa é uma visão bastante limitada do fenômeno.

Vale salientar ainda que, mesmo quando focalizam teoricamente o fenômeno da intertextualidade, nem sempre os autores de LDP conseguem operacionalizar o trabalho prático com o conceito. Os exercícios restringem-se ao trabalho com o discurso relatado (DR). Ainda assim, raras são as vezes que se explicita que o DR diz respeito a um dos tipos de intertextualidade.

Com relação ao trabalho com o DR, prevalecem os exercícios de transformação do discurso direto (DD) para o discurso indireto (DI) e vice-versa, segundo a tradição gramatical; bem como o estudo das marcas tipográficas do DD: dois-pontos, travessão ou emprego de aspas.

(Exemplo 03 - Descoberta & Construção – 6ª. série, p. 59)
Podemos reproduzir a fala das personagens de duas maneiras. Uma é fazer a própria personagem falar diretamente através do discurso direto. Exemplo:

a) O índio disse:

- Não chores, meu filho, que a vida é uma luta.

A outra forma é contar o que a personagem disse, utilizando o discurso indireto. Exemplo:

b) O índio disse ao filho que não chorasse, porque a vida é uma luta.

A pontuação e o tempo dos verbos são diferentes nas duas formas, como você observou acima.

Neste ponto vale retomar as constatações de Cunha (2001) sobre a análise do DR nos LDP. No seu estudo, Cunha também conclui que nos LDP predominam os exercícios de transformação DD/DI, e que o DR é sistematicamente tratado no nível visual e formal. Como bem coloca a autora, esses exercícios são estéreis, pois: a) não levam o aluno à interpretação das funções do DR num texto; b) reduzem o DR às marcas tipográficas e às transformações, através de procedimentos puramente gramaticais, faltando uma análise e uma explicação do fenômeno que leve em conta a enunciação; c) habitam os alunos a manipular as formas da língua sem fazer menção ao sentido estabelecido entre o DR e o contexto, incluído aí o ato ilocucionário realizado no momento da produção da fala. Cunha constata que, os LDP continuam a trabalhar com definições de DD e DI como se fossem de uso estritamente literário, não dando margem a que o aluno perceba o DR como um fenômeno da linguagem, presente tanto na modalidade falada como na escrita.

“Os exercícios de reconhecimento, de colocação de pontuação e de transformação (do DD para o DI e vice-versa) veiculam uma imagem de língua reduzida a formas, desvinculada das condições de produção do discurso, revelando contradições em relação à perspectiva teórica adotada nos mesmos LDP. Essa amputação tem conseqüências linguísticas, pedagógicas e ideológicas, uma vez que exclui o principal: as relações entre discursos que são relações entre pontos de vista diferentes sobre o mundo, relações entre consciências e ideologias diferentes, entre sujeitos e não objetos.” (Cunha, 2001: 111)

Antes de finalizarmos, gostaríamos de chamar atenção para duas ocorrências verificadas na análise. A primeira é positiva e diz respeito ao tratamento e explicação dos recursos da paródia, paráfrase e estilização como manifestação da intertextualidade, no livro da 8ª. série da coleção “A palavra é sua” (capítulo 8). A segunda ocorrência, presente no manual do professor da 8ª. série da coleção “Linguagem Nova” (p. 80), aponta para um mal entendimento do emprego das aspas em determinada situação de comunicação. Após apresentar o texto “Merecemos respeito”, de Roberto Dualilibi, vem a indicação de que se trabalhará com a ‘pontuação’. Na parte de compreensão de texto, tem-se a questão reproduzida abaixo acompanhada da devida indicação de resposta:

(Exemplo 04 - Linguagem Nova, 7ª. série)

1) Porque, na primeira linha do sexto parágrafo do texto Programas de auditório, o autor colocou entre aspas o termo “realismo”?

O autor sugere que não há qualquer realismo. Com esse recurso de pontuação, ele substitui a ironia da linguagem falada.

De fato, as aspas aqui estão sendo empregadas para indicar ironia, mas esse não é um fenômeno típico da linguagem falada como a resposta indicada deixa supor. Além disso, o fato da explicação do emprego dessas aspas aparecer numa lição sobre ‘pontuação’ revela uma perspectiva bastante gramatical de tratar o fenômeno. Perde-se

³ Como lembra Elizabeth Marcuschi (2001:139), “Em sua quase totalidade, os LDP são acompanhados de um Livro/Manual do Professor (MP). A esse material cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento de competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo”.

uma ótima oportunidade de mostrar ao aluno estratégias lingüístico-discursivas diretamente ligadas a enunciação que se fazem presentes num enunciado. Poderia-se explicitar que ao empregar o recurso das aspas sob a palavra 'realismo', o locutor coloca em cena uma outra voz (a voz do enunciador) que afirma exatamente o contrário do que está sendo dito literalmente. Não se trata de ensinar Lingüística aos alunos, mas fornecer elementos teóricos básicos ao professor de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Os autores de LDP não podem mais ignorar as conquistas teóricas básicas já obtidas no contexto das relações interpessoais no uso diário da língua. Assim, devem levar professores e alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não podemos abrir mão.

4. Sugestões

Concordamos com Possenti (1996) quando diz que uma boa estratégia pedagógica no sentido de evidenciar a importância do fenômeno da intertextualidade na constituição dos discursos é analisar textos com alunos, explicitando os recursos de estilo pelos quais se pode dar voz a outras vozes. Possenti afirma que ao se aceitar a idéia de que o discurso é basicamente interdiscurso (ou que a intertextualidade é a condição de existência do próprio discurso), então deve-se aceitar que falar é em grande parte deixar falar. Nesse sentido, sustenta que é válido mostrar aos alunos como os autores falam pouco nos próprios textos. O que eles mais fazem é atribuir enunciados a outros. Ou seja, a principal função de quem escreve é saber costurar as outras vozes que aparecem no texto. Assim, é válido explicitar os recursos de estilo pelos quais se pode dar voz a outras vozes (discurso direto, discurso indireto, ironia, aspas, etc), pois, são eles que conferem aos textos este ar de multiplicidade de pontos de vista.

Ressalta-se também a importância levar os alunos a descobrirem o quanto eles já fazem uso de "intertextos" no seu cotidiano, especialmente quando produzem relatos e outros tipos de textos orais. Ficará claro que os textos produzidos pelos alunos no seu dia a dia têm citações, desmentidos, ironias, elementos que raramente aparecem nas redações dos mesmos alunos.

É necessário ainda enfatizar o poder argumentativo presente no intertexto. Nos usos da língua, o falante apreende o discurso do outro numa situação de enunciação (S1) e o retoma numa outra (S2), dirigindo-se a uma terceira pessoa, com um propósito diferente daquele com que o discurso inicial foi proferido. Em todos os casos, os locutores, em graus diferentes, assumem uma atitude em relação ao discurso original que se revela através de modificações, retomadas, comentários e julgamentos, marcados diferentemente, visto que todo DR serve a um propósito numa situação sócio-histórica.

Dessa forma, trabalhar-se-á com a enunciação completa. Como lembra Cunha (2001) este é o único meio de estudo produtivo das formas sintáticas. Um trabalho dessa natureza permitirá que os alunos descubram a riqueza de possibilidades lingüísticas para se retomar um discurso; que num diálogo autêntico, habitualmente, não se retoma as mesmas palavras produzidas por outrem no próprio dis-

curso; e que aquele que narra pode introduzir seus comentários, sua entonação no discurso do outro.

Referências bibliográficas:

- AUTHIER-REVUZ, J. 1982. "Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre des le discours". In: *DRLAV* 26, pp. 91 - 151.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (1993). *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. 3ª.ed. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec.
- BEAUGRANDE, R De & DRESSLER, W. 1981. *Introduction to textlinguistics*. Londres: Longman.
- CUNHA, D. 2001. "Atividades sobre os Usos ou Exercícios Gramaticais? Uma Análise do Discurso Reportado". In: Dionísio, A. & Bezerra, M. A. *O Livro Didático de Português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 101 - 112 .
- FOUCAULT, M. 1996. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola.
- KOCH, I. 1985. "A intertextualidade como critério de textualidade". In: FÁVERO, L. L. & M. S. Z. PASCHOAL (orgs). *Lingüística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC. pp. 39 -46 (Série Cardenos PUC, no. 22)
- KOCH, I. 1991. "Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?". D.E.L.T.A. vol 7 (2), São Paulo: EDUC, pp. 259 -542.
- KOCH, I. 2000. *O texto e a inevitável presença do outro*. (mimeo)
- MAINGUENEAU, D. 1998. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MARCUSCHI, E. 2001. "Os destinos da avaliação no Manual do Professor". In: In: Dionísio, A. & Bezerra, M. A. *O Livro Didático de Português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 139 - 148.
- MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.
- PÊCHEUX, M. 1990. "A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 311-318.
- PÊCHEUX, M & FUCHS, C. 1990. "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas". In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 163 -252.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras & Associação de Lettura do Brasil.
- TODOROV, T. 1981. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Ed. du Seuil.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. 1998. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC:

O guia de livros didáticos e a leitura do professor

Elizabeth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This article debates the analysis made from Portuguese teachers on 'Guia de livros didáticos' (1999) reviews. Note that not always the review structure suggests the classification intended for the didactic manual, that is, "recommended with distinction, recommended and recommended with provisos".*

PALAVRAS-CHAVE: *Resenha. Livro didático. Leitura do professor.*

Introdução

Desde 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza, para os educadores do ensino fundamental, o "Guia de Livros Didáticos" (doravante, Guia), "trazendo informações sobre os livros inscritos no programa" (MEC, 1999: 3)¹. Dessa forma, o Ministério pronuncia-se a respeito da qualidade e organização dos diversos livros didáticos (LD) disponíveis no mercado brasileiro. Para o MEC, o Guia pode atuar como um dos subsídios que orientam o docente na escolha do LD a ser utilizado em sala de aula.

Entendendo-se que o leitor visado pelo Guia é o professor e que as resenhas nele contidas têm como propósito levar o educador a definir-se por uma das coleções apresentadas são destacados, nos textos, aspectos positivos e/ou negativos, adequados e/ou inadequados dos LD (segundo as concepções teóricas das áreas e os princípios político-pedagógicos eleitos como ideais). Diante dessa expectativa, algumas perguntas podem ser colocadas: Como o educador lê os textos ('se' ou 'lê') contidos no Guia? O modo enunciativo e o grau de informatividade das resenhas são suficientes para sugerir ao professor, no decorrer de uma leitura crítica, a classificação dada pelo MEC aos LD, ou seja, 'recomendado com distinção', 'recomendado' e 'recomendado com ressalvas'?

Para chegarmos a alguns dados, que nos permitissem sugerir respostas a esses questionamentos, submetemos algumas das resenhas do Guia de quinta a oitava séries (1999)² a um conjunto de professores que atuam na segunda etapa do ensino fundamental. As informações colhidas são o objeto de reflexão desse artigo. Antes, porém, de partirmos para a análise, explicitamos os conceitos básicos adotados em nosso estudo, como 'tipo e gênero textual', mais precisamente, os tipos expositivo e argumentativo e o gênero resenha. Para tanto, nos apoiamos em Marcuschi (2000). Além disso, dada a natureza do material investigado, entendemos ser elucidativo discorrer, ainda que brevemente, sobre as concepções aqui assumidas para 'discurso oficial e autoria' e, nesse caso, recorreremos à Análise do Discurso Francesa, mais precisamente a Maingueneau (1987).

O gênero resenha

O estudo sobre tipos e gêneros textuais vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito das reflexões lingüísticas, na medida em que "os tipos ou as categorizações são os modos básicos de organização de nossa experiência cotidiana. Neste sentido, os tipos são também um meio de determinar as condições em que se formulam as expectativas que conduzem a própria compreensão" (Marcuschi, 2000:7).

A noção de tipo textual tem sido considerada principalmente a partir de uma perspectiva teórica, levando-se em conta os aspectos lingüísticos. O tipo textual possui uma estruturação interna homogênea e raramente será encontrado em 'estado puro' nos textos de circulação social. A maioria dos autores admite, tendo em vista a natureza lingüística do texto, quatro tipos: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo. Segundo Koch & Fávero (1987:7), o texto argumentativo tem como perspectiva convencer, persuadir. Essa é a sua marca maior.

Nele predomina a atitude comunicativa de fazer crer/fazer fazer. A superestrutura argumentativa envolve uma ordenação ideológica dos argumentos e contra-argumentos. Na superfície lingüística há conectores de tipo lógico, modalizadores, tempos verbais do mundo comentado, operadores argumentativos, etc.. O tipo expositivo, por sua vez, caracteriza-se pela asserção de conceitos e ordenação lógica. Envolve a atitude comunicativa de fazer saber. As marcas principais da superfície lingüística são: conectores do tipo lógico, tempos verbais do mundo comentado e presença do interdiscurso.

Por sua vez, o gênero textual ou discursivo é observado a partir de seu uso social, de sua realização empírica, estando estreitamente relacionado aos sujeitos enquanto produtores e receptores de texto. É cultural e historicamente situado. Marcuschi (op. cit.:99) propõe um sistema de correlação multinível para a categorização dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Os cinco níveis indicados são: Funções; Situacionalidade; Ações procedimentais; Estruturação; Modelos globais. No caso do gênero 'resenha crítica' de um livro, esses níveis poderiam ser assim descritos:

I. Funções: Condensação das idéias de um livro tidas como centrais sob aspectos selecionados pelo resenhador que ao mesmo tempo situa, avalia, sugere ou não a leitura ou compra da obra no contexto da matéria de que trata.

II. Situacionalidade: produzido por um especialista (não autor do livro) para um grupo específico, que tem interesses profissionais próximos. Elaborado na modalidade escrita.

III. Ações procedimentais: O autor da resenha pretende dar a conhecer o conteúdo de uma obra: mostrar para o grupo o valor da obra e mover o leitor à sua leitura ou não, compra ou não. O modo enunciativo é avaliativo.

IV. Estruturação: Deve conter os dados originais da obra com uma apresentação do autor e do conteúdo básico da obra, situação da obra no contexto geral de sua área, idéias centrais encadeadas com uma avaliação e indicação de áreas e especialistas de interesse.

V. Modelos globais: A seqüenciação típica é a dos enunciados expositivos entremeados de aspectos avaliativos.

É interessante observar que os recursos gráficos não são essenciais à identificação da resenha enquanto resenha, ainda que eles possam estar presentes. Esse aspecto, como veremos, será, no entanto, decisivo para o desencadeamento das 'ações procedimentais' pretendidas pelas resenhas do Guia.

Discurso oficial e autoria

Retomemos o nível 'funções', agora no caso específico das resenhas aqui analisadas e publicadas no Guia. É pertinente caracterizá-

¹ Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

² Trata-se da terceira edição do Guia de Livros Didáticos (1999). As edições de 1996, 1998 e 2000/2001 dedicam-se a obras de 1ª a 4ª séries. A elaboração dos quatro Guias foi realizada, sob a coordenação do MEC, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

las melhor, dada a especificidade do portador, o volume “Guia de Livros Didáticos”, um documento oficial. É importante ter claro que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não cumpre mera função informativa, mas é veiculador de uma determinada ideologia. Por ser um documento oficial, o Guia propõe-se (no bojo de outras medidas), dar visibilidade à política educacional do governo. Não se pode esquecer que o leitor presumido do Guia, a quem ele se dirige, é o professor do ensino fundamental. Afinal, o MEC pretende conquistar a adesão desse profissional, convencendo-o de que as ações empreendidas pelo governo se revestem de qualidade e, ainda mais, de que a melhor proposta educacional a ser praticada é exatamente a defendida por quem está, no momento, no poder. Nesse sentido, as classificações propostas para os LD se revestem do discurso de autoridade e suas resenhas podem ser vistas como ‘oficiais’.

O discurso oficial situa-se no interior de uma formação discursiva, é ideológico, tem caráter público e busca a legitimação do poder no ordenamento social. Por encontrar sua motivação na sociedade em que está inserido e na ideologia que pretende ver implantada ou conservada, o discurso oficial não pode ser visto como um simples transmissor de informações, mas como um regulador da formação social. Ele deve ser entendido como o lócus privilegiado para o virtual exercício do autoritarismo, do convencimento, da explicitação polêmica, da persuasão, etc. É importante lembrar que o termo ‘oficial’ caracteriza também o lugar genérico de onde emana esse tipo de discurso, ou seja, as instituições ou autoridades constituídas do governo. Na mesma linha argumentam Frade e Silva (1998:97), para quem o texto oficial (educacional) é “aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional”. É nesse sentido que as resenhas publicadas no Guia são aqui tratadas como oficiais.

Ainda que elaboradas por um grupo de pareceristas convidados, cujos nomes são listados no início dos volumes do Guia, as análises dos livros são feitas sob encomenda e seguindo um roteiro de critérios previamente estabelecidos. Como explicita Rangel (2001: 13), o conjunto de princípios e critérios pelo qual se pauta a avaliação dos LD “pretende garantir (...) que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referências curriculares nacionais”. Ora, os parâmetros expressam exatamente uma política de governo.

Assim, independentemente do fato da equipe de avaliadores desfrutar de alguma autonomia acadêmica na elaboração dos pareceres, sua publicação só ocorre após a anuência dos representantes oficiais do MEC. Nesse sentido, o discurso (no caso, o Guia como um todo) é produzido por um sujeito histórico, que detém autoridade e representa o poder no seu papel sócio-político. Segundo Frade e Silva (op. cit.:102) “para entender o papel do autor nos aspectos de autonomia, estilo, geração de idéias, singularidade de posições, é preciso considerar que as políticas internas de produção de material nem sempre são definidas com os autores empíricos. Isso porque as decisões sobre o que publicar, como publicar e para que publicar antecedem/condicionam as condições de produção dos ‘escritores’ escolhidos ou convidados”.

O Guia e os professores pesquisados: características

A edição do Guia aqui analisada (1999) está estruturada por área do conhecimento e série³. Cada resenha é encabeçada por uma ilustração, que reproduz a capa do LD, destacando-se ainda, em separado, o título, o(s) autor(es) e a editora da obra. Além disso, considerando os princípios e critérios previamente estabelecidos, as obras vêm agrupadas em três grandes blocos ‘recomendados com distinção (RD), recomendados (Rec) e recomendados com ressalvas (RR)’. E, para “facilitar uma rápida visualização da categoria em que o livro se insere” (MEC, 1998:12) convencionou-se atribuir a cada uma das categorias mencionadas, respectivamente, três, duas e uma estrela(s). Essa convenção gráfica acompanha cada uma das resenhas.

O interesse de nossa investigação era o de verificar se os textos das resenhas são suficientemente elucidativos, isto é, se o professor consegue identificar a classificação atribuída ao livro com base na estrutura e nos fenômenos destacados na resenha ou se, via de regra, ele é levado a considerar o LD resenhado como de maior ou menor qualidade, tendo em vista prioritariamente os elementos gráficos, isto é, a categorização por estrelas e/ou a reprodução da capa e/ou outros elementos identificadores da obra. Para tanto, foram submetidas aos professores cinco resenhas, sendo duas RR, duas Rec e uma RD⁴, das quais foram retiradas toda e qualquer identificação, permanecendo apenas o texto. As resenhas foram numeradas de um a cinco, alterando-se a seqüência original do Guia. No conjunto, 38 professores de escolas públicas municipais e estaduais em Pernambuco participaram do experimento⁵. Solicitou-se aos docentes que, com base nas resenhas lidas, indicassem a classificação que teria sido atribuída a cada coleção pelo Guia. Posteriormente, os professores deveriam comentar cada resenha, apontando os indicadores de conteúdo que teriam servido de base para a classificação por eles (professores) proposta. É interessante destacar que a maioria (90%) revelou já ter tido acesso ao Guia e que suas escolhas (92% dos que consultam o Guia) orientam-se, pelo menos em uma triagem inicial, pelas estrelas atribuídas aos livros.

A leitura das resenhas

A análise das informações oferecidas pelos educadores indica que as classificações atribuídas pelos docentes às coleções divergiram com maior ou menor intensidade daquelas propostas pelo Guia. O quadro a seguir ilustra essa conclusão:

CLASSIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS PELO MEC E PELOS PROFESSORES ÀS COLEÇÕES ANALISADAS

RESE-NHA		PROFESSORES					
	MEC	RR		REC		RD	
01	REC	16	42%	14	37%	8	21%
02	RR	13	34%	18	47%	7	19%
03	RR	25	66%	10	26%	3	8%
04	REC	11	29%	21	55%	6	16%
05	RD	/	/	9	24%	29	76%

Os dados indicam que apenas nas resenhas 03 e 05 as opiniões dos professores e a proposta do MEC convergem em percentual significativo, ou seja, 66% e 76%, respectivamente. No texto 04, pouco mais da metade dos docentes (55%) definiu-se pelo mesmo conceito emitido pelo MEC, apontando para uma discrepância significativa. As divergências mais notáveis, contudo, estão nas resenhas 01 e 02, pois as indicações sugeridas pela maioria dos professores estão em evidente desacordo com as do Ministério. No caso da resenha 01 apenas 37% dos docentes opinam pelo conceito REC. No que diz respeito à coleção 02, como se constata, o MEC atribuiu conceito RR. Todavia, para grande parte dos docentes pesquisados o LD mereceria classificação REC (47%) ou até

³ Esta é também a estrutura de duas outras edições (1998 e 2000/2001). A de 1996 apenas apresenta os livros aprovados, destacando, com um asterisco, os livros recomendados.

⁴ As resenhas utilizadas foram: RR – “Descoberta & Construção”, Tadeu R. Bisognin; “Português/ Idéias & Linguagens”, M^a da Conceição Castro. Rec – “Palavra Aberta”, Isabel C. Cabral; “Português em Outras Palavras”, M^a Sílvia Gonçalves e Rosana Rios. RD – ALP, M^a Fernandes Cocco e Marco A. Hailer. As coleções RR e Rec foram selecionadas aleatoriamente. No caso da RD não houve escolha, pois há apenas uma com essa classificação.

⁵ Os docentes que participaram da pesquisa constituíam, no momento da investigação (2º semestre de 2000), uma turma do Curso de Especialização em Língua Portuguesa oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco e coordenado pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da mesma universidade.

mesmo RD (19%). Para efeito de análise tomaremos aqui, exemplarmente, os aspectos destacados pelos professores no estudo da resenha 02, tendo em vista que aí se encontram as maiores disparidades na relação com a proposta do Ministério.

A seguir, reproduzimos trechos de comentários dos professores, por meio dos quais buscam fundamentar a classificação por eles atribuída à coleção destacada na resenha 02.

R02-10 – RR⁶

O livro preocupa-se em fazer uma seleção equilibrada dos textos literários e não literários para se trabalhar a leitura, observando-se as diversidades de registros e variedades lingüísticas. Mesmo assim, não é considerado tão bom por não se trabalhar a leitura de mundo do aluno, e, explorar demasiadamente os autores do sul do país, o que traduz uma visão sectária.

Outros problemas a serem apontados é a ausência de articulação entre a fala e a escrita, o trabalho de produção textual desvinculado da abordagem “língua em uso” e o reforço na memorização de regras.

R02-19 – REC

A coleção analisada apresenta características bastante positivas tais como:

- Diversidade de tipologia textual, estudo das características dos gêneros, solicitação de produções também de acordo com esses gêneros (na maioria das vezes).

- Abordagem das variedades lingüísticas, embora não se possa inferir exatamente qual o trabalho que é realizado em cima desse aspecto... (...)

Chama a atenção, no entanto, o tratamento dado às questões gramaticais por terem como objetivo a memorização e o uso da linguagem poética de forma “utilitária”, o que certamente constitui um ponto bastante negativo.

R02-37 – RD

A resenha nº 2 apresenta uma proposta de trabalho que mais se adequa aos avanços do ensino-aprendizagem, pois ele valoriza: Primeiramente os gêneros textuais, “fazendo a distinção de tipos de textos”, a faixa etária do estudante, não descarta os textos literários, pelo contrário, propõe o seu estudo com textos não literários; chama atenção da importância dos registros e das variedades lingüísticas; alerta para os conhecimentos prévios dos alunos a partir de uma abordagem lingüística pertinente ao estudo oral e escrito do estudante.

Como é possível observar, os professores recorreram a aspectos diferenciados para fundamentar suas propostas ou, quando se servem dos mesmos argumentos, atribuem a eles pesos diferenciados no conjunto da explanação. Assim, para o professor R02-10, apesar do LD possuir qualidades, como a diversidade de textos, de registros, de variedades, pesam negativamente o fato de haver predominância de autores do sul, do trabalho com a produção de texto deixar a desejar e de haver memorização de regras, fazendo com que o livro não seja “considerado tão bom”. No comentário R02-19, os aspectos destacados são praticamente os mesmos do anterior, mas o peso a eles atribuído pelo autor pende para o positivo e o LD recebe uma melhor classificação. A produção de texto, por exemplo, é tida como parcialmente bem encaminhada. Já as observações do texto R02-37 retomam, ampliando, os fenômenos já indicados, de tal forma que a coleção é considerada avançada e em sintonia com os estudos mais recentes sobre ensino-aprendizagem. O trabalho com a oralidade e a escrita que, na primeira resenha, é tida como deficiente aqui é considerado pertinente.

Conclusão

A análise aqui brevemente retratada indica que os professores desenvolvem suas análises (e não poderia ser diferente) com base em sua prática pedagógica, em seu conhecimento teórico da área. Assim,

aqueles fenômenos considerados mais relevantes, tanto do ponto de vista positivo como negativo, são os mais destacados e observados. Com isso, a perspectiva avaliativa e os conceitos atribuídos oscilam, tendo em vista os valores postos em jogo. Certamente, um estudo mais acurado da estrutura argumentativa da resenha revelaria algumas incongruências na forma como esses argumentos são interpretados e compreendidos pelos professores-leitores. Mas, não foi isso que se pretendeu debater nesse artigo. Buscamos, sobretudo, focalizar as múltiplas leituras que o gênero resenha crítica suscita e destacar que, de acordo com a leitura realizada, muda o conceito atribuído à coleção retratada.

Não há objetividade no gênero resenha, nem estamos pleiteando que devesse ter. Contudo, na forma como o Guia vem sendo divulgado, há uma clara pretensão de persuadir os professores de que a proposta eleita pelo MEC é a melhor para o ensino de língua. Na dúvida em relação à leitura que será realizada pelo docente, essa direção é evidenciada pelas estrelas, buscando atingir o convencimento não conseguido com a argumentação. Parece-nos, no entanto, que ao MEC caberia disponibilizar as resenhas, para que os professores pudessem analisá-las e decidir, com autonomia, segundo seus conhecimentos, qual dos livros resenhados seria mais adequado para o contexto em que atuam.

Referências bibliográficas

- FRADE, Isabel Cristina & SILVA, Ceris Salete. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: M. MARINHO & C. S. SILVA (orgs.), *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998: 93-117.
- KOCH, Ingedore & FÁVERO, Leonor. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, 3 (1), junho, 1987: 3-10.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997 (edição original, 1987).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, 2000. Mimeo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Guia de livros didáticos. 5ª a 8ª séries*. PNLD 1999. Brasília, 1998.
- RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: A. DIONISIO & M. A. BEZERRA. *O livro didático de português. Múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001:7-14.

⁶ O código identifica a resenha, o número do texto e a classificação atribuída. Os textos são aqui reproduzidos tal como elaborados pelos educadores.

Produção de texto no livro didático: gradação ou repetição?

Márcia R. de S. Mendonça

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper examines how (and if) writing exercises in portuguese school books (PSB) deal with complexity gradation. The corpus includes 5 didactic collections (19 books). Two principles guided the work: a) writing ability expands through the contact with different kinds of text; b) PSB, for their didactic nature, shall consider complexity gradation in writing activities.*

PALAVRAS-CHAVE: *produção de texto, livro didático, ensino de português, gêneros textuais.*

Este trabalho enfoca as propostas de produção de textos escritos em livros didáticos de português (LDPs) quanto à gradação de complexidade. Dois princípios referentes à aprendizagem de língua materna nortearam esta análise: a) não é suficiente expor os aprendizes a uma tipologia textual variada; é preciso fazê-lo de modo a permitir, gradativamente, o domínio de diferentes recursos de textualização; b) os manuais didáticos, por sua natureza pedagógica – refletida na sua organização interna – devem apresentar gradação de complexidade nas atividades de produção textual.

Nosso *corpus* é composto de 19 volumes: uma coleção de ensino médio e quatro coleções do ensino fundamental, sendo, dentre estas últimas, duas destinadas aos dois primeiros ciclos e duas destinadas aos dois últimos ciclos. Examinamos as propostas de produção textual quanto aos seguintes aspectos: a) tipologia pedida; b) relação com a tipologia do(s) texto(s) de leitura da unidade; c) orientações para a produção; d) orientações para a avaliação (seja por parte do aluno-autor, dos colegas ou do professor). Nossa preocupação não é quantitativa, portanto os comentários sobre os exemplos representam a tendência dos LDPs examinados.

Mudança à vista: o livro didático e a Lingüística

É preciso admitir: o livro didático melhorou e muito. Rangel, em seu artigo *Livro didático: o retorno do recalado* (2001), aponta esse aprimoramento como uma consequência das cobranças feitas tanto por parte das instâncias governamentais, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, quanto por parte da ciência lingüística e dos professores, insatisfeitos com o que até então vinha sendo apresentado.

Antes da chamada “virada pragmática” no ensino de língua (Rangel, 2001), os LDPs apresentavam: a) gramática como eixo central de trabalho; b) exclusividade ou predominância do texto literário; e c) deconsideração do funcionamento social dos textos. Cada um desses aspectos foi revisto, o que levou grande parte dos LDPs a privilegiarem, respectivamente: a) enfoque centrado no texto; b) diversidade tipológica; e c) consideração de fatores situacionais, tanto para a leitura quanto para a produção.

Apesar desses avanços, ainda não houve um aprimoramento significativo no que diz respeito à gradação de complexidade¹ das atividades de produção de texto. Tendo em vista o caráter pedagógico dos LDs, ou seja, o seu compromisso com a aprendizagem do aluno, é essencial considerar essa gradação.

Nesse momento, encontramos uma grande dificuldade: que parâmetro ou critério deve nortear a gradação de complexidade no caso da produção de texto nos LDs?

Produção de texto: muitos implícitos, poucas orientações

É consenso, entre os especialistas da língua, a necessidade de se tratar a diversidade de tipos e gêneros textuais na escola.² Os PCN de

Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries afirmam:

“Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (Brasil, 1998: 23-24).

Outros autores, como Bronckart (1999: 103, apud Marcuschi, 2000: 6) também apontam essa necessidade: “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Quando à constituição dos gêneros, dizem os PCN “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. São caracterizados por três elementos:

- **conteúdo temático:** o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- **construção composicional:** estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- **estilo:** configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.” (Brasil, 1998: 21)

Podemos relacionar os três elementos acima com o que é necessário, segundo Geraldí (1997:137), para a atividade de produção de texto. Assim, é preciso: a) ter o que dizer (conteúdo temático); b) ter um razão para dizer; c) ter a quem dizer; d) constituir-se como sujeito do que diz (estilo); e) ter como dizer (construção composicional e estilo). Diante dessas considerações de ordem teórica, vejamos como os LDs propõem as atividades de escrita.

Os exercícios de produção de texto dos LDPs, em geral, deixam implícitas muitas das orientações fundamentais a respeito do gênero textual pedido. Há quem defenda essa postura por uma questão de simplificação pedagógica. No entanto, mesmo sem expor todos os detalhes a respeito do gênero, é possível explicitar para o aluno o que, de fato, é esperado de seu texto, de modo que a avaliação possa alicerçar-se sobre critérios claros e previamente estabelecidos.

Reinaldo (2001), ao analisar as orientações para a produção textual em LDPs, encontrou as seguintes tendências metodológicas:

¹ Esse é um dos critérios de avaliação de LDPs, estabelecidos pelo MEC, que deve ser observado para todos os blocos de conteúdos da área: leitura, conhecimentos lingüísticos e produção de texto.

² Segundo Marcuschi (2000: 6), tipos são construtos teóricos que abrangem em geral, cinco a dez categorias, designadas narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e, para alguns autores, diálogo. Os gêneros, por sua vez, são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas.

- a) predomínio da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação);
- b) não-distinção teórica entre seqüência textual e gênero textual;
- c) ausência da denominação ou denominação inusitada da espécie de texto a ser criado;
- d) apelo excessivo à criatividade, preferindo-se o texto literário para produção;
- e) ausência de critérios de avaliação que orientem a participação do outro na construção do texto.

No nosso *corpus*, essas tendências se confirmaram, o que denuncia as dificuldades a serem encontradas quanto à gradação de complexidade na produção textual. Assim, a análise dos livros revelou que há **três critérios básicos de gradação de complexidade**: 1) a temática abordada; 2) os recursos lingüísticos empregados e 3) a tipologia clássica - narração, descrição e dissertação.

Critério da temática

Se a gradação de complexidade das propostas de produção textual guia-se pelo tema, isso se deve à quase ausência de orientação para a produção dos gêneros. Sabe-se que, mais do que apenas o assunto, as especificidades das formas possíveis de textualização, concretizadas nos diversos gêneros textuais, constituem os maiores desafios para a aprendizagem da escrita. Assim, mais do que temas, deve-se priorizar o estudo dos gêneros, a fim de oportunizar ao aluno o domínio dos recursos necessários para que os textos por ele criados possam funcionar socialmente, inclusive segundo as características do gênero. Eis alguns exemplos³ do privilégio do critério temático:

(1) Em algum momento de sua vida, você já sentiu medo? Quando foi? Escreva o que aconteceu e conte também que solução você encontrou para perder esse medo. Não se esqueça de colocar um título. (B2, p. 120)

(2) Agora, escreva um **texto** que procure responder às seguintes questões:

- a) De quem é a culpa pelo abandono de crianças nas ruas: dos pais ou do Estado?
- b) Como a sociedade pode ajudar a resolver a situação dessas crianças?

Atenção: escreva como se seu texto fosse publicado no jornal de sua cidade. Procure mostrar claramente sua opinião lançando mão de exemplos que a justifiquem. (D1, p. 144)

Algumas propostas de redação, apesar de destinadas a séries diferentes, são bastante parecidas, em muitos casos, diferenciando-se apenas pela temática que abordam. Deixa-se para o momento da avaliação do professor o estabelecimento de critérios que possam julgar uma narrativa elaborada por um aluno da 4ª série (2º ciclo do ensino fundamental) e outra criada por um aluno do 3º ano do ensino médio.

O privilégio da temática apresenta-se também na discrepância entre os gêneros dos textos de leitura e o gênero solicitado nos exercícios de produção.

(3) LEITURA

- Fábula sobre o ato de pechinchar.
- Duas tirinhas sobre dinheiro.
- Texto informativo sobre a origem do dinheiro.

PRODUÇÃO

- Narrativa
- Como será o uso do dinheiro no futuro?*
- Você acha que vai mudar alguma coisa?*
- Imagine e escreva uma história bem diferente.* (B1, p.76)

(4) LEITURA

- Conto sobre a Terra
- Tirinhas sobre os problemas da Terra
- Verbetes de almanaque sobre problemas de ecologia.

PRODUÇÃO

- Receita
- Pense em todas as coisas ruins que existem na Terra e, como um médico, escreva uma receita,*

mostrando o que o mundo deve fazer para se curar. (B4, p. 200)

Uma observação há que ser feita: nos volumes das duas primeiras séries do ensino fundamental, a preocupação com os gêneros é menor, uma vez os alunos estão ainda em processo de aproximação do texto escrito. Por isso, é comum que a temática seja o critério mais adotado para guiar a produção, o que é justificável nessa fase inicial. Uma exceção a essa tendência é a coleção A, especificamente nos volumes 3 e 4, em cujo manual do professor, pode-se ler:

Nossa preocupação é fazer com que o aluno possa fazer (sic) uso da escrita como um espaço de tradução das coisas que pensa, que sabe e sente, podendo elaborar e deixar emergir através dela o seu mundo interno. Quanto menos nós o restringirmos mais estaremos dando-lhe a palavra para que aprenda a mostrar, por meio dela, o produto do seu conhecimento e sua visão de mundo, e não a palavra alheia.” (Carvalho et al., 2000, vol. 4, MP, p. VIII).

Essa proposta se concretiza à medida que o gênero pedido na seção de produção textual é sempre o mesmo do texto de leitura. O fundamental não é escrever sobre o mesmo tema abordado na leitura, mas sensibilizar os aprendizes para os recursos empregados no gênero lido, de modo que possam usá-los em seu texto também.

Critério dos recursos lingüísticos

Outra possibilidade de se estabelecer uma gradação de complexidade está centrada na seleção de estruturas e recursos lingüísticos usados na construção do texto, tais como metáforas, comparações, foco narrativo e as várias formas do discurso reportado. Vejamos alguns exemplos:

- (5) Experimente, agora, escrever em seu caderno um texto usando os mesmos recursos que Ricardo Ramos utilizou. Conte a vida de outro personagem (que pode ser até você!). (A3, p. 16)
- (6) Observe com atenção a cena da fotografia ao lado e, restringindo-se aos elementos que a compõem, redija um texto narrativo com foco narrativo em 1ª pessoa. Dê um título à sua redação. (E1, p. 68)

O uso de metáforas ou outras figuras de linguagem é considerado como o ponto máximo no domínio da habilidade de escrita. Normalmente, esses recursos são abordados em textos literários e publicitários, passando-se a idéia equivocada de que a esse universo se restringem.

Critério da tipologia clássica

Do texto narrativo ao dissertativo, passando pelo descritivo: essa é a seqüência de gradação mais freqüente nos LDPs do ensino fundamental II. Normalmente, inicia-se o trabalho solicitando a criação de histórias, para, mais adiante, exercitar a descrição de personagens, ou mesmo a criação de textos puramente descritivos (cujo gênero, por razões óbvias, o próprio LDP tem dificuldade de estabelecer, deixando-o indeterminado). Por fim, vêm os textos expositivos e/ou argumentativos, todos denominados “dissertativos”. É como se nar-

³ Designamos as coleções por letras: A (Carvalho et al., 2000), B (Miranda et al., 1998), C (Faraco et al., 1999), D (Tiepolo et al., 1998) e E (Cereja et al., 1994) e seguidas do número da série (1, 2, 3 ou 4).

rar fosse mais fácil do que descrever, que, por sua vez, seria mais fácil do que dissertar.

Nos manuais do professor, é raro encontrarmos as justificativas para esse ordenação, fazendo-nos suspeitar de que ela permanece mais pela tradição do que por razões teoricamente justificáveis. Há também casos de tipologia absolutamente indefinida, em que sequer o tipo de seqüência textual a ser privilegiada (narrativa, descritiva ou dissertativa) é indicado (ex. 7):

(7) Você vai escrever um texto sobre a discussão que foi proposta na seção *Ponto de Vista*: é machista a argumentação de *Moça deitada na grama?* (...) (C3, p. 136)

(8) O quadro abaixo, *A descoberta*, retrata a curiosidade infantil: um menino, revirando a gaveta de roupas do pai, descobre quem é o verdadeiro Papai Noel. Imagine-se no lugar do garoto e narre os fatos anteriores e posteriores à descoberta. Sua narrativa deverá ser em 1ª pessoa e conter, pelo menos, uma fala de personagem em discurso indireto. Pronto seu texto, dê-lhe um título. (E3, p. 107)

Considerações finais

Só a temática ou só os recursos lingüísticos não são critérios suficientes para promover o desenvolvimento do domínio da escrita. É preciso não fragmentar o ensino da produção textual, pois esta é uma atividade que põe em jogo o desejo de dizer algo (temática) a alguém (interlocutor) de uma forma específica (recursos lingüísticos empregados). Assim, a produção de gêneros textuais concretizaria a articulação entre essas dimensões da atividade discursiva.

Outro ponto que merece destaque é o da avaliação do texto. Na maioria dos casos examinados, os critérios de julgamento permaneceriam implícitos, restando ao aluno e ao professor apelar para a “intuição”, no momento de produzir e de avaliar respectivamente.

Relembramos aqui as reflexões de Marcuschi (2000: 124):

“(...) há que se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.”

Portanto, cabe aos pesquisadores ampliar os estudos a respeito da tipologia textual (tipos e gêneros), buscando estabelecer parâmetros

que baseiem a gradação de complexidade dos exercícios de produção de texto. Enquanto isso, os LDPs podem começar pela introdução, ao menos nos manuais do professor, de distinções claras entre tipos, gêneros e seqüências textuais de modo que atividade de escrever possa ser mais progressão do que repetição, avaliando-se a adequação tipológica, bem como o grau de aprofundamento dos temas e de sofisticação das formas lingüísticas empregadas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, C. S.; PANACHÃO, D.; KUTNIKAS, S.; SALMASO, S. *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000, v. 1, 2, 3 e 4.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens: literatura, gramática e redação*. 2ª ed. São Paulo: Atual, 1994, v. 1, 2 e 3.
- FARACO, C. A. e MOURA, F. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática., 1999, v. 1, 2, 3 e 4.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, mimeo, 2000.
- MIRANDA, C. e RODRIGUES, M. L. D. *Linguagem Viva*. São Paulo, Ática, 1998, v. 1, 2, 3 e 4.
- RANGEL, E. *Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado*. In Dionísio, Angela e Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, pp. 7 a 14.
- REINALDO, M. A. *A orientação para a produção de texto*. In Dionísio, Angela e Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, pp. 87 a 100.
- TIEPOLO, E. V., GREGOLIN, R. M. e MEDEIROS, S. A. G. *Linguagem e interação*. Curitiba: Módulo, 1998, v. 1, 2, 3 e 4.

A oralidade no livro didático de língua portuguesa: erros e acertos

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *When proposing the orality treatment in the portuguese-speaking class book, the National Curricular Parameters (PCN) are contributing to exclude from the teaching Portuguese language the belief that the orality while “mistake place”, of the informality, of the language bad use. This work aims articulate PCN’s proposals, relative to the orality, and its treatment in the class book.*

PALAVRAS-CHAVE: *oralidade, ensino de português, livro didático, exercícios*

O tratamento da oralidade passou a ser objeto de estudo no livro didático de língua portuguesa (LD) a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Até então, não havia critérios para o ensino de língua materna – pautada apenas no ensino da escrita – a não ser os estabelecidos pela gramática normativa. A oralidade, ou melhor, a fala era encarada como o lugar do mau uso da língua. Pois partia-se de uma perspectiva dicotômica da relação “fala e escrita”, cabendo à primeira o erro e à segunda o acerto.

Tal perspectiva reflete uma tradição teórica Saussureana (1916) adotada ao longo da história da lingüística, a qual excluía de seus estudos ‘a fala’, revelando ser ‘a língua’- enquanto estrutura – seu objeto ideal. Assim estruturou-se o ensino de língua portuguesa, ou melhor, de gramática da língua portuguesa.

Com as mudanças ocasionadas pelos PCN muitos autores/editores passaram a se preocupar com a apresentação do material didático por eles produzidos. Por outro lado, o MEC inicia o Programa Nacional do Livro Didático (1998) visando avaliar a qualidade destes livros. Aos livros cujos critérios correspondem ao mínimo desejado pelos PCN, estes recebem “estrelas” classificatórias, quanto maior a quantidade de estrelas, melhor a qualidade do LD. Este material é disponibilizado ao professor, que a partir de resenhas e do número de estrelas classificando o manual, poderá adotá-lo em seu trabalho. Como mostra o trabalho de Elizabeth Marcuschi (*O guia de livros didáticos e a leitura do professor*) tais resenhas nem sempre são elucidativas quanto à qualidade do livro a ser escolhido pelo professor.

Ao que parece a “mudança” na qualidade do LD deve-se muito mais à uma demanda mercadológica, afinal o maior mercado consumidor destes livros é o próprio governo (MEC), pois nas escolas públicas o material é gratuito, do que a uma vontade em melhorar a qualidade do ensino e do material didático de Língua Portuguesa.

Vários são os critérios que estes manuais devem cumprir para serem considerados aceitáveis e ter direito às famosas estrelas. Mas o que se tem visto é que muitos autores/editores não têm uma noção clara do que representa:

“o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizados por uma comunidade lingüística” (PCNLP¹, 1998:19).

ou

“a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (PCNLP, op.cit.: 23)

ou sequer que

“os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita (...)” (PCNLP:35)

Pois apenas pinçam aquilo que é proposto nos PCNLP e aplicam em seus manuais didáticos na forma de exercícios freqüentemente desconexos e sem sentido, sem a articulação prometida na “atraente” apresentação do manual ao professor, concluindo que preencheram os requisitos de um LD adequado.

Pode parecer que estou fugindo ao tema que diz respeito à oralidade, mas o que acontece é que a questão de fato é mais complexa do que imaginamos. Se o tratamento da oralidade vai mal no LD, esta é somente a “ponta do iceberg”. Que reflete, entre outras coisas, problemas referentes

- ao papel dado ao ensino neste país, ou melhor às políticas públicas e privadas do ensino no país,
- ao distanciamento entre pesquisa e a prática de sala de aula,
- à delimitação do próprio objeto língua materna.

Se a oralidade é posta à escanteio nos manuais de ensino de Língua Portuguesa, muito se deve não só aos problemas rapidamente destacados, mas também às próprias escolhas na delimitação do objeto da lingüística e esta escolha sempre privilegiou a língua, que apresenta regras/normas/regularidades, e a fala, pela “crença” em seu caráter individual e idiossincrático, foi deixada de lado. Mas com a emergência de trabalhos sociolingüísticos, de etnografia da fala, etnometodologia, análise da conversação, as pesquisas lingüísticas voltam-se para fala. Com destaca Marcuschi (2001: 22):

“Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

É nesta perspectiva também que os PCNLP tomam o trabalho com a oralidade quando destacam que o uso da língua envolve a prática de escuta, isto é,

“a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (PCNLP:35).

Diante deste panorama, partimos para a observação do trabalho proposto pelo LD, referente a esta modalidade de uso da língua: a oralidade². Ao analisar três coleções referentes ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (Coccó & Hailer, 1994; Guindaste et al, 1998; Lopes & Lara, 1997). Nestas coleções, o Manual do Professor explicita de maneira bastante genérica o tratamento que será dado à oralidade. Assim temos:

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

² Marcuschi (2001) destaca a relação oralidade versus letramento e fala versus escrita, cabendo ao primeiro grupo uma distinção entre práticas sociais e ao segundo, uma distinção entre modalidades de uso da língua.

(1)

“O que se quer do trabalho com a língua é que o aluno domine a linguagem em toda sua dimensão discursiva, usando-a adequadamente nas modalidades oral e escrita”

Guindaste, Tiepolo & Medeiros, 1998:7 – Manual do Professor

(2)

“Ao tomar consciência de que há diferenças entre a produção oral e a escrita, o estudante, na fala ou na escrita, usará os recursos pertinentes a cada uma delas. Por isso, apresentamos também situações de exercício da oralidade.”

Lopes & Lara, 1997:7 – Manual do Professor

(3)

A coleção de Coccó & Hailer (1994) não menciona a oralidade no seu Manual do Professor.

Nos manuais faz-se menção à importância da oralidade no ensino de língua portuguesa, mas quando partem parte o tratamento efetivo desta oralidade, a questão muitas vezes se complica. Pois, apesar dos PCN de Língua Portuguesa descreverem objetivos, conteúdos e estratégias de ensino da oralidade, tais como:

Quanto aos objetivos no processo de produção de textos orais espera-se:

- planejamento da fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considerar os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário. PCNLP: 51

Quanto às práticas de escuta de textos orais:

- compreensão dos gêneros do oral previsto para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal;
- identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; etc. PCNLP: 55

Quanto às práticas de produção de textos orais:

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste de fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acata-lo, refuta-lo ou negocia-lo. PCNLP: 58

Assim, ensinar língua oral de acordo com os PCNLP:

“ (...) deve significar para escola acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais (...). Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública (debate, teatro, palestra, entrevista etc.)” PCNLP: 68

O ensino desta modalidade, no entanto, ainda está longe de alcançar seus objetivos. Observemos um pouco a tipologia dos exercícios propostos nos LD. Numa análise comparativa entre o papel atribuído por tais coleções e as propostas de trabalho apresentadas (ver quadro 1 a seguir), temos um distanciamento entre aquilo proposto no Manual do Professor pelo LD e o que de fato ocorre nos exercícios ao longo da coleção.

Na coleção 1, Guindaste et. al, os autores afirmam a importância do aluno **dominar sua linguagem na dimensão discursiva**, no entanto sequer esclarece ao professor o que vem a ser esta dimensão.

Se pensarmos na diversidade de perspectivas que envolvem a chamada Análise do Discurso, não podemos precisar exatamente a que se refere o LD. Na continuação, destaca que o aluno deve **usa-la adequadamente na modalidade oral e escrita**. Quer dizer, toma não somente as noções *oral* e *escrito* como perfeitamente claras para o professor, mas também mostra que ao **explicar significados oralmente, discutir e fazer comentários com colegas** é suficiente para garantir o uso adequado da modalidade oral.

Na coleção 2, Lopes & Lara, faz-se uma menção à **existência diferenças entre oralidade e escrita**. O objetivo é fazer com que o aluno se utilize dos **recursos pertinentes a cada modalidade**. No entanto, não há comentários sobre as características de cada uma das modalidades. Percebe-se nos exercícios propostos, um cuidado em caracterizar de alguns gêneros como o debate, por exemplo (ver quadro 1). Mas a preocupação parece situar-se apenas na estrutura organizacional do gênero, não nas características intrínsecas à fala.

A coleção 3, Coccó & Hailer, sequer menciona o trabalho com a oralidade no Manual do Professor. Mas em seus exercícios deixa claro como entende a linguagem oral, enquanto **linguagem coloquial e informal** (quadro op.cit.). Apesar de propor exercícios de escuta e “cópia” de fala, solicita dos alunos a **pontuação adequada na versão escrita da fala**. E perde a oportunidade de mostrar ao aluno que as marcas prosódicas e entonacionais da fala não correspondem à pontuação da escrita, pondo um fim à idéia, amplamente aceita, de que a escrita é uma representação da fala.

COLEÇÃO	PAPEL DA ORALIDADE	EXERCÍCIOS PROPOSTOS
Guindaste et al.	“O que se quer do trabalho com a língua é que o aluno domine a linguagem em toda sua dimensão discursiva, usando-a adequadamente nas modalidades oral e escrita”	“dê oralmente o significado de nota preta (...)”p. 47 “leia e comente com seus colegas (...)” p. 71 “discuta com seus colegas (...)” p. 120
Lopes & Lara	“Ao tomar consciência de que há diferenças entre a produção oral e a escrita, o estudante, na fala ou na escrita, usará os recursos pertinentes a cada uma delas. Por isso, apresentamos também situações de exercício da oralidade.”	“conte a seus colegas o que descobriu (...)” p. 61 “observe esta fala (...)”p. 83 “não se esqueça, em um debate é preciso ter calma (...)”p. 90
Coccó & Hailer	não menciona oralidade	“Luís Fernando Veríssimo utilizou no texto muitas expressões da linguagem coloquial (linguagem oral, informal) (...)”p. 25 “(...) inventem uma história de aventura, contem oralmente e gravem-na(...) ouçam e copiem colocando a pontuação adequada (...)”p. 137.

Quadro 1: Papel da oralidade no Livro didático x proposta de exercícios

Como podemos perceber, as exíguas oportunidades propiciadas para o tratamento da oralidade no LD são sub-utilizadas, pois apesar dos PCN atribuírem valor e importância a ela, esta ainda não é visualizada como de relevância para ser devidamente tratada nos LD de língua portuguesa. De fato, poucas são as obras publicadas³, direcionadas a professores de uma maneira geral, dedicadas a seu estudo, no âmbito do ensino de língua portuguesa. Vale citar aqui o livros “Da Fala para

³ Vale salientar aqui também: Fávero et al. (1999).

Escrita. Atividade de Retextualização” do Prof. Luiz Antônio Marcuschi e o “*Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*”, organizado pelas Profs. Ângela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra, ambos em processo de lançamento. Estes livros discutem questões de relevância, não só pertinentes ao papel da oralidade, mas também o papel do próprio ensino de língua materna. São obras que valem a pena serem adquiridas. Já no âmbito acadêmico, tais questões vêm sendo amplamente discutidas em Projetos como o NELFE – Núcleo de Estudo da Língua Falada e Escrita – Coordenado pelo Prof. Marcuschi e o NAPE – Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional – Coordenado pela Profa. Elizabeth Marcuschi e do qual as integrantes desta mesa fazem parte.

Quanto aos erros e acertos. Acertam os LD quando tentam propor um trabalho com a oralidade, mas erram na maneira equivocada com que apresentam um objeto que sequer conhecem.

Referências bibliográficas

- DIONÍSIO, A. P. & Bezerra, M. A. (2001) (org.). “*O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*”. Lucerna: Rio de Janeiro.
- FÁVERO, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. (1999) “*Oralidade e escrita. Perspectivas para o ensino de língua materna*”. Cortez: São Paulo.
- MARCUSCHI, E. (2001) O guia do livro didático e a leitura do professor. Comunicação apresentada na Mesa Redonda: O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares. *II Congresso Internacional da ABRALIN*. Fortaleza, 14 a 16.03.2001.
- MARCUSCHI, L. A. (2001) “*Da Fala para Escrita. Atividade de Retextualização*”. Cortez: São Paulo.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). “*Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*”. MEC/SEF: Brasília, DF.
- SAUSSURE, F. (1916-1982). “*Curso de Linguística Geral*”. Cultrix: São Paulo.

Livros Didáticos consultados:

- COCCÓ, M. F. & Hailer, M. A. (1994). “*ALP. Análise, Linguagem e Pensamento. A diversidade de textos numa proposta sociocontrutivista*”. v. 5-8. Livro do Professor. FTD: São Paulo.
- LOPES, V. & Lara, A. (1997). “*Tudo dá trama. Língua Portuguesa: Enunciação. Gramática a serviço do texto*”. v. 5-8. Livro do Professor. Dimensão: Belo Horizonte, MG.
- GUINDASTE, R. M. G. ; Tiepolo, E. V. & Medeiros, S. A, G. (1998). “*Português*”. v. 5-8. Livro do Professor. Módulo: Curitiba, PR.
- TIEPOLO, E. V.; Guindaste, R. M. G. & Medeiros, S. A, G. (1998). “*Português*”. v. 5-8. Módulo: Curitiba, PR .

As interferências no texto do aluno: uma relação singular e imprevisível

Eduardo Calil¹ & Regina
Nagamine
Universidade Federal de Alagoas

RÉSUMÉ: Cet article a pour objectif d'analyser, dans la perspective théorique linguistique et discursive, les effets des commentaires rédigés par un instituteur sur la première version qu'un élève de CE2² a écrite sur la fable "La cigale et la fourmi". L' auteur examine également les rapports entre la première et la deuxième version écrite par l' écolier.

PALAVRAS-CHAVE: texto em sala de aula, interferência do professor, singularidade, autoria.

As interferências feitas pelo professor no texto do aluno estão necessariamente inscritas pelas articulações entre os registros do Real, do Simbólico e do Imaginário (Milner, 1983, 1987). São os efeitos de semelhante (do imaginário), a partir das relações com os outros registros, que estabelecem aquilo que será apontado como problemas no texto do aluno, e, conseqüentemente, indicado para ser modificado, visando, imaginariamente, a supressão dos erros e a produção de um texto melhor ou mais adequado ao modo de funcionamento estabilizado da língua.

Tradicionalmente, estas formas de interferência se estabelecem a partir de formações discursivas ligadas ao ensino de ortografia, de gramática e de pontuação, havendo um intenso conjunto de enunciados voltados aos problemas formais que estes aspectos mobilizam. A configuração imaginária que aí se põe tem o poder de evocar no professor a crença de que sua interferência no texto do aluno atue de modo direto sobre a melhoria ou a qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu e com o que está sendo escrito durante a prática de textualização. Em outras palavras, oblitera a relação entre significantes que o próprio texto que se está escrevendo mobiliza.

É justamente sobre este ponto que indicaremos que esta relação entre o aluno e os significantes que tecem seu texto, intermediada pelo que diz o professor, não é tão direta ou transparente como um primeiro olhar poderia supor. Escolhemos uma prática de textualização em que um aluno de 2ª série, Yuri, reescreve, a pedido da professora, a fábula "A cigarra e as formigas" de Monteiro Lobato, tomando como texto-referência a versão "a formiga boa", lida para os alunos dias antes³.

[1ª versão⁴, escrita em 17/02/1995.]

*formiga bem
A cigarra cantava enquanto
as formigas trabalhavam.
chegou o inverno a cigarra
não tinha abrigo nem
casa. depois bateu na por-
ta do formigueiro e a
formiga atendeu e falou
eu poço ficar ate o vê
rão pos entre cigarra.*

professora feita em 19/02/1995.]

Como se pode observar, Yuri, conforme a proposta feita pela professora, escreve seu texto, retomando e narrando sem muitos detalhes o que se passa entre a cigarra cantadora e as formigas trabalhadoras. A professora, ao dirigir seu olhar para o texto do aluno, aponta alguns problemas, como mostra o bilhete abaixo:

[Interferência da pro-

YURI

Adorei sua reescrita! Você fez com que o leitor imaginasse as cenas descritas. Mas mesmo assim, é necessário que você as deixe um pouco mais clara ao leitor. Que tal iniciar este trabalho separando as falas do narrador e dos personagens? Relembre as nossas discussões sobre as crônicas lidas, de como os autores separam as falas, dos sinais utilizados para isto. Procure utilizar os dois pontos (:) e o travessão (-) na sua escrita.

No momento em que a formiga pede auxílio a cigarra, ela está fazendo uma pergunta. Você não deveria utilizar o sinal de interrogação para indicar isto ao leitor? Pense nisto. (sublinhado e negrito nosso)

Apesar de não termos acesso à discussão que se passou em sala de aula entre a professora e seus os alunos, o bilhete faz referência a ela, pedindo para o aluno lembrar o que conversaram sobre separação de falas de personagens. Assim, pelo que consta no bilhete, podemos observar que há um enfoque sobre dois pontos:

1. Separação entre o discurso direto e o indireto;
2. Uso de sinais de pontuação, particularmente, os sinais "dois pontos", "travessão" e "interrogação".

Vejamos a outra versão do texto produzido pelo aluno, após as interferências realizadas pela professora.

[2ª versão, escrita em 23/02/1995.]

É importante destacar que a interferência da professora não produz os efeitos esperados, pois as questões que foram apontadas não são modificadas conforme ela sugere. Os problemas apontados no bilhete em relação à primeira versão permanecem no segundo texto. Cabe então perguntar: quais foram os efeitos produzidos por estas interferências? Se elas não produziram as mudanças esperadas, poderíamos dizer que as interferências não tiveram importância no retorno ao texto?

*A formiga do bem
A cigarra morava
em um tronco no topo
de arvore, a formiga
construiu sua casa,
enquanto a cigarra
cantava e a formiga
trabalhou. chegou o im-
verno a cigarra Ba-
teu na porta do formigue-
iro e pediu se podia dormir
e a formiga dechou.⁴
chegou o verão e a cigar-
ra voutou a sua cantoria*

*⁴ então foi você que
cantou neses velhos ten-
pos ppara deichar o
meu tralhalho mais leve.*

[sublinhado nosso]

¹ eco@fapeal.br

² CE2 corresponde, no sistema educacional brasileiro, à 2ª série do 1º grau do Ensino Fundamental.

³ Este corpus foi utilizado na dissertação de Maria do Socorro Ferreira dos Santos intitulada "Reescrevendo Histórias: uma análise linguístico-discursiva da prática de reescritas de textos", e pertence ao banco de dados "Práticas de Textualização na Escola", coletado e organizado com apoio do CNPq.

⁴ Apresentaremos os textos escritos por Yuri respeitando o máximo possível a disposição gráfica (como por exemplo, o que está escrito em cada linha) e os problemas diversos que ele apresenta (como por exemplo, a ortografia, os erros gramaticais, a ausência de pontuação, etc).

No bilhete a professora faz uma referência direta às falas dos personagens “formiga” e “cigarra” no trecho “*eu poço ficar até o verão pos entre cigarra*”, solicitando uma pontuação adequada. Na 2ª versão, este momento da história aparece na forma do discurso indireto: “[*a cigarra*] *pidiu se podia dormir*”. Se, por um lado, fica minimizada a questão da omissão do ponto de interrogação e demais sinais de pontuação para marcar a separação formal da fala do personagem, por outro, temos o aparecimento de uma quebra sintática, produzida pela inadequação do verbo “pedir”, que nesta posição, antecedendo o “se”, cria um erro. O que poderia estar interferindo no movimento provocado pela emergência imprevisível deste significante na cadeia?

Se voltarmos ao bilhete da professora, encontramos o seguinte enunciado “*No momento em que a formiga pede auxílio a cigarra, ela está fazendo uma pergunta. Você não deveria utilizar o sinal de interrogação para indicar isto ao leitor?*”. Talvez haja aqui uma pista da relação imprevisível entre o bilhete e a 2ª versão. O enunciado “... a formiga pede auxílio a cigarra...” aparece mobilizar um significante, a saber, a forma “pidiu” no enunciado “*e pediu se podia dormir*”, marcando a solicitação de um personagem (a cigarra) para o outro (a formiga), mas também o inesperado cruzamento de, pelo menos, duas estruturas:

1. (a cigarra) **perguntou** se podia dormir;
2. (a cigarra) **pediu para** dormir

A cadeia manifesta “*e pediu se podia dormir*”, escrita na 2ª versão, indica a latência destas estruturas e as relações metafóricas entre “perguntou” e “pediu” que inesperadamente o significante “*pede*” presente no bilhete da professora mobilizou.

Há também que se considerar, para avançarmos na tentativa de explicação daquele “erro”, as relações que podem ter sido produzidas pela passagem do discurso *direto*, marcado por um verbo *dicendi* na 1ª versão (“[*a cigarra*] *falou: eu posso ficar até o verão*”), para o *indireto*.

Em relação ao discurso direto teríamos a estrutura “sujeito (3ª pessoa do singular, neste caso) + verbo *dicendi* + fala do personagem” que poderia se apresentar através dos seguintes enunciados:

- “a cigarra **falou**: eu posso [ficar até o verão/dormir]?”
- “a cigarra **perguntou**: eu posso dormir?”
- “a cigarra **pediu**: eu podia/poderia dormir aqui?”
- “a formiga **respondeu/disse**: pois entre, cigarra.”

No discurso indireto a estrutura se apresenta como “sujeito (3ª pessoa do singular, neste caso) + verbo *dicendi* + o enunciado do personagem, introduzido por um elemento de ligação”. Este elemento de ligação pode se efetivar pelo “transpositor *que*, pela dubitativa *se* e pelos pronomes e advérbios de natureza pronominal *quem, qual, onde, por que, quando*, etc.” (Bechara, 1999:482).

- “a formiga **falou para** ela dormir no formigueiro.”
- “a cigarra **perguntou se** podia dormir.”
- “a cigarra **pediu para** [ficar até o verão/dormir].”
- “a formiga **respondeu/disse para** ela entrar.”

As formas “pediu”, “perguntou” e “falou” se mantêm tanto no discurso direto como no indireto. Todavia, as restrições impostas pela cadeia não se estabelecem da mesma maneira, uma vez que a entrada do discurso direto amplia as possibilidades de continuidade, enquanto que, no discurso indireto, a exigência do elemento de ligação as restringe.

A semelhança entre as formas produzidas no estabelecimento

do eixo metafórico faz com que o estatuto semântico entre elas se assemelhe, isto é, “pedir”, “perguntar”, “falar”, “dizer”, “responder” acabam sendo intercambiáveis. A emergência de “pediu” cria uma restrição em relação ao elemento transpositor, que não permite a forma dubitativa “se”. Foi o estabelecimento deste eixo de equivalência entre “pediu” e “perguntou” que parece, por um lado, produzir o erro, e por outro, não haver uma “escuta”⁵ de Yuri para ele.

A nossa hipótese é que a presença de “pedir” no bilhete da professora, juntamente com a concorrência das estruturas acima indicadas, teria relação com a forma “pediu” no enunciado “*e pediu se podia dormir*”, indiciando esta relação de texto com texto, constitutiva de qualquer prática de textualização, ou para ser mais geral, de qualquer relação possível entre sujeito e língua.

Outros efeitos inesperados se produzem nesta relação de texto com texto. Iremos destacar um outro problema na 2ª versão de Yuri para tentar mostrar a singularidade e imprevisibilidade que a relação entre aquele que escreve e seu próprio escrito pode estar trazendo. Comparando o início da 1ª versão com o início da 2ª versão destacamos:

1ª versão

A cigarra cantava enquanto as formigas tralalhavam.

2ª versão

A cigarra morava em um tronco no topo de árvore, a formiga construía sua casa, enquanto a cigarra cantava e a formiga tralalhou.

No início da 1ª versão destacado acima não há grandes surpresas. Apesar do texto ser menor, Yuri mostra, no enunciado “*A cigarra cantava enquanto as formigas trabalhavam*”, uma adequação semântica e sintática que poderia ser indicada pela posição dos elementos na cadeia sintagmática “**X** (*a cigarra cantava*) **enquanto Y** (*as formigas trabalhavam*)”. Estas posições dos termos X e Y apresentam-se de modo previsível e como possível na língua.

Já o texto inicial da 2ª versão traz outros elementos que produzem abalos nesta estrutura estabilizada. Depois de uma breve introdução “*a cigarra morava em um tronco no topo de uma árvore...*”, Yuri preserva a estrutura da cadeia sintagmática “**X** (*a formiga construía sua casa*) **enquanto Y** (*a cigarra cantava*)”.

O termo X marcado na 1ª versão (“*a cigarra cantava*”) sofre uma inversão de posição em relação ao termo Y (“*as formigas trabalhavam*”). Além disso, há uma metaforização entre “*as formigas trabalhavam*” e “*a formiga construía sua casa*”, que se mantém como uma espécie de paráfrase entre a ação de “trabalhar” e a ação de “construir sua casa”, que, de certa forma, retoma de modo mais especificado a primeira ação. Esta relação de semelhança semântica entre os dois enunciados faz com que a emergência de “*a formiga construía sua casa*” na posição de “X” restringisse o aparecimento de “*a formiga trabalhou*”, mantendo-o na cadeia latente. No entanto, este enunciado permanece na cadeia manifesta, fazendo com que ele soe estranho.

Assim, a emergência do enunciado “*a formiga construía sua*

⁵ Para melhor compreender a noção de “escuta” sugerimos a leitura de Calil (1997; 1998) e Calil & Nagamine (1999).

casa” como primeiro termo da estrutura “X enquanto Y”, restringe tanto sintática quanto semanticamente a emergência dos termos que virão a seguir. Esta estrutura define uma relação de concomitância temporal entre dois fatos, dois acontecimentos ou duas ações simultâneas. O que parece ocorrer nesta 2ª versão é a ruptura desta estrutura pela entrada de um terceiro elemento, no caso, o enunciado “*e a formiga trabalhou*”. Quando o termo “*a cigarra cantava*” deu continuidade ao enunciado “*a formiga construía sua casa enquanto...*” fica sem lugar aquele enunciado em relação à estrutura anteriormente manifesta.

Talvez a presença deste enunciado e a ruptura que ele marca fique mais clara se voltarmos para a 1ª versão. Podemos observar que lá encontramos a mesma estrutura “X enquanto Y” e os mesmos termos (“*a cigarra cantava*” e “*as formigas trabalhavam*” / “*a formiga trabalhou*”). Isto indica uma relação bastante próxima entre um texto e outro, e provavelmente até mais intensa do que a relação que o aluno teria com o bilhete da professora. Parece que, por um lado, é a concorrência destes termos nesta estrutura que interfere em sua ruptura, e por outro, a posição subjetiva na língua ocupada por Yuri (2ª posição, conforme Lemos, 1998) não permite um estranhamento, nem um reconhecimento de sua imprevisibilidade, na medida em que a presença de “*a formiga construía sua casa*” não parece ser suficiente para apagar ou re-significar o enunciado “*as formigas trabalhavam*” / “*a formiga trabalhou*”, mantendo-o nesta 2ª versão quase como um fragmento daquela 1ª versão.

A quebra na estrutura “X enquanto Y” também pode estar relacionada com o processo metonímico (Lemos, 1998, 1999) que talvez esteja interferindo aí, pois, se observamos bem, a presença do “e” logo após “*a cigarra cantava*” parece se impor na cadeia sintagmática apagando o elemento X daquela estrutura, que aparece estabilizada na 1ª versão. Deste modo, o “e” estaria convocando metonimicamente a manifestação de “*a formiga trabalhou*”.

Deste modo, a presença do “e” antes da colocação do enunciado “*a formiga trabalhou*” reitera o argumento em direção a esta ruptura e o modo fragmentado e, poderíamos também dizer, metonímico, através do qual ele se insere na cadeia.

Não podemos deixar ainda de observar a mudança do verbo do pretérito imperfeito (“trabalhava”) para o pretérito perfeito (“trabalhou”) como outro lugar de ruptura. A quebra no tempo verbal em relação ao termo anterior (“*a cigarra cantava*”) é mais um vestígio da dificuldade em abandonar esse enunciado ou re-significá-lo no encadamento daquilo que vem sendo escrito.

É interessante ainda destacar que o pretérito perfeito é o tempo verbal utilizado em todo o restante do texto, a partir a emergência de “*e a formiga trabalhou*”:

- “**chegou** o inverno”;
- “**a cigarra bateu** na porta”;
- “**pediu** se podia dormir”;
- “**a formiga deixou**”;
- “**você que cantou**”;
- “**chegou** o verão”;
- “**a cigarra voltou** a sua cantoria”

Poderíamos supor que há um efeito interferindo duplamente na produção de unidade entre estes enunciados. Uma das interferências estaria ligada a um movimento retroativo da forma verbal “chegou” - presente na 1ª versão e estabilizada nas estruturas verbais comumente encontradas nas narrativas ficcionais - que anteciparia a manifestação da terminação do pretérito perfeito no enunciado “*a formiga trabalhou*”. A outra interferência ligada ao mesmo efeito de semelhança seria a restrição que este tempo verbal produz em todas as outras formas verbais que aparecem na continuidade da cadeia.

Precisamos finalizar tentando pontuar um pouco mais a questão suposta no título do trabalho, a saber, por que as interferências do

professor sobre o texto do aluno não conseguem conter os movimentos singulares e imprevisíveis entre o aluno e o texto que escreve? Afirmamos, logo no primeiro parágrafo, uma necessária articulação entre os registros do Real, do Simbólico e do Imaginário para se pensar a estruturação da relação entre sujeito, língua e sentido. É precisamente por haver esta articulação que as interferências não tem o poder de apagar os movimentos desta relação.

Apesar dos limites entre os registros serem míticos⁶, na análise que realizamos tentamos indicar um pouco da relação entre o sujeito e a língua, que estes registros estruturam. Como efeito do registro Imaginário, temos as produções de semelhança, de unidade de sentido que se cristalizam enquanto um funcionamento atestado na língua. De um lado, os pontos que a professora destaca como problemas no texto do aluno. De outro, aquilo que para o aluno se estabelece como unidade do texto. Em relação ao registro do Simbólico, as análises feitas acima, através dos processos metafóricos e metonímicos, indicaram justamente aquilo que é da ordem do dessemelhante, da diferença, em que alguma coisa pode estar por outra, através do cruzamento entre cadeias. Como efeito do registro do Real, temos o equívoco que as estruturas manifestas indiciam, enquanto deslocamento do significante. Assim, enquanto que a **singularidade** estaria atrelada ao modo como o sujeito se inscreve nesta estruturação, a **imprevisibilidade** emerge das relações entre significantes. O texto é o efeito desta relação entre o singular e imprevisível e seu modo de inscrição nos universos enunciativos que o configuram dentro de um registro imaginário. Isto vale, necessariamente, tanto para a posição ocupada pelo professor, quanto para aquela ocupada pelo aluno.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. (1999) *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro: Lucerna.
- CALIL, E. (1997) “A escuta e o funcionamento da rasura”. *Revista Leitura*, 20 Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- _____, (1998) “Autoria como movimento de escuta” In: Loni Grimm Cabral & Edair Gorski (org.) *Linguística e Ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna* Florianópolis (SC): Editora Insular (91-109).
- CALIL, E. & NAGAMINE, R. (1999) “O que produz unidade na produção do erro ortográfico” In: Denilda Moura (org.) *Os Múltiplos usos da língua* Maceió: Edufal.
- LEMONS, Cláudia T.G. de (1998) Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. vol.1, n.3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____, (1999) *Questioning the notion of development: the case of language acquisition*. Campinas, SP: IEL/Unicamp.
- MILNER, J. C. (1983). *Les noms indistints*. Paris: Seuil.
- MILNER, J.-Cl. (1987) *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VORCARO, A (1997) *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

⁶ Ver Milner (1987), particularmente, capítulo I. Ver também Vorcaro (1997:68) para uma explicação mais precisa das relações entre Real, Simbólico e Imaginário.

Variantes lexicais e seu estatuto em face do sistema e da norma

José Alves Fernandes
Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: *The propose of this work is to show, by means of exemplar cases, the illimited virtuality of the linguistic system in guaranteeing the continuous renewal of language in the field of the lexicography.*

We have tried, in the first place, to demonstrate the linguistic feeling of native speakers to put in practice the idiomatic rules that underlie the processes of word formation un Portuguese, in spite of their taken for grandet ignorance.

In the second place, we have presented the special case of some not yet studied type of word formation, that's to say, the singular oxytone words in – é and ó – a kind of strange morphemes bearing the semic feature: “standard anatomic deviation”.

PALAVRAS-CHAVE: *Virtualidade; canonicidade; variação; base paradigmática.*

A prova provada da infinita potencialidade do sistema lingüístico revela-se na produção ininterrupta de novas formas léxicas na sucessão do tempo bem como na multiplicação dos espaços configurados como novos ecúmenos na constituição geopolítica dos povos.

Com relação à língua portuguesa do Brasil cuja população representa a continuidade da herança lusitana a que se veio somar o aloglotismo dos aborígenes e dos transplantados africanos, o panorama lingüístico é dos mais variados e ricos que se possa imaginar.

Focalizaremos nesta sumária comunicação algumas amostras de variações lexicais representativas da criatividade do falante brasileiro no processamento do seu direito de uso do sistema lingüístico por ele herdado e cujas regras ele nos dá continuamente provas de conhecer à revelia das nossas cismas, suspeitas ou suposições em contrário.

Decidimos apresentar alguns casos de formas lexicais marginalizadas em face da canonicidade lexicográfica e procurar explicá-las à luz de certos processos utilizados recorrentemente pelo sistema lingüístico, o que lhes confere, a nosso ver, o estatuto de legitimidade gramatical.

AZUNHAR: Para significar “ferir ou rascar com as unhas”, como se lê no dicionário ou no vocabulário ortográfico oficial.

No registro popular do Ceará, no entanto, emprega-se correntemente “azunhar”, forma de que se têm utilizado os escritores regionalistas, conferindo-lhe assim, progressiva e irrestivelmente foros de cidade, sob a canonização da literatura. (“Jacira, porém, não se deu por vencida: lutou ferozmente, *azunhou-me* o rosto, mordeu-me o braço, puxou meus cabelos.” Fran Martins, *O amigo de infância*, p. 80)

Na verdade, a formação do termo revela-nos simplesmente o resultado de uma juntura operada pela realização fonética do sintagma as + unhas = /azuñas/ donde: azunhar. Compare-se o francês “zieuter”, olhar, ao nível do “argot”, resultante do sândi ‘les+yeux+/lezieu/ em perfeita simetria com a nosso “azunhar”.

Não admira, pois, que os nossos atlas lingüísticos registrem formas autenticamente vigentes entre os nossos informantes, quer analfabetos, quer alfabetizados, como “zolhos”, “zorelhas”, “zouvidos”, etc.

Conceder a tais formas o estatuto de variantes lexicais não estigmatizadas dependerá certamente de condicionamentos de ordem vária de natureza sociológica, política, cultural, etc.

Registra-se, aliás, na língua a forma canônica “zorate”, que significa “maluco, doido”, oriunda, pelo mesmo processo, do sintagma “casa dos orates”, casa dos loucos, manicômio.

Não faltam, portanto, exemplos paradigmáticos suficientes para a validação de variantes da natureza das que ora acabamos de comentar.

ENXERGAS – S.f.pl. – Este segundo exemplo ensina-nos lembrar a tese de Humboldt de que a língua não é um ἐργον, um produto

acabado, mas uma ἐνέργεια, uma criação contínua e que, tal como a vida, está sempre se renovando. Colhemos o termo em gravação feita com o Sr. Raimundo Carlos Filho, de Nova Russas, em que ele nos conta a peripécia de um caçador que se dispôs a pegar uma onça, munido apenas de uma corda e um cornimboque bem abastecido de tabaco ou rapé. No clímax do relato diz ele: quando a bicha saltou pra pegar o caboclo, ele destampou o cornimboque e sapecou o tabaco nas *enxergas* da onça. Aí ela, cegada pelo tabaco foi fácil amarrar e trazer pro curral.”

Na realidade, o termo, claramente um deverbal de “enxergar”, nos remete de imediato a “oiças”, deverbal de “ouvir”, de cunho popular, e clichê na expressão depreciativa: “Deus tape-lhe as oiças.” Podemos, assim, estabelecer a seguinte quarta proporcional: Enxergas: enxergar:: oiças (ou ouças): ouvir.

Observemos ainda que a base paradigmática por nós estabelecida, encontra igualmente um perfeito símile no francês, em que o termo popular “Esgourde” designativo de “oiça” (ouvido ou orelha) representa o provençal “escouta”, ou seja, escuta, 3ª pessoa do singular do verbo “escutar”. Neste particular, acrescenta-se que em português temos também o deverbal “escuta” do verbo “escutar”, só que é sempre usado em acepção abstrata, o ato de escutar, e não com valor concreto de órgão da audição.

Em boa verdade, se de “ouvir” temos a “oiça”, e de “escutar” temos a “escuta”, por que não poderíamos ter de “enxergar” a “enxerga”? E assim, fortalece-se cada vez mais a nossa convicção de que não se pode pôr em dúvida ou sob suspeição o saber lingüístico do falante e a sua capacidade para preencher as casas vazias da norma através da utilização dos modelos anteriores ou das regras inscritas na virtualidade do sistema.

NACARÉ, CORÓ, TOCÓ, CARIJÓ, GOBÉ: Levantamos, nas cartas de n.ºs 54, 55,56 e 59 do Atlas Lingüístico do Paraná, as designações acima especificadas, designativas de raças ou variedades de galinha, baseadas em características descritivas como cor, disposição e qualidade das penas e outras particularidades anatômicas.

Dessas denominações chamou-nos particularmente a atenção a opacidade semântica das formas oxítonas em é e ó que caracterizam aquelas unidades lexicais.

Na verdade, o primeiro – Nacaré – aplicado à galinha arrepiada, ou seja, de penas arrepiadas ou crespas, não se encontra registrado em nenhum dicionário ou vocabulário da língua, e sua forma e constituição apresentam-se totalmente opacas. O segundo nome – Coró – aplica-se à “galinha do pescoço pelado”; trata-se de um vocábulo dicionarizado com outras acepções totalmente alheias à do nosso elenco, bem como desacompanhado de qualquer indicação etimológica. O terceiro – Tocó – é aplicado à “galinha sem rabo” e é dado por alguns

dicionários como uma metátese ou hipótese de “cotó”, o qual por sua vez não tem etimologia líquida e certa. “Carijó”, finalmente, é o único para o qual é oferecida uma etimologia tupi que aponta para o significado pertinente do termo, a saber, galinha cujas penas são salpicadas de branco e preto. Na indicação etimológica feita pelo AURÉLIO lê-se: do tupi = procedente do branco.

Gostaríamos de acrescentar que no Ceará, na região de Uruburetama, colhemos do informante Francisco Caetano das Chagas a designação de “Gobé”, galinha gobé”, para a galinha do pescoço pelado. E mais uma vez, um termo oxítono em é, totalmente opaco do ponto de vista da sua constituição.

Para concluir, gostaríamos de reafirmar a validade do princípio de que no sistema lingüístico residem todas as virtualidades sobre que assenta o processo de formação da linguagem, inclusive no domínio do léxico. No caso vertente dessa categoria de palavras a que acabamos de referir-nos sugerimos que se veja nos elementos é e ó desses

vocábulos oxítonos um morfema “sui generis” designativo de particularidade física, quase sempre de natureza deformadora ou aberrante do padrão normativo de constituição do indivíduo em causa.

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Vanderi de Andrade. *Atlas lingüístico do Paraná*. Londrina: Imprensa Oficial do Paraná, [1994].
- DAUZAT, Albert. *Lês argots – Caractères, Évolutions, Influence*. Paris: Librairie Delagrave, 1946.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*. 3ª ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MARTINS, Fran. *O amigo de infância* (contos). Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

Pour une approche conversationnelle des objets de discours

Lorenza Mondada

Romainsches Seminar, Université de Bâle
(lorenza.mondada@unibas.ch)

ABSTRACT: *This paper presents some issues raised by a conversational approach of topics and discourse objects, within the framework of the interactional linguistics. First, key assumptions of this approach are discussed, focussing on the interactional activities of the speakers. Then some consequences for the study of topics and discourse objects are explicated, with a special emphasis on various features specially underlined by this approach, such as the configurating effect of the participants' orientation, the interactive construction of discourse objects and the local exploitation of grammar within sequentiality.*

PALAVRAS-CHAVE: *análise do discurso, etnometodologia, linguística interacional, tópico, objeto do discurso, referência.*

1. Objectifs

Ce texte vise à expliciter les apports spécifiques de la linguistique interactionnelle aux problèmes de référenciation. Pour ce faire, il précise d'abord la "mentalité analytique" de la linguistique interactionnelle pratiquée, pour ensuite développer quelques propriétés des objets de discours que cette approche permet de décrire.

2. Horizon conceptuel: la linguistique interactionnelle

2.1. Cette contribution se fonde sur la linguistique interactionnelle, entendue ici comme le tournant linguistique de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Il existe en effet de nombreuses approches de l'interaction dans le paysage des sciences humaines, qui se basent sur des présupposés différents et des cadres théoriques distincts, allant de l'analyse des faces de Goffman à l'analyse du discours de l'Ecole de Birmingham; parmi elles l'analyse conversationnelle au sens strict, d'inspiration ethnométhodologique, initiée dans les cours de Harvey Sacks dans les années '70 (cf. Sacks, 1992) et prolongée dans sa collaboration avec Schegloff (cf. Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), constitue une tendance spécifique (cf. les distinctions que fait Levinson, 1983, ch. 6; cf. Gülich & Mondada, à paraître pour une présentation détaillée; cf. ten Have, 1998 pour une introduction).

2.2. Alors que Sacks et ses collègues (cf. Schegloff & Sacks, 1973) ne visaient pas à l'origine une analyse du langage mais plutôt une analyse des activités sociales que les enregistrements (limités à l'audio à cette époque) rendaient disponibles pour une écoute répétée et donc pour une analyse détaillée, ces dernières années l'analyse conversationnelle a progressivement pénétré dans plusieurs secteurs de la linguistique (cf. Ochs, Schegloff, Thompson, 1996). Sa réception, néanmoins, reste ambiguë: si d'une part de nombreux linguistes reconnaissent l'efficacité de l'analyse conversationnelle pour le traitement des données orales interactives, d'autre part ils la réduisent souvent à un ensemble d'outils techniques et résistent ainsi à adopter la "mentalité analytique" qui la caractérise (cf. Sacks, 1984; Schenkein, 1978). Cette "mentalité" implique en effet un regard particulier sur les ressources langagières: elle ne traite pas des formes pour en faire une description générale dans une grammaire, mais traite plutôt des *procédés* des locuteurs (les "ethnométhodes" de Garfinkel, 1967) pour construire le sens, assurer l'intercompréhension, rendre possible les activités langagières ordinaires. Elle ne traite pas de catégories descriptives abstraites dont les conditions d'application seraient définies de façon nécessaire et suffisante et qui constitueraient un

système que les locuteurs ne feraient qu'actualiser, mais traite de catégories rendues localement pertinentes par les orientations situées des locuteurs dans leurs activités spécifiques. Elle ne traite pas d'unités minimales définies a priori par leurs caractéristiques structurales et combinables selon des règles prédéfinies, mais d'unités plastiques, dynamiques, émergentes, qui se constituent dans la temporalité des séquences interactionnelles et dans les ajustements entre les locuteurs et qui donc sont contingentes par rapport à leurs actions (Goodwin, 1979; Ford, 1993; Selting, 1995; Ono & Thompson, 1995; Mondada, 1995a, 2000a, à paraître).

2.3. Il découle de cette approche spécifique une vision particulière de la langue: la langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs; elle est profondément imbriquée en elles et ne peut donc être définie indépendamment d'elles: il s'agit de se demander comment la langue se manifeste et se constitue en même temps dans les pratiques, c'est-à-dire, plus précisément, comment les pratiques langagières, et notamment les activités interactionnelles des participants, identifient, exploitent, et par là configurent les ressources de ce qui sera désigné (par eux, par les entreprises normatives, par les grammaires) comme étant la langue. La langue appartient aux locuteurs - avant qu'au linguiste; c'est le « je » qui se la réapproprie dans chaque acte d'énonciation, qui la réinvente pour mieux s'ajuster à la situation en cours. Les effets de codification et de standardisation ne sont donc pas les seuls aspects définissant la langue; ils sont le résultat de pratiques sédimentées, à décrire dans leurs effets constituants et non pas à considérer dans leur évidence constituée (Mondada, 1995a; à paraître).

3. Une approche de la référenciation

3.1. Dans ce cadre, nous allons nous pencher sur les phénomènes de référenciation en nous focalisant sur la façon dont les objets de discours sont interactivement élaborés par les participants dans leurs activités langagières.

3.2. La question de la *référence* est un thème classique de la philosophie du langage, de la logique et de la linguistique; dans ces cadres elle a été historiquement posée comme un problème de représentation du monde, de verbalisation du référent où la forme linguistique choisie est évaluée en termes de vérité et de correspondance avec lui. La question de la *référenciation* opère un glissement par rapport à ce premier cadre: elle ne privilégie pas la relation entre les mots et les choses mais la relation intersubjective et sociale au sein de laquelle des versions du monde sont publiquement élaborées, évaluées en termes d'adéquation aux finalités pratiques et aux actions en cours

des énonciateurs (Mondada & Dubois, 1995). De cette façon, ce sont les procédés mis en oeuvre par les participants à l'interaction pour assurer des opérations de référenciation qui deviennent l'objet de la description de l'analyste.

Au sein de ces opérations de référenciation, les interlocuteurs élaborent des *objets de discours*, i.e. des entités qui ne sont pas conçues comme des expressions référentielles en relation spéculaire avec des objets du monde ou avec leur représentation cognitive, mais des entités qui sont interactivement et discursivement produites par les participants au fil de leur énonciation. Les objets de discours sont donc des entités constituées dans et par les formulations discursives des participants: c'est dans et par le discours que sont posés, délimités, développés, transformés, des objets de discours qui ne lui préexistent pas et qui n'ont pas une structure fixe, mais qui au contraire émergent et s'élaborent progressivement dans la dynamique discursive. Autrement dit, l'objet de discours ne renvoie pas à la verbalisation d'un objet autonome et externe au discours; il n'est pas un référent qui aurait été codé linguistiquement (Mondada, 1994). Certains de ces objets peuvent constituer des topics, i.e. des objets traités et manifestés par les participants comme ce à propos de quoi ils énoncent le discours en train de se faire. Le topic est ainsi reformulé comme une entité considérée ainsi par les participants avant que par l'analyste (cf. infra).

3.3. Nous allons nous concentrer sur un certain nombre de propriétés des objets de discours et des processus de référenciation qui ne sont que très partiellement considérés par les approches grammaticales et cognitives de la référence et qui jouent par contre un rôle central dans l'approche interactionnelle découlant de l'analyse conversationnelle.

Nous insisterons en particulier sur le fait les participants s'orientent vers les objets de discours en train d'émerger dans l'interaction et vers leur statut éventuel de topic (4.), sur le fait que les objets de discours ne relèvent pas de l'énonciation d'un locuteur isolé mais sont des élaborations collectives (5.) et sur le fait que leur formulation est accomplie en mobilisant la grammaire-en-action dans des environnements séquentiels particuliers, i.e. un ensemble de ressources indexicalement appropriées à l'activité conversationnelle (6.).

4. Les orientations des participants vers des objets de discours traités comme des topics

4.1. La notion de topic a suscité une abondante littérature (cf. Mondada, 1994, ch. 4 pour un état de la question) traversée par des tentatives contradictoires de la définir. Une façon d'échapper à ces apories terminologiques et conceptuelles consiste à traiter le topic non pas comme une notion de l'analyste définie par un modèle théorique, mais comme une notion des participants, qu'ils peuvent thématiquer mais surtout vers laquelle ils s'orientent pratiquement dans la production de leurs tours de parole. Cette approche est consistante avec celle de Sacks ou de Schegloff en analyse conversationnelle, où la question des topics a été abordée avec une certaine méfiance, due surtout à la volonté d'éviter des analyses fondées sur des paraphrases de contenus (cf. Sacks, 1992, I, 752; Schegloff, 1990, 51-2).

Le fait de respecifier le topic comme une notion des participants permet de montrer l'efficacité de son fonctionnement dans la conversation. Les participants s'orientant constamment vers la question "why that know?" (Schegloff & Sacks, 1973) qui leur permet d'établir *in situ* et collectivement la pertinence de toute contribution interactionnelle. Cela relève aussi bien d'une interprétation rétrospective (extr. 2) des tours de parole que d'une anticipation prospective (extr. 1) de ce qui va suivre, comme dans les extraits suivants:

Extrait 1 (cité par Mondada & Zay 1999:403) (radio)

et cette civilisation du cerf Continue à les imprégner au point que sous DROgue et ça c'est un thème qui reviendra: euh . tout à l'heure . sous drogue/ ils revoient l'animal qui a été la base de la civilisation de leurs ancêtres

Extrait 2 (cité par Orletti 1989:81)

- 1 A Bello sto maglione. Te l'ha fatto tua madre?
- 2 B No, l'ho comprato. E fatto a mano, però, è pure caro. Sai
- 3 stamattina ho comprato un barattolo di marmellata di ribes =
- 4 A = Che vuoi dire perchè tua madre non te l'ha fatta ((ride))
- 5 B No, mi è venuto in mente pensando a cose che costano caro.
- 6 Pensa, 4500 per un barattolo piccolo=
- 7 A = Ah adesso ti seguo, non è che fosse così chiaro, prima,
- 8 il ragionamento

Dans l'extrait 1, le locuteur identifie explicitement le thème de son propos et en projette la pertinence vers la suite, créant ainsi à la fois des attentes et des effets de cohésion. Dans l'extrait 2, à la ligne 4, A interroge rétrospectivement la pertinence de l'enchaînement thématique que vient d'effectuer B en passant du pullover à la confiture: A manifeste sa propre lecture de l'enchaînement, en privilégiant un lien de continuité thématique possible, reliant les "choses faites par la mère de B" - alors que B montrera (5-6) qu'un autre lien thématique est à l'oeuvre, reliant les "choses qui coûtent cher". Ils montrent ainsi le fait que les locuteurs, de façon éventuellement divergente, recherchent et construisent constamment des pertinences thématiques.

La description de leurs orientations est susceptible de redéfinir les propriétés situées de la topicalité, telles qu'elles sont élaborées ensemble par les participants en relation aux contingences du déroulement séquentiel et contextuel de la conversation. Ainsi en est-il par exemple de certaines propriétés identifiées dans la littérature comme définissant le topic: c'est le cas de la propriété "connu" (*known*) (par opposition à la "nouveau" censée caractériser le comment ou le rhème, selon les modèles) (cf. p.ex. Chafe, 1994; Givon, 1992; Lambrecht, 1994). Mais alors que la littérature a traité cette propriété de façon ou formelle ou cognitive, il est possible de la traiter comme une caractéristique rendue pertinente et établie par les participants dans l'interaction, qui se manifeste dans le travail public d'établissement d'un savoir commun:

Exemple 3 (Mondada & Zay 1999:405) (radio)

le café\ ce qu'on ne sait pas toujours/. est d'origine africaine\

Exemple 4 (cité par Sacks & Schegloff 1979)

- 1 A well I was the only one other than than the uhm tch
- 2 Fords?, uh Mrs. Holmes Ford? You know
- 3 uh = [the cellist?
- 4 B [oh yes. She's she's the cellist
- 5 A Yes. Well she and her husband were there.

Comme on le voit dans le premier exemple, la propriété "connu" peut être modulée de différentes façons, dans le marquage explicite du statut du topic: ici l'incise permet de spécifier le caractère "pas toujours connu" de ce qui est dit du topic, le rendant ainsi digne d'être mentionné et développé. Dans le second cas, la mention de la référence personnelle, sous forme de nom propre, est énoncée accompagnée par des *try markers*, des hésitations, des contours interrogatifs, des reprises du nom propre, une mention de la catégorie professionnelle de la personne. C'est ainsi que A établit d'abord le statut "connu" (cf. "you know" 2) du topic, avant de continuer à le traiter (sous forme pronominale).

Les propriétés du topic sont ainsi établies par les participants, de façon située (et non de façon générale) et attentive aux contingences

de l'interaction. Ces contingences émergent au fil du développement séquentiel où les topics sont introduits et développés de façon collaborative.

5. Les objets de discours comme élaborations collectives

Un objet de discours n'appartient en effet pas en propre à un seul locuteur, mais, une fois introduit, il est pris en charge par tous les participants (Mondada, 1995b). Ceux-ci interviennent dans son développement et dans sa configuration de différentes façons: même lorsqu'ils se limitent à en accompagner la formulation par des signes d'acquiescement, voire des évaluations et des commentaires, ils interviennent d'une certaine manière sur sa forme, que l'énonciateur ajuste réflexivement à eux. En outre, ils peuvent intervenir de façon plus radicale, en collaborant à l'établissement même de ses contours. Tel est le cas par exemple de l'extrait suivant:

Exemple 5 (FT31011) (réunion de travail)

- 1 TRO l'o- l'objectif c'est quoi alors/ en fait\
du thème/ .
- 2 que vous proposez\
3 (2)
- 4 PRE c'est-à-dire/ est est-ce qu'il existe une prise de
5 pouvoir par contamination/ hein au travers
6 de [de quand on parle de rapprochement
d'entreprise/]
- 7 TRO [c'est l'évolution des modèles cul]turels ou
8 est-ce que c'est euh:: l-
9 PA qui va bouffer l'autre\
10 TRO ouais\
11 PRE non c'est [l'évolution/
12 PA [d'Orange ou de France Télécom
13 B par exemple
14 PRE c'est pas [c'est pas pour bouffer/
15 TRO [est-ce que c'est
16 PA [xx finalement comme ça/
17 C [non c'est pas bouffer/ c'est l'évolution du du-
18 PA attends
19 PRE y a y a y a\ y a Orange qui est le petit/ . et qui euh
20 et et qui euh euh et vraiment un contrat/ c'est
France
21 Télécom qui dit OK\ vous vous êtes comme
ça/ nous on
22 on on a tel profil/ . euh\ . moi ce qui
m'intéresse/
23 c'est c'est votre nom et votre philosophie
pa- parce
24 que j'y crois et en plus je veux qu'on la
contamine\

Encore une fois (cf. ex. 4) les participants exhibent leur orientation vers non seulement ce qui est le topic (l. 1) mais encore vers sa formulation, ses contours, ses caractéristiques sémantiques. Cela déclenche une reformulation du topic (4) effectuée par Présenti (4-6) mais immédiatement concurrencée par Trovin en chevauchement (7-8). La version de Présenti est donc confrontée à une double version alternative de Trovin, la seconde n'étant que partiellement énoncée ("ou est-ce que c'est euh:: l-" 7-8) et complétée par Pasquin (9). L'alternative est donc collaborativement formulée par Trovin et Pasquin (qui continue ligne 12), ratifiée par Trovin (10), niée par Présenti (11) qui esquisse une double reformulation de la sienne (positive 11 et négative 14). La seconde nie celle de Trovin et Pasquin et est reprise par un autre participant, Carven (17), dans un passage où les chevauchements sont multiples. Ce n'est qu'après une régulation explicite du mode de l'échange de la part de Pasquin (18) que Présenti

pourra reformuler sa version (19-24). On voit que les interventions des autres participants ne laissent pas intacte la formulation de Présenti, laquelle subit un ensemble de transformations de la première (4-6) à la dernière (19-24) version: la première est plus abstraite, caractérisée par des nominalisations d'actions, alors que la seconde est ancrée dans les actions d'un acteur particulier mis en scène à la première personne.

On peut ainsi dire qu'en cas de désaccord comme en cas d'accord et de construction collaborative, les objets de discours sont collectivement élaborés par les participants. Cette co-élaboration est notamment rendue possible grâce à la façon dont les participants mobilisent les ressources grammaticales dans l'interaction en train de se faire.

En particulier, une façon pour les participants de montrer qu'ils sont en train co-élaborer l'objet de discours consiste à construire collaborativement des énoncés, comme dans les extraits suivants:

Exemple 6 (une95boe)

- 1 C enfin/ y a une année maintenant qu'il a deux
qu'il a deux
2 passeports\
3 B ah il en a deux/
4 C mais à dix-huit ans ils lui ont dit euh:
5 B qu'il devait choisir/
6 C qu'il devait choisir\ puis lui il avait cru que il a- il
7 avait renié l'italienne/

Exemple 7 (une95boe)

- 1 C il croyait aussi qu'en signant/ parc'qu'j'sais plus/ il se
2 souvenait qu'à dix-huit ans il avait dû signer quelque
3 cho(se)\.. il avait l'impression qu'il avait: euh d'û: ouais
4 [xx
5 B [<renoncer ((accéléré))>
6 C renoncer
7 B renoncer à sa: [à sa nationalité italienne
8 C [pis en fait pas du tout\

H. Sacks a montré dans ses cours dès la fin des années '60 que ces énoncés collaboratifs (*joint productions*) étaient une façon à la fois de faire quelque chose ensemble – quelque chose que la littérature considère habituellement comme relevant de la compétence syntaxique d'un seul locuteur – et d'exhiber ainsi les participants comme formant un groupe (Sacks, 1992, I, 321ss; Lerner, 1991; cf. Mondada, 1999 pour d'autres références et analyses). Ces procédés de composition collective d'énoncés montrent combien la grammaire peut être exploitée de façon située pour des actions collaboratives. C'est dans ce cadre qu'une reformulation de la façon de considérer les marquages grammaticaux des objets de discours est possible.

6. Ressources grammaticales et organisation séquentielle

La littérature sur les processus de référenciation, de thématization et d'anaphorisation a buté contre la polyfonctionnalité des marqueurs grammaticaux des objets de discours: en effet ceux-ci ne sont pas biunivoquement articulés à une fonction discursive précise – le pronom ne marquant pas toujours une information ancienne ou connue, la dislocation à gauche étant exploitée parfois pour introduire un nouvel objet, parfois pour en mettre un relief un ancien, etc. (cf. Apothéloz, 1997; Cornish, 1999). Ces constats, dont la littérature abonde, montrent la difficulté d'établir une articulation générale entre formes et fonctions, fondée implicitement sur une conception selon laquelle la langue "coderait" des statuts des référents ou des informations. Une approche alternative se penche plutôt sur les activités par lesquelles les locuteurs rendent localement et publiquement intelligibles leur choix expressifs, en ne se limitant pas simplement à "coder" des

entités référentielles ou cognitives, mais en bricolant contextuellement les marquages les plus appropriés à la situation communicative. Ainsi la valeur des marqueurs utilisés est moins à rapporter à un modèle général de la fonctionnalité de ces marqueurs et davantage à la façon dont ils sont utilisés de façon située et dont ils acquièrent un sens rendu manifeste par leur positionnement séquentiel particulier, lié à l'organisation de l'interaction. L'analyse se concentre alors sur les procédés par lesquels les participants structurent leurs activités en utilisant de façon située certaines formes linguistiques. L'extrait suivant permet de caractériser cette approche:

Extrait 8 (HR20118/MUL/ap2-1157-1181)

- 1 W müssten wir schon nochmal genauer
defini[nieren& on devrait encore définir une fois
plus précisément&
- 2 V [mhm=mhm
- 3 W &was wir unter äh fondation wirklich verstehen\
äh:: . weil &ce qu'on comprend vraiment comme
étant la fondation\ äh:: .
- 4 es eben doch verwandte begriffe auch gibt\ . und
und parce qu'il y a justement des concepts
apparentés\ . et et
5 und phänomene
et des phénomènes
- 6 (2s)
- 7 W ich mein der koriolan ist kein- deswegen weil er
j'veux dire Coriolan est pour ça n'est pas parce qu'il
8 verurteilt wird ist [er noch kein fondatEUR/
est jugé [il n'est pas encore un fondatEUR/
9 [mhm=mhm
- 10 W [<ebenfalls\ .. das xxxx ((bas))>
[<pareillement\ .. le xxxx
- 11 V [le: le: le: jugement/ .. le jugement n'est pas fondateur
- 12 (4s)
- 13 W also er er gründet nichts\ . so[ndern er ist allenfalls
donc il il ne fonde rien] . ma[is il est de toute façon
- 14 V [NON ... NON .. NON NON
- 15 W so ein passiv . eine passive rolle dabei\
un passif . il a un rôle passif
- 16 V NON\ lui-même depuis lui-même il est victime/
17 W [(er ist das opfer) ja=ja\ ja=ja\
[(il est la victime) oui=oui\ oui=oui\
18 V [mais sa figure est fondatrice/ . c'est sa flgÜre qui est
19 fondatrice\
20 W ja=JA: aber
oui=OUI: mais
- 21 V d'une procédure\ . d'un événement/ . d'une
procédure\ . et
- 22 et susceptible de reproduction\=
23 W =(ja) aber ist das wirklich fondatrice
=(oui) mais est-ce que c'est vraiment fondatrice
- 24 (8s)
- 25 V <euh:: . euh:: oui/ moi je . je pense oui/ enfin\ ((bas))>

Dans cet extrait d'une réunion de travail bilingue, deux professeurs, l'un suisse, W, et l'autre français, V, sont en train de discuter sur un projet de recherche scientifique qu'ils développent ensemble, portant notamment sur la notion de "fonction fondatrice", qui est ainsi un objet de discours qui accompagne leur travail sur plusieurs années, qui est donc aussi un "objet de savoir" (Mondada, 2000b). Leur discussion est un exemple intéressant d'élaboration collective dans un mixte d'accord et de désaccord. A propos de Coriolan, un héros romain sur lequel ils travaillent, ils sont d'accord pour

considérer la non pertinence du jugement pour la fondation (8, 11), sur le fait que Coriolan ne fonde rien (13, 14), sur le rôle de victime de Coriolan (16, 17). Toutefois, au-delà de cet accord, une divergence apparaît qui aboutit à un désaccord (23-25): elle concerne précisément la façon dont l'objet de discours est conçu, dont la continuité thématique est manifestée et construite par les deux interlocuteurs. Alors que W se réfère de façon constante à Coriolan, par le pronom "er" ("il"), en faisant ainsi de la discussion une interaction thématiquement centrée sur ce personnage historique, au contraire V mentionne des objets plus abstraits (V 18 "la figure" vs W "il", V 11 "le jugement" vs W "il est jugé") et change d'objet à plusieurs reprises, qu'il marque de façon à les mettre en relief et à souligner un contraste possible (par une construction disloquée, l. 11, par une construction clivée l. 18, et en faisant référence une seule fois à Coriolan, par un pronom tonique disloqué "lui-même il"). On peut constater ainsi que V et W utilisent des ressources formelles très différentes pour marquer des objets de discours ainsi rendus divergents: alors que W montre qu'il considère comme allant de soi le maintien thématique de Coriolan, V montre au contraire que l'identification de l'objet de discours pertinent pose problème. C'est dans le contraste entre les deux, en même temps que dans leur développement séquentiellement imbriqué, que leurs choix grammaticaux prennent leur sens. Ainsi, par exemple, la dislocation à gauche peut intervenir dans un contexte où il y a désaccord et permettre une organisation séquentielle qui retarde l'apparition de ce désaccord (de Fornel, 1988).

7. En guise de conclusion

Dans ce bref texte, nous avons voulu insister sur le caractère dynamique et localement construit des objets de discours dans l'interaction verbale. Cette attention particulière nous invite à analyser moins les contenus sémantiques des objets de discours que les procédés par lesquels les participants les élaborent discursivement. Cette approche procédurale insiste donc sur les activités langagières des participants, où ceux-ci agissent et interprètent à la fois leur action, en lui fournissant son intelligibilité et son sens au fur et à mesure qu'ils l'organisent collectivement. Les objets de discours sont avant tout définis par les interactants – avant que par l'analyste –; ils ne dépendent jamais d'un seul locuteur qui les contrôlerait et les développerait solitairement, mais du collectif des participants qui interviennent dans leur élaboration en les stabilisant, en les renforçant, voire en les réifiant, ou bien en les destabilisant, en les mettant en question, ou en les détournant. Dans ces dynamiques, et pour organiser l'interaction, les participants recourent aux ressources de la grammaire qu'ils utilisent à toutes fins pratiques, en les "bricolant" de façon située, en exploitant les propriétés typiques mais aussi en faisant émerger d'autres principes d'ordre, de façon locale, contingente et liée à l'action.

C'est ainsi que l'approche des objets de discours repose sur une triple préoccupation analytique, concernant l'organisation séquentielle de l'interaction, la configuration émergente de la grammaire, l'élaboration de versions publiques du monde.

Conventions de transcription

[chevauchements	. ..	pauses
(2 s)	pauses en secondes	xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante/descendante	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
< >	délimitation des phénomènes entre (())	&	continuation du tour de parole
=	enchaînement rapide	par-	truncation

Références bibliographiques

APOTHÉLOZ, D. (1997), Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations. In D. Miéville, A. Berrendonner (eds.). *Logique, discours et pensée. Mélanges offerts à J.-B. Grize*. Bern: Lang, 183-217.

- CHAFE, W. (1994). *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago: University of Chicago Press.
- CORNISH, F. (1999). *Anaphora, Discourse and Understanding*. Oxford: Clarendon Press.
- FORD, C. E. (1993). *Grammar in Interaction: Adverbial Clauses in American English Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORNEL, M. de (1988). Constructions disloquées, mouvement thématique et organisation préférentielle dans la conversation. *Langue Française*, 78, 101-123.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- GIVON, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 5-55.
- GOODWIN, C. (1979): "The interactive construction of a sentence in natural conversation". In: Psathas, G. (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York, Irvington Publishers, 97-121.
- GÜLICH, E., Mondada, L. (à paraître). "Analyse conversationnelle", In G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer.
- HAVE, P. ten (1998). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.
- LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: CUP.
- LERNER, G. H. (1991): "On the syntax of sentence-in-progress", *Language in Society*, 20, 441-458.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, CUP.
- MONDADA, L. (1994). *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne.
- _____. (1995a). Introduction: pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles. In L. Mondada (Eds.), *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL no 7* (pp. 1-18).
- _____. (1995b). La construction interactionnelle du topic. In L. Mondada (Eds.), *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL no 7* (pp. 111-135).
- _____. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. *Langage et société*, 89, 9-36.
- _____. (2000a). Grammaire-pour-l'interaction et analyse conversationnelle. In A.-C. Berthoud & L. Mondada (Eds.), *Modèles du discours en confrontation* (pp. 23-42). Berne: Lang.
- _____. (2000b). La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences", *Revue Suisse de Sociologie* 26/3, 2000, 615-36.
- _____. (à paraître). Linguística interaccional, *Discurso y Sociedad*, 3/3, 2001.
- _____. & Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. *Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 23, 273-302.
- OCHS, E., Schegloff, A., Thompson, S. A. (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ONO, T./Thompson, S. A. (1995): "The dynamic nature of conceptual structure building: Evidence from conversation". In: Goldberg, A. (Ed.), *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 105-139.
- SACKS, H. (1992 [1964-72]): *Lectures on Conversation (2 Vols.)*. Oxford, Basil Blackwell.
- _____. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.
- _____. Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50, 696-735.
- SCHEGLOFF, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk-in-interaction. In D. Dorval (Eds.), *Conversational Organization and Its Development* (pp. 51-77). Norwood NJ: Ablex.
- SCHEGLOFF, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- SCHENKEIN, J. (1978). "Introduction". In J. Schenkein (ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press.
- SELTING, M. (1995). Der "mögliche Satz" als interaktiv relevante syntaktische Kategorie. *Linguistische Berichte*, 158, 298-325.

Atos de referenciação na interação face a face¹

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal Pernambuco - UFPE

ABSTRACT: Starting from the premise that the process of referenciation is neither a simple activity of extensional designation nor of identification or discrimination of beings, individuals, things, facts, situations, states, etc., but a complex interactive decision developed by individuals in specific situations, this paper makes explicit how interlocutors arrive at referential consensus in the public and social use of language. It is based on the idea that reference is much more a situated and interactive action than an explicitation of a language-world relation or an act of affirmation of successful and conventionalized correspondences in the language. In the end, it postulates that our assertions are assertions of beliefs assumed as facts because as Putman says, it is reasonable to take them as facts. Therefore, to refer is essentially a process of explicitation of beliefs, interactively and publicly elaborated and admitted.

PALAVRAS-CHAVE: processos de referenciação (referentiation processes); uso social da língua (social use of language); interação colaborativa (collaborative interaction).

1. A irrelevância da vericondicionalidade para a determinação referencial

Se eu afirmasse aqui que o processo referencial é muito mais uma questão etnográfica do que uma questão semântica e epistemológica, de que tamanho seria a heresia? Imagino que para os devotos das teorias semânticas vericondicionais eu deveria tirar umas longas férias distante da comunidade lingüística e para os interacionistas e sócio-cognitivistas eu seria elevado ao status de guru. Como não pretendo me afastar da comunidade lingüística nem me tornar guru de ninguém, matizarei um pouco minha assertiva sem me afastar muito destas duas idéias centrais:

1. *A noção de verdade como correspondência é irrelevante para o processo referencial;*

2. *A referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade de colaborativa e não uma simples convenção lingüística.*

Disto decorrem várias conseqüências às quais me dedicarei aqui mostrando como a referência, na relação face a face, é muito menos uma determinação lingüística e muito mais uma ação conjunta num processo interativo com atividades inferenciais realizadas na enunciação, sem esquecer que a *cognição situada* exerce um papel central. Disse '*na relação face a face*', mas poderia certamente admitir qualquer tipo de enunciação, tanto escrita como falada. Em suma, parece que a determinação referencial prevê um processo de arbitragem interativamente controlado.

Quanto à primeira tese, convém frisar que a noção de referência adotada não é a das teorias vericondicionais que vêem na correspondência linguagem-mundo uma relação biunívoca, numa postura epistemológica realista e com uma significação rígida. No caso, a linguagem, tida como realidade mental, seria um espelhamento do mundo sendo este uma realidade extra-mental. Daí surgiria a noção de correspondência. Não adotando essa posição, afirmo ser a vericondicionalidade irrelevante para a referenciação², já que esta é uma atividade interativa e não uma relação de correspondência convencional e fixa. Em conseqüência, a referência será aqui definida como atividade de construção colaborativa de referentes como *objetos de discurso* e não *objetos do mundo* (v. Mondada & Dubois, 1995). A idéia central neste ponto é a de que a referência não se dá apenas na relação linguagem – mundo.

Quanto à segunda tese, que postula ser a referência uma *questão etnográfica*, trata-se de situar a discussão no contexto das investigações etnometodológicas (v. Goffman, [1979] e Gumperz, 1982) que postulam ser a racionalidade e a construção da própria realidade uma atividade de enquadre cognitivo socialmente realizado. A rigor, gostaria de chegar a afirmar que a referência não se resolve na epistemologia nem na ontologia e sim na ação interativa. Trata-se de uma questão sócio-cognitiva em que o processo referencial é melhor caracterizado como interativo. A referência poderia ser tida como aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações interpessoais, é construído num

comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa.³

Vejamos aqui um exemplo extraído de um diálogo ocorrido em 1980 entre uma moça de 27 anos (N) que chega a um posto de gasolina com seu carro e um frentista de 29 anos (F), coletado por Sette (1980:153).

Exemplo (1)

- 1 N: quer verificar água da bateria por favor
- 2 F: um momentinho moça (...) está baixa (..) vai pegar uma meia garrafa
- 3 N: quanto é a garrafa?
- 4 F: é vinte e cinco (..) o resto você guarda que serve para outra vez
- 5 N: o senhor quer verificar o óleo também? (...)
- 6 F: o óleo tá bom (..) tá um bocado sujo mas ainda agüenta uns dias
- 7 N: se tiver muito sujo, melhor mudar logo
- 8 **F: olhe aqui (..) está preto já mas ele ainda tem visgo**
- 9 **N: visgo como?**
- 10 **F: ainda tá grosso assim (..) quando ele tá ralo não presta mais**
- 11 N: então deixa (..) na semana que vem eu troco (..) dá uma limpadinha no vidro por favor

Interessam, no exemplo (1), as linhas 8 a 10, em que os interlocutores N e F constroem colaborativamente a noção de '*visgo*'

1 Este trabalho insere-se no contexto do Projeto Integrado "**Fala e Escrita: Características e Usos**" desenvolvido no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco com apoio do CNPq, (proc. n° 523612/96-6) e situado no **NELFE (Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita)**.

2 Em parte, esta posição retoma a questão já levantada por Donnellan (1966) quando ele distinguiu entre o "*uso referencial*" e o "*uso atributivo*" de descrições definidas, postulando que no caso dessas expressões poderia ocorrer um conteúdo descritivo falso sem prejuízo da determinação referencial.

3 Na realidade, as posições aqui sugeridas são bastante comuns, só não têm sido desenvolvidas nesta perspectiva. Vejam-se, por exemplo, os conhecidos trabalhos de John L. Austin (1962), John R. Searle (1969) sobre os atos de fala, e Herbert Paul Grice (1968 e 1975) com o princípio de cooperação e as implicaturas baseados na distinção entre *significação natural* (do enunciado) e *não-natural* (do falante) que, rigorosamente falando, não levaram a quase nada de relevante na questão do tratamento das interações verbais reais devido ao formalismo a que estão submetidos. É provável que nem Austin, nem Searle e muito menos Grice tenham analisado uma única transcrição de fala ou tenham se dedicado a alguma audição de fita ou de indivíduos em situações interativas.

como forma de determinação da consistência do óleo do motor em função de uma tomada de decisão. O referente de ‘*visgo*’ não é evidente como objeto do saber de N e precisa de ser construído, o que é feito com base numa *explicação* (como estratégia comum nestes casos). Com isto desfazem-se equívocos, determinam-se referentes e tomam-se decisões.

O tema da produção lingüística como atividade conjunta, como mostrarei adiante, é o núcleo das duas últimas obras de Herbert H. Clark, “*Arenas do Uso da Língua*” (1992) e “*Usando a língua*” (1996), numa perspectiva bem diversa daquela proposta por Searle (1969) e Grice (1975). Também Lorenza Mondada (1994 e 1997), Dennis Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), entre outros, se dedicaram essencialmente a esse tema nos últimos anos e suas posições constituem aqui meu ponto de partida.

Vários estudos recentes sobre as *anáforas*, em especial as **anáforas indiretas** analisam a questão (v. Schwarz, 2000 e Marcuschi, 2001). Ultimamente, inclino-me cada vez mais a considerar as teorias dos *espaços mentais* e das *mesclas de domínios conceituais* tal como vêm sendo desenvolvidas por Gilles Fauconnier (1985, 1997) e, entre nós por Margarida Salomão (1999) como uma das melhores abordagens dos processos de referenciação como atividades interativas e não operações lingüísticas. Portanto, nem o tema nem as principais soluções são novos.

2. As duas tradições: língua como produto e língua como ação

Em sua proveitosa obra sobre o funcionamento da língua em contextos sociocomunicativos, Herbert Clark (1992:xi-xvi) distingue duas tradições na lingüística contemporânea dos anos 60 do século XX para cá: (a) **tradição do produto** e (b) **tradição da ação**. Até os anos 60 dominava a tradição estruturalista e descritivista tributária de um ideal de ciência positivista que progressivamente foi perdendo sua consistência inclusive em áreas como a Física e a Química, tradicionalmente as mais resistentes.

A **tradição do produto**, é representada em especial pelo gerativismo, pelos estruturalismos e pelos diversos tipos de formalismo que se ocupam de analisar a língua enquanto produto com fonologia, morfologia, sintaxe e semântica bem estabelecidas. É a perspectiva da significação dos enunciados baseada no conhecimento da língua; não se interessa pela questão da contextualização dos enunciados. Os falantes dominam a língua a ponto de não terem problemas no processo interativo que não conta como fator relevante. Para esta tradição, o aspecto estrutural da frase é mais básico que o da sua significação. Aqui a língua tem um nível de autonomia suficiente para permanecer na análise da frase.

A **tradição da ação**, inaugurada em especial por Austin e continuada por Searle, Grice e os pragmaticistas, analistas da conversação, etnometodólogos, analistas do discurso, busca ver o funcionamento da língua em vários níveis de ação: não nega a existência e importância dos níveis estritamente lingüísticos mencionados, mas frisa a relevância de todos os demais níveis, tais como o da enunciação, modalidade, cognição, situacionalidade e assim por diante. Nesta tradição o aspecto enunciativo e a significação são mais básicos do que a estrutura em si. A convicção aqui é a de que não produzimos frases e sim enunciações sempre situadas em contextos em que indivíduos se encontram em interações. A tese central nesta tradição é a de que falar ou escrever não são atividades autônomas mas sim são parte de uma atividade pública, coletiva, coordenada e colaborativa.

Na segunda tradição, a expressão **uso da língua** é de certo modo imprecisa, pois ela suporia que os sentidos seriam produtos do uso de frases particulares por falantes, como se essas frases tivessem em si os conteúdos e aos falantes só restasse identificar tais conteúdos. Melhor será, nesta tradição, falar sem **ações lingüísticas**, o que traduz bem a noção de **agir com a língua** como uma forma de “produzir uma classe de ações coletivas nas quais a significação dos falantes joga um papel necessário” (Clark, 1992:xvii). Para Clark, isso é assim porque os falan-

tes não se desempenham num “vácuo”, mas sim “em arenas de ações altamente estruturadas” das quais tomam parte os atores sociais (participantes), os processos sociais e as ações coletivas.

Em sua obra mais recente, Clark (1996:3) propõe e desenvolve como tese central que “o uso da língua é realmente uma forma de *ação conjunta*”. Para o autor, “uma ação conjunta é aquela produzida por um grupo de pessoas que agem coordenadamente”. Neste sentido, a ação lingüística “envolve tanto processos individuais como sociais”. Ao privilegiarmos essa tradição lingüística, admitimos que a maneira mais comum de produzir sentido em nossas práticas culturais é considerá-lo como uma **construção social**.

3. Língua como lâmpada e não como espelho

Uma concepção dinâmica de língua, não essencialista nem formalista é decisiva para as análises que pretendo fazer aqui. Neste sentido, concebo a língua muito mais pela metáfora da “**lâmpada**” que do “**espelho**”, pois ela não é uma representação especular do mundo e sim uma apresentação; a língua não é um **retrato** e sim um **trato** do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele. Mais do que **capital**, a língua é uma **moeda**, servindo para trocas; mais o que um **almoxarifado** de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais) a língua é uma **carpintaria** (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de **trilhos** a ligar dois pólos – o mundo e a mente -, mas um conjunto de **trilhas** que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. Com isto perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução.

A condição aporética da linguagem enquanto fenômeno humano é a forma de ser da língua. Daí ser ela uma atividade social e cognitiva em contextos historicamente delineados e interativamente construídos. A linguagem se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro. Dinâmica por natureza, a língua é estável, mas não estática e permite que os indivíduos a sigam. Deixa-se normatizar, embora de forma variável e variada. A linguagem é um de nossos nichos humanos mais antigos. Muito anterior à invenção do machado e da roda; anterior também à descoberta do fogo e da pólvora. Foi o motor da própria construção da condição social do homem que só assim conseguiu fazer o outro saber que pensa e o quê pensa. Veja-se a este respeito a posição de Tomasello (1999) que postula ser a evolução sócio-cultural do ser humano fundada em seus instrumentos semiológicos mais importante que a evolução biológica, e que o processo de “evolução cultural cumulativa”, que nos torna humanos, funda-se na “inventividade colaborativa” denominada **sociogênese** (p. 41). Trata-se de uma interação cooperativa em que dois ou mais indivíduos desenvolvem instrumentos, símbolos etc. para uso comum.

4. A referenciação não é unívoca

Explicar como conseguimos referir e como sabemos que referimos determinadas entidades com enunciados lingüísticos é uma tarefa bastante árdua e ainda aberta à discussão. Não é uma saída muito segura dizer que partilhamos uma língua com uma sintaxe, morfologia, fonologia e um dicionário embutido, convencionalmente utilizados em nossas enunciações. Pois é fácil mostrar que um sem-número de enunciações podem ter variadas e legítimas interpretações, variados e legítimos referentes designados sem que se possa dar preferência a um ou outro sem invocar o contexto enunciativo, a intenção e outros expedientes.

Veja-se o caso comentado por Jakob Mey (1993:89), supondo uma situação em que eu estaria no meu quarto num hotel de um país estrangeiro e ouvisse batidas à porta. Não abro a porta, mas pergunto: “*quem é?*” e obtenho como resposta: “*sou eu*”. O que é que eu faço neste caso? Abro a porta ou não? Se conheço a qualidade da voz e nela identifico uma pessoa conhecida posso abrir; do contrário, me encontro

fico na dúvida. Na realidade, um “*sou eu*” não é uma identificação nem uma referência muito clara pois **eu** é todo aquele que enuncia o enunciado encabeçado por esse pronome. Trata-se de uma asserção dêitica o que mostra que a referência é basicamente, pelo menos neste caso, uma questão pragmática. Sua solução é situativa, como em todos os demais dêiticos de pessoa, espaço e tempo.

Em contraposição aos pronomes e a todos os dêiticos que atuam numa dependência contextual bastante grande, haveria, segundo muitos semanticistas, os itens lexicais ditos plenos que teriam pelo menos uma referência “virtual” ou prevista pelo dicionário. Mas isto é apenas uma suposição, pois como bem lembra Searle ([1979]-1995:183) não existe um suposto “significado literal” que pode ser definido para um enunciado fora de contexto. Não existe algo assim como um ‘*contexto zero*’ para a interpretação de enunciados.

Suponhamos um caso simples, não tão rebuscado como o de Searle ([1979]-1995:198-202). Alguém chega num restaurante e pede: “*me dá um sanduíche com presunto queijo e ovo*”. Embora tudo pareça muito simples, a atendente diz: “*aqui ninguém dá nada, aqui tudo é pago*”. Será que ela teria entendido mal aquele “me dá”, pois o freguês certamente não queria algo de graça, apenas **queria algo** pelo qual seguramente pagaria, pois **ele sabe** que em restaurantes a comida é paga, dado que essas instalações ainda não são organizações filantrópicas; ele sabia que aquela era uma forma que dava certo sempre quando a usava e sabia muitas outras coisas relacionadas a essa ação. Contudo, não há nenhuma garantia de que as fórmulas sempre vão funcionar do mesmo jeito. Tudo dependerá das atividades serem colaborativas e cooperativas.

Quando dizemos que a linguagem é uma atividade colaborativa, isto certamente envolve a questão referencial. É interessante indagar-se como é que alguém sabe, por exemplo, que com uma dada expressão ‘**X**’ ele refere uma entidade ‘**Y**’? Mais: como é que um indivíduo **A** supõe com tanta segurança que um outro indivíduo **B** saiba o mesmo que ele sabe quando usa a expressão ‘**X**’ para referir ‘**Y**’? De duas uma: ou ele(s) sabe(m) isso **antes** ou **depois**. Se sabe(m) **antes**, então isso já estava lá e a língua era um espelho; se sabem **depois**, isso veio de algum lugar ou por algum tipo de esforço produzido por ele(s). No primeiro caso temos que resolver quem pôs esse ‘**Y**’ lá e se esse ‘**Y**’ é invariante para todos os indivíduos (de uma dada comunidade) que usam a expressão ‘**X**’. No segundo caso, temos que resolver que lugar é esse e que esforço é esse que produz um ‘**Y**’ interativamente e se esse ‘**Y**’ assim produzido tem alguma consistência ou se ele se esgota num subjetivismo aleatório. No próximo item, tento dar algumas sugestões para a solução dessa questão. De qualquer modo, parece claro que a linguagem não é um tipo de *feromônio semiótico*⁴ com compreensão garantida por osmose, infiltração ou acupuntura.

Defendo, portanto, centralmente a tese de que tratar a referência fora das práticas comunicativas é incorrer numa inadequação teórica e empírica. Não se trata de radicalizar a pragmática transformando-a em base de toda a atividade semântica. Também não se trata de tornar-se um *perspectivista radical* como os criticados por Searle (2000). Trata-se de defender a inserção dos processos referenciais na atividade lingüística interativa, envolvendo aqui a enunciação e a cognição. Trata-se de retirar da língua a autonomia que lhe foi conferida, em especial no caso dos estudos dos anos 50 a 80 (e na **tradição do produto**, vista acima). Parece possível defender que as práticas comunicativas situadas em contextos relevantes são um bom apoio para a determinação de significações lingüísticas.

Não se pense aqui que estou reduzindo a significação às práticas interativas. Pois isto me conduziria a um relativismo de difícil sustentação. Também convém alertar para o fato de que não estou esquecendo a complexa questão levantada pela Análise do Discurso em relação à noção de sujeito aqui implicada. Seria ingênuo postular que os sujeitos nos seus encontros sociais estariam determinando os

sentidos *ab ovo*, como se fossem os primeiros a dizerem determinados conteúdos. Quando digo que a interação é a base para os processos referenciais, proponho que se veja a interação como ponto de convergências para a construção de referentes ou de sentidos, mas não a fonte do sentido. É claro que existem bastidores interessantes nessa “arena” interativa, tal como a história, a cultura, a sociedade, as crenças e assim por diante, que se sobrepõem aos indivíduos em carne e osso.

5. Para interagir precisamos ter algo em comum

Disse acima que o processo referencial é melhor caracterizado como interativo. Mas a interação supõe a presença de algo comum, por exemplo cultura, crenças, língua, contextos situacionais e outros aspectos mais. Esta é a tônica da obra de Clark (1992) para quem *todo uso significativo da língua supõe uma base comum*. Contudo, isto gera o famoso **paradoxo do conhecimento mútuo** (p.10), que poderia ser resolvido não por uma definição nominal ou essencial do conceito, mas ao se responder a essas duas questões funcionais: (a) que tipo de conhecimento partilhado é necessário para o uso da língua? e (b) como esse conhecimento partilhado é na prática acessado e assegurado?

Veja-se o **exemplo (2)** que reproduz uma breve interação entre uma entrevistadora universitária (**E**) e uma benzedeira (**B**) nos arredores de Brasília (v. Bortoni, 1984:17).

Exemplo (2)

- 1 B — Outros traz um agradinho, um sabão assim...
- 2 E - Traz o quê?
- 3 B - Traz um agradinho de - alimento, né?
- 4 E - **Como é que a senhora chama?**
- 5 B - Conceição Moreira!
- 6 E - Não!
- 7 B - Ah!

O problema (linha 2) era o desconhecimento da expressão ‘*agradinho*’ por parte da entrevistadora. A entrevistada esclarece como sendo alguma coisa como *alimento*, por exemplo (linha 3). O curioso é que a entrevistadora demonstra não ter entendido e lança a pergunta (linha 4): “*Como é que a senhora chama?*” e recebe a resposta em que a benzedeira diz seu nome “*Conceição Moreira*” (linha 5), numa atitude cooperativa como observa Bortoni (1984), mas se trata de uma incompreensão, pois a expressão:

- *como é que a senhora chama?*

pode tanto significar:

- (a) ‘*como é seu nome?*’ (uso pronominal: *chamar-se*), ou então
- (b) ‘*como é o nome disso?*’ (uso não-pronominal: *chamar*).

A entrevistadora tinha em mente a compreensão (b) no uso não-pronominal. Mas **no dialeto da entrevistada**, o verbo ‘*chamar*’ *nunca é pronominal* e só é usado na versão não-pronominal (a), ‘**como é que a senhora chama?**’ equivalendo a ‘*como é o seu nome?*’, ao passo que para a versão (b) a entrevistada usa o verbo “falar”, ou seja:

- *como é que fala isso?*

O certo é que a benzedeira se dá conta do equívoco e admira-se de sua incompreensão (linha 7). O uso da língua não foi suficiente para saber do que se tratava; era necessário o uso de uma **variante comum**. Ter uma língua em comum é mais do que ter um sistema⁴ é ter uma variante comum, uma vivência comum e muitas outras coisas mais.

O problema neste momento é: o que é ter **algo em comum?**

⁴ Segundo o **Dicionário Aurélio, Século XXI**, versão eletrônica, **feromônio** é uma “Designação genérica de substâncias segregadas por animais, esp. insetos, que servem de meio de comunicação entre indivíduos da mesma espécie ou são atraentes sexuais”.

Quando é que duas pessoas têm algo em comum? E como sabem que têm algo em comum? Até hoje continua ainda bastante obscura a idéia de conhecimentos comuns partilhados. O melhor seria afirmar que os conhecimentos (os objetos do saber) *são construídos em comum* e que essa condição de *ser comum* seria o resultado de um movimento interativo que leva ao partilhamento, mas não é um *a priori* lingüístico embutido nas mentes humanas (e conduzido pelos itens lexicais). Assim, dominar a mesma língua seria ter em comum as condições de construir conjuntamente sentidos.

E com isto podemos entrar nas duas questões de Clark (1992), ou seja, o que é que se deve partilhar para o uso da língua e como isso é acessado e assegurado. Neste caso, quais dos aspectos acima lembrados – cultura, crenças, língua, contextos – devem ser necessariamente comuns para se poder referir sem problemas (partilhadamente) na interação?, já que retiramos a referência do interior da língua, como se fora uma propriedade intrínseca aos itens lexicais e a deslocamos para a atividade interativa. Certamente, não podemos prescindir da língua na interação, mas embora ela possa ser tida como necessária, a língua *per se* ainda não seria suficiente. O contexto é outro aspecto necessário, mas não suficiente. E assim poderíamos prosseguir com todos os demais aspectos invocáveis. Não chegaríamos a determinar quais são os necessários e suficientes. Isto porque a caracterização de processos não se dá por esse tipo de propriedades essencialistas.

É por essa via que chegamos ao descarte da idéia de que a referenciação tem na convencionalidade lingüística sua propriedade necessária e suficiente. Se estas propriedades semânticas existissem para a referenciação, a língua seria transparente, inambígua e monosssemântica e gloriosamente autônoma. Ela seria o desejado conhecimento comum que levaria ao partilhamento. No entanto, não só a noção de vericondicionalidade é irrelevante para o processo referencial, mas também a tão cara distinção **pragmática versus semântica**. Parece que a distinção entre um sentido do falante e um *sentido do enunciado* não passa de mais uma ficção a ser descartada das condições de produção de sentido.

6. O que é ter uma língua em comum?

Vale a pena insistir na indagação acima: *o que é mesmo ter uma língua em comum?* Será que é o fato de dominar um conjunto de regras sintáticas e morfológicas, um léxico e uma fonologia? É a habilidade de produzir um enorme conjunto de enunciados mutuamente compreensíveis? Quais são os conhecimentos que fazem parte dos conhecimentos da língua? Estão ali incluídos os conhecimentos de mundo? São os conhecimentos de mundo parte integrante dos conhecimentos da língua?

Mais do que dominar regras, parece que conhecer uma língua é saber como lidar com ela nas atividades interativas, ou como dizia Wittgenstein: é saber jogar *o jogo dos atos de linguagem*. O certo é que conhecimentos de mundo, conhecimentos sociais, conhecimentos de regras de comportamento etc. e conhecimentos lingüísticos não podem ser distinguidos com muita precisão. Eles estão de tal modo imbricados que não conseguimos mais distingui-los. É essa imbricação que constitui a racionalidade de um povo (como lembram os etnometodólogos) que vai dar origem à composição dos fenômenos comuns de procedência diversa.

Certamente, fazem parte dos conhecimentos lingüísticos os conhecimentos que permitem entender as metáforas, as metonímias, as associações, as analogias e todos os demais usos lingüísticos que fogem ao controle rigoroso da vericondicionalidade. Não há correspondência *a priori*, nem há correspondência descarnada.

7. Paradoxos do conhecimento comum

Não se trata de uma metáfora a idéia de que a referência é uma atividade conjunta, colaborativa e situada. Veja-se como é construída a referência nesta tirinha de jornal.

Exemplo (3)

HAGAR - Dik Browne



Fonte: FOLHA DE SÃO PAULO, 07/03/2001

A que é que a Helga, a famosa esposa de Hagar está se referindo? Como é que ambos constroem o referente? E como é que nós sabemos que eles estão construindo o mesmo referente que nós? Que indícios são postos aqui pelo autor da tirinha como pistas relevantes para pensarmos as mesmas coisas? E como é que nós vamos ‘pescar’ essas mesmas coisas?

Esta é uma questão conhecida como **o paradoxo do conhecimento mútuo** que aqui será retomado na argumentação de Clark (1992:10-19) com alguns exemplos por ele analisados. Clark parte de uma situação básica que se desenvolve num conjunto de variações. A situação básica é assim posta:

Exemplo (4)

Suponhamos que esteja ocorrendo um festival de filmes dos Irmãos Marx no Cine Roxy com um filme por noite durante a semana. Vejamos agora alguns cenários para esse pano de fundo:

VERSÃO 1: Na quinta-feira pela manhã, Anne lê na edição matutina do jornal local que naquela noite está passando o filme *Monkey Business*. Mais tarde ela encontra Bob e pergunta: “*Você já viu o filme que está passando no Roxy esta noite?*”

Interessa aqui considerar a expressão definida ‘**t**’: ‘*o filme que está passando no Roxy esta noite*’, usada por Anne para referir o filme “*Monkey Business*”, como o referente ‘**R**’. Assim, a condição 1 é admitir que:

a) Anne sabe que “**t é R**”.

A questão é: **do que deve Anne assegurar-se a fim de que sua referência seja bem-sucedida?** Entre as condições que devem ser asseguradas para que Bob infira corretamente, Anne deve fazer uma suposição de conhecimentos comuns partilhados para que ambos tomem o mesmo referente pretendido. Ela não pode fiar-se em alguma virtude intrínseca da expressão definida usada, pois o fato de Anne saber que “**t é R**” não garante o sucesso da referência para Bob. Uma condição *sine qua non* para o sucesso da referência é que Bob saiba que “**t é R**”. Segundo Clark (1992:11), uma das maneiras de a referência de Anne falhar ocorre nesta segunda versão do caso:

Exemplo (5)

VERSÃO 2: Na quinta pela manhã Anne e Bob lêem a edição matutina do jornal e discutem o fato de que o jornal diga que “*A Day at the Races*” está sendo exibido naquela noite no Roxy. Mais tarde, após Bob ter saído, Anne compra a última edição do jornal que traz uma correção que diz que é *Monkey Business* que está sendo exibido naquela noite. Mais tarde, Anne encontra Bob e pergunta: “*Você já viu o filme que está passando no Roxy esta noite?*”

Embora esta versão satisfaça a condição (a) posta acima de conhecimento comum, Anne produziu sua descrição definida sem assegurar devidamente o acesso à nova realidade. Ela não tem fundamento algum para pensar que Bob saiba que se trata de *Monkey Business* e não de *A Day at the*

Races. Para que a referência seja bem-sucedida, Anne deveria assegurar-se de uma segunda condição, ou seja, que:

b) Anne sabe que Bob sabe que “t é R”.

Poderíamos pensar que as duas condições (a) e (b) até aqui propostas seriam suficientes para que a referência pudesse ocorrer. Contudo, a terceira versão desse caso mostra que isso não bem assim.

Exemplo (6)

VERSÃO 3: Na quinta pela manhã Anne e Bob lêem a edição matutina do jornal e discutem o fato de que o jornal diga que “*A Day at the Races*” está sendo exibido naquela noite no Roxy. Quando chega a edição da tarde, Bob lê a seção de filmes e nota que o filme foi corrigido para *Monkey Business*” e circula-o com sua caneta vermelha. Mais tarde, Anne pega a última edição e nota a correção e reconhece a anotação de Bob. Ela imagina que ele não tem como saber se ela viu a última edição. Mais tarde, no mesmo dia, Anne encontra Bob e pergunta: “*Você já viu o filme que está passando no Roxy esta noite?*”

Este cenário satisfaz as condições (a) e (b) acima. Contudo, como Bob não sabe que Anne viu a anotação dele, ele imagina que ela esteja indagando pelo filme da primeira edição e com isso se engana porque não satisfazia esta terceira condição:

c) Anne sabe que Bob sabe que Anne sabe que “t é R”

Isto nos leva a uma quarta versão, já que esses três postulados devem ser satisfeitos.

Exemplo (7)

VERSÃO 4: Na quinta pela manhã Anne e Bob lêem a edição matutina do jornal e discutem o fato de que o jornal diga que “*A Day at the Races*” está sendo exibido naquela noite no Roxy. Mais tarde, Anne vê a segunda edição do jornal e nota que o filme foi corrigido para “*Monkey Business*”, e marca o fato com sua caneta azul. Mais tarde, enquanto Anne observava sem Bob saber, ele toma a última edição e nota a marcação de Anne. Nessa mesma noite Anne vê Bob e pergunta: “*Você já viu o filme que está passando no Roxy esta noite?*”

Esta versão satisfaz as condições (a), (b) e (c) postas acima, mas embora Anne saiba que Bob viu sua marcação, ele não sabe que ela viu e ela sabendo que ele não sabe que ela o viu, pode imaginar que ele imagina que ela vá pensar que ele não saiba o referente correto. Assim, precisamos de uma quarta condição para haver partilhamento de referentes:

d) Anne sabe que Bob sabe que Anne sabe que Bob sabe que “t é R”

Pois bem, esta edificante historinha poderia ir adiante numa infinidade de versões e nunca iríamos preencher todas as condições necessárias para que a inferência se desse de modo seguro. Este é, em suma, o **paradoxo do conhecimento mútuo**, que na verdade sugere haver algumas condições a serem necessariamente satisfeitas *ad infinitum*. Por isso, não há saída plausível por esse lado.

Imagino, como observa Clark (1992:19), que a versão de Grice (1957) a respeito da significação do falante (a intenção) depois desenvolvida em outros trabalhos, também não seja um bom caminho. Pois distinguir entre **significação do falante (intenção)** e **significação do enunciado (referência)** não é suficiente nem leva longe.

Contudo, o que se nota é que nestas elucubrações tudo se baseia em condições e suposições unilaterais e não em **negociações** ou partilhamentos úteis em função da convivência entre os indivíduos. A única via para superar o problema posto pelo paradoxo dos conhecimentos comuns é conduzir o processo por mais caminhos. Clark (1992:35-36) arrola tipos diversos de conhecimentos comuns. Podem ser de uma maneira geral (1) **duradouros** ou (2) **temporários**. E os temporários podem subdividir-se em: (a) **genéricos** (sobre fatos gerais, como o fato de os canários serem aves, os leões serem carnívoros etc.), ou (b) **particulares** (objetos, eventos, pessoas, coisas pessoais, individuais etc.).

Seguramente, os conhecimentos mútuos serão maiores se formos

da mesma **comunidade** e partilharmos certas normas sociais ou uma série de outros aspectos culturais. A **presença física** também traz uma série de condições favoráveis a se ter um conjunto de elementos comuns, como a situação imediata e um foco de visão comum. Resolveremos a referência com mais facilidade e segurança *in praesentia*. Enfim, como afirma Clark (1996: 92), qualquer coisa que façamos conjuntamente com outras pessoas nos processos interativos, vai estar na dependência de informações, conhecimentos, situações, interesses, culturas, normas, língua etc. comuns ou partilhados. Assim, para o autor, “uma base comum é um *sine qua non* para tudo o que viermos a fazer com o outro – desde as atividades conjuntas mais gerais até as mais simples e estreitas ações conjuntas”.

7. Referenciação como atividade conjunta e colaborativa

Este trabalho iniciava defendendo a tese de que a referenciação é um processo mais etnográfico (ligado aos processos sócio-interativos) do que semântico e epistemológico. Vimos uma série de questões que nos conduziram a desenvolver aspectos que poderiam trazer alguma luz para ao caso, em especial uma noção de língua e uma noção de referência adequada. Agora vamos tratar a questão específica da referenciação na atividade **conversacional**, já que a conversação é a forma mais genuína de se usar a língua como observa Clark (1992, 1996).

A tese mais geral a defender é a de que não são os conhecimentos comuns que resolvem a situação, mas **condições comuns** e partilhadas de construção de conhecimentos que permitem a referenciação. Assim, para superar o paradoxo posto pela série de enunciados:

- a) A sabe X
- b) A sabe que B sabe X
- c) A sabe que B sabe que A sabe X
- d) ...

podemos propor o **princípio de construção colaborativa da referência**, ou seja:

- A partilha com B as condições de interação necessárias para, juntos, construir o conhecimento X.

Esse partilhamento de condições necessárias se dá como processo interativo em contextos sociais e culturais relevantes mediados pelo uso da língua. Veja-se a questão lustrada neste **exemplo (8)**, também extraído de Bortoni (1984:19) em que uma entrevistadora universitária (E) não entende a entrevistada (MP) em virtude de uma regra fonológica que interfere na identificação da expressão referidora que deve então ser trabalhada colaborativamente para atingir seu objetivo. Vejamos:

Exemplo (8)

- 1 E - Depende de que o sucesso da gente? Pra gente conseguir alguma coisa,
- 2 depende de quê? de quem?
- 3 MP-uai, depende da... da **sistença** da gente e da boa vontade, né? Num disisti
- 4 daquilo í sempri..
- 5 E - Mas **que tipo de assitência seria essa?**
- 6 MP - **Não ... assistência** assim da gente mesmo falá: i'eu vô fazê aquilo, aquilo que i'eu
- 7 tenho vontade, né, de trabalhá pra... pra se consegui aquilo, a gente trabalha e
- 8 consegue, o faiz aquilo que a gente tem vontade de fazê, né?

No caso da primeira resposta, a informante (linha 3) usou a expressão ‘*sistença*’, tendo aqui a palavra ‘*insistência*’ “sofrido uma aférese da sílaba inicial e redução do ditongo crescente na sílaba átona final” (Bortoni 1984:19). Com esta mudança fonética a entrevistadora interpretou essa palavra como ‘*assistência*’ por não dominar a variante

da entrevistada. Como não entendeu, pediu esclarecimentos. E os esclarecimentos foram dados com vários exemplos que conduziam ao partilhamento de uma experiência de vida e não uma experiência linguística apenas.

Neste caso, podemos postular com J. Gumperz & J. Cook-Gumperz (1982:1) a premissa básica de que “os processos sociais são processos simbólicos, mas esses símbolos têm significação apenas na relação com as forças que controlam a utilização e a alocação de fontes circundantes”. Isto significa que todos os fatores que entram nos processos comunicativos só adquirem sentido em seus contextos de realização e que a comunicação não pode ser estudada no isolamento. Com esta premissa básica, aqueles autores deixam claro que uma análise meramente estrutural ou imanentista dos fenômenos interacionais estaria fadada ao fracasso.

Num outro trabalho, J. Cook-Gumperz & J. Gumperz (1984:3) dizem que sua premissa básica é a de

“que a interação verbal é uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas seqüencialmente organizadas”.

Essa premissa sugere que não podemos confiar apenas nas características estruturais da interação nem nas propriedades comunicativas da língua, nem nos contextos físicos (imediatos) de produção da interação, mas devemos estar atentos para o que os falantes fazem com tudo isso, se queremos de fato perceber como eles se entendem. O importante não é a identificação das regras da estrutura conversacional, mas a habilidade desenvolvida pelos falantes no uso das estratégias conversacionais com o objetivo de se entenderem e atingirem metas comuns em situações sociais de fala. O modelo interacional é muito menos dependente do código do que os outros e constitui um modelo que opera crucialmente com a **informação situada**.

Suponha-se, por exemplo (v. Schiffrin 1987:400), que alguém chegue numa sala de um escritório em que trabalham várias pessoas, onde eu me encontro falando com um colega, e esse alguém senta na sua mesa de trabalho e aguarda um momento; quando eu olho para o lado dele, ele levanta a mão e diz “oi!” e eu respondo “oi!”. Para o modelo baseado no código trata-se de um cumprimento por força da significação do próprio código; para o modelo baseado na inferência griceana, trata-se da demonstração da intenção de cumprimentar; mas para o modelo baseado na interação colaborativa, pode-se ter uma série bastante grande de fenômenos comunicados:

- ele pode querer dizer que agora, com essa forma informal de cumprimentar, já esqueceu uma briga antiga;
- pode demonstrar para os outros, mas sem que ele queira isso intencionalmente, uma certa intimidade comigo;
- pode, mas não intencionalmente, revelar que nos encontramos com frequência.
- Pode demonstrar que somos grandes amigos
- ...

No caso do modelo interacional não se coloca como central a intenção comunicativa nem a intersubjetividade, mas a significação situada. Assim, por exemplo, numa interação com alguém, um bocejo pode me dar a entender cansaço, sem que o outro tenha querido me dizer que estava cansado. Diante disso, como interlocutores, no processo interacional, estamos sempre propensos a ver nos comportamentos de nossos parceiros de diálogo significações. Também estamos o tempo todo interpretando suas palavras para além de seus significados. Tendo em vista esta super-atividade interpretativa, no modelo interacional,

podemos incorrer em maior número de equívocos.

Este é precisamente o caso do **exemplo (9)**, em que dois colegas de trabalho, uma datilógrafa de 25 anos (**S**) e um auxiliar administrativo de 30 anos (**P**), coletado por Sette (1980:164).

Exemplo (9)

- 1 S: tu já lanchasse?
- 2 P: ainda não ... tô ocupado agora ... eu vô daqui a pouco
- 3 S: vai demorar muito?
- 4 P: não mas é melhor você não me esperar ... vai indo
- 5 S: tá legal ... se tu não quer
- 6 P: que é isso garota ... não tá vendo que tô ocupado aqui? ... deixa disso
- 7 S: **tá seu besta** ... já vou indo mesmo
- 8 P: eu hein? te morderam hoje?

A pergunta colocada inicialmente (linha 1) não era um pedido de informação, mas sim um *convite* que é entendido pelo parceiro de diálogo. Tanto assim que tudo o que segue é uma espécie de reprovação por parte de **S** ao pouco caso feito por **P** daquele convite. Note-se que a observação final de **P** não é sequer uma indagação e sim uma forma indireta de insultar num revide ao que **S** dissera (linha 7) de maneira insultuosa. Houve uma construção ascendente do conflito neste diálogo. O conflito deu-se como fruto de um processo e não como um ponto de partida.

Já no caso do **exemplo (10)** temos uma situação um pouco diferente, em que as relações de poder interferem na construção de relações interpessoais e interpretação de enunciados. Temos aqui um diálogo extraído de Sette (1980:166) entre uma empregada doméstica **H**, de 33 anos, e a filha da patroa **M**, de 18 anos, na residência.

Exemplo 10

- 1 H: Marta tua mãe saiu e disse pra você estudar
- 2 M: agora tá bom (..) até a madame tá se metendo na minha vida é?
- 3 H: tá bom (..) nem falo mais (..) você se vire com tua mãe
- 4 M: é isso aí (..) deixa de se meter Hilda
- 5 H: só tava dizendo o que tua mãe me mandou
- 6 M: sei (..) bem que você gos::ta

Aqui, o interlocutor mais fraco nas relações de poder – a empregada doméstica – inicia **transmitindo a informação** de fora incumbida pela patroa. Contudo, a filha da patroa reinterpreta essa informação no contexto das relações de poder e inverte a situação com uma ironia “**até a madame...**” o que sugere a construção de um referente (**you** não **passa de uma empregada**) numa dada condição de submissão que não deveria ser ultrapassada, sendo que no final (linha 7) isso é reforçado de modo explícito sugerindo a vontade de dominação como um desejo da empregada. A rigor, neste diálogo, colaborativamente, constrói-se a linha divisória clara de relações entre ambas, mesmo que essa linha pudesse ser outra a partir das condições prévias em que se encaminhara a primeira proposta.

Vejamos um último caso de trabalho colaborativo de determinação de referentes numa relação de poder bastante clara em que a igualdade de posição na escala social impede que um mande no outro. O diálogo também extraído de Sette (1980:166), realiza-se entre duas empregadas domésticas que trabalham na mesma residência: **I** de 33 anos e **B** de 20 anos.

Exemplo (11)

- 1 I: Bia apanha um balde pra mim?
- 2 B: eu não (..) vá você (..) tô ocupada
- 3 I: tu é chata mesmo

- 4 B: é nada beleza (...) qué que eu deixe o serviço pra i busca o balde ? eu hein?

De início, **I** faz um **pedido** a **B** que toma como uma ordem e dá uma desculpa, mas na verdade, tratava-se de um indicador de má-vontade que se explicita no turno 4 em reação à resposta de **I** “*tu é chata mesmo*”. Quando **B** refere-se a **I** com a expressão “*beleza*”, sabemos o grau de ironia que isto comporta e que tipo de referente constrói.

Estes exemplos são ilustrativos pelo que eles contém de fenômenos culturais, sociais e cognitivos e mostram com grande nitidez as mais diversas formas de relação de poder entre os indivíduos. Além disso, mostram que entre as estratégias utilizadas para a introdução, alteração, identificação, explicitação e dispersão de referentes na interação, poucas são de natureza mais estrutural, ou seja, aproveitam-se mais os recursos cognitivos que formais para a construção referencial.

8. Um parágrafo final

Por tudo o que ficou expresso até este momento, não se pode admitir que referir seja designar, nomear ou apontar algo objetivamente verificável. Pois a noção de objetividade é indevidamente definida, como observou Hillary Putnam (1992), se a definimos como fruto de operações cientificamente controladas e passíveis de atributos tais como a verdade (no sentido de correspondência). Por outro lado, a linguagem não é uma imitação da realidade ou uma produção facsimilar artificiosa porque, neste caso, como já disse alguém, a linguagem seria tão ruim como a carne de soja tida como fac-símile da carne bovina. Em suma, por não ser a linguagem uma produção facsimilar da realidade, mas uma atividade interativa, ela contribui de forma decisiva para a construção não só do sabor, mas da própria carne enquanto tal.

Referências bibliográficas

- APOTHÉLOZ, Deniz & Marie-José REICHLER-BÉGUELIN. 1995. *Construction de la réfémce et strategies de designation*. TRANEL 23 – Du syntagme nominal aux objets-de-discours, 1995:227-271.
- AUSTIN, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- BORTONI, Stella-Maris. 1984. Problemas de Comunicação Interdialetal. *Tempo Brasileiro* 78/79:9-32.
- CLARK, Herbert H. 1992. *Arenas of language use*. Chicago, The University of Chicago Press.
- _____. 1996. *Using Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERZ, Jenny & John J. GUMPERZ (1984). The politics of a conversation: conversational inference in discussion. Berkeley Cognitive Science Report Series. Institute of Cognitive Studies. University of California at Berkeley. Mimeo, 19 pp.
- DONNELLAN, 1966. Reference and Definite Descriptions. *The Philosophical review* 77(1966):281-304.
- FAUCONNIER, Gilles. 1985. *Mental Spaces*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____. Gilles. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge, Cambridge University Press
- GOFFMAN, Erving. [1979]. 1998. Footing. In: B. TELLES RIBEIRO & M. GARCEZ (orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre, Age Editora, pp. 70-97.
- GRICE, Herbert Paul. 1968. Utterer’s meaning, sentence-meaning, and word-meaning. *Foundations of Language*, 4, 225-242.
- _____. 1975. Logic and conversation. In: P. COLE and J.L. MORGAN (eds). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York, Seminar Press, pp. 41-58.
- GUMPERZ, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- _____. (ed.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press. (Uma série de textos sobre interação intercultural e inter-étnica).
- LEVINSON, Stephen C. (1979). Activity Types and Language. *Linguistics* 17: 365-399.
- _____. (1981). The essential inadequacies of speech act models of dialogue. In: H. PARRET (ed.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins, pp.473-492.
- _____. (1980). Speech act theory: The state of the art. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13:5-24.
- MARCUSCHI, L. A. (no prelo 2001). Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. A sair nas Atas da IV Jornada do CelSul, Curitiba, novembro de 2000. mimeo.
- MAZELAND, Harrie (1986). Short note on Gumperz’s contextualization cues. *Osnabrucker Beitrage zur Sprachtheorie*. 33:170-182.
- MEY, Jacob L. 1993. *Pragmatics. An Introduction*. Oxford, Blackwell.
- MONDADA, Lorenza. 1994. *Verbalisation de l’Espace et Fabrication du Savoir*. Lausanne, Université de Lausanne, faculté de Letres [Tese de Doutorado].
- _____. 1997. Processus de catégorisation et construction discursive de catégories. In: D. Dubois (Org.). *Categorisation et cognition: de la perception au discours*. Paris: Éditions Kimé, pp. 291-313.
- MONDADA, L. e D.DUBOIS (1995) Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation. In: BERRENDONNER, A. e M-J. REICHLER-BEGUELIN (eds). *Du syntagme nominal aux objets-de discours. SN complexes, nominalisations, anaphores*. Neuchâtel, Institute de Linguistique de l’Université de Neuchâtel. TRANEL 23 (1995): 273-302.
- PUTNAM, Hilary. 1992. *Razão Verdade e História*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SALOMÃO, Margarida. 1999. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas, Revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora. Vol. 3 (1): 61-79.
- SCHIFFRIN, Déborah. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHWARZ, Monika. 2000. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen, Max Niemeyer.
- SEARLE, John R. 1969. *Speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. [1979]. 1995. *Expressão e Significado. Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo, Martins Fontes. [Em especial o texto “Significado literal” pp. 183-250].
- SEARLE, John R. 1998. *Mind, Language and Society*. New York, Basic Books.
- SETTE, Neide Durães (1980). Formas de Tratamento no Português Coloquial. Diss. ME, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFPE, Recife. Mimeo.
- TANNEN, Deborah (1979). What’s in a Frame? Surface evidence for underlying expectations. In: R. FREEDLE (ed.), *New Directions in discourse processing*. Norwood, N.J., Ablex, pp. 137-181.
- TANNEN, Deborah (1985). *Frames and Schemas in Interaction, Quaderni di Semantica*, VI:326-335.
- _____. (1986). *That’s not What I Meant!* New York, William Morrow & Company.
- TOMASELLO, Michael. 2000. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard, Harvard University Press.

Referenciação e heterogeneidade enunciativa: análise de formas meta-enunciativas no discurso de sujeitos afásicos

Edwiges Maria Morato
Universidade de Campinas/CNPq

RÉSUMÉ: *Cette communication analyse les processus de référénciation et les formes meta- énonciatives dans les aphasies. Notre hypothèse est que la compétence pragmatique-discursive des sujets aphasiques n'est pas détruite en raison des altérations des processus metalinguistiques ou cognitifs. Les données présentés ont été extraits des interlocutions entre sujets aphasiques et non-aphasiques.*

PALAVRAS-CHAVE: afasia; meta-enunciação; referenciação; interação.

Introdução

Creio que não é difícil imaginar que as discussões em torno do *páthos* da linguagem estão sempre marcadas - ao longo de nossa trajetória científico-filosófica - por um discurso logocêntrico, cujo compromisso com a questão da referência tem sido reduzida ao referencialismo, ao conhecimento metalingüístico do mundo, à busca da presença da lógica na linguagem (em detrimento de uma lógica própria da linguagem, como já postulava Ducrot nos anos 70). Para muitos, essa seria a grande perda sofrida pelo sujeito afásico¹: a capacidade de, através da linguagem, localizar (e localizar direito) os objetos do mundo, e também os “objetos do discurso” (cf. Mondada & Dubois, 1995). A linguagem, pois, cuja alteração ou perda é lastimada nas afasias, é aquela que não permite excrescências ou heteróclitos como o *páthos* verbal, as irregularidades das formas lingüísticas, a indeterminação dos sentidos, as constantes reformulações enunciativas, as ambigüidades semântico-pragmáticas. A linguagem que é lastimada é, na verdade, uma fantasmagoria, fruto de uma percepção idealizada que os homens têm feito de si mesmos, de seus cérebros e de seus comportamentos.

Especialmente nos últimos anos, muitos autores, entre os quais os que abrilhantam esta mesa-redonda (Mondada, Villaça-Koch e Marcuschi), têm destacado em suas análises o caráter interativo e sócio-cognitivo da referenciação. Contudo, no campo dos estudos neuropsicológicos e neurolingüísticos, é forte ainda o entendimento de que nas patologias neuropsicológicas (cerebrais, cognitivas) se encontram afetados justamente os processos lógico-perceptivos (isto é, não lingüísticos) responsáveis pela identificação e controle dos referentes e da referência. Nessa perspectiva, o que estaria perdido ou alterado nas patologias lingüístico-cognitivas seria o caráter metalingüístico e referencial da linguagem, a capacidade que a linguagem teria de representar ou autorizar as representações senso-perceptivas do mundo.

Esta comunicação procura ampliar a consideração de Ducrot (1987), segundo a qual a referenciação é parte integrante da enunciação. Enquanto atividade discursiva, a referenciação tem a ver com uma “postura meta-enunciativa” (cf. Morato, 1999a) dos sujeitos em relação aos objetos do discurso. Em outras palavras, a referenciação pode ser entendida como um fenômeno discursivo por explicitar enunciativamente os processos de significação nela envolvidos (o plano enunciativo da metalinguagem), por ser constituída por instâncias pragmáticas e culturais que presidem a utilização da linguagem, por ser marcada pelos aspectos sociais e intersubjetivos das interações que lhe são próprias. Assim, repostos na língua aqueles objetos tidos como heteróclitos por Saussure, a questão da referência prevê uma arbitragem de fatores que pressupõem mas transcendem o lingüístico. Portanto, o que pode estar instável nas patologias de linguagem é precisamente a consideração do conjunto ou a seletividade desses fatores (lingüísticos, cognitivos, pragmáticos, discursivos, afetivos,

ideológicos) implicados na referenciação, sobre os quais os sujeitos se apóiam e trabalham para dar representabilidade às coisas do mundo.

1. Patologia da linguagem: questionando a visão referencialista

De acordo com Vion (1992), a referenciação consiste na seleção, dentre a totalidade de eventos, de certos objetos do discurso. O mundo que o sujeito constrói em seu relato depende em grande medida de suas escolhas lexicais, de suas intenções discursivas, do reconhecimento de implícitos culturais, do reconhecimento de elementos temáticos, do tipo de relação interlocutiva que estabelece com os outros, de coordenadas dêiticas de que lança mão para transformar “referentes” em “objetos do discurso” (Mondada & Dubois, 1995).

Por afetarem a polissemia existente entre a língua (isto é, do sistema lingüístico) e a exterioridade discursiva, as patologias tradicionalmente têm sido consideradas um lugar interessante para o estudo das atividades inferenciais e referenciais dos falantes.

Em relação à questão da referência, especificamente, apenas alguns autores têm se dedicado a esse tema no campo das patologias.

¹ Resumidamente, as afasias são alterações lingüístico-discursivas que se seguem a lesões cerebrais adquiridas, não raro acompanhadas de sequelas neurológicas físicas e cognitivas. Ainda que em graus variados de severidade, pessoas afásicas em geral hesitam muito para falar, muitas vezes perdem com isso o “fio da meada”, mostram alta instabilidade no uso das palavras, trocando de forma inesperada e algo incompreensível umas pelas outras, e têm dificuldades de encontrar aquelas que gostariam de enunciar, mas não são amnésicas; pronunciam de forma laboriosa os sons da fala, repetem partes das palavras ou as distorcem ou suprimem, mas não são gags ou padecem de deficiências físicas que as impeçam de articular; podem falar de maneira “telegráfica”, sem que isso signifique necessariamente que perderam as palavras ou que não mais entendem a complexidade lingüística; às vezes seus enunciados parecem desconexos e as pessoas afásicas sentem-se à deriva porque não conseguem estabelecer relações de sentido entre as palavras ou entre as palavras e as coisas do mundo a que se referem, o que dificulta não apenas os processos expressivos da linguagem, mas também os interpretativos (necessários para lermos nas entrelinhas ou captarmos duplos sentidos e subentendidos), mas isso não quer dizer que têm uma deficiência mental.

Afetando sobremaneira a linguagem (oral e escrita) e por decorrência todos os processos afeitos a ela (a própria identidade, a afetividade, o papel social), não é difícil imaginar o impacto da afasia sobre a completa vida das pessoas que com ela passam a conviver: o sujeito afásico, seus familiares e amigos, todo o corpo social. É preciso lembrar que não é raro que as afasias, que decorrem de lesão cerebral adquirida por sujeitos até então “normais” do ponto de vista de sua capacidade de usar a linguagem para vários propósitos, sejam acompanhadas por dificuldades físicas importantes, como paralisias (que podem atingir braço, perna, rosto, língua) e demais alterações cognitivas (como uma desorganização da atividade gestual ou da percepção visual).

Alguns o fazem, naturalmente, estudando outras categorias teóricas, implicadas ou correlacionadas à questão da referência, como a metalinguagem, a inferência ou a significação lingüística. Todorov (1980), por exemplo, enfrentou o problema da referência no discurso psicótico, que “falam sem dizer”, segundo ele. Em minha tese de doutoramento (1995), enfrentei o problema da confabulação (a “mentira honesta”, cf. Moscovith, 1989), fenômeno em geral reservado erroneamente aos contextos patológicos, e no qual tanto a linguagem, quanto a memória, parecem, à primeira vista, estar à deriva.

Quais seriam os elementos significativos para a construção da referência que estariam ausentes do discurso de sujeitos que confabulam, por exemplo?

Parece-nos que não são exatamente os elementos lingüísticos, como os que remetem os enunciados uns aos outros (elementos de coesão e de coerência). Pelo contrário, muitos dos textos produzidos por sujeitos potencialmente confabuladores são bastante coerentes e nem sempre apresentam problemas de coesão ao nível dos enunciados. Os problemas também não serão aqueles relativos às proposições incompletas, aos empregos de verbos transitivos sem complemento, à ausência de conjunções semânticas. O bom uso (ou o uso indevido) de elementos dêiticos, por sua vez, não parece suficiente nem para fixar a referência nem para caracterizar a confabulação, ainda que sejam importantes e necessários para o engajamento nas situações interlocutivas ou propostas discursivas.

Se existe nas confabulações um problema de referência, como ele se apresenta, afinal? Ao que parece, manipular com relevância vários e diferentes processos referenciais que estão em jogo na significação.

O efeito mórbido da confabulação, ao contrário do discurso psicótico (que tem a ver com a atitude do sujeito que, ao proferi-lo, considerado-o verdadeiro, cf. Foucault)², parece ter como objeto o próprio discurso, e nisso ela se assemelha tanto à veridicção quanto à mentira, recebendo, pois, uma aplicação judiciosa da noção de verdade (e de realidade). O discurso cotidiano está repleto de exemplos de confabulação, espalhados em nossa vida prática, em nossa cultura. Alguns pertencem ao anedotário, como uma pesquisa informal sobre o conhecimento enciclopédico feito há alguns anos por um jornal paulista. O repórter perguntava aos transeuntes, entre outras coisas, se eles tinham ouvido falar do concerto que Beethoven daria no Teatro Municipal de São Paulo. Como resposta, obtinha afirmações e comentários sobre a importância do evento para o Brasil etc.

Os dados de linguagem patológica são interessantes para quem tem uma inclinação anti-referencialista com relação à linguagem.

A visão anti-referencialista questiona uma concepção referencial de linguagem (pelo menos no que ela tem de formal, de causal), pois admite que seu objeto de análise deixa de ser o próprio mundo; seu objeto diz respeito ao mundo narrado, ao mundo enunciado, ao mundo enunciável: seu objeto de análise são os objetos do discurso. No anti-referencialismo não há possibilidade de homologia nem dicotomia entre linguagem e as coisas, entre linguagem e cultura, entre objetos do mundo e objetos do discurso.

Mas a visão anti-referencialista questiona também a visão representacional da linguagem. Ou seja, desde que o conhecimento da linguagem, suas regras próprias e seus efeitos de sentido não equivalem ao conhecimento que temos do mundo, o outro (nosso interlocutor, nossa audiência, nosso outro-eu, enfim, um outro empírico, não uma construção metateórica) nos é necessário para entendermos o que estamos a expressar ou a interpretar. Eis aqui um outro elemento que nos leva para uma visão não-representacional da linguagem: se a linguagem tem alguma capacidade de refletir algo, não é nem a si mesma e nem o mundo propriamente, mas o estabelecimento de condições (pragmáticas, discursivas) de produção e interpretação dos sentidos e da referência.

Finalmente, a visão anti-referencialista questiona a noção de metalinguagem reduzida a parâmetros logicistas, redirecionando a discussão para uma perspectiva enunciativa dos procedimentos meta³.

2. Alguns dados

Vejamos, a título de ilustração, alguns dados de um sujeito afásico em que fatores enunciativos estão de alguma forma concernidos à questão da referenciação e à da subjetividade:

Nos trechos a seguir (extraídos de um texto anterior de Coudry & Morato, 1988) podemos observar o movimento enunciativo que permite a estabilização da manipulação (lingüística) da auto-referência no caso de uma senhora afásica de 71 anos, AD, que, após superar o estágio inicial de uma grave afasia, passa a se referir a si mesma na terceira pessoa. Os dados foram retirados de interlocuções entre AD e Iem no ano de 1987. Para ajudar AD a assumir diferentes posições enunciativas e recompor aspectos ligados à subjetividade e ao trabalho referencial, foi introduzida na interação entre AD e Iem outra pessoa afásica, que passou - pouco a pouco - a ocupar o lugar da terceira pessoa nos enunciados de AD. A subjetividade, que emerge em sua fala na posição da terceira pessoa, o “eu” que emerge como “ela”, é recomposta em instância dialógica (que prevê um “eu” e um “tu”), em função dos papéis enunciativos assumidos pelo sujeito e no reconhecimento da presença do interlocutor.

(1)
AD - //mostrando à Iem as fotos do álbum de família, em que aparece junto ao marido e os netos// Ela com meu neto e minha neta //apontando para sua foto ao lado do marido// Ela e ele...
Iem - Aqui é a mulher dele?
AD - É, é ela.

(2)
AD - //no mesmo contexto do episódio anterior// Meus filhos pequenos, meu marido...
Iem - Seu marido...
AD - //apontando para a sua foto ao lado do marido// Ela e o meu marido dela //AD ri, como que flagrando um ato falho//

(3)
AD //irritada, comentando suas dificuldades lingüísticas e motoras// Eu faço um negócio e ela não consegue!
Iem - Quem não consegue?
AD - Eu! Eu não ando bem, eu noto, viu? O Plínio achou que ela...eu //procede a uma rápida reformulação// estava...estou bem melhor.

² É o que nos diz Foucault (1989:232): “No momento preciso quando saímos de um sonho podemos constatar: “Eu imagino que estou morto”. Isto denuncia e permite avaliar a imaginação arbitrária e não se há loucura. Há loucura quando o sujeito pretende, como uma afirmação, que está morto, e quando permite que o conteúdo seja tomado como verdade, embora neutra, da imagem “Eu estou morto”.

³ Se nos afastarmos dos princípios logicistas da metalinguagem e, portanto, do compromisso formal (no sentido de causal) que submete a linguagem a uma ordem que não ela mesma (do cognitivo ou do mental, ou mesmo do cerebral), podemos postular uma natureza enunciativa para a metalinguagem. É isso o que alguns autores, certamente em decorrência dos estudos interacionistas dos anos 80 (sobretudo no campo da Psicolingüística e da Aquisição de linguagem), vem procurando fazer nos últimos anos: refiro-me a analistas do discurso que se pautam pelas análises inter e intra-discursivas da significação, aos psicolingüistas que se interessam pelos erros reorganizacionais, aos neurolingüistas (entre os quais me incluo) que procuram estabelecer uma perspectiva discursiva das relações entre linguagem e cognição.

(4)

//Iem conta à AD a viagem que fizera ao Mato Grosso//

Iem - Fui também para o Pantanal.

AD - Ah, foste? Porque lá é...

Iem - Lindo...

AD - E tu achaste lindo?

Iem - Sim, sim. Pena que haja tanta matança de jacaré. O Governo não está muito atento...

AD - E com o que ele está atento? //risos//

(5)

//AD relata à Iem um encontro que tivera com outra senhora afásica//

AD - Ela tá bem.

Iem - Ela tá mais animada agora?

AD - Eu acho, ela ela está ela come //hesitações// melhor pra //hesitações//melhor pra comer não. Melhor do que eu //ri//

(6)

//AD comenta com Iem as opiniões de amigos a respeito de suas dificuldades lingüísticas e motoras//

AD - Mas elas sabem que eu vou saber, ela sabe.

Iem - Ela quem? //AD ri, aparentemente da expressão de exagerada surpresa de Iem//

AD - As pessoas. "Ela" é as pessoas, as pessoas//ri novamente// Pensou que eu não sabia mais? Agora ela é eu.

3) À guisa de conclusão: referenciação e procedimentos "meta"

O estudo da postura meta-enunciativa (isto é, o movimento de distanciamento e reflexão dos sujeitos com relação ao dizer próprio e alheio), ao salientar a maneira como ele se "move na linguagem", tende a confirmar a hipótese de que os modos de funcionamento do componente "meta" (relativos às atividades inferenciais verbais e não-verbais, a diferentes processos de memória - cultural, semântica, discursiva, procedural - , a diferentes aspectos psico-pragmáticos - como o processamento semântico-lexical e as analogias, por exemplo) não são subsumidos pela língua ou pela cognição; antes, eles são de responsabilidade de uma competência que articula enunciativamente um saber da língua e um saber do mundo. Essas duas formas de conhecimento não sobredeterminadas e não alinhadas por um princípio de redundância (cf. Benveniste, 1966/1989), mas ligadas ontogenticamente por uma relação de solidariedade que, longe de desaparecer nas afasias,

atua de forma a eleger em muitos casos processos alternativos de significação. Daí o fato de que a alteração de uma metalinguagem corrente ou natural (sobre a língua *stricto sensu*) não parece ser capaz de destruir a capacidade discursiva dos sujeitos afásicos.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes, 1989.
- COUDRY, M.I.H. & MORATO, E.M. A ação reguladora da interlocução e de operações epilingüísticas sobre objetos lingüísticos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 15: 117-136, 1988.
- _____. Aspectos discursivos das afasias. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19: 127-145, 1990.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- KOCH, I.G.V. *Referenciação: construção discursiva*. (mimeo), 1999.
- MARCUSCHI, L.A. Estratégias de identificação referencial na interação face a face (mimeo), 1994.
- MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référéntiation. Berrendonner, A. & M-J Reichler-Béguelin, 1995.
- MORATO, E.M. *O discurso à deriva ou as sem-razões do sentido: um estudo da confabulação no contexto neuropsicológico*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. Inédito, 1995.
- _____. *A construção meta-enunciativa na linguagem de sujeitos afásicos: subsídios para um protocolo de investigação neurolingüística* (Proc./CNPq n. 301396/96-5), 1999a.
- _____. Afasia e heterogeneidade discursiva. *Investigando a linguagem*. (orgs. Loni Grimm Cabral & José Morais). Florianópolis: Editora Mulheres, 1999b.
- MOSCOVITCH, M. Confabulation and the frontal systems: Strategic versus retrieval in Neuropsychological theories of memory. *Varieties of memory and consciousness; essays in honour of Endel Tulving* (Roediger, H.L. & Craik, F.I.M. eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.
- TODOROV, T. *Les genres du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- TULVING, E. *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- VION, R. *La communication verbale - Analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

A referenciação como atividade cognitiva e interacional

Ingedore G. Villaça Koch
Universidade de Campinas/CNPQ

ABSTRACT: This paper aims to discuss the cognitive, resumptive, cohesive, organizational and avaliative functions performed by nominal expressions occurring in referential chains, in order to highlight their contribution to their argumentative orientation of texts, and, by consequence, to the construction of meaning.

PALAVRAS-CHAVE: referenciação; cadeias referenciais; expressões nominais; argumentação; sentido.

1. Introdução

Nesta discussão, vou levantar algumas questões relacionadas à referenciação quando efetuada por meio de formas ou expressões nominais, partindo dos seguintes pressupostos:

1. a referenciação é uma atividade cognitivo-interativa realizada por sujeitos sociais;
2. os “referentes” não são “coisas” do mundo real, mas objetos de discurso, construídos no decorrer dessa atividade;
3. o processamento do discurso, por ser realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece.

2 . Conceituação

Como se sabe, denominam-se *formas nominais* as formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante (que pode ser um ϕ) seguido de um nome (substantivo). A estrutura e função desses grupos nominais com função referencial, sobretudo a questão da seleção do determinante - artigo ou demonstrativo – e do seu comportamento textual-discursivo em cada caso, vem merecendo na minha pesquisa atenção especial. As estratégias que vou focar aqui são as do uso de *descrições definidas*, de *formas resultantes de nominalização* - incluindo as que constituem algum tipo de rotulação metalingüística ou metadiscursiva (cf. Francis, 1994; Conte, 1991, 1993; Koch, 1998, 1999) -, bem como daquelas expressões que funcionam no texto como *anáforas indiretas*.

Ao colocar em ação a estratégia da descrição definida, opera-se uma seleção, dentre as propriedades passíveis de serem atribuídas a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para o locutor, tendo em vista a viabilização do seu projeto de dizer. Por meio da estratégia da nominalização erigem-se em objetos de discurso conjuntos de informações presentes no texto precedente. As anáforas indiretas, por seu turno, caracterizam-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar *âncora* (cf. Schwarz 2000) e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que mobilizam conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores. As anáforas indiretas, como veremos, são responsáveis pelos dois fatores básicos de progressão textual: a introdução de novos referentes, isto é, a inserção de referentes na estrutura de referenciação mental, o que vai acarretar uma ampliação do modelo textual, pela inserção de um novo nóculo informacional; e a retomada ou reativação, responsável pela continuidade referencial, ou seja, a remissão constante aos mesmos domínios de referência, garantindo a prosseguência do quadro referencial global. É o que acontece, por

exemplo, com a expressão *o magistrado*, em (1):

(1) “A Justiça dos EUA decidiu ontem, em caráter liminar, suspender a efetividade de uma lei que previa retirar da Internet sites que oferecessem material pornográfico gratuitamente (...)

“ *O magistrado*, de uma corte de Filadélfia, aceitou os argumentos de críticos da Lei de Proteção On Line à Criança, que dizem que ela poderia cercear a liberdade de expressão na Internet”. (Folha de São Paulo, 3/2/1999)

As anáforas indiretas desempenham um papel extremamente importante na construção da coerência. Muitas vezes, por ocasião do processamento textual, existem diversas representações tópicas potenciais e, somente no co-texto subsequente, fica claro, por meio do encadeamento referencial efetinado, qual delas deve ser selecionada na interpretação.

Um ponto pouco discutido na literatura sobre referenciação e que eu gostaria de ressaltar aqui é que a progressão referencial pode realizar-se, também, pelo uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica (e não, como é mais característico, de introdução de novos referentes textuais). Vejam-se, no exemplo (2), as expressões que referenciam o protagonista e como esse referente vai sendo – polifonicamente! -construído textualmente, nessa operação dupla de referenciação e progressão temática: (2) “Leio no jornal a notícia que um homem morreu de fome(...)

“Um homem morre em plena rua, entre centenas de passantes. *Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa* - não é um homem. E outros homens cumprem o seu destino de passantes, que é o de passar. (...)” (Sabino, F., *A mulher do vizinho*, 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1962).

Observem-se, também, os exemplos (3) e (4). Mais adiante, voltarei a essa questão.

(3) “(...) Se há fuga de divisas para o exterior e as ações despencam, os reflexos na sociedade são imediatos.

“*Um exemplo clássico* foi a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, quando todo o mercado internacional se ressentiu (...) (“Crise na Bolsa não ensinou brasileiro”, *A Tribuna de Campinas*, 17/5/1998).

(4) O assassino havia encontrado *sua próxima vítima*. No dia seguinte, a polícia encontrou *uma mulher estrangulada* no parque central da cidade...

3. Principais funções das formas nominais referenciais na progressão textual

Venho postulando para as formas referenciais nominais funções de diversas ordens no texto, cujo estudo merecerá ainda um aprofundamento maior. Entre elas, podem-se destacar as seguintes:

Cognitivas

As formas referenciais definidas desempenham funções cognitivas de extrema relevância para o processamento textual:

1. como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo co-texto precedente, elas possibilitam a sua (re)ativação na memória do interlocutor, ou seja, a *alocação ou focalização* na memória ativa (ou operacional) deste;

2. por outro lado, ao operarem uma recategorização ou refocalização do referente ou, em se tratando de nominalizações, das informações-suporte, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa. Trata-se, pois, de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada, como de informação nova. Schwarz (2000) denomina essa função de *tematização remática*.

• Encapsulamento ou sumarização

Esta é uma função própria particularmente das nominalizações que, conforme foi mencionado, resumem as informações-suporte contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as sob a forma de um substantivo-predicativo e transformando-as em objetos-de-discurso.

Trata-se nesses casos, segundo Schwarz (2000), de anáforas “complexas”, que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como ESTADO, FATO, EVENTO, ATIVIDADE etc. Trata-se, como se pode ver, de nomes-núcleo inespecíficos, que exigem realização lexical no co-texto. Essa especificação vai constituir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis, efetuada a partir das proposições veiculadoras das informações-suporte. A interpretação dessas anáforas obriga o receptor não só a pôr em ação a estratégia cognitiva de formação de complexos, como ainda lhe exigem a capacidade de interpretação de informação adicional. Tais expressões nominais, que são, em sua maior parte, introduzidas pelo demonstrativo, desempenham duas funções: rotulam uma parte do co-texto que as precede e estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes. É esta a razão por que, freqüentemente, aparecem em início de parágrafos.

• De organização textual

a. no nível microestrutural

As formas nominais referenciais constituem recursos coesivos dos mais produtivos na construção da textualidade, podendo funcionar quer anafórica, quer cataforicamente. Há, mesmo, casos em que são simultaneamente anafóricos e catafóricos.

b. no nível macroestrutural

Como bem mostra Francis (1994:87), as formas remissivas nominais têm uma função organizacional importante: elas sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, fechando o anterior por meio de seu encapsulamento em uma forma nominal. Possuem, portanto, uma importante função na introdução, mudança ou desvio de tópico, bem como de ligação entre tópicos e subtópicos. Ou seja, elas introduzem mudanças ou desvios do tópico, preservando, contudo, a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada. Desta forma, são responsáveis simultaneamente pelos dois grandes movimentos de construção textual: *retroação* e *progressão*.

Assim sendo, como também apontam Apothéloz & Chanet (1997:170), as expressões referenciais efetuam a marcação de parágrafos, incrementando, desta forma, a estruturação do produto textual. Ressaltam que não se trata aqui de parágrafo no sentido tipográfico, mas no sentido cognitivo do termo, embora, evidentemente, as duas coisas possam coincidir. Observe-se o exemplo (5):

(5) “(...) A gravidade na superfície do astro em contração vai mais e mais aumentando e, a partir de um certo ponto, até mesmo a luz não consegue mais escapar-lhe. Forma-se, então, um buraco negro.

“*Esse nome* tem sua origem na interpretação oriunda da Teoria da Relatividade sobre a interação gravitacional. Dentro *dessa teoria*, a gravidade nada mais é que o resultado da curvatura do espaço ao redor de um corpo com massa.

“*Num buraco negro*, o espaço curvou-se tanto que acabou fechando-se sobre si mesmo. (...) (Romildo Póvoa Faria, “Buracos Negros”, A Tribuna de Campinas, 17/5/1998)

4. Os determinantes nas expressões referenciais

Na reativação de referentes textuais, a seleção do determinante desempenha papel de destaque, dado que o tipo de determinação das expressões nominais estabelece relações referenciais específicas (Schwarz, 2000). Existe uma literatura bastante alentada sobre a semântica e a pragmática dos determinantes, especialmente do artigo definido (Vater, 1979, 1984, 1996; Hawkins, 1978; Kleiber, 1983 a, b; 1984; Cornish, 1987; entre vários outros), mas os critérios aí apresentados, tais como unicidade, identificabilidade, localizabilidade etc. – com algumas exceções, é claro – abarcam apenas um pequeno espectro do fenômeno.

Quanto aos três usos mais freqüentemente apontados para o demonstrativo – dêitico, anafórico e dêitico memorial –, Béguelin (1998) distingue as posições do locutor e do alocutário. Na perspectiva do alocutário, os empregos situacionais e anafóricos são os mais fáceis de processar, na medida em que o referente já se encontra validado em sua memória discursiva, devido aos conhecimentos que ele tem do contexto em sentido amplo. No momento da ocorrência da forma nominal demonstrativa, a memória discursiva encerra tanto a informação de origem perceptual associada ao *denotatum*, quanto a informação construída por via verbal. Os pressupostos associados à forma lingüística *esse N* são assim verificados pelo estado da memória discursiva, de modo que a competência inferencial do alocutário é apenas modestamente solicitada.

Ao contrário, no caso da dêixis memorial, o locutor, egocentricamente, se exime de adaptar a forma de seu discurso ao estado presumido de conhecimentos partilhados, utilizando a expressão demonstrativa “unilateralmente”, de forma que cabe ao alocutário acomodar a posteriori a memória discursiva. Entra aqui em jogo um contrato de comunicação fundamentado não sobre a antecipação de dificuldades interpretativas, mas sim sobre o apelo à cooperação do alocutário, que deverá “verificar” por si mesmo os pressupostos inerentes à forma demonstrativa.

Apothéloz & Chanet (1997: 167 ss.), bem como Apothéloz & Reichler-Béguelin (1999) sugerem alguns fatores que favorecem o aparecimento de um artigo definido ou de um pronome demonstrativo como determinantes das formas nominais referenciais, embora reconheçam que, em um número considerável de contextos, as duas formas se encontram praticamente em variação livre. Contudo, o que determina o caráter complementar ou não de ambas, especialmente no que diz respeito ao português - que parece apresentar características diferentes de algumas outras línguas quanto ao uso do definido ou do demonstrativo – constitui objeto central de pesquisa não só de minha parte, como de outros pesquisadores como Cavalcante (2000) e Zamponi (tese de doutorado em fase de conclusão na UNICAMP).

4.1 Uso do demonstrativo

De acordo com Apothéloz & Chanet, os casos em que se privilegiaria o emprego do pronome demonstrativo seriam, entre outros:

- casos em que a expressão referencial opera uma recategorização mais ou menos metafórica do processo, isto é, sempre que o substantivo escolhido requalifica o referente de forma pouco predizível: (6) “Nestes tempos de crise e de cortes de gastos públicos, o presidente planeja dar uma cara mais moderna a seu governo (...)

“Mais do que *essa operação plástica no governo*, o que motiva uma queda-de-braço entre os aliados é a criação de um superministério para cuidar da produção e comércio exterior (...)” (Isto é, 15/11/1998, p.33)

- casos de polifonia (Ducrot, 1980) ou heterogeneidade discursiva (Authier-Révuz, 1982), como, por exemplo, o discurso indireto livre e a

denominação reportada, ou seja, sempre que o substantivo-núcleo da expressão referencial não é – ou não parece ser – totalmente assumido pelo locutor, ou é empregado ironicamente, isto é, quando colocado entre “aspas de conotação autonímica” (Authier, 1981:136), como se pode ver em (7):

(7) Ao analisar os resultados do Sistema Nacional de Avaliação Básica do MEC, o ministro Paulo Renato Souza (Educação) afirmou que “a escola está cada vez mais chata, e o aluno cada vez mais dispersivo e indisciplinado”. (...)

Para Paulo Renato, *esse “efeito chatice”* é provocado por duas razões centrais: a falta de reciclagem das escolas e a grande oferta de conhecimento fora da sala de aula, principalmente na Internet. (Folha de São Paulo, 29/11/2000)

- casos em que o nome-núcleo do SN vem modificado por um adjetivo na função de adjunto adnominal – não pertinente para a identificação do referente, mas importante do ponto de vista da argumentação (exemplo 8). Caso se queira de qualquer forma usar o definido, será necessário, modificar o seu estatuto sintático, transformando-o em aposto, como em (9):

(8) A Polícia Militar, durante uma *blitz*, prendeu hoje vários moradores da favela da Rocinha. *Essa detenção brutal e sem motivo declarado* revoltou os moradores do lugar.

(9) A Polícia Militar, durante uma *blitz*, prendeu hoje vários moradores da favela da Rocinha. *A detenção – brutal e sem motivo declarado* – revoltou os moradores do lugar.

- casos de SNs associativos em que o demonstrativo não seria passível de substituição por um definido, visto que, se isto acontecesse, teriam alterado seu valor referencial ou se criariam dificuldades relativamente sérias para se chegar a uma interpretação adequada. Observe-se o exemplo (10):

(10) Os caminhoneiros fizeram uma paralisação, bloqueando totalmente as principais rodovias do território nacional. Considere-se que *esse meio de transporte* é vital para a economia do país.

- Nos casos de uso de hiperônimos, quando se pretende evitar uma referência genérica:

(11) A antiga Estação Sorocabana, em São Paulo, foi transformada em uma das mais modernas salas de concerto do mundo. *Essa arte* vinha exigindo maior incentivo de parte das autoridades públicas.

- casos de marcação de parágrafo: o fato de ser comum encontrar expressões referenciais nominais em fronteira de parágrafos decorre de uma estratégia que consiste em balizar as fases mais importantes do discurso, para facilitar não apenas a sua recepção, mas também a sua produção. Nesse caso, a visibilidade das expressões referenciais é utilizada como recurso para incrementar a estruturação textual. A referência demonstrativa é justamente um meio de tornar perceptivelmente saliente uma expressão. Por esta razão, as nominalizações demonstrativas são comuns nos momentos em que se produz uma mudança de ponto de vista e contribuem para marcar essa transição.

- casos de referência problemática: o referente da expressão anafórica possui, em geral, um alto grau de predizibilidade e, portanto, de acessibilidade. Isto é, o referente pode ser facilmente inferido com base no co-texto prévio e/ou no contexto de uso, de forma que sua presença na memória discursiva pode ser considerada latente no momento em que a anáfora aponta para ele. Contudo, os referentes são, por vezes, menos predizíveis e até mesmo imprevisíveis, obrigando o receptor a introduzir um novo objeto em sua memória discursiva e construir a informação contextual de modo a permitir que esta introdução seja consistente e compatível com o estado atual daquela. Neste caso, o uso do demonstrativo seria praticamente obrigatório, como em (12):

(12) “As lideranças sindicais estão promovendo, em todo o território nacional, mutirões de esclarecimento da população sobre a aflitiva situação do país e as alternativas possíveis para enfrentá-la. Só *esta*

tomada de consciência, que se vem fazendo necessária há tanto tempo, poderá levar a mudanças significativas”.

Em suma: um dos efeitos produzidos pelo demonstrativo é o de recuperar a informação do co-texto à esquerda. É por isso que os SNs demonstrativos podem ser facilmente parafraseados por um SN seguido de um adjunto adnominal ou de uma oração relativa que venham a atualizar tal informação. Este fenômeno é claramente verificável quando o núcleo nominal do SN anafórico é um nome de processo, por terem estes valor semântico incompleto, sendo, pois, intrinsecamente anafóricos. Quando introduzidos por um determinante demonstrativo, este acarreta a captação dos argumentos do processo por meio da referência.

Parece ficar claro que *esse N (= o N que eu mostro, o N de que eu falo)* funciona como um gesto do locutor (dêixis textual). Gary-Prieur (1998), contudo, aponta ainda que, além dessa face do demonstrativo, existe outra, voltada para o destinatário. *Esse* permite apresentar um objeto como sendo ligado às pessoas do discurso, o que lhe dá uma dimensão discursiva. Assim, a autora propõe a seguinte ampliação da definição do demonstrativo, para incluir também o interlocutor:

Esse N = um x que é um N e sobre o qual eu chama a atenção de tu.

Essa definição mostra que o referente do demonstrativo, classificado como N, é identificado para o locutor e não impõe nenhuma condição de identificação prévia para o alocutário. E talvez aí repouse a dificuldade para a resolução do demonstrativo em relação aos demais determinantes (indefinido e definido): a instrução semântica dada pelo demonstrativo é precisamente colocar o referente do SN introduzido em relação com o par eu/tu constitutivo do discurso.

4.2 Uso do artigo definido

Favoreceriam, entre outros casos, o aparecimento do artigo definido:

- presença no interior do SN anafórico de um adjunto adnominal ou complemento nominal que designa um dos actantes do processo (mais freqüentemente o Objeto):

(13) “O cronômetro começou a correr. Quando o ministro da Fazenda, Pedro Malan, anunciou na quarta-feira 28 o tão adiado pacote fiscal para desarmar a bomba que pode detonar o Real, o governo iniciou, mais uma vez, uma corrida contra o relógio. Em menos de um ano, foi o segundo pacote em seguida a uma alta estratosférica de juros.

“*O palco do anúncio*, o auditório do Ministério da Fazenda em Brasília, foi o mesmo.”(Isto é, 1518, 4/11/1998, p. 27).

- substantivos predicativos morfologicamente derivados de verbo que figuram na proposição nominalizada:

(14) “O Ministério da Saúde adverte: o cigarro causa impotência”. A *advertência* vem acrescentar mais um dano aos que vinham sendo anteriormente anunciados.

- nomes predicativos que designam um atributo da enunciação, isto é, nominalizam um processo, mas não aquele denotado pelo conteúdo proposicional e sim o tipo de ato de comunicação realizado por uma enunciação, categorizando-o de determinada forma:

(15) O presidente afirmou em recente entrevista que não é um neoliberal, mas que defende um Estado Moderno (...). A *explicação* não convenceu os presentes.

- casos em que o substantivo predicativo é um nome genérico, como *coisa, fato, evento* etc., especialmente quando não seguido de uma expansão determinativa e se encontra em posição temática:

(16) Mais um condenado é levado à cadeira elétrica nos EUA. A *cena* foi filmada pela TV americana e chocou os telespectadores.

Com base em análise prévia, parece ser possível afirmar que o português tem, em diversos desses casos, um comportamento diferente, pelo menos relativamente ao francês e ao alemão: poder-se-ia dizer, à primeira vista, que nossa língua é mais “tolerante” quanto à

intercambialidade do demonstrativo e do definido. Basta, por exemplo, retomar os exemplos aqui apresentados, que permitirão verificar que, a par de casos categóricos de emprego de uma e outra dessas formas, parece haver uma extensa faixa intermediária em que eles se encontram em variação livre.

4.3 Uso do artigo indefinido

As expressões nominais introduzidas por artigo indefinido não são normalmente adequadas para a retomada de referentes já introduzidos no texto. Contudo, como foi destacado anteriormente, elas podem em certas circunstâncias, desempenhar tal função. São três os principais desses casos (cf. Schwarz, 2000:59-60):

- quando se seleciona um referente no interior de um conjunto já mencionado:

(17) *Um grupo de colegas* entrou na sala. *Um estudante loiro* aceitou para mim..

- quando se nomeiam partes de um referente previamente mencionado (exemplo 18) ou, então, conscientemente, não se especifica melhor o referente, para criar um efeito de suspense (exemplo 19) :

(18) Preciso consertar o telhado. *Uma telha* está quebrada.

(19) Assalto a Banco: os meliantes atiram no motorista de um carro forte. O caixa age com a rapidez de um raio: fazendo o dinheiro desaparecer não se sabe como, apresenta aos assaltantes duas caixas vazias. À noite, ele recebe uma visita inesperada. No dia seguinte, *um cadáver* é retirado de um riacho próximo.(exemplo adaptado de Schwarz, 2000:59).

- quando a expressão anafórica focaliza mais fortemente a informação por ela veiculada do que o prosseguimento da cadeia coesiva: (20) A velha senhora desaba sobre a cadeira da cozinha. E quando sua amiga chega, não encontra a avozinha, mas *um montinho de infelicidade, uma coisinha danificada e confusa*. (adaptado de Schwarz, 2000:59)

4.4 Referenciação e argumentação

Por fim, a função de recategorização argumentativa, que pode ser realizada apenas por meio do nome-núcleo ou pelo acréscimo de modificadores avaliativos (positivos ou negativos), pode ser observada nos exemplos (21)- (24), que evidenciam a relação íntima entre referenciação por formas nominais e argumentação:

(21) (...) “O problema reside no ponto de vista em que da virtude se passa ao vício. Procuradores ou promotores por vezes não têm feito o melhor uso de sua função. Alguns utilizam-se do cargo apenas para ganhar visibilidade na mídia quando, mesmo desprovidos de indícios consistentes, lançam acusações que prejudicam terceiros, não raro de maneira irreversível. Há basicamente dois tipos de remédios para *esses abusos*”. (Folha de São Paulo, 27/07/2000)

(22) “Nas conversa que teria sido gravada em 19 de agosto, Miranda diz que o chefe ironizou a proposta, dizendo que só aceitaria como suborno “a metade de um terço do que fora anteriormente acordado, que os empresários caça-níqueis de Minas calculam em R\$ 6 milhões.

“*O escândalo* ocorreu uma semana depois da mais recente ação ostensiva de apreensão de máquinas em Belo Horizonte (...)”(Isto é, 06/09/2000)

(23) “No Brasil, ao longo dos anos 80, várias vezes a proposta de ‘pacto social’ foi cogitada e até negociada, mas prevaleceram os acordos entre oligarquias, enquanto se agudizavam as resistências corporativistas.

“Ainda que *esses “pactos”* sejam muitas vezes retóricos, os espanhóis têm a seu favor a capacidade de colocar também as questões sociais no âmbito da modernização política e econômica.”(Folha de São Paulo, 26/11/2000)

(24) “(...) no gramado daquele luxuoso hotel estava montada uma gigantesca tenda verde, cercada por guarda-costas armados até os dentes. Nela estava alojado ninguém menos que o todo-poderoso homem

forte da Líbia, o coronel Muammar Gadafi, que se recusara a ficar hospedado no Sheraton alegando que este representava um símbolo do imperialismo americano. *O gesto circense do ditador líbio* não chegou a surpreender (...) (Isto é, 06/09/2000).

5. Para concluir...

Grande parte dos estudos sobre a referência textual têm-se ocupado excessivamente com a questão das restrições sobre a anáfora, sem levar em conta as funções semânticas, pragmáticas e interativas das diversas formas de expressões referenciais, que precisam ser vistas com multifuncionais (Apothélos & Rechler-Béguelin, op. cit., falam em *poli-operadores*). Todas elas têm, além disso, uma dimensão simultaneamente construtiva e intersubjetiva.

O discurso, à medida que alimenta a memória discursiva, fornece uma representação de seus estádios sucessivos, particularmente “formatando” as expressões referenciais, que, nesse sentido, operam como “chaves” (*clues*). Tal representação, no entanto, pode ser ela mesma manipulada e as expressões referenciais são precisamente um dos lugares onde a manipulação é não só possível, como visível.

Em outras palavras: a função das expressões referenciais não é apenas o de referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente, recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

O que foi aqui discutido permite verificar o importante papel desempenhado pelas expressões nominais na organização do texto e sua contribuição decisiva para a orientação argumentativa dos enunciados que o compõem e, em decorrência, para a construção interativa do sentido.

Referências bibliográficas

- APOTHÉLOZ, Denis; Marie-José REICHLER-BÉGUELIN. 1995. “*Construction de la référence et stratégies de désignation*”. In: BERRENDONNER, Alain; M-J. REICHLER-BEGUELIN (eds), p. 227-271, 1995.
- APOTHÉLOZ, Denis. “*Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques*”. In: BERRENDONNER, A. e M-J REICHLER -BEGUELIN (eds), p.143-173, 1995.
- APOTHÉLOZ, Denis; Catherine CHANET. *Défini et démonstratif dans les nominalisations*. In: DE MULDER, Walter & Carl Vetters (eds.), *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi, p.159-186, 1997.
- .AUTHIER, Jacqueline. “Paroles tenues à distance”. In: *Materialités discursives*. Presses Universitaires de Lille, 1981.
- BÉGUELIN, M-J. L ‘usage des SN démonstratifs dans les *Fables* de La Fontaine. *Langue Française* 120, p. 95-109, 1998.
- BERRENDONNER, Alain; Marie-José REICHLER-BEGUELIN (eds). *Du syntagme nominal aux objets-de discours. SN complexes, nominalisations, anaphores. Tranel* v. 23, Neuchâtel, Institute de Linguistique de l’Université de Neuchâtel, dez. de 1995.
- CONTE, Elisabeth “Anaphoric encapsulation”. *Belgian Journal of Linguistics: Coherence and anaphora*, v. 10, p.1-10, 1996a.
- _____. Dimostrativi nel testo: tra continuità e discontinuità referenziale. *Lingua e Stile* v. 31, p. 135-145, 1996b.
- CORBLIN, F. *Indéfini, défini et démonstratif*. Genève: Droz, 1987.
- FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion In: COULTHARD, Malcolm (ed.), *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994.
- _____ & LEONARD, M. Le démonstratif dans les textes et dans la langue. *Langue Française*, v. 120, p. 5-20, 1998.
- GARY-PRIEUR, M-N & M. NOAILLY.1996. Démonstratifs insolites. *Poétique*, v. 105, p. 111-21.

- KLEIBER, Georges. Les démonstratifs (de)montrent-ils? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs. *Le Français Moderne*, v. 51/2, p. 99-117, 1983.
- _____. Sur la sémantique des descriptions démonstratives. *Linguisticae Investigationes* v. VIII/1, p.63-85, 1984.
- _____. Adjectif démonstratif et article défini en anaphore fidèle. *Actes du Colloque "Déterminants: syntaxe et sémantique"*, Metz, dez.1986.
- KOCH, Ingedore G.Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. Expressões referenciais definidas e sua função textual. In: DUARTE, Lélia Parreira (org.), *Para sempre em mim: homenagem a Ângela Vaz Leão*, Belo Horizonte: CESPUC, p. 138-150, 1999.
- _____. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, Kazue S. Monteiro, *Produção Textual: interação, processamento, variação*. Natal: Edufurn, p. 69-80, 1999.
- _____. Referenciação: Construção discursiva. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/ UNICAMP, dez. 1999.
- KOCH, Ingedore G. V; Luiz. Antônio MARCUSCHI. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.* , vol.14, no. especial, p.169-190, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; Ingedore V. KOCH Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, Maria Bernadete(org.), *Gramática do Português Falado*, vol. VIII, Campinas: Edunicamp, no prelo.
- MARSLÉN - WILSON, William; E. LEVY; L. K. TYLER.. Producing interpretable discourse: the establishment and maintenance of reference. In: JARVELLA, R. J. & W. KLEIN (eds.), *Speech, Place, and Action*. J. Wiley, p.339-378, 1982.
- MONDADA, Lorenza; Danielle DUBOIS. *Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation*. In: A. BERRENDONNER & M-J. REICHLER-BÉGUELIN (op. cit.), 273-302.
- SCHWARZ, Monika. *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- VATER, Heinz. Referenz und Detemination im Text. In: ROSEGREN, I., *Sprache und Pragmatik*, Lunder Symposium , p. 323-344, 1984.
- _____. Einführung in die Referenzsemantik. Köln: Kluge, 1986.

O gramatical e o abstrato num modelo fonético/fonológico dinâmico

Eleonora Cavalcante Albano

Univerdade de Campinas - LAFAPE/IEL

ABSTRACT: *Facts about Brazilian Portuguese stress and vowel reduction are brought together to show that, contrary to recent claims, Articulatory Phonology can deal successfully with grammatically-driven, lexicalized speech processes. The key to this success lies in the logical potential of the spatial and temporal dimensions of the articulatory gesture.*

PALAVRAS-CHAVE: *Fonética, Fonologia, Dinâmica, Gramática.*

A proposta da Fonologia Articulatória (doravante FAR; Browman e Goldstein, 1990, 1992) de usar primitivos fônicos dinâmicos para tornar a Fonética e a Fonologia parcialmente comensuráveis vem merecendo menos atenção ultimamente, embora tenha, de início, ganhado adeptos entre foneticistas e fonólogos (Kingston e Beckman 1990). A razão é que circula na comunidade uma crença de que a unidade de análise proposta – o gesto articulatório – só dá conta da alofonia gradiente, contínua e deixa de fora a alofonia clássica, categórica, gramatical (Nolan 1999, Zsiga 1997).

Este trabalho pretende mostrar que essa crença é equivocada. Com base em dados do português brasileiro (doravante PB) argumenta-se que o gesto articulatório é capaz de dar conta tanto de aspectos concretos, ligados à produção da fala, como de aspectos abstratos, ligados à gramática, daquilo que os falantes sabem sobre o sistema fônico da sua língua (Albano, 2001).

Passemos rapidamente em revista o modelo em questão. A originalidade da FAR reside em afirmar que a fala é um caso particular, especial porque audível, da gestualidade, i. e., consiste em movimentos discretos de partes do trato vocal – movimentos que compartilham com o resto da motricidade o fato de se sobrepor uns aos outros no tempo e no espaço.

A questão do movimento é tratada através das ferramentas muito gerais da Dinâmica (Kelso, Saltzman e Tuller, 1987). É justamente aí que costumam incidir as críticas ao modelo. A permeabilidade dos processos fônicos a explicações dinâmicas é, com efeito, muito variável. Enquanto os da fala fluente tendem a se render a elas facilmente, os lexicalizados e gramaticalizados estão, geralmente, longe de se reduzir a questões de movimento.

Daí decorre a pergunta: seria o gesto articulatório um primitivo tão útil à Fonologia quanto tem sido, até agora, à Fonética? A resposta, negativa, de certos críticos da FAR é precipitada porque se baseia no argumento, vicioso, de que qualquer evidência contra o tratamento dinâmico de um processo fônico é evidência contra o modelo. Ignoram eles que existe uma outra alternativa, também compatível com a FAR, que prescinde de operações dinâmicas *on line*. Trata-se de conceber os processos em questão em termos de gestos quase simbólicos, congelados, ou seja, lexicalizados.

É perfeitamente possível postergar a questão se a dinâmica é capaz de se auto-organizar simbolicamente a fim de, antes, demonstrar que “símbolos” com uma dimensão espaço-temporal iluminam a descrição fonológica. Dado que o gesto articulatório é, até agora, o único primitivo fônico sujeito a mudanças de magnitude e/ou sobreposição à medida que se desdobra no tempo e no espaço, cabe a previsão de que a gramática, assim como a fonética, seja sensível a essas duas variáveis. Em outras palavras, teriam a sincronização e a

magnitude relativas conseqüências gramaticais observáveis? Veremos abaixo que sim.

1. Distinções Temporais e Espaciais no Léxico

A FAR afirma que o contraste lexical discreto (i. e., as velhas oposições “fonêmicas”) é passível de expressão por gestos tanto quanto a variação fonética contínua. Como em outras teorias fonológicas, são categóricas as distinções lexicais e gradientes as distinções fonéticas. A questão da representação lexical está, porém, mal resolvida. As discussões não passam, até agora, da expressão gestual das oposições distintas.

É que o excesso de fisicalismo atribuído ao modelo obscurece uma pergunta potencialmente reveladora: seriam os gestos capazes de expressar contrastes que a representação tradicional por segmentos e/ou traços ignora? Por exemplo, seriam “reduzido” (no espaço) e “encurtado” (no tempo) úteis como categorias lexicais? Ou, ainda, é possível contrastar “sequencial” a “sobrepuesto”? Dados do PB mostram que a adoção de categorias dinamicamente interpretáveis ilumina a descrição dos processos fônicos e simplifica o tratamento das restrições fonotáticas lexicais.

2. Reduzido como Categoria Lexical

É conhecida a hesitação dos estudiosos do português, tanto brasileiro como europeu, entre as orientações fonológica (p. ex., Bisol, 1992) e morfológica (p. ex., Mateus, 1983) na análise do contraste lexical entre as paroxítonas e as oxítonas.

As análises fonológicas acentuam a penúltima sílaba a menos que a última seja fechada sob certas condições, geralmente abstratas e passíveis de exceção. As análises morfológicas geralmente distinguem entre verbos e não-verbos e condicionam o acento à posição do radical. Ambos os tipos de análise obrigam-se a desacentuar, i. e., a anular parte da prosódia lexical, para estruturar ritmicamente sintagmas relativamente longos.

Uma maneira de reunir as vantagens e superar as desvantagens dos dois tipos de análise é efetivamente eliminar o acento lexical. A abordagem alternativa baseia-se na noção de inacentuabilidade ou repulsão do acento e permite combinar informações fônicas e gramaticais de maneira bastante natural e econômica.

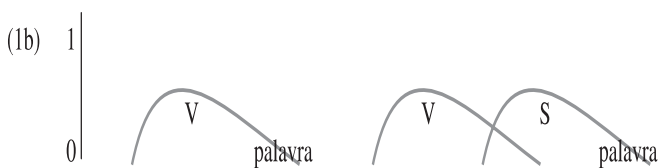
Considerando que, no PB, as vogais postônicas são, foneticamente, muito mais reduzidas que as pretônicas, pode-se explorar a hipótese de que a redução constitua uma marca lexical, dinamicamente interpretável, da inacentuabilidade. Diferentemente de um diacrítico que marque uma vogal ou uma consoante como extramétricas, um gesto articulatório de magnitude por definição reduzida repele naturalmente o acento, i. e., não pode acoplar-se a batidas rítmicas fortes e delas receber maior duração e energia (modo como o acento frasal é implementado por modelos rítmicos como o de Barbosa, neste volume).

Ao invés de prever a localização do “acento” lexical, a fonologia simplesmente estipularia restrições de boa formação sobre a distribuição de vogais plenas e reduzidas no léxico. As convenções de atribuição rítmica dos níveis mais altos fariam o acento (ou, dito de outro modo, a batida superior na hierarquia rítmica) incidir sobre a última vogal plena da palavra acentuada.

3. Vogais Plenas e Reduzidas no Léxico do PB

A restrição de boa formação mais geral sobre a acentuabilidade no PB é aquela que gera o indiscutível predomínio dos paroxítonos: (1a) Uma vogal é reduzida se *alinhada à direita*¹ (doravante, D) a fronteira de palavra ou se parcialmente sobreposta a uma fricativa coronal reduzida alinhada, D, a fronteira de palavra.

Uma representação gráfica simplificada² ajuda a visualizar o caráter espaço-temporal³ dessa proposição. Tem valor unitário o grau de constrictão habitual do gesto:

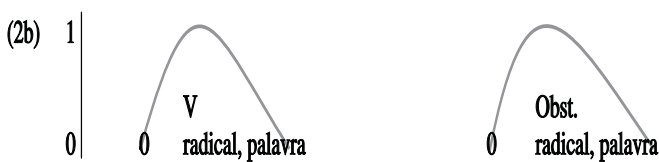


Note-se que, além de cobrir a maioria das palavras existentes, (1) dá conta da pronúncia de muitas siglas, tais como EMBRAPA e CAPES (ver também nota 4 abaixo), assim como de derivações regressivas, tais como ‘Sampa’ e ‘Supla’.

Quatro outras restrições completam a descrição dos casos mais comuns no PB. A primeira exige que vogais ou obstruintes sejam plenas em fronteira acumulada de palavra e radical sem tema, i. e., radical cujos gestos finais ou pré-finais não se alinhem à esquerda (doravante, E) a fronteira de morfema.

(2a) Um gesto vocálico ou obstruinte não alinhado E é pleno se alinhado, D, a fronteira acumulada de palavra e radical.

Ou, recorrendo, de novo, à nossa representação gráfica simplificada:

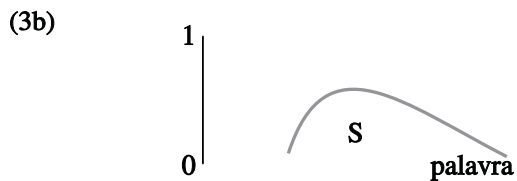


Cabem aqui, no primeiro caso, oxítonos como ‘maná’, ‘café’, etc. O segundo caso garante a aplicação da restrição (4), abaixo, a palavras como ‘montês’, ‘atrás’, etc.

A próxima restrição trata do caso mais geral de final em fricativa coronal, que inclui os sufixos de plural e segunda pessoa, sem, entretanto, mencioná-los. O que se afirma é, simplesmente, que uma fricativa coronal final é reduzida, excluídas as sujeitas a (2), cujo ambiente é mais específico, e, portanto, prevalece onde satisfeito. Fica, assim, caracterizada a diferença entre finais tais como ‘Campinas’, que satisfazem (3) e, portanto, também (1), e outros, tais como ‘ananás’, que satisfazem (2), devendo ser tratados, como os demais oxítonos em coda, pela restrição (4) abaixo.

(3a) Um gesto fricativo coronal alinhado, D, a fronteira da palavra é reduzido.

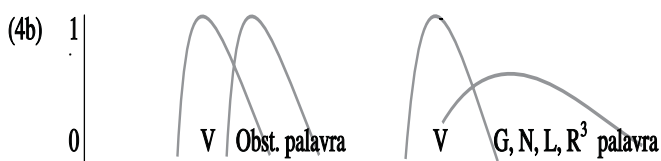
Ou, em termos gráficos:



A restrição (4) exclui o caso da fricativa coronal reduzida de (3) e resgata, para os demais, a noção de peso silábico, garantindo que uma vogal seja plena se acompanhada de um gesto final sobreposto:

(4a) Uma vogal é plena se parcialmente sobreposta a um gesto seguinte, pleno (se obstruinte⁴) ou reduzido (se soante), alinhado, D, a fronteira de palavra.

Ou, em termos gráficos:

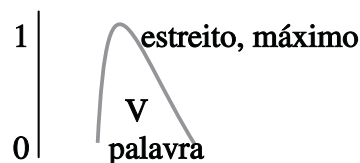


Ficam, assim, resolvidos casos tais como ‘francês’, ‘feliz’, ‘herói’, ‘irmã’, ‘azul’, ‘amor’. Resolvem-se também os infinitivos, pois a maioria preserva o rótico final, ainda que bastante reduzido. Dessa forma, o sistema verbal abriga poucas exceções, já que, além de se constituir, na maioria, de paroxítonos, contém muitos oxítonos em semivogal, tais como ‘andei’, ‘cantou’, resolvidos pela restrição (4).

Os oxítonos em [i], tais como ‘comi’, não constituem propriamente exceção, pois o viés lexical introduzido pelas línguas nativas brasileiras, via palavras tais como ‘saci’ e ‘anu’, já contempladas, em princípio, por (2), justifica postular uma última restrição geral, que torna plenas as vogais finais com grau de constrictão estreito e máximo, a saber:

(5a) Toda constrictão vocálica estreita máxima alinhada, D, a fronteira de palavra é também plena.

Ou, em termos gráficos:



Oxítonos terminados em outras vogais, tais como os do futuro (p. ex., ‘amará’) ou os dos infinitivos em que a perda do rótico tende a se lexicalizar (p. ex., ‘fazê’), são mais intuitivamente tratados por restrições morfológicas, i. e., restrições que alinhem, D e/ou E, um gesto vocálico pleno às fronteiras dos morfemas implicados.

Limitações de espaço obrigam-nos a abreviar a discussão dos

¹ Cf. McCarthy e Prince (1997). Note-se que a temporalidade dos gestos permite o seu alinhamento à esquerda e à direita.

² Um gesto compõe-se de duas oscilações, correspondentes ao grau e ao local de constrictão. Aqui a mais diretamente envolvida é a primeira.

³ Com o tempo na abscissa e o deslocamento em direção ao alvo da constrictão na ordenada.

⁴ Isso vale também para siglas tais como UNICAMP, na ausência de lexicalização do [l] paragógico.

casos verdadeiramente excepcionais, que são as proparoxítonas e as paroxítonas em G, N, L, R (p. ex., ‘órgão’, ‘fã’, ‘fácil’, ‘sóror’).

Sobre as primeiras, basta dizer que nenhuma das restrições propostas proíbe a existência de vogais reduzidas na penúltima, o que possibilita a incorporação excepcional das mesmas ao léxico (p. ex., em ‘lâmpada’) e a formulação de restrições específicas para tratar dos casos previsíveis (p. ex., ‘telégrafo’, ‘estávamos’).

Sobre as segundas, é necessário mencionar que ainda está sendo investigada instrumentalmente a hipótese de que os gestos consonantais envolvidos não constituam verdadeiras codas por estarem *inteiramente* sobrepostos aos das respectivas vogais.

4. Redução Vocálica e Comensurabilidade entre a Fonética e a Fonologia

Em Albano, Barbosa, Madureira, Gama-Rossi e Silva (1998), mostramos que a redução do [ə] postônico final é, numa mesma palavra, maior em contextos prosodicamente fracos do que em contextos prosodicamente fortes.

Concomitantemente, Aquino (1997), comparando vogais tônicas de logatomas oxítonos e vogais postônicas de logatomas paroxítonos e proparoxítonos, encontrou dois graus distintos de redução de [a, ə]: na postônica medial dos proparoxítonos, [ə] é mais fechado e posteriorizado que na postônica final dos paroxítonos, sendo aí, por sua vez, mais fechado e posteriorizado que o [a] da tônica dos oxítonos. A Figura 1 mostra, para um informante, os três tipos de vogal no espaço constituído por F₁ e F₂:

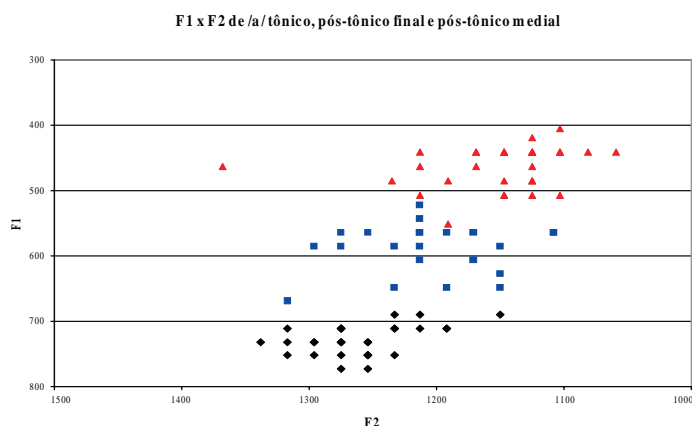


Figura 1 - F₁ e F₂, em Hz, de [a, ə]: tônica, postônica medial e postônica final.

Juntos, esses dois achados apontam para um comportamento ora categórico, ora gradiente, da redução vocálica. Na Figura 1, por exemplo, há categorias claramente insinuadas: a postônica final situa-se, no espaço vocálico, entre a medial e a tônica, mas não se confunde com elas. É preciso, entretanto, lembrar que os logatomas em que se fizeram as medidas preenchem a lacuna de uma frase-veículo e, portanto, carregavam o acento frasal. Considerando que, conforme o outro achado, a redução pode variar com o grau de acentuação da palavra na frase, tem-se que os três tipos de vogal se multiplicam pelo número de níveis possíveis na hierarquia prosódica, formando, no espaço vocálico, uma “nuvem” muito densa e difícil de discretizar.

Para um modelo fonológico padrão, surge a pergunta: seriam os alofones categorizáveis do nível fonológico e os não-categorizáveis do nível fonético?

Para um modelo gestual na linha da FAR, essa pergunta não existe. Só existe a pergunta se a redução tem ou não valor distintivo, gerando contrastes semelhantes aos propostos, há mais de um século,

para o português europeu por Gonçalves Viana (1973 [1883]: 108-122). A única forma de redução “congelada” é a descrita na seção anterior. Todas as demais são geradas dinamicamente pela interação entre as oscilações que constituem a pauta rítmica (V. Barbosa, neste volume) e as oscilações que constituem os gestos. Obviamente, uma língua só recorreria à categoria lexical *reduzido* no caso de ter lexicalizado distintivamente a acentuação.

A possibilidade de dar à redução implicada em contrastes lexicais um estatuto lingüístico congruente com a variabilidade da sua realização fonética torna atraente, porque parcimonioso, um modelo dinâmico que, na linha da FAR, procure explorar a comensurabilidade possível entre a Fonética e a Fonologia.

Referências bibliográficas:

- ALBANO, E.C. 2001. *O Gesto e suas Bordas: para uma fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____; P. Barbosa.; S. Madureira; A. Gama-Rossi; A. Silva. 1998. A interface fonética-fonologia e a interação prosódica-segmentos. *Estudos Lingüísticos XXVII: Anais do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL)*. São José do Rio Preto: UNESP-IBILCE, 135-143.
- AQUINO, P. 1997. O papel das vogais reduzidas postônicas na construção de um sistema de síntese concatenativa para o português do Brasil. Dissertação de mestrado inédita. LAFAPÉ-IEL, UNICAMP.
- Barbosa, P.A. no prelo. O universal e o específico a língua em um modelo dinâmico de produção do ritmo (fonético e fonológico) da fala. *Neste volume*.
- Bisol, L. 1992. O acento e o pé métrico binário. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 22(1): 69-80.
- Browman, C.; L. Goldstein. 1990. Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. In: Kingston e Beckman, pp. 341-376.
- _____. 1992. Articulatory phonology: an overview. *Phonetica*, 49 (3-4): 155-180.
- Golçalves Viana, A. 1973. *Estudos de Fonética portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Kelso, S.; E. Saltzman; B. Tuller. 1987. The dynamical perspective on speech production: data and theory. *Journal of Phonetics*, 14, 1, 29-59.
- KINGSTON, J.; M. Beckman. 1990. (orgs.). *Papers in laboratory phonology: between the grammar and the physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATEUS, M.H. 1983. O acento de palavra em português: uma nova perspectiva. *Boletim de Filologia*, 28:211-229.
- MCCARTHY, J.; A. Prince. 1997. Generalized alignment. Manuscrito Inédito. *Rutgers Optimality Archive*.
- NOLAN, F. 1999. The devil is in the detail. In: Ohala, J.; Y. Hasegawa; M. Ohala; D. Granville & A. Bailey. *Proceedings of the XIVth ICPhS*. Berkeley: University of California, vol. I, p. 1-8.
- ZSIGA, E. 1997. *Features, gestures, and Igbo vowel assimilation: an approach to the phonology/phonetics mapping*. *Language*, 73(2):227-274.

⁵ Conforme a terminologia clássica: *glides* (semivogais), nasais, laterais e róticos. Todos são representados por gestos reduzidos por estarem sujeitos a processos de enfraquecimento no PB.

O universal e o específico: a língua em um modelo dinâmico de produção do ritmo (fonético e fonológico) da fala *

Plínio Almeida Barbosa

Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, LAFAPE.

RÉSUMÉ: Cet article propose un modèle de production du rythme de la parole doublement dynamique : un système avec oscillateurs syllabique et accentuel couplés et un réseau connexionniste qui réalise l'interaction prosodie-segments. Ce modèle rend compte des caractéristiques universelles et spécifiques à langue de la composante rythmique.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do ritmo, Duração, Modelo de ritmo, Português brasileiro

Introdução

É inquestionável a periodicidade dos chamados “ritmos biológicos”, sejam eles o ritmo das batidas do coração, o ritmo dos braços e das pernas ao andar ou ao correr, ou o ritmo da mastigação e da fala, para nos limitarmos apenas ao homem. Para que qualquer organismo sobreviva, a adequação entre os seus ritmos biológicos (internos) e os ritmos naturais (externos) é imprescindível (Fraisse, 1974).

Os ritmos biológicos elencados acima são produzidos e monitorados por sistemas de osciladores acoplados, isto é, sistemas de osciladores simples que se influenciam mutuamente, possibilitando a exibição de padrões temporais extremamente complexos. Uma mesma rede de osciladores neurais acoplados pode assim explicar os diferentes padrões de movimento dos membros de um cavalo ao trotar, galopar ou correr (Strogatz & Stewart, 1994) ou os diferentes padrões do movimento mandibular ao mastigarmos e ao falarmos.

O modelo de produção do ritmo da fala que estamos desenvolvendo tem como primeiro componente dinâmico um sistema de osciladores acoplados e como segundo componente dinâmico uma rede neural recorrente responsável pela interação prosódia-segmentos. Esse modelo procura ser biológica e lingüisticamente plausível simplesmente porque a fala é o produto de uma negociação entre um sistema biológico e um sistema lingüístico. Sendo assim, o modelo considera a existência, em nosso aparato cognitivo, de um sistema de osciladores acoplados sujeito às leis da Dinâmica e a interação de um tal sistema, que denominamos de sistema rítmico, com as representações lingüísticas do português brasileiro (doravante, PB).

O modelo é abstrato o suficiente para dar conta das características universais e específicas à língua, bem como dos aspectos fonéticos e fonológicos do ritmo. A universalidade do sistema de osciladores acoplados está ligada não somente ao fato de ser próprio do humano como também à relação do mesmo com as noções de silabidade e acentuação. A especificidade à língua está relacionada com a maneira precisa pela qual um oscilador influencia (ou *induz*) o outro. Um tal modelo é capaz de explicar os complexos padrões duracionais exibidos pelas línguas do mundo.

1. Osciladores silábico e acentual: componentes universais do sistema rítmico

Para garantir a plausibilidade biológica do modelo, consideramos que o movimento oscilatório que caracteriza a sucessão silábica é obtido a partir do movimento de um relógio cognitivo, um *oscilador silábico*. É bem conhecido que redes de neurônios no cérebro podem gerar sinais periódicos em uma gama de frequência idêntica à da oscilação mandibular (tipicamente entre quatro e oito ciclos por segundo): são os chama-

dos ritmos teta (Parthasarathy, 1999). O oscilador silábico implementa a silabidade durante o processo de enunciação: os máximos dos ciclos sucessivos desse oscilador correspondem aos núcleos silábicos e os mínimos, às margens silábicas.

Um outro relógio cognitivo, o *oscilador acentual*, dá conta da acentuação, o fato que, de tempos em tempos, marcamos mais fortemente uma determinada sílaba ao longo da frase, assinalando a fronteira do chamado grupo acentual. Esses dois componentes estão presentes em qualquer língua, sendo próprios do nosso sistema cognitivo.

Uma técnica matemática qualitativa, a Diferença de Fase Média, apresentada e utilizada recentemente por O'Dell e Nieminen (1999) permite justamente estudar os padrões de acoplamento possíveis entre os osciladores silábico e acentual.

Essas duas oscilações são consideradas a partir da relação entre duas variáveis. A primeira, é a duração dos grupos acentuais¹ (I), grupos estes delimitados por dois *onsets* de vogal (frasalmente) acentuada sucessivos, definindo um ciclo do oscilador acentual. A segunda, o número de sílabas (n) nos grupos acentuais, representando n ciclos inteiros do oscilador silábico para um ciclo do oscilador acentual. Diversos pesquisadores avaliaram a possibilidade de isocronismo absoluto em produção para línguas de ritmo acentual, o chamado *stress-timing* perfeito, ou de ritmo silábico, o *syllable-timing* perfeito, avaliando precisamente a relação entre essas variáveis (cf. Lehiste, 1977; Major, 1981; Roach, 1982; Bertinetto, 1989; Nootboom, 1991 e mais recentemente, com uma reavaliação do caso do PB: Barbosa, 2000a). A relação entre I e n pode ser aproximada por uma reta de regressão linear que nos dá a equação seguinte:

$$I = a + b.n \quad (1)$$

Na fórmula acima, o parâmetro *a*, expresso em segundos, é o ponto de intercepção da reta com o eixo das ordenadas e o parâmetro *b*, expresso em segundos por sílaba, a inclinação da mesma. O parâmetro *b* é uma medida do inverso da taxa de elocução (em sílabas por segundo).

É importante salientar que a relação entre I e n para toda e qualquer língua do mundo é expressa pela equação acima, com *a* e *b* não nulos. Os casos de ritmo acentual perfeito (que corresponde a $b = 0$ na equação acima) e ritmo silábico perfeito (que corresponde a $a = 0$ na equação acima) são ideais e jamais foram encontrados em alguma língua.

* Agradecemos ao Auxílio-Pesquisa Jovem Pesquisador em Centro Emergente (nº 95/09708-6) e à Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (nº 350382/98-0), vinculada ao projeto de nº 524110/96-4.

¹ As fronteiras dos grupos acentuais precisam ser previamente determinadas (cf. Barbosa, 2000a para considerações a esse respeito).

A maneira como se dá o acoplamento entre os osciladores, expresso pela noção de força de acoplamento, resolve com elegância a questão da tipologia rítmica das línguas caracterizando sistemas rítmicos específicos à língua.

2. O acoplamento específico à língua entre os osciladores silábico e universal: A fonética (lingüística) do ritmo

O'Dell e Nieminen (1999) mostram em seu trabalho que a razão r entre os parâmetros a e b ($r = a/b$) expressa a força de acoplamento entre os osciladores acentual e silábico e permite definir três tipos rítmicos. Se o valor da força de acoplamento r é 1, não há predomínio de um oscilador sobre outro e temos uma língua de ritmo misto (com igual predomínio de ritmos acentual e silábico). Se r é maior que 1, o oscilador acentual induz mais fortemente modificações no período do oscilador silábico no sentido de desacelerá-lo, aumentando as durações de unidades do tamanho da sílaba (diz-se então que o oscilador silábico foi *induzido*). A desaceleração é tanto mais forte quanto maior o valor da força de acoplamento, caracterizando assim uma língua de ritmo acentual. Se r é menor que 1, o oscilador silábico é pouco alterado pelo acentual e temos uma língua de ritmo silábico.

É importante salientar que a força de acoplamento é um número real e, portanto, os sistemas rítmicos das línguas do mundo se colocam em uma escala contínua entre dois extremos idealizados.

Ao fazer um estudo com o PB (Barbosa, 2000a) com um corpus de 36 frases lidas em três taxas de elocução, constatamos que a força de acoplamento muda com o número de sílabas no grupo acentual e com a taxa de elocução, conforme mostrado na tabela 1.

Tabela 1: Regressões Lineares a partir de um corpus do PB. Forças de acoplamento (r) para três taxas de elocução segundo tamanho de grupo acentual (GA) e dominância no mesmo grupo. O número de grupos acentuais em cada análise é indicado (N).

taxa de elocução	tam. GA < 5 σ dominância à direita	tam. GA < 5 σ dominância à esquerda	tam. GA < 8 σ dominância à direita	tam. GA < 8 σ dominância à esquerda
lenta	$r = 1,44$ N = 108	$r = 1,20$ N = 115	$r = 1,45$ N = 138	$r = 1,15$ N = 145
normal	$r = 0,80$ N = 126	$r = 0,75$ N = 126	$r = 1,39$ N = 143	$r = 1,19$ N = 143
rápida	$r = 1,53$ N = 112	$r = 1,20$ N = 119	$r = 1,86$ N = 134	$r = 1,69$ N = 141

Grupos com cinco ou mais sílabas contribuem, em taxas normal e rápida (compare segunda e quarta colunas e terceira e quinta colunas na tabela 1), para caracterizar a língua como de ritmo acentual. Na taxa lenta, o limite da desaceleração é atingido e não há modificação significativa no padrão. Tanto as taxas de elocução lenta quanto rápida favorecem o ritmo acentual pois tendem igualmente a elevar o valor da força de acoplamento, embora por mecanismos distintos. A primeira, pela desaceleração extrema ao final dos grupos acentuais (maiores valores de a , relativamente a b), a segunda, pelo elevado valor da própria taxa (menores valores de b , relativamente a a).

Da tabela também se deduz que não há muita diferença se o grupo acentual é considerado como começando em sílaba acentuada (dominância à esquerda) quanto terminando em sílaba acentuada (dominância à direita)², pois as diferenças entre a segunda e terceira colunas ou entre a quarta e quinta colunas conduzem às mesmas considerações sobre a natureza do ritmo do PB. Essa natureza só pode ser caracterizada ao compararmos nossa língua com outras, para uma mesma faixa de variação da taxa de elocução, tendo em vista o que já foi exposto.

Ao fazermos uma tal comparação em artigo recente (Barbosa, 2000a), o PB apresenta-se como próximo ao espanhol europeu e finlandês para uma determinada taxa de elocução (todos com valor de força de acoplamento próximo à unidade) e entre o italiano ou grego e o inglês

americano, em uma taxa mais rápida (com valores de força de acoplamento evidentemente mais elevados). Pelo exposto, o ritmo do PB parece ser melhor caracterizado como de tipo misto (cf. Major, 1981 e Barbosa, 2000a).

Os osciladores acentual e silábico dão conta das unidades do tamanho e maiores que a sílaba, mas também é preciso considerar como se dá a integração com os gestos consonantais e vocálicos que constituem a primeira unidade prosódica.

3. Interação entre pauta gestual e Sistema rítmico: A fonologia do ritmo

A proposta de integração do sistema rítmico com os componentes subsilábicos considera as pautas gestuais da fonologia acústico-articulatória de Albano (2001). Essa integração pode ser efetuada via bordas esquerdas do gesto *Tongue Body* de grau de constricção não crítico e não fechado (livre), conforme figura 1.

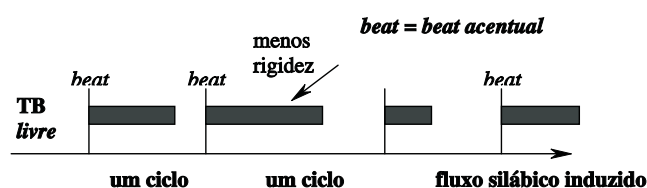


Figura 1: Pauta gestual integrada

É dessa forma que o sistema rítmico impõe ao componente fonológico gestual o seu *timing*. As batidas (*beats*) do oscilador silábico, já induzido pelo acentual, completam com o tempo extrínseco aquilo que faltava às fonologias gestuais para que pudessem ter a possibilidade de implementação fonética. Gestos reduzidos, como as vogais pós-tônicas em PB e consoantes de coda como /s/ e /r/, que têm uma duração curta quando não seguidas de pausa silenciosa, são reduzidas devido ao seu tempo intrínseco na pauta gestual lexical (cf. figura 2) e não por uma suposta aceleração local da taxa de elocução.

Em relação à grade temporal imposta pelo oscilador silábico induzido à pauta gestual lexical (que então passa a se chamar pauta gestual integrada), visto que os gestos consonantais se coordenam primariamente em relação aos gestos vocálicos, o intervalo entre duas batidas do oscilador silábico define um ciclo completo dentro do qual os gestos consonantais se subordinam aos gestos vocálicos imediatamente precedentes. Torna-se claro que, nessa abordagem, os segmentos acústicos, sobretudo as consoantes, são subprodutos de uma organização eminentemente silábica (cf. Fujimura, 1995 e Öhman, 1966).

Em relação aos aspectos discretos e contínuos na pauta gestual integrada, do *ponto de vista* lingüístico, abstrato, as batidas do oscilador definem ciclos, unidades discretas porém dotadas de extensão. Do *ponto de vista* paralingüístico, para implementação motora, essas batidas definem a taxa de elocução, cujo valor *default* é adquirido pelo locutor, valor esse que pode ser representado por um número real (Barbosa, 2000b). Tais aspectos podem ser implementados por um modelo dinâmico de produção do ritmo da fala que também considera a interação prosódia-segmentos como o resultado da dinâmica de uma rede neural recorrente.

4. Modelamento dinâmico da produção do ritmo da fala

O modelo cujo esboço é apresentado na figura 2 está em fase de implementação mas já apresenta resultados parciais com o acoplamento

² Para resolver o problema da direção da dominância, aspectos de natureza fonética (o aumento de duração, por exemplo, favorece a percepção dos grupos como terminando pela sílaba com maior duração: Fraisse, 1974) e fonológica (em Massini-Cagliari, 1999, todos os domínios prosódicos maiores que o pé têm dominância à direita) precisam ser considerados.

entre osciladores inteiramente implementado por uma rede neural recorrente (Barbosa, 2001).

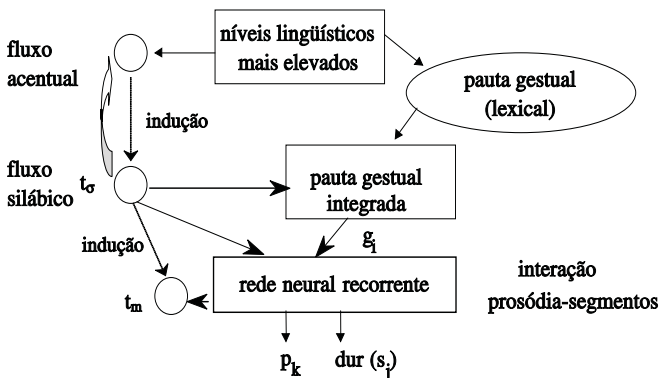


Figura 2: Esboço de modelo de produção do ritmo da fala

As linhas tracejadas representam o acoplamento entre osciladores (assinalado na figura 2 pela palavra *indução*). O oscilador silábico impõe ao oscilador acentual o seu compasso ou cadência: esse último tem um período múltiplo do período do primeiro. Por outro lado, a cada ciclo, o oscilador acentual impõe retrospectivamente seu efeito sobre os ciclos do oscilador silábico até o fim do ciclo de oscilador acentual anterior. Gradualmente, o oscilador silábico tem seu período (t_s) alongado pelo mecanismo de acoplamento ou indução. O oscilador silábico abstrato, assim modificado, comanda a oscilação mandibular, modificando o período natural de oscilação da mandíbula (que passa a ser t_m).

Os níveis lingüísticos mais elevados (supraléxicais) informam os momentos de ocorrência do início dos ciclos do oscilador acentual, impedindo que haja prejuízo da informação sintática a ser decodificada pelo ouvinte.

A variável g_i representa a informação relativa às variáveis de trato da pauta gestual (cf. Browman & Goldstein, 1992). À saída da rede neural recorrente, as variáveis p_k e $dur(s_j)$ indicam respectivamente a presença de uma pausa silenciosa e a duração de cada segmento acústico. A duração acústica é assim o resultado da interação conexionista entre o oscilador silábico induzido e as variáveis de trato da pauta gestual integrada, isto é, entre informação temporal extrínseca e intrínseca.

5. Conclusão

Esse trabalho teve por objetivo mostrar o quanto se ganha em considerar um modelo de produção do ritmo da fala que seja plausível tanto do ponto de vista biológico quanto lingüístico. Em relação à primeira plausibilidade, apresentamos um modelo que integra um sistema dinâmico de dois osciladores acoplados e uma rede conexionista que realiza a interação prosódia-segmentos. Quanto à segunda plausibilidade, o modelo dá conta de componentes lingüísticos universais (pois cognitivos) e específicos à língua (pois parametrizados de língua para língua). Um tal modelo defende uma fonética lingüística

e a integração entre representações do discreto e do contínuo dentro de um mesmo mecanismo de implementação.

Referências bibliográficas

- ALBANO, E. C. (2001) *O Gesto e suas Bordas: por uma fonologia acústico-articulatória*. Campinas, Brazil: Mercado de Letras.
- BARBOSA, P. A. (2001) Para a emergência de síntese de fala de alta qualidade em língua portuguesa: um gerador automático de prosódia e um ambiente de desenvolvimento. *Relatório Científico Final do Projeto Jovem Pesquisador em Centro Emergente*, FAPESP.
- _____. (2000a) "Syllable-timing in Brazilian Portuguese": uma crítica a Roy Major. *D.E.L.T.A.*, 16 (2), 369-402.
- _____. (2000b) Modelamento Dinâmico da Produção do Ritmo da Fala: a integração possível entre o discreto e o contínuo? *Manuscrito referente a conferência plenária proferida no VI Congresso Nacional de Fonética e Fonologia*, 27 a 29 de novembro, Niterói-RJ.
- BERTINETTO, P.M. (1989) Reflections on the dichotomy "stress" vs "syllable-timing". *Revue de Phonétique Appliquée*, 91-92-93, 99-130.
- BROWMAN, C. & Goldstein, L. (1992), Articulatory Phonology: an overview. *Phonetica*, 49, 155-180.
- FRAISSE, P. (1974) *La Psychologie du Rythme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FUJIMURA, O. (1995) Prosodic organization of speech based on syllables: the C/D model. *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*, 3, 10-17.
- LEHISTE, I. (1977) Isochrony reconsidered. *Journal of Phonetics*, 5, 253-263.
- MAJOR, R. C. (1981) Stress-timing in Brazilian Portuguese, *Journal of Phonetics*, 9, 343-351.
- MASSINI-CAGLIARI, G. (1999) O conceito de pé como unidade rítmica: trajetória. In: Scarpa, E. M. (Org.) *Estudos de Prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp. 113-139.
- NOOTEBOOM, S. G. (1991) Some observations on the temporal organisation and rhythm of speech. *Proceedings of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences*, 1, 228-237.
- O'DELL, M. & Nieminen, T. (1999) Coupled oscillator model of speech rhythm. *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*. August 1-7, San Francisco, USA, v. 2, 1075-1078.
- ÖHMAN, S. (1966) Coarticulation in VCV utterances: spectrographic measurements. *J. Acoustic. Soc. Am.*, 39, 151-168.
- Parthasarathy, H. (1999) Mind rhythms. *New Scientist*, 30 October, 28-31.
- ROACH, P. (1982) On the distinction between 'stress-timed' and 'syllable-timed' languages. In: Crystal, D. (Ed.) *Linguistic controversies. Essays in linguistic theory and practice in honour of F. R. Palmer*. London: Edward Arnold. 73-79.
- STROGATZ, S. & Stewart, I. (1994) Oscillateurs couplés et synchronisation biologique. *Pour la Science*, n°. 196, 40-46.

A duração da vogal na fala adulta do português brasileiro

Aglael Juliana A. Gama-Rossi
Universidade Católica de São Paulo
FAPESP-LIAAC-LAEL.

ABSTRACT: *The paper presents a comparison between two adults, native speakers of Brazilian Portuguese, for duration measures. The focus is the vowel duration, although consonant, syllable and word durations are considered for discussion. Vowel duration is seen as the more variable among all, due to the character of the vowel gestures*

PALAVRAS-CHAVE: *duração, vogal, fala adulta, português brasileiro*

1. Considerações sobre a Coleta e a Análise dos Dados

Este trabalho apresenta uma comparação, para medidas de duração, entre a fala de dois sujeitos adultos, do sexo feminino, com idade média de 40 anos na época da coleta, ambos paulistanos e falantes do português brasileiro como primeira língua. Apesar de o foco do trabalho ser a duração da vogal, os sujeitos serão primeiramente comparados para a duração de segmentos acústicos correspondentes a consoantes, sílabas e palavras de diferentes extensões, como contraponto necessário à discussão da duração da vogal.

A gravação que serviu de base à realização das medidas de duração foi feita por técnicos de um estúdio profissional, numa sala relativamente silenciosa, mas sem tratamento acústico, uma vez que teve lugar em uma escola municipal da cidade de São Paulo, porque da coleta faziam parte crianças da faixa etária de 4 anos (Gama-Rossi, 1999)¹.

As medidas de duração foram feitas em um *corpus* de 17 sentenças, cada uma delas enunciada primeiramente pela pesquisadora e repetida, na seqüência, pelo outro adulto (professora da classe das crianças de 4 anos que participaram da coleta), sendo que a ordem do conjunto de sentenças foi aleatorizada antes de cada repetição do mesmo. As medidas foram realizadas com o auxílio do *software* CSRE 4.5 (AVAAZ, 1995), a partir de critérios estabelecidos com base na forma da onda e em *fomant trackings* (ou espectrogramas via análise LPC), gerados para o sinal de fala digitalizado.

A análise dos dados teve como inspiração a proposta em graus de acento de Câmara (1969). Assim, a comparação entre os sujeitos foi feita para cada tipo de segmento acústico (vogal, consoante, sílaba e palavra) em cada uma das posições de acento por ele ocupada dentro da palavra e/ou da sentença. Para tanto, os segmentos acústicos foram demarcados para 7 posições de acento: início absoluto da sentença, primeira pré-tônica da palavra, segunda pré-tônica da palavra, tônica lexical, pós-tônica e final absoluto da sentença. Os segmentos de início e final de sentença (respectivamente, primeira e última sílabas) foram analisados separadamente por estarem sujeitos ao alongamento de fronteira maior (Fougeron e Keating, 1997).

As divergências em relação à proposta mattosiana (Câmara, op. cit.) na demarcação dos segmentos acústicos referem-se à: (1) análise das pré-tônicas da palavra separadamente, uma vez que, durante a inspeção prévia dos dados, análises qualitativas em contornos duracionais mostraram que as pré-tônicas variavam entre apresentar: mesma duração, durações diferentes ou durações gradativamente crescentes em direção à realização do acento lexical sobre a tônica; (2) análise da maior proeminência da sentença juntamente com os demais acentos lexicais, uma vez que a observação dos contornos duracionais mostrara que nem sempre havia concordância entre os sujeitos de que o local da maior proeminência da sentença era o último acento lexical mais à direita. Além disso, apenas com base em medidas de duração, não seria possível concluir de modo definitivo algo sobre como se

realiza a maior proeminência da sentença, uma vez que, mudanças no contorno de *pitch*, combinadas à maior ou menor distensão dos segmentos acústicos em posição de acento, poderiam intervir (Vogel, Bunnell e Hoskins, 1995).

Quanto à análise estatística², de onde emergiram os resultados que serão aqui apresentados e discutidos, os dois sujeitos adultos foram comparados entre si para a média e o desvio-padrão das diferenças de duração do mesmo tipo de segmento acústico (vogal, consoante, sílaba ou palavra), numa mesma posição de acento (início de sentença, pré-tônica 1, pré-tônica 2, tônica, pós-tônica ou final de sentença). Assim, tomando como exemplo vogais na primeira pré-tônica, para cada uma delas foi calculada, primeiramente, a diferença entre sua duração na fala da professora e sua duração na fala da pesquisadora e, a seguir, a média e o desvio-padrão das diferenças de duração. Por fim, um teste t, com nível de significância previamente fixado para 5%, foi realizado para verificar se havia diferenças significativas entre as falas de ambos os sujeitos.

Alguns aspectos devem ser ressaltados quanto aos dados: (1) a normalização dos valores de duração, parâmetro acústico muito suscetível a variações de acento e de fronteiras (dentro de e entre sentenças), deuse por meio da comparação entre os sujeitos para o mesmo tipo de segmento acústico, na mesma posição de acento; (2) os valores das médias das diferenças de duração são expressos por meio de barras, para cada tipo de segmento acústico, em cada posição de acento. Quando a barra está acima do eixo da abscissa, a média das diferenças de duração do segmento acústico foi maior na fala da professora, e obviamente, quando a barra está abaixo do eixo da abscissa (valores negativos), na fala da pesquisadora; (3) os valores dos desvios-padrão são expressos por meio de linhas sobrepostas às barras; (4) cada gráfico mostra ainda, nas duas últimas posições, as médias e os desvios-padrão das diferenças de duração dos agrupamentos de (4a) todos os segmentos acústicos átonos (pré e pós-tônicas) e de (4b) dos segmentos acústicos em todas as posições de acento, respectivamente; (5) somente o gráfico referente às sílabas contém a posição de "início de sentença", uma vez que todas as sentenças começavam com artigos definidos (segmentos acústicos correspondentes a vogais), os quais foram analisados separadamente nessa posição.

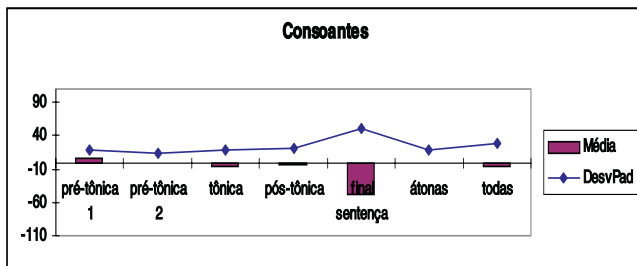
2. Resultados

Primeiramente, serão expostos os resultados de consoantes, sílabas e palavras, para, então, chegarmos às considerações sobre a duração da vogal na fala de ambos os adultos aqui investigados.

¹ Tese de doutorado realizada no LAFAPE-IEL-UNICAMP, sob a orientação da Dra. Eleonora Cavalcante Albano, com bolsa CNPq.

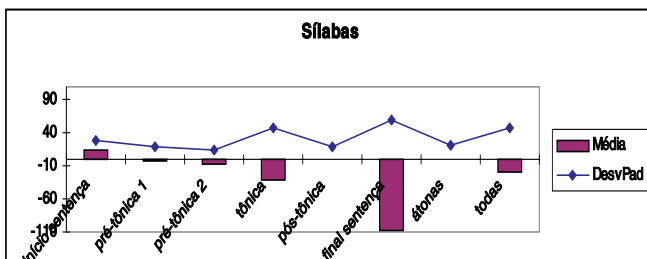
² Agradeço ao estatístico Paulo Rehder.

2.1 Duração de Segmentos Acústicos correspondentes a Consoantes



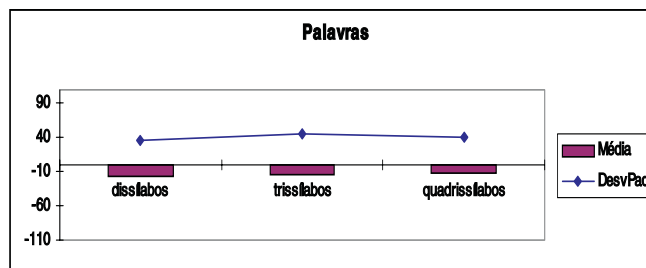
No que concerne às consoantes, chama a atenção sua estabilidade na fala de ambos os adultos³, com exceção das consoantes que ocupam a sílaba final da sentença, uma vez que esta, na fala da pesquisadora, é submetida ao alongamento da sílaba final ou alongamento pré-fronteira, o que provoca a maior distensão da duração de todos os seus segmentos acústicos. Fora isso, os valores das médias das diferenças de duração e dos desvios-padrão são muito baixos, tendendo a zero. Ou seja, não há, no geral, diferenças no grau de distensão sofrido pela duração dos segmentos acústicos correspondentes a consoantes em função da posição de acento por eles ocupada (p.e., átonas vs. tônica). Quando ambos os sujeitos são comparados para o agrupamento de consoantes átonas (pré e pós-tônicas juntas), a média das diferenças de duração é de fato igual a zero, não havendo diferença significativa ($p=0.9172$). Quanto aos valores de desvio-padrão, vale notar que o único pico, sugerindo maior variação na distensão sofrida pela duração, encontra-se sobre a consoante da sílaba final.

2.2 Duração de Segmentos Acústicos correspondentes a Sílabas



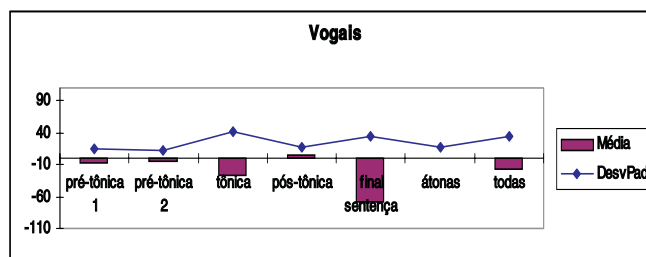
Da mesma forma que para as consoantes, os dados referentes aos segmentos acústicos correspondentes à sílaba confirmam a estabilidade da fala adulta, uma vez que não são encontradas diferenças entre ambos os adultos para as sílabas das seguintes posições ou agrupamentos de posições de acento: primeira pré-tônica ($p=0.2554$), pós-tônica ($p=0.6485$) e agrupamento das átonas ($p=0.7478$). Apenas as sílabas nas posições tônica e de final sentença sofrem maior distensão na fala da pesquisadora, o que pode ser visto por meio das barras invertidas e dos picos na linha dos desvios-padrão sobre elas.

2.3 Duração de Segmentos Acústicos correspondentes a Palavras em Posição Não-Final de Sentença



O que chama a atenção na observação do gráfico acima é que diferenças no número de sílabas das palavras (todas paroxítonas) não acarretam diferenças nos valores das médias (respectivamente, -17ms⁴, -15ms e -13ms, para dissílabos, trissílabos e quadrisílabos) e desvios-padrão (respectivamente, 36ms, 46 ms e 41 ms, para dissílabos, trissílabos e quadrisílabos) das diferenças de duração entre a fala de ambos os sujeitos, sendo que apenas para dissílabos foi encontrada uma diferença significativa ($p=0.0282$).

2.4 Duração de Segmentos Acústicos correspondentes a Vogais



Para as vogais, são encontradas diferenças significativas entre ambos os sujeitos em todas as posições de acento. Na comparação entre consoantes, sílabas e vogais, na posição tônica, as vogais apresentam maiores valores para as médias e desvios-padrão das diferenças de duração que as consoantes e valores próximos aos das sílabas (para vogais, -26ms (média) e 41 ms (desvio-padrão); para consoantes, -5 ms (média) e 19 ms (desvio-padrão); e para sílabas, -32ms (média) e 47 ms (desvio-padrão)). Em outras palavras, na posição de acento lexical (que aqui inclui a maior proeminência da sentença), vogais são mais distendidas que consoantes e tão distendidas quanto sílabas. Na comparação entre ambos os sujeitos para vogais e sílabas, a pesquisadora apresenta vogais mais longas em quase todas as posições de acento, exceção feita apenas para a posição pós-tônica, e também sílabas mais longas, com exceção das sílabas de início de sentença e da pós-tônica.

Até aqui, parece não haver muita diferença entre a implementação da duração de vogais e sílabas na realização do acento na fala adulta do português brasileiro, uma constatação que corrobora o fato de haver divergências na literatura sobre qual é o domínio de atribuição do acento, se a vogal ou a sílaba. Contudo, o fato de que não foram encontradas diferenças significativas entre ambos os adultos para as sílabas nas posições de primeira pré-tônica e na pós-tônica mostra, conforme Barbosa (comunicação pessoal), que a professora conseguiu sincronizar sua taxa de elocução à da pesquisadora na tarefa

³ Por estabilidade, entenda-se a menor variação na distensão na duração de segmentos acústicos em posição átona, os quais, de acordo com Barbosa e Bailly (1994) constituem as batidas de referência na realização do ritmo.

⁴ Relembrando, o valor negativo significa que a média das diferenças de duração foi 17ms maior na fala da pesquisadora.

de repetição das sentenças, o que nos leva a inferir que a sílaba tem um papel mais preciso na realização do ritmo que a vogal. A seguir, tentaremos discutir essa diferença a partir da noção de *osciladores adaptativos* (Port, Cummins e Gasser, 1995).

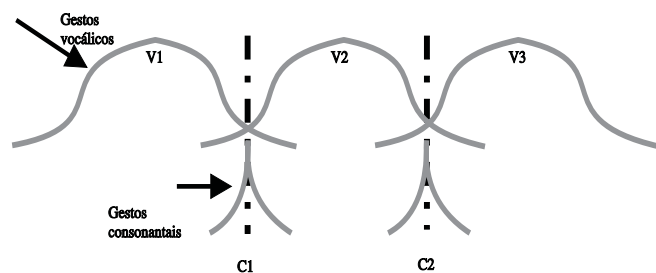
3. Discussão Final

Para Port, Cummins e Gasser (1995), *osciladores adaptativos* são mecanismos empregados pelo sistema lingüístico para que o cérebro possa perceber padrões quase-periódicos ou parcialmente regulares como periódicos e regulares. O *oscilador adaptativo* é sensível à frequência do *input* constituído por pulsos de oscilação periódica ou quase-periódica, ao qual se ajustaria, não sendo afetado por pequenas quantidades de variação e voltando à sua taxa intrínseca de vibração, alguns pulsos após o término do *input*. Assim, para Port et al. (op. cit.), o sistema lingüístico, de cada língua, emprega um sistema oscilatório (com diversos *osciladores adaptativos*), o qual gera, durante a produção de fala, a estrutura rítmica da língua, e durante a percepção, um ritmo similar a essa estrutura. Para os autores, é devido a esse sistema oscilatório que os ouvintes impõem regularidade ao sinal de fala, conseguindo prever o quê e quando vai acontecer.

Os dados sobre a duração de segmentos acústicos correspondentes a consoantes, sílabas e palavras, apesar de restritos a apenas dois falantes adultos, fazem supor que o sistema rítmico do português brasileiro emprega *osciladores adaptativos* para a implementação da duração de cada um desses tipos de segmentos acústicos. Quanto à vogal, a implementação de sua duração, apesar de muito parecida à da sílaba, parece ter apresentado a maior variação entre os dois sujeitos, uma vez que, para ela, obtivemos diferenças significativas entre ambos em todas as posições de acento.

A questão que se coloca é por que a vogal é mais livre para variar, ou seja, pode prescindir de um *oscilador adaptativo*, ao contrário dos demais tipos de segmentos acústicos analisados?

A resposta parece estar no tipo de gesto articulatório (Browman e Goldstein, 1990) no que a vogal se constitui. O gesto vocálico (Öhman, 1966; Browman e Goldstein, 1990) é uma espécie de *pano de fundo* ou *fluxo contínuo* para a fala, por ser caracteristicamente um gesto com início e final mais lentos, minimamente coarticulado aos gestos vocálicos precedente e seguinte, sendo que, sobre suas *bordas* (Albano, no prelo) sobrepõem-se os gestos consonantais (Öhman, 1966; Browman e Goldstein, 1990), conforme mostra a figura inspirada em Fowler e Saltzman (1993), colocada abaixo.



Portanto, o gesto vocálico, apesar de *indiretamente* submetido à frequência de oscilação das *constelações* (Browman e Goldstein, 1990) de gestos articulatórios do tamanho de sílabas e palavras, ainda resiste como o local de variações idiossincráticas e/ou estilísticas da língua.

Referências bibliográficas

- ALBANO, E. C. *O gesto e suas bordas: para uma fonologia acústico-articulatória do português brasileiro*. Campinas: Editora Mercado Aberto, no prelo.
- AVAAZ Innovations Inc. Sound Scientific Solutions. *CSRE User's Guide*. Ontario, 1995.
- BARBOSA, P.; BAILLY, G. Characterisation of rhythmic patterns for text-to-speech synthesis. *Speech Communication*, v.15, p.127-37, 1994.
- BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. In: Kingston, J.; Beckman, M. E. (eds.) *Papers in laboratory phonology I. Between the grammar and physics of speech*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- CÂMARA, J. M. *Problemas de lingüística descritiva*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1969.
- FOUGERON, C.; KEATING, P. A. Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.101, p.3728-40, 1997.
- FOWLER, C.; SALTZMAN, E. Coordination and coarticulation in speech production. *Language and Speech*, v.36, p.171-95, 1993.
- GAMA-ROSSI, A. J. A. *Relações entre desenvolvimento lingüístico e neuromotor: A aquisição da duração no português brasileiro*. Tese de doutorado, LAFAPE-IEL-UNICAMP, Campinas, 1999, não publicada.
- ÖHMAN, S. Coarticulation in VCV utterances: spectrographic measures. *Journal of the Acoustical Society of America*, 41, p.151-68, 1966.
- PORT, R.; CUMMINS, F.; GASSER, M. A dynamic approach to rhythm in language toward a temporal phonology. In: Dainor, A.; Hemphill, R.; Luka, B.; Need, B. & Pargman, S. (eds.) *Papers from the 31th Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1995.
- VOGEL, I.; BUNNELL, T.; HOSKINS, S. The phonology and phonetics of the Rhythm Rule. In: Connell, B.; Arvaniti, A. (eds.) *Phonology and phonetic evidence. Papers in Laboratory Phonology IV*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Um enfoque dinâmico no estudo de erros de fala

Ana Luiza G. P. Navas
Universidade de Campinas, IEL

ABSTRACT: *The study investigates the dynamic nature of speech production through a study on induced speech errors. During transcription there was an auditory impression of gradience in the production of such errors. The tendency to palatalize was evident in these substitutions. Acoustic analysis, evaluates relevant parameters for the description of gradience in these errors.*

PALAVRAS-CHAVE: *erros de fala – representações fonológicas - palatalização*

Introdução

Erros de fala têm sido utilizados como evidência da realidade psicológica de segmentos. Estes erros, que acontecem na fala espontânea com certa frequência, são emissões que se desviam da intenção do falante. A grande maioria dos estudos sobre erros de fala utiliza como material, erros cometidos de forma espontânea (Fromkin, 1973). Este tipo de análise, apesar de ser valiosa, não é precisa o suficiente para certos tipos de indagação e portanto vêm sendo criticado por diversos autores (Boucher, 1994; Ferber, 1995; Mowrey & MacKay, 1990).

Especificamente, a crítica mais direta a estes estudos refere-se à metodologia de análise destes erros que além de serem registrados através de transcrição fonética, estão sujeitos às tendências de percepção dos ouvintes. A partir de estudos eletromiográficos (EMG) em situação experimental com trava línguas Mowrey & MacKay (1990) concluíram que muitos dos erros que eram transcritos como erros ao nível de fonemas ou traços poderiam ser interpretados como erros ao nível da execução motora. Este estudo revelou níveis gradientes de ativação gestural com conseqüências imperceptíveis. Recentemente, Pouplier, Chen, Goldstein, & Byrd (1999) revelaram através de dados articulatórios a ocorrência de erros de fala categóricos e gradientes para o Inglês.

Além de um enfoque articulatório para análise de erros de fala há a possibilidade de análise acústica destes erros como no estudo desenvolvido por Frisch & Wright (1998). Os autores analisaram 3 parâmetros acústicos para as consoantes fricativas alveolares /s/ e /z/. A análise acústica revelou a ocorrência de erros gradientes e categóricos. A partir destes dados os autores confirmam a preferência por um modelo de produção de fala onde as unidades lingüísticas são vistas como constelações de gestos articulatórios organizadas de modo preferencial (Browman & Goldstein, 1990). Estes gestos são definidos por parâmetros dinâmicos que estabelecem as configurações do trato vocal, o que justificaria o surgimento de erros gradientes.

O presente estudo tem como objetivo estabelecer os parâmetros relevantes para a caracterização da gradiência em erros de fala induzidos experimentalmente, no Português Brasileiro.

Materiais e métodos

O material para análise foi obtido através de um estudo experimental de indução de erros de fala com trava línguas (Navas, 2000). A lista para indução de erros foi elaborada a partir de 24 palavras dissílabas paroxítonas, combinadas aos pares, obedecendo ao padrão /s V₁ CV/ - /S V₂ CV/, ex: /sopa/ - /Sapa/ ou /z V₁ CV/ - /Z V₂ CV/, ex: /zito/ - /Zato/. Os 12 pares foram repetidos seis vezes para um total de 72 pares de palavras (18 pares na ordem /s/-/S/, 18 /S/-/s/, 18 /z/-/Z/, 18 /Z/-/z/). A apresentação da lista-estímulo para repetição foi feita através de gravador simples da Sony e fones auriculares. As respostas dos sujeitos foram gravadas em gravador semi-profissional em aparelho de alta fidelidade Sony II Pro, com microfone unidirecional, em ambiente silencioso. Foram selecionadas para esta análise as respostas de apenas um informante (s1).

Análise: As emissões foram digitalizadas 22kHz e analisadas através do CSL da Kay Elemetrics no LAFAPE (Laboratório de Fonética Acústica e Psicolingüística Experimental). Os seguintes parâmetros foram avaliados: a) duração do ruído fricativo: a duração do ruído fricativo foi medida examinando tanto a forma de onda como o espectrograma. b) faixa de frequência de amplitude mais intensa.: a partir do espectrograma foi obtido espectro FFT (Fast Fourier Transform) na metade do ruído fricativo para os 72 pares de palavras.

Resultados

Duração do ruído fricativo: O padrão geral dos fonemas surdos serem mais longos do que os fonemas sonoros foi confirmado para as consoantes alveolares e palatais. A análise realizada considerando os erros e acertos separadamente revelou um padrão de duração ambíguo (figura 1.)

Faixa de frequência do ruído: A partir dos valores obtidos através do espectro FFT em um ponto na metade do ruído calculei a média de amplitudes para intervalos de 1KHz a partir de 0 a 11KHz, para as

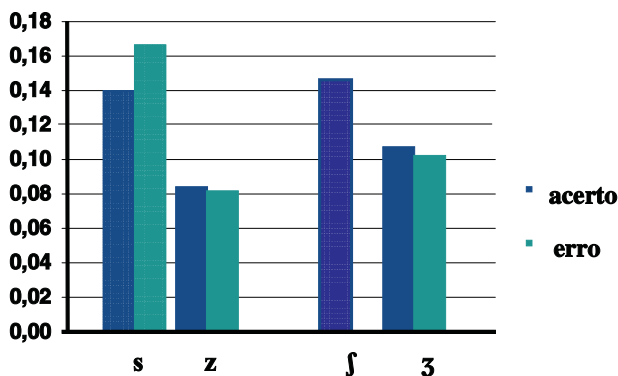


Figura 1. Média de duração do ruído fricativo para os acertos e erros de fala.

repetições corretas, e para os erros de fala que resultaram em substituições.

As figuras 2 e 3 apresentam valores das médias de amplitude para os intervalos de frequências de 0 a 11KHz para os fonemas fricativos /s/ e /S/ e para as substituições de /s/ por /S/.

As figuras 4 e 5 apresentam valores de médias de amplitudes para os intervalos de frequências de 0 a 11KHz para os fonemas

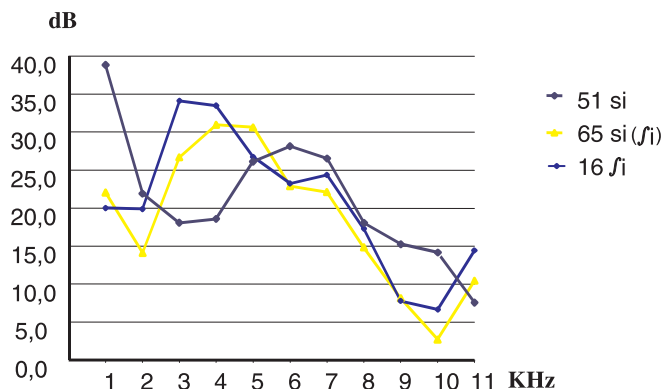


Figura 2. Médias de amplitudes para /s/, substituição de /s/ por /f/ e /j/, com a vogal /i/.

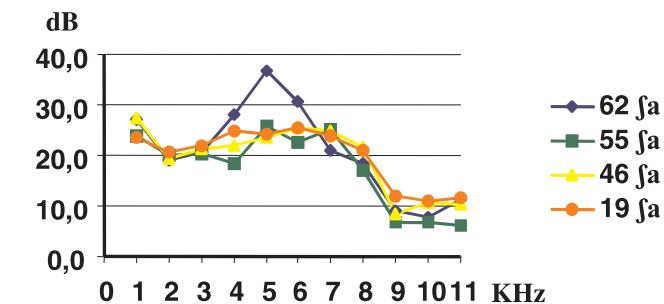
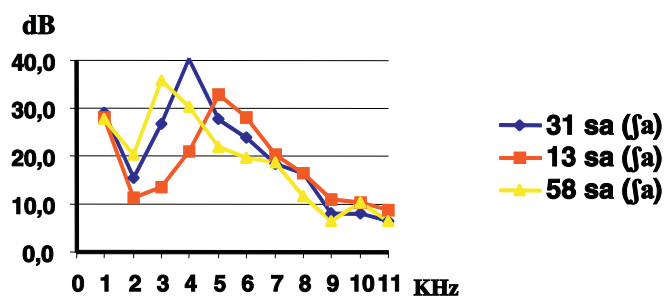
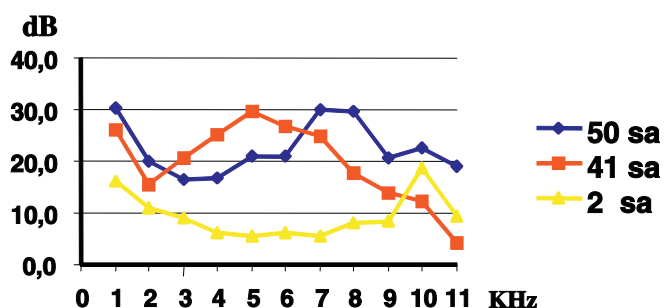


Figura 3. Médias de amplitudes para /s/, substituição de /s/ por /ʃ/, e /ʒ/ com a vogal /a/.

fricativos /z/ e /Z/ e para as substituições de /z/ por /Z/.

Comentários preliminares

Os dados de duração revelam que apesar de que os erros de repetição do fonema /z/ resultarem perceptualmente em uma fricativa palatal, a duração mantém-se similar à duração do fonema alvo, ou seja

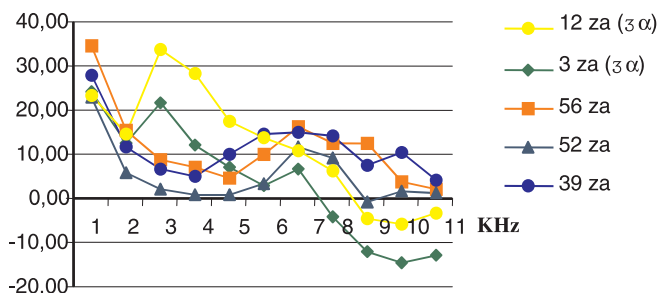


Figura 4. Médias de amplitudes para /z/ e substituição de /z/ por /ʒ/, com a vogal /a/.

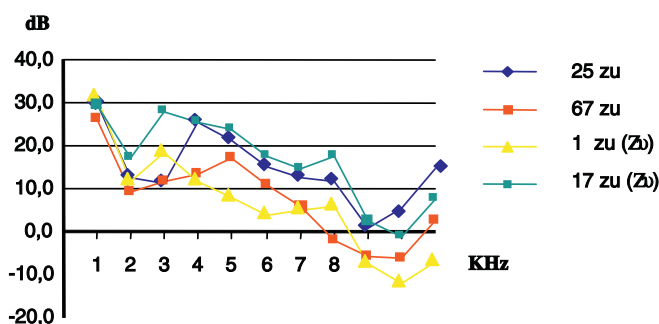


Figura 5. Médias de amplitudes para /z/ e substituição de /z/ por /ʒ/, com a vogal /u/.

uma fricativa alveolar. O mesmo padrão foi encontrado para a única substituição de /Z/ por /z/. Por outro lado, para as fricativas surdas as emissões transcritas como erros, ou seja substituições de /s/ por /S/ apresentaram duração ainda maior do que a média para as emissões de /S/, quando este era o fonema alvo. Acredito que somente uma análise com maior número de repetições permitirá uma discussão mais acurada do parâmetro duração.

O estudo das médias de amplitudes para intervalos de 1KHz revelou que embora haja erros de fala do tipo substituição categórica, existem alguns erros que produzem um resultado acústico ambíguo. Esta gradiência foi mais claramente verificada na produção de substituições de /s/ por /S/ com a vogal /i/ (ver exemplo na figura 2). Este dado soma-se à evidência encontrada por Zsiga (2000). Neste estudo, comparou-se a palatalização em Inglês e em Russo em seqüências do tipo /s + j/ com o intuito de verificar se a sobreposição de consoantes está relacionada à palatalização. A autora encontrou um grau variável e gradiente de palatalização somente para o Inglês, o que corrobora achados anteriores (Zsiga, 1995). Além disso, justifica a ausência de um grau gradiente de palatalização no idioma Russo por restrições impostas pela própria característica fonológica da língua em questão. No Português Brasileiro há também evidências preliminares de uma tendência à palatalização não-categórica das oclusivas coronais [t, d] diante de [i] (Albano, 1997).

Análise fonético-acústica em curso levando em conta a perspectiva dinâmica. considera que uma fricativa palatal é a realização simultânea de uma vogal e de uma constricção crítica que gera turbulência na região coronal. Se essa vogal é do tipo [i] ou do tipo [y] é uma questão que depende da língua, do dialeto ou mesmo do contexto. A vantagem de [y] parece não ser apenas visual: o gesto de protrusão labial leva a língua a assumir uma forma ligeiramente convexa, que também forma um canal largo e longo na região coronal. É possível que assim se obtenha o efeito acústico de [S, Z] sem muito esforço. Fica claro, agora, que o predomínio de [S, Z] sobre [s, z] nos lapsos, assim como na aquisição da linguagem, decorre da presença, implícita ou

explícita, do gesto vocálico. Muito provavelmente, os erros categóricos, em que [S, Z] efetivamente substituem [s, z], resultam da atração desse gesto para onde havia apenas uma constrição crítica na região coronal. Estes erros gradientes, podem resultar da desorganização do próprio gesto construtivo, que se desacelera e forma um canal mais largo do que o exigido por [s, z]. Neste caso, não há propriamente um gesto vocálico; o que há é uma queda na frequência da oscilação que gera a constrição, formando uma passagem de ar com efeitos acústicos semelhantes.

Espera-se que, com a complementação deste estudo, que pretende analisar as emissões de outros nove informantes, possamos quantificar com mais precisão estes erros de fala gradientes no Português Brasileiro.

Referências bibliográficas

- ALBANO, E.C. (1999). O Português Brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da Fonologia Articulatória. *Linguística, II*.
- _____. (2001) *O gesto e suas bordas: Esboço de Fonologia Acústico-Articulatória do Português Brasileiro*. (Editora Mercado das Letras: Campinas).
- BOUCHER, V.J. (1994) Alphabet-related biases in psycholinguistic esquires: Considerations for direct theories of speech production and perception, *Journal of Phonetics*, 22(1), pp. 1-18.
- BROWMAN, C.P. & Goldstein, L. (1990) Representation and reality: physical systems and phonological structure, *Journal of Phonetics*, 18, pp. 411-424.
- FERBER, R. (1995) Reliability and validity of slip-of-the-tongue corpora: A methodological note, *Linguistics*, 33, pp. 1169-1190.
- FRISCH, S. & Wright, R. (1998) The phonetics of phonological speech errors: An acoustic analysis of /s/ and /z/ errors by four talkers (Bloomington, IN, Indiana University, Speech Research Lab.).
- FROMKIN, V. (1973) *Speech errors as linguistic evidence* (Mouton, The Hague).
- MOWREY, R.A. & Mackay, I.R.A. (1990) Phonological Primitives - Electromyographic Speech Error Evidence, *Journal of the Acoustical Society of America*, 88, pp. 1299-1312.
- NAVAS, A.L.G.P. (no prelo). Estudo experimental sobre a natureza das representações fonológicas. *V Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem*, Porto Alegre, RS.
- POUPLIER, Chen, Goldstein, & Byrd (1999). Kinematic Evidence for the Existence of Gradient Speech Errors. In *Papers in Laboratory Phonology VII*
- ZSIGA, E. (1995). An acoustic and eletropalatographic study of lexical and postlexical palatization in American English. In: Connell, B. & Arvaniti, A. (orgs) *Phonology and phonetic evidence: papers in Laboratory Phonology IV*. Cambridge University Press, pp. 282-302.
- _____. (2000). Phonetic alignment constraints: consonant overlap and palatalization in English and Russian. *Journal of Phonetics*, 28, pp. 69-102.

Caracterizações genéricas e específicas do processo argumentativo: da língua ao discurso

Maria Aparecida Lino Pauliukonis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *This paper studies the text as an act of discourse, that is, a text as an instrument of communication between two actors in a determined situation. In this way the text must be seen, not as a product of an interaction, but as a result of some strategies, that transform Language in Discourse.*
PALAVRAS-CHAVE: *Língua, discurso, texto, processo interativo.*

Texto e interação

A partir da temática proposta- o genérico e o específico na linguagem- vamos focalizar o que se entende por *texto como um ato de discurso* e descrever o como se dá o processo de apreensão de seu significado, pelo sujeito leitor/ interpretante. Partimos da constatação simples e óbvia de que as coisas existem no mundo real, mas para que tomemos consciência delas, é necessária sua representação no discurso. Ou seja, existe um mundo a significar que somente passa a mundo significado por meio de uma série de operações lingüísticas, cognitivas e sociointeracionais, que se processam nos variados tipos de textos e se transformam, assim, em instrumentos para apreensão da realidade.

Para que duas pessoas se relacionem, é preciso que entre elas se estabeleça um *ato de comunicação*, o qual se processa por meio de um *contrato comunicativo*. A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam dispostos a aceitar as mesmas representações de linguagem dessas práticas sociais. (Charaudeau, 1995); a noção de *contrato* não invalida a idéia de negociação. ou seja, há um Código que regula o processo de interlocução, mas que não é apenas um sistema de informação, pois participa da autolegitimação do emissor e do receptor.

Dentro desse quadro que permite focalizar a problemática da produção de sentido, podemos situar e definir o texto como uma forma de comunicação interativa que se subordina a certas condições particulares da situação, a saber: a identidade dos participantes (quem?), a finalidade do ato (o quê? e para quê?), a cumplicidade e o reconhecimento dos papéis recíprocos do Eu e do Tu (como? e por quem?). Dessa forma, a identidade dos participantes, a intenção comunicativa e os papéis sociais influem também na significação resultante de um texto como um todo. Por isso a fala produzida por um sacerdote ou um juiz, no exercício de suas funções, constitui um *ato de linguagem* ritualizado com um significado próprio e uma formalização determinada, da mesma forma que uma piada, um texto humorístico têm seu repertório especial, seu lugar e hora.

Considerar o texto como a realização de um *ato de discurso* interativo pressupõe ser possível definir e identificar as intenções comunicativas dos protagonistas as quais se projetam como fazendo parte da mensagem lingüística. Estabelece-se, assim, que entre os parceiros há uma lógica das ações, capaz de produzir e testemunhar as regras, que são acatadas convencionalmente e cristalizadas na sociedade. Essas regras fazem parte de um saber partilhado, de um inventário de crenças, que são os “lugares comuns” ou os “*topoi*”, no dizer de Aristóteles, típicos de cada grupo social. Neste sentido considera-se que toda linguagem está vinculada a sua realidade psicossocial e que as circunstâncias situacionais do discurso são os elementos responsáveis pela construção do sentido de um texto. Considera-se, portanto, o discurso como uma realização lingüística dentro de um contexto social e histórico.

A Lingüística de inspiração saussureana e chomskiana que privilegiou o locutor e as funções lógico-referenciais da linguagem, expur-

gou de seu objeto de estudo os ingredientes da interação discursiva, hoje considerados decisivos para a atribuição de sentido aos textos. É consenso entre os analistas do discurso, que a melhor estratégia para compreender/explicar os textos como unidades de sentido, é considerá-los peça de uma realidade socio-cultural, historicamente situada, que compreende além da definição de seus interlocutores, o meio de comunicação utilizado, as experiências partilhadas, os papéis sociais dos atores envolvidos, a ligação com outros textos etc...

Dessa forma, qualquer análise que pretenda interpretar o fenômeno interativo da linguagem por meio de textos, não pode ater-se apenas ao exame da sua configuração lingüística, ou apenas à classificação dos elementos lingüísticos, pois interessa sobretudo analisar a dimensão socio-psico-lingüística dos participantes, ou seja, toda a organização sociocultural em que se dá o discurso.

2. Argumentação e ato discursivo

Aceitando-se o princípio de que estamos todos envolvidos num processo de persuasão, ou de convencimento, deduz-se que todo emissor, para ser aceito, precisa reforçar a verdade daquilo que transmite pela linguagem, já que, como já se disse, não se traduz o real, mas uma configuração lingüística da realidade. Sob esse aspecto, o uso obrigatório de estratégias discursivas destina-se a garantir a credibilidade do que é transmitido. Mesmo num texto informativo, em que não se tem dificuldade de compreender o que está sendo transmitido, é necessário também que se aceite a seleção ou a relevância dos fatos, que se acredite nas informações e que se realizem as ações sugeridas; em suma, que se obedeça aos comandos implícitos presentes em qualquer texto. Sob a óptica argumentativa ou retórica, além de informar, a linguagem presta-se a modificar crenças e comportamentos, pois é um meio político de atuação humana.

Resalte-se daí que o significado de um texto deriva sobretudo do reconhecimento desse processo de construção textual, ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer lingüisticamente, quer por meio de implícitos textuais, ou ainda pela troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação. Torna-se, dessa forma, fundamental a concepção do texto, na modalidade escrita ou oral, como o resultado de um conjunto de estratégias discursivas.

O significado de um texto constrói-se, portanto, na integração de dois processos: o da seleção (eixo paradigmático) e o da combinação, (sintagmático), sem a exigência de uma camisa de força dicotômica, mas com a escolha de alternativas, limitadas nos níveis frasais e textuais; no primeiro processo operam limitações de natureza gramatical, relativas à coesão e no segundo, operações relativas à coerência, em sentido amplo.

Assim, no âmbito da compreensão, dá-se o reconhecimento das categorias da linguagem e da organização sintática e semântica, propriamente dita; no âmbito da interpretação, processa-se o reconhecimento das estratégias textuais utilizadas. Segundo esse enfoque, não se

busca captar apenas o que o texto *diz* ou *representa* em termos de referência ao real, ao exterior, mas o que ele *faz*, e *como faz e por quê* o faz desse modo, já que as formas de apresentação contribuem para a construção do sentido final. Por isso não basta ao leitor ou ouvinte decodificar os elementos lingüísticos, é preciso captar o universo textual e isso abrange reconhecer o conjunto de estratégias utilizadas nos textos em geral.

3. Texto e Interpretação: o texto como processo de apreensão da realidade

O mundo extralingüístico ou o “real” é apresentado a nós, através de textos, ou de fragmentos textuais, oferecidos e selecionados segundo uma ideologia ou uma intenção comunicativa, que precisa ser decodificada pelo receptor, para ser compreendida. Para que essa intenção do emissor se concretize, ou se realize por meio de um texto, é preciso que se leve em conta a situação de ambos - emissor e receptor - em dado espaço comunicativo. Assim a construção de um texto realiza-se por meio de uma seleção de elementos e de uma operação de organização textual, que se constitui de estratégias comunicativas, que devem ser apreendidas pelo interpretante, sob pena de não se realizar a interação.

Dessa forma, se a um sentido da Língua corresponde um sentido de Discurso, é somente através do desvendamento das estratégias utilizadas em determinadas situações que se pode chegar ao significado contextualizado, ou aos efeitos de sentido de um texto. Acrescenta-se ainda que o texto constrói significados por eliminação de possibilidades, que só a situação (contexto) pode instruir. Ou seja, o texto produz um ou mais significados recorrentes a uma dada situação e à inter-relação do Eu comunicante com o Tu interpretante.

Após essas considerações, pode-se questionar se existe a possibilidade de se estabelecerem critérios objetivos para a apreensão dessa passagem da generalização para a especificação, ou seja da transformação da Língua em Discurso e a conseqüente definição das *intenções* dos sujeitos envolvidos em uma interação discursiva. Charaudeau (1992), propõe quatro princípios de base que devem ser observados para que haja a garantia do reconhecimento de uma intenção comunicativa, que está presente em qualquer texto. São eles os princípios *da interação, da influência, da regulação e da pertinência*.

- Segundo o princípio da interação, todos os parceiros estão ligados por um *contrato de comunicação* que os intima ao reconhecimento e à aceitação recíproca de seus papéis comunicativos; logo, tanto emissor quanto o receptor devem estar conscientes de seu papel e agir de acordo com ele, já que sofre de uma injunção jurídica diante do ato interativo.

- O princípio da influência predica que cada um dos parceiros procura sempre influenciar e modificar o comportamento do Outro, buscando formas de se conseguir sua adesão às teses apresentadas, segundo leis gerais, próprias dos processos argumentativos e persuasivos.

- O princípio da regulação exige a obediência às regras gerais do funcionamento da linguagem; tal princípio coloca os parceiros em “luta” pela construção de seus papéis e pelo reconhecimento e aceitação das condições lingüísticas e sociais em que se processa a comunicação. Como conseqüência do embate, pode haver, por um lado, recusa ou desvalorização de um dos parceiros, ou o desrespeito ao direito de fala do outro, ou ao contrário, o pleno reconhecimento e aceitação da dinâmica do diálogo, que exige a obediência às normas, lingüísticas e sociais, à troca de turno, à aceitação das imagens propostas pelos interlocutores, enfim às condições necessárias para que se processe a interação.

- Finalmente o princípio da pertinência fundamenta a recorrência a um saber comum partilhado, a obediência a um projeto de fala do Eu comunicante e o reconhecimento pelo interlocutor de uma intenção

comunicativa que deve estar concretizada nas estratégias utilizadas.

Um dos fatores chave responsáveis pela realização do *ato comunicativo* através de textos é, portanto, a aceitação do *Projeto de fala* do Eu comunicante, ou seja, o Sujeito interpretante precisa reconhecer que seu interlocutor tem um propósito que o torna digno de ser escutado. O direito à palavra, portanto, é o próprio fundamento da relação interativa que se apóia, portanto, em três condições: o reconhecimento do *Saber* do falante (baseado nas verdades e crenças sociais), do *Poder* (que fornece legitimidade a sua palavra) e do *Saber Fazer* (base da credibilidade do sujeito comunicante).

Dessa forma, pode-se concluir que a construção de um texto promove uma “encenação” em que um “sujeito emissor”, perseguindo uma “intencionalidade”, consciente ou não, busca transmitir a representação de uma experiência de mundo a “alguém”, que é marcado como “interlocutor” e o faz servindo-se de elementos lingüísticos e extralingüísticos, ou situacionais, apresentados de um determinado “modo”.

4. Operações lingüísticas da discursivização

O conjunto de operações que se encarrega de transformar a Língua em Discurso constitui o processo de discursivização, ou seja, é o que faz a passagem do *significado* (sentido genérico da Língua) para a *significação* (sentido específico do Discurso).

Para que o significado ganhe significação, ou ainda, para que um texto se materialize a partir das intenções de um determinado falante / escritor, são necessárias algumas operações que envolvem o manuseio de elementos lingüísticos. Admitindo-se que qualquer texto é o resultado de uma série de operações a partir de um mundo extralingüístico ou pré-textual, são necessários pelo menos dois processos, realizados em duas instâncias: primeiramente por meio da seleção do material lingüístico, ocorre a operação de semiotização e depois, na arrumação desse material, ocorre a organização dos elementos discursivos, em modos específicos de organização da matéria discursiva.

I- O primeiro processo (*seleção lingüística*) abrange várias operações:

- uma *operação de identificação* que designa os seres, trata-se da nomeação e classificação das entidades discursivas - processo de substantivização, como ocorre nas denominações: sapato, cafezal, escola, congresso.

- uma *operação de qualificação*, (atribuição), que consiste em atribuir propriedades aos seres ou informações a seu respeito - processo de adjetivação; como em *sábias* palavras, *prédio antigo*, aluno *inteligente*. A discursivização das características dos seres permite que sejam reconhecidos três tipos de caracterizações: as identificadoras: bolsa *marrom*, sapato *preto*; as qualificações ou atributos subjetivos: filme *interessante*, problema *difícil*; e as informações, dados novos ao contexto: *quadro que recebeu de herança*, filme *de Bruno Barreto*.

Observe-se que essa classificação é extremamente funcional na produção de textos, já que cada um dos tipos obedece a desempenho textual diferente: as identificações distinguem entidades, por meio de alguns traços específicos: mesa *de fórmica*, mesa *de mármore*; as qualificações são comuns nas descrições subjetivas, e por isso, usadas em textos de sedução;: dia *lindo* para ... ir à praia, proposta *interessante* porque... e as informações são necessárias ao enredo, à progressão textual etc...

- uma *operação de processualização, ou representação de fatos e ações* que permite identificar as mudanças na relação entre os seres - processo de verbalização; ele *saiu*, *voltou*, *dançou*, *roubou*;

- uma *operação de modalização/explicação* que revela as razões de ser e fazer do emissor - processo de modalização; que marca o ponto de vista do locutor sobre alguns elementos discursivos, como em: tenho

certeza, ele *deve* sair pois..., ou : Não há empecilhos, portanto ele *pode* casar-se com ela; Isto *não vai* acontecer, *com certeza*...

- e, por último, um *processo de relação* que especifica as regras de combinação e hierarquização nos níveis sintático e semântico - por meio da conectividade, como em: Ele saiu *mas* ainda não voltou; *se* eu puder, irei à sua festa, *porque* ele é meu amigo...*Devido a falta de* chuva, tiveram que abandonar a casa.

Dessa forma, entidades, atributos e determinantes, processos, conectores e modalidades são os elementos discursivos encarregados do processo de *semiotização do mundo*, realizado sempre textualmente, por meio de uma gama variada de elementos lingüísticos.

II- O segundo processo (*modos de organização*) corresponde à organização dos elementos discursivos em textos; temos quatro modos básicos de organizar o discurso, a saber: *modo enunciativo, modo descritivo, modo narrativo e modo argumentativo*.

A uma visão dinâmica, de seqüenciação cronológica de fatos e ações envolvendo seres protagonistas e antagonistas, numa lógica coerente, marcada por uma finalidade – definição da mensagem ou da moral da história - corresponde o *ponto de vista narrativo*.

A uma visão estática, em oposição à seqüência narrativa, em que se propõe reconstruir o mundo de forma descontínua, atendo-se a enumeração de detalhes, de certas aspectualizações do objeto descrito em foco, corresponde o *ponto de vista descritivo*.

A uma visão dialética em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador organiza uma tese - constituída de uma ou um conjunto de asserções que dizem algo sobre o mundo - em função da qual ele deve assumir uma posição contra ou a favor, ancorada em justificativas ou argumentos, corresponde o *ponto de vista argumentativo*. Pairando sobre esses três modos temos o modo *enunciativo*, que corresponde aos processos de modalização do narrador, referente à matéria lingüística elaborada. Tais modos de organização da matéria lingüística podem ser realizados nas modalidades escrita ou oral e em situação monolocutiva ou dialógica.

O reconhecimento desses generalizações permite compreender melhor as significações específicas de cada texto particular, que se assentam, muitas vezes, na forma como se organizam, nas duas instâncias discursivas, processo esse que deve ser reconhecido e interpretado pelo sujeito receptor.

5- Conclusão

O ponto de vista adotado e defendido aqui procurou abranger o que a análise discursiva do texto denomina de problematização do sentido de um texto, que consiste em compreender e analisar o “significado textual” em função do *referente e da identidade* dos contratantes do ato comunicativo. O significado, por sua vez, deriva de um “*contrato de comunicação*” que existe entre o emissor e receptor e de um “*projeto de fala*” do emissor, que é aceito e reconhecido pelo receptor. (Charaudeau, 1996)

Procurou-se levar em consideração não somente as operações fundamentais que transformam a Língua em Discurso e que constituem a base para o processo de compreensão de textos, mas também as estratégias que permitem reconstruir os sentidos subentendidos ou implícitos; buscou-se ainda definir a importância do quadro contratual e a situação social, em que se processa o ato interativo, bem como determinar a relevância da identidade dos participantes e a finalidade do ato discursivo – esses elementos em conjunto são a base necessária para o processo de análise e interpretação de textos.

Referências bibliográficas

- ANGELIM, Regina C. Cabral.(1996) Repensando a argumentação textual. In: *Discurso, coesão, argumentação.*, Rio de Janeiro, Oficina do Autor p.7-19
- BAKHTIN, M. (1981). Língua, fala e enunciação. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec.
- BENVENISTE, E. (1974) Aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, Pontes.
- CHARAUDEAU, Patrick, (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- _____ (1995) O que quer dizer comunicar?, UFRJ, Mimeo.
- _____ (1996) Para uma nova análise do discurso. In: *O discurso da Mídia*. Rio de Janeiro, Oficina do Autor, p. 5-44.
- PARRET, H. (1988). *Enunciação e pragmática*. São Paulo, Pontes.
- PAULIUKONIS, Maria A. Lino.(2000) O texto como um processo de apreensão da realidade. In: *O modo descritivo*. UFRJ. Rio de Janeiro, Fundação José Bonifácio, p. 32-37.

A avaliação dos conhecimentos de língua no provão: coerências e incoerências

Ilza Maria de Oliveira Ribeiro
Universidade de Salvador

ABSTRACT: *This paper is an analysis of questions on the Portuguese language structures in undergraduate courses National Exams. It shows that poorly written questions or instructions can lead to difficulties taking the exam, such as: a) allowing more than one interpretation of the question; b) leading the student to incorrect conclusions; c) confusing the student's understanding of the language concepts and underlying rules for special situations.*

PALAVRAS-CHAVE: *Provão, Exame Nacional de Cursos, Língua Portuguesa.*

O objetivo da minha apresentação é o de analisar algumas questões de estrutura da língua portuguesa, extraídas dos Exames Nacionais de Cursos, procurando mostrar que certos equívocos na redação dos comandos podem ocasionar problemas de diferentes ordens, como: a) possibilitar mais de uma interpretação dos enunciados; b) permitir inferências contestáveis; c) confundir a reflexão do graduando sobre a língua, por não explicitar os conceitos de língua e norma subjacentes a certas questões.

Reconhece-se a importância dos processos de avaliação do ensino no Brasil, mas não se espera que seu instrumento de avaliação apresente incoerências que conduzam a uma visão distorcida da formação dos futuros profissionais de Letras e da competência das IES para preparar tais profissionais. É preciso que os resultados da avaliação do Provão forneçam um retrato fiel das habilidades dos graduandos, o que só pode acontecer se esse instrumento de avaliação selecionar adequadamente as habilidades a serem testadas e apresentar, na sua formulação, questões adequadas, coerentes e não ambíguas.

Antes de iniciar a análise das questões propriamente, quero ressaltar que muito do que colocarei aqui sobre o conteúdo das questões resulta de discussões e análise dos Provões com colegas de profissão¹ e, sobretudo, com estudantes de cursos de Letras. Como não haveria tempo para analisar todas as questões problemáticas dos três exames realizados, fiz algumas seleções, centrando-me no Provão de 1999, um dos mais problemáticos.

As três primeiras questões do Provão de 1999 foram formuladas com base em dados/trechos extraídos de dois textos: uma carta de 1734, escrita ao rei por Pedro Bueno Cacunda e um texto de uma criança da 1ª. série do ensino fundamental. A primeira pergunta formulada e as respostas oferecidas são as seguintes (sublinhados e percentagens de acertos acrescentados por mim):

1. Formas como *aospêz*, *esertoens*, *seagregarão*, *asmesmas*, no texto I, e *dafada*, *derre pente*, no texto II, permitem concluir que:

I. Tanto o autor da carta como a criança demonstram desconhecer a legislação relativa à segmentação de palavras na escrita da língua portuguesa.

II. Era freqüente, nos textos antigos, a opção por grafar palavras funcionais monossilábicas acopladas a radicais acentuados.

III. Apenas os clíticos pronominais podiam ser grafados juntamente com os radicais acentuados, na escrita de textos antigos.

É correto o que se afirma APENAS em

(A) I. (39,6%)

(B) I e II. (12,4%)

(C) II. (25,2%)²

(D) II e III. (12,1%)

(E) III. (10,5%)

A questão não é difícil e, aparentemente, não exige um conhecimento além daquele esperado em graduandos de Letras. No entanto, todas as opções de resposta, em maior ou menor grau, foram selecionadas pelos estudantes. Primeiro, pode-se colocar a seguinte pergunta: por que só a percentagem de 25,2% de opções pela resposta em (C) II? Observa-se que, marcada como a certa no gabarito, a forma como foram redigidas a pergunta e a resposta permite dúvidas quanto a ser esta a resposta certa, por a questão assinalar expressões dos dois textos, enquanto a resposta contempla só as de um texto, pois as expressões “dafada, derre pente” são irrelevantes para a resposta (C) II. O que justifica a inclusão dos dados da criança, se tais dados foram desconsiderados quando da elaboração da opção dada como correta? Isso pode ter dificultado a escolha da resposta, fazendo parecer uma armadilha, prática comum em provas deste tipo, pois os dados da criança não permitem concluir coisa alguma sobre os textos antigos. Em resumo, a opção (C) II não é uma resposta adequada à pergunta formulada.

Há um outro dado que também se mostra inadequado: o de usar a denominação “português arcaico/antigo” como oposto a “português contemporâneo”, quando se sabe que as denominações adequadas para este período da língua são “português clássico” ou “português moderno”. Em uma prova em que mais da metade das questões de língua estão centralizadas em domínio de metalinguagem, não se espera um uso “frouxo” de termos técnicos. Afinal, é justamente o domínio do conteúdo conceptual destes termos que está em jogo. Um estudante conhecedor das periodizações propostas para o português pode ficar indeciso, por não saber se a resposta se refere ao texto de 1734 (português clássico ou moderno, mas não antigo) ou ao português antigo.

Além disso, a resposta oferecida em I, com o maior percentual das opções assinaladas (39,6%):

I - Tanto o autor como a criança demonstram desconhecer a legislação relativa à segmentação de palavras na escrita da língua portuguesa

indica também que o problema na seleção das respostas está na formulação da questão: o macete é saber se havia ou não legislação relativa à segmentação de palavras na escrita em 1734.

¹ Especialmente Sônia Borba Costa e Conceição Araújo Ramos, a quem agradeço as sugestões bem pertinentes.

² Assinalada como certa, no gabarito.

Diante de tantas inconsistências, os resultados são como na escolha de números para a loteria: cada um faz uma opção, pois não há lógica nas opções oferecidas. Algumas perguntas podem ainda ser colocadas em relação à questão 1: a) algum curso de letras discute com os estudantes problemas relacionados com as legislações relativas à segmentação de palavras na escrita?; b) Saber isto é essencial/fundamental na avaliação de um futuro profissional de letras?; c) por que não usar os dados da criança para explorar o conhecimento dos estudantes sobre as fases de aprendizagem da escrita: quais as hipóteses das crianças sobre a escrita que levam a esse fenômeno?; d) ou usar ambos os dados para formular perguntas sobre a filogênese e a ontogênese da escrita, comparando o fenômeno dos dois textos? Algo assim poderia mostrar o entendimento dos estudantes sobre essas questões. O que é cobrado na prova é mais um tipo de saber questionável quanto à sua real necessidade na formação mínima dos estudantes, e sobretudo atenção na interpretação das questões, pois são as pequenas nuances nas suas formulações que estão em jogo.

A questão 2 também é problemática. Está apresentada da seguinte forma:

2. Com relação ao trecho por lhenão ter aquelle ministerio que lhestinhão asfolhetas (texto I):

- I. Existe uma ocorrência de interpolação sintática da negação na construção clítico pronominal + verbo.
- II. As construções com essa interpolação sintática não são empregadas no português brasileiro contemporâneo.
- III. Essa interpolação sintática é empregada apenas como recurso estilístico no português brasileiro contemporâneo.

É correto o que se afirma APENAS em

- (A) I. (12.0%)
- (B) II. (43.8%)
- (C) III. (11.4%)
- (D) I e II. (20.0%)
- (E) I e III. (12.5%)**

A percentagem de acerto da resposta dada como correta no gabarito é de 12.5%, um índice muito baixo. 43.8% dos estudantes optaram pela resposta II, a de que não há interpolação sintática da negação no português brasileiro contemporâneo. Concordo com eles. A resposta dada indica que sabem o que é interpolação sintática; então, por que os 43.8% não optaram também pela resposta I, marcando a letra D do gabarito? Possivelmente, porque a resposta I não está formulada de forma que permita ser considerada correta. Unindo a pergunta 2 com a afirmativa em I temos o seguinte, sublinhando o elemento que invalida a resposta:

Com relação ao trecho por lhenão ter aquelle ministerio que lhestinhão asfolhetas (texto I) existe uma ocorrência de interpolação sintática da negação na construção clítico pronominal + verbo.

É evidente que na construção clítico pronominal + verbo não há interpolação de negação; há uma ocorrência de interpolação da negação na construção clítico pronominal + negação + verbo. Observa-se que no trecho citado há duas construções com clíticos: “lhenão ter” e “lhestinhão”; só há interpolação sintática na primeira construção; na segunda construção, formada por clítico pronominal + verbo, evidentemente não há interpolação. Parabéns aos estudantes que desenvolveram esse raciocínio!

Podemos observar ainda que o termo apenas faz a diferença entre as afirmativas II e III. Supondo que III³ seja uma afirmativa correta, o

apenas limitou o uso a recurso estilístico, excluindo-o do português brasileiro em geral. Assim, pode-se dizer, como muitos estudantes me disseram: “As construções com essa interpolação não são empregadas no português brasileiro contemporâneo, exceto como recurso estilístico”, tornando corretas as respostas II e III. Enfim, são nuances que separam a resposta considerada errada da considerada certa.

A questão 3 também é problemática. Está apresentada da seguinte forma:

3. Com relação à grafia dos ditongos nasais⁴, observa-se que:

- I. Tanto a carta como o texto da criança apresentam uma variação na grafia dos ditongos nasais átonos.
- II. A representação gráfica da nasalidade, variável na escrita do português antigo, encontra-se sistematizada no português contemporâneo.
- III. A variação na grafia dos ditongos nasais, em ambos os textos, deve-se ao fato de que a nasalidade é tardiamente adquirida na oralidade.

É correto o que se afirma em

- (A) I, apenas. (23.8%)
- (B) II, apenas. (21.8%)
- (C) III, apenas. (16.7%)
- (D) I e II, apenas. (25.3%)**
- (E) I, II e III. (11.8%)

Somando-se as percentagens das respostas das letras A, D e E, vê-se que há um número alto de respostas afirmativas para I. O problema está com a afirmação em II que também deveria ser considerada correta. Dois problemas podem ser considerados: a) o que significa dizer que a representação gráfica se encontra sistematizada; b) a que norma do português brasileiro contemporâneo a resposta faz referência. Vários estudantes disseram que não optariam por II porque a escrita da criança e a escrita popular são também manifestações de escrita do português contemporâneo e nelas a representação gráfica da nasalidade é variável. Se muitos estudantes refletem dessa forma, então as escolhas das respostas são aleatórias, como as percentagens revelam. Os organizadores da questão poderiam ter dito que a representação gráfica está normalizada no português contemporâneo (ou sistematizada na norma culta escrita). Aí seria outra coisa.

Como não haveria tempo para discutir detalhadamente cada questão, passo só a pontuar alguns fatos incoerentes em mais algumas respostas:

a) Uma das afirmativas consideradas corretas da questão 6 diz que o uso das formas vááárias (“Na minha praia dos meus sonhos, ia rolar vááárias vós e uma pá de tia Anastácia.”), nooosa (“rachei o bico e falei nooossa!”) e sooonho (“É o sooonho!”), teria menos água salgada!”) produz um efeito de intensificação semelhante ao obtido com o uso de advérbios, como se isso fosse possível. Que advérbio poderia ser usado em “e falei nooossa!”? E em “É o sooonho!”? Que advérbio de intensidade poderia ser usado, mantendo-se o sentido?

b) A resposta dada como correta na questão 7 afirma que as explicações “Haveriam porque é vários tubarões!” e “Menas porque água é feminina!” fornecem “os motivos que levam muitas pessoas a flexionar, nesses contextos, o verbo *haver* e o advérbio *menos*”, quando, na realidade, as explicações não fornecem os motivos de brasileiros

³ Penso que se pode dizer que a interpolação da negação é um recurso estilístico no português europeu contemporâneo, mas no português brasileiro contemporâneo!!!!

⁴ Ditongos nasais estão grafados como: a) dezião, colhium, colhião = texto de 1734; b) forão, rapitarão, tinham = texto da criança.

flexionarem “haver” e “menos”; elas simplesmente fornecem os contextos em que esses fatos ocorrem. Os motivos devem ser outros: no primeiro caso, pode-se pensar nas semelhanças de sentido entre esses dois verbos (ou talvez se possa falar até em substituição de *existir* por *haver*). Sobre “menos”, é possível propor uma reanálise do advérbio como adjetivo, o que explicaria a ocorrência da flexão de concordância com o nome. Se um dos objetivos do Provão é testar a capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura da língua portuguesa, porque não apresentar possibilidades de análises mais coerentes com os fatos?

c) A questão 13 trabalha com uma noção de escopo de advérbio muito estranha. Para a construção ela não achava muito as qualidades de Lukas adequadas p/ seu casamento, são propostas duas afirmativas, ditas corretas, em relação ao escopo do advérbio muito. A primeira considera que “Dada a colocação sintática, o termo *achar* está dentro do escopo (alcance) do advérbio *muito*”, mas essa é uma relação de escopo só sintática pois a outra resposta dada como correta é que “Do ponto de vista do sentido, o termo *adequadas* está dentro do escopo do advérbio *muito*”. Em resumo, a questão leva a uma conclusão errônea, a de que um advérbio pode modificar sintaticamente um verbo sem incidência sobre seu sentido.

d) Na questão 5, a afirmativa 1, que contém a frase “A música que ele gosta é a que toca no rádio todos os dias e faz o maior sucesso” é excluída por não seguir a regência padrão. Contudo tal afirmação entra em contradição com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto dos PCN diz o seguinte: “... professores e gramáticos puristas continuam a exigir que se escreva (e até que se fale no Brasil!): O livro de que eu gosto não estava na biblioteca, quando já se fixou na fala e já se estendeu à escrita, independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva, o emprego de: O livro que eu gosto não estava na biblioteca”⁵. Ao tempo em que se aconselha o abandono da exigência de emprego das relativas preposicionadas, da fala e da escrita, e a sua exclusão do ensino e da gramática, cobram esse conhecimento no Provão com base em critérios de gramáticas normativas, e não da lingüística. Quando nos PCN se faz referência a “independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva”, não está incluída af a norma padrão? Então, de qual regência padrão se está falando na questão 5 do Provão? A regência padrão é diferente da norma padrão? Esse poderia ser um tema interessante de discussão se a formulação da questão tivesse como objetivo testar o conhecimento dos estudantes sobre o que está proposto nas gramáticas normativas como norma padrão e os verdadeiros usos lingüísticos dos brasileiros. Assim, não haveria um descompasso entre o que o se propõe nos PCN e o que se cobra no Provão.

e) A afirmativa dada como correta, na questão 8, implica saber o que estava na cabeça dos autores, pois diz o seguinte: “II. Os autores do texto variam intencionalmente a maneira de representar o funcionamento das regras de concordância nominal e verbal, porque assim falariam os surfistas”. Como se as regras de concordância no português brasileiro não fossem variáveis! Poderiam ter aproveitado o texto para fazer perguntas que mostrassem se os estudantes entendem a amplitude da variação das concordâncias nominal e verbal no português brasileiro, atingindo até a fala de pessoas cultas, em situação de pouco controle. Isso estaria mais adequado ao teste de habilidades dos futuros professores. Em que essa resposta mostra a competência do estudante para lidar com este problema, certamente presente em todas as salas de aula?! Em que mostra um pensamento reflexivo sobre esse fenômeno?

Segundo o texto da proposta para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, o objetivo do ensino superior é fazer com que o estudante adquira um determinado conhecimento, um

determinado conjunto de habilidades e uma adequada capacidade crítica. Para o curso de Letras, é importante o “conhecimento aprofundado das diversas facetas da linguagem humana” (p.57); o graduando “deverá não apenas saber fazer uso dos recursos da língua oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência lingüística” (p. 58). O que se espera de um professor de Língua Portuguesa? As diretrizes curriculares definem muito bem as habilidades desejadas. Destacam-se algumas fundamentais para os pontos abordados aqui:

- a) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem (Perfil, letra b);
- b) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento (Perfil, letra c);
- c) conhecimento de diferentes teorias, para análise lingüística e aplicação ao ensino (Perfil, letra d);
- d) domínio da metalinguagem (Perfil, letra g);
- e) capacidade para descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão (Competências e habilidades, letra c)

Pode-se perguntar, então, se as questões do Provão permitem a avaliação das competências e habilidades dos estudantes. A resposta óbvia é não. As questões do Provão tratam dos conteúdos amplos definidos pelas diretrizes, mas a escolha dos conteúdos específicos e das formas de organizar perguntas e respostas só permitem verificar saberes acumulados, mas não pensamento reflexivo, capacidade de análise, capacidade crítica. O que é cobrado na prova é sobretudo atenção na interpretação das questões, pois são as pequenas nuances nas suas formulações que estão em jogo. E em vários casos, a “intenção” de quem formulou as questões.

Após as primeiras manifestações de insatisfação com o processo de avaliação implantado pelo MEC, muitas das quais ocorreram no calor das paixões, há agora uma certa acomodação com os instrumentos usados para a avaliação e com os seus resultados. Para as IES nota A, todos se congratulam, estendem faixas divulgando seus resultados. Para as que têm conceitos inferiores, a aceitação não-passiva do julgamento de outros de que o trabalho desenvolvido em sua IES não é adequado. Internamente, algumas IES procuram resolver o problema de diversas formas, entre elas: a) oferta de cursinhos para preparar os estudantes para o Provão; b) mais grave ainda, alterar o projeto pedagógico, direcionando-o para os conteúdos cobrados no Provão. E, mais grave ainda, para os estudantes de cursos com notas inferiores a A, despontam as dificuldades na hora de procurar emprego, pois o conceito do seu curso no Provão tem sido usado como critério de seleção.

Uma análise das questões do Provão mostra justamente que há um número considerável de questões ambíguas, mal formuladas, com respostas inadequadas anotadas como as certas nos gabaritos. Na comparação das provas já realizadas, observa-se um aperfeiçoamento na elaboração das questões: pode-se dizer que o Provão de 2000 é menos problemático do que o de 1999. Mas, enquanto a Fundação Carlos Chagas⁶, instituição vencedora da concorrência e responsável pela elaboração dos três exames de Letras já realizados, vai aprimorando o instrumento de avaliação, as notas A, B, C, D e E são atribu-

5 Sublinhados meus.

6 Consórcio com a Fundação Cesgranrio, exames de 1999 e 2000.

ídas aos estudantes e seus cursos, de acordo com os seus desempenhos nas respostas a questões como essas discutidas acima. Nas palavras do Ministro Paulo Renato, “O Provão é a parte mais visível de todo um processo que está levando as Instituições de Ensino Superior a se conhecer melhor e a elevar seus níveis de qualidade”⁷. Realmente, é uma parte bem visível; cabe-nos a palavra sobre este instrumento, como professores e como profissionais, pois é o nosso trabalho e a formação e futuro dos nossos alunos que estão sendo avaliados dessa forma.

Referências bibliográficas

- AMARANTE, M. de F. S. “O Exame Nacional dos Cursos de Letras de 1988 e o Perfil do Professor de Língua Materna”. *Revista Letras* 18 (1/2):125-162, 1999.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Ações. Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries*. Arquivo disponível na internet [on line] via URL <http://www.mec.gov.br/>. Arquivo capturado em 10/1999.
- Proposta para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Arquivo disponível na internet [on line] via URL <http://www.mec.gov.br/>. Arquivo capturado em 16/11/00.
- Exame Nacional de Cursos (1998)*: provas e questionários. Brasília: MEC/INEP, 1999.
- Exame Nacional de Cursos (1998)*: caderno de questões. Fundação Carlos Chagas.
- Exame Nacional de Cursos (1999)*: caderno de questões. Fundação Carlos Chagas.
- Exame Nacional de Cursos (2000)*: caderno de questões. Fundação Carlos Chagas.
- Exame Nacional de Cursos (1999)*: questionário de avaliação. INEP.
- Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 1998*/INEP. Brasília, O Instituto, 1998.
- Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 1999*/INEP. Brasília, O Instituto, 1999.
- Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 1999. Anexo Letras.* / INEP. Brasília, O Instituto, 1999.
- Revista do Provão: A Universidade rumo ao século XXI. Ano III, Nº. 2.* Brasília, INEP, 1998.

⁷ Revista do Provão, Ano III, No. 2:10, 1998.

A proposta de avaliação do MEC para os Cursos de Letras

Conceição de Maria de Araújo Ramos
Universidade Federal do Maranhão

RÉSUMÉ: *Cette étude propose une réflexion a propos du système d'évaluation des cours de Lettres proposés par le Ministère de l'Éducation. Elle vise l'analyse des aspects positifs et négatifs de ce système d'évaluation de l'éducation qui est composé par l'Examen National des Cours et par l'Évaluation des Conditions de Fonctionnement des Cours de Graduation.*

PALAVRAS-CHAVE: *Letras; sistema de avaliação; avaliação das condições de oferta do curso.*

A graduação, diferentemente, da pós-graduação, que já é avaliada há mais de duas décadas, carecia de um sistema de avaliação que também viesse contribuir para a melhoria de sua qualidade, a exemplo do que ocorre com os cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, um dos primeiros passos dados foi a aprovação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que estabeleceu a necessidade de credenciamento periódico das instituições, baseado na avaliação do desempenho dos alunos e do conjunto da instituição. A seguir, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, deu uma contribuição efetiva à construção do complexo sistema de avaliação, uma vez que, além de provocar profundas transformações na educação superior, no país, estabeleceu (Artigo 9º, Inc. VI) a responsabilidade de a União, sob regime de cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, nos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior.

Assim, com base no disposto nessas duas leis e no Decreto do Ministério da Educação (MEC) nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior, foi criado o sistema de avaliação desse nível de ensino. Esse processo, iniciado em 1996, compreende dois procedimentos:

a) o Exame Nacional de Cursos, *Provão*, realizado anualmente, desde 1996, com o objetivo de avaliar a qualidade do curso por meio dos conhecimentos demonstrados pelos graduandos;

b) a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, iniciada em 1997, com a finalidade de avaliar a qualidade acadêmica dos cursos com base num conjunto de indicadores sobre o corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações, especialmente bibliotecas e laboratórios.

A Avaliação das Condições de Oferta, objeto de minha intervenção nesta mesa, é uma avaliação *in loco*, que dura em média dois dias e é realizada por comissões compostas, normalmente, de dois docentes que integram o cadastro de especialistas *ad hoc* da Secretaria de Educação Superior (SESu). No que concerne à Avaliação das Condições de Oferta, o MEC tem como meta submeter, anualmente, a essa avaliação todos os cursos que já participaram do *Provão*.

O processo de Avaliação das Condições de Oferta ora em desenvolvimento obedece a uma metodologia comum a todas as áreas do conhecimento. Contudo, os procedimentos e os instrumentos respeitaram a diversidade e as especificidades das áreas dos cursos examinados.

Aos três itens avaliados (Qualificação do Corpo Docente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações) podem ser atribuídos os seguintes conceitos: CMB – condições muito boas; CB - condições boas; CR – condições regulares ou CI – condições insuficientes. O conceito final de cada um desses itens é o resultado da combinação de

pontuação e ponderação diferenciada de diferentes indicadores, que buscam refletir a combinação de variáveis qualitativas e quantitativas, previamente discutidas pelas Comissões de Especialistas em Ensino que assessoram a SESu.

Com esse exame preliminar como pano de fundo, dedico-me agora à questão central de minha intervenção: os aspectos positivos e os negativos desse sistema de avaliação educacional.

Quanto aos aspectos positivos, é importante ressaltar que a criação de um sistema de avaliação para o ensino superior, em nível de graduação, tem contribuído de forma extraordinária para promover, na sociedade brasileira, a consciência da necessidade que temos de exigir qualidade e relevância das instituições responsáveis pela educação superior. Os reflexos dessa tomada de consciência já se fazem sentir, por um lado, na melhoria da qualidade dos cursos, por meio, por exemplo, da (re)elaboração de projetos pedagógicos que buscam responder aos desafios propostos à educação superior diante das profundas transformações que têm ocorrido na sociedade atual, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no exercício profissional. Por outro lado, as instituições têm procurado, entre outras coisas, investir na qualificação do corpo docente, melhorar suas instalações e ampliar e atualizar seus acervos bibliográficos e seus laboratórios. É inegável, pois, que a retroalimentação, resultado do processo de avaliação ora desencadeado, tem vivificado o ensino de graduação.

Entretanto, passado o impacto inicial provocado pela implantação do sistema de avaliação e o calor das críticas inflamadas, é hora de rever critérios e de apresentar sugestões que possam levar ao aperfeiçoamento do sistema. Nesse sentido, examino agora alguns pontos que me parecem cruciais para o avanço do processo de avaliação.

Em primeiro lugar, creio que um dos pontos problemáticos desse processo consiste na falta de informação suficiente acerca do próprio processo. Muitos coordenadores de curso de algumas das instituições visitadas não tinham, até a visita da comissão, uma idéia clara do que é a Avaliação das Condições de Oferta e de como ela se realiza. O roteiro prévio de coleta de informações que visa a otimizar o trabalho dos avaliadores no momento da visita nem sempre dá o resultado esperado, uma vez que dá margem, por exemplo, a uma dupla interpretação no item *disciplina específica da habilitação referida no relatório*. Alguns professores interpretaram *disciplina específica* como sendo todas as disciplinas da graduação, excetuando-se aquelas consideradas pedagógicas, no caso das licenciaturas. Outros, por sua vez, entenderam *disciplina específica* como sendo todas as disciplinas ofertadas no curso.

Para os especialistas *ad hoc*, membros das comissões de avaliação, também faltaram alguns esclarecimentos com relação à *produção científica dos docentes*: as publicações no prelo devem ou não ser consideradas.

O item *titulação do docente* também gerou discordâncias e crí-

ticas por parte das instituições, uma vez que a orientação recebida pelos especialistas era para aceitar apenas a titulação devidamente comprovada com a cópia do diploma. Sabemos, entretanto, que as instituições demoram a expedir os diplomas, e as cópias das atas de defesa de teses nem sempre foram aceitas.

Outro ponto crucial para o processo de avaliação é a falta de sincronia entre as exigências do MEC e a realidade de muitas instituições. O MEC exige condições ideais (qualificação do corpo docente, produção científica, dedicação ao curso, participação de docentes em eventos nacionais e internacionais, núcleo de apoio à pesquisa, laboratórios equipados, bibliotecas com acervo atualizado e informatizado etc.), mas as instituições, em grande parte, as federais não conseguem atender a tais exigências, por algumas razões muito evidentes: o número de professores substitutos é grande e a falta de verbas, maior. Que devemos assinalar, por exemplo, no item *organização didático-pedagógica*, quando o professor, além de pesquisar lançando mão de seus próprios recursos, não dispõe na instituição de um espaço físico para implantar um núcleo de pesquisa?

Esses são alguns pontos que podem lançar alguma luz sobre o processo de avaliação, que julgamos válido e necessário, mas que requer revisões e aperfeiçoamentos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtm>>. Acesso em 11/mar./2001.
- BUENO, Jayme Ferreira., ABAURRE, Maria Bernadete Marques., ZANDWAIS, Ana., BENN-IBLER, Veronika., MARTINS, Denise de Aragão Costa. *Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Brasília: MEC, 1999.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

As provas de literatura de expressão portuguesa no provão: os avanços e os recuos na elaboração das questões

Márcia Manir Miguel Feitosa
Universidade Federal do Maranhão

ABSTRACT: *This paper is a reflection on the methodology employed in the elaboration of the Literature questions in the Provão, from 1998 to 2000, in the light of the abilities required for the interpretation of literary texts, their link with the culture of the period and their relation to other types of discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *literatura, metodologia, interpretação, análise*

O Exame Nacional de Cursos - o Provão -, como mecanismo integrante do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - no tocante ao Curso de Letras e, mais especificamente, às questões relativas à Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, tem se revelado, ao longo desses três últimos anos (1998, 1999 e 2000), desde que foi implantado, equânime quanto ao perfil do graduando que procura compor, pressupondo as seguintes capacidades:

“a) apreensão crítica das obras literárias, por meio do contato direto com elas, e também pela mediação de obras de crítica e de teoria literárias; b) estabelecimento e discussão das relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; c) relacionamento do texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente.” (MEC, 1998: 9)

Quanto ao programa exigido a partir dos conteúdos curriculares dos Cursos de Letras, poucas são as diferenças entre os exames realizados em 98, 99 e 2000. As mais significativas mudanças se verificam quando da indicação das obras e dos autores a serem enfocados nas questões concernentes à área da literatura. Assim, do elenco de obras apresentado nesses três anos, 21 (vinte e uma) se repetem de um total de 27 (vinte e sete) obras em 1998; 28 (vinte e oito) em 1999 e 36 (trinta e seis) em 2000. Esse relativo aumento da indicação de obras em 2000, em relação aos dois anos anteriores, representa igualmente maior número de questões, dentre as 40 (quarenta) de múltipla escolha com enfoque sobre a literatura. Já no que se refere às questões discursivas, duas obrigatoriamente, das 4 (quatro) sugeridas, se dirigem ao âmbito literário; isso desde o primeiro exame.

Dentre as obras referenciadas nos três exames estão os clássicos: *Iracema*, de José de Alencar; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; as obras poéticas de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e os *Sermões*, do Padre Antônio Vieira; além de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. Uma das novidades da lista de obras para o Exame de 2000 foi o gênero crônica com o livro *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga.

Relativamente ao conteúdo de Literatura nos Exames, é possível constatar que, nos dois primeiros, os de 98 e 99, respectivamente, o número de questões que tratam do universo literário é o mesmo, impondo uma separação bem nítida entre o conteúdo de língua portuguesa e lingüística e o que compete à literatura de expressão portuguesa. Isso se evidencia mais fortemente no Exame de 98 quando da referência quase que cronológica às obras da fortuna crítica da Literatura Brasileira e Portuguesa, reportando-se aos movimentos ou estéticas literárias e seus respectivos representantes.

Assim, a questão 21 abrange a estética barroca com a figura de Gregório de Matos; a questão 22, Tomás Antônio Gonzaga, poeta

árcade, a partir do poema *Marília de Dirceu*; as questões 23 e 24 abarcam o movimento romântico no Brasil sob o enfoque da poesia e do romance; a questão 25 retoma uma cena de *Dom Casmurro*, ícone do Realismo brasileiro; a questão 26 já se insere no Modernismo, na sua primeira geração, com a sondagem sobre *Macunaíma*. Já as questões 27 a 33 abarcam as gerações seguintes do Modernismo, com exceção da questão 30 que se dirige à poesia de Manuel Bandeira. O mesmo se verifica quanto às questões sobre Literatura Portuguesa, compartmentadas em seus respectivos movimentos histórico-literários.

Não se evidencia, portanto, no Exame de 98, aprimoramento na elaboração das questões, na medida em que não trabalham a interdisciplinaridade, com a relação direta entre língua e literatura, e a intertextualidade, com o diálogo profícuo entre os textos literários brasileiros e portugueses coetâneos ou não. Afora essa divisão estanque, a maioria das questões não suscita a reflexão a partir de fragmentos das obras indicadas ou dos poemas recomendados para a leitura. São objetivas demais para despertar uma atitude reflexiva e raciocinada sobre a arte literária. Um exemplo claro dessa pobre visão da literatura é a questão 37, assim formulada:

“37 - *Amor de perdição* é uma obra tipicamente romântica, porque nela Camilo Castelo Branco valoriza (A) o sentimento nativista e o nacionalismo, presentes na recusa de Simão e Teresa em fugirem de Portugal, apesar de perseguidos pela justiça.

(B) a natureza, como fonte de vida e inspiração, em que Simão se refugia, no final da obra, quando não pode mais ter acesso à Teresa.

(C) os valores espirituais do Cristianismo, a que Simão se apega quando é condenado ao degredo.

(D) o mundo das paixões, o excesso de sentimentos, evidentes no modo violento como Simão assassina Baltazar Coutinho.

(E) a noite e o mundo sobrenatural, presentes como cenário ao longo de todo o drama passionai.” (MEC, 1998: 27)

Já o Exame de 99, diferentemente do ano anterior, aborda o contexto literário não mais com base em uma visão estritamente cronológica dos movimentos estéticos; tanto é assim que entremeia obras modernistas a obras do Romantismo e do Realismo, com a inclusão de alguns fragmentos, como a questão 25 que suscita a análise de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector ou como nas questões 29, 35, 37 e 40, em que se destacam poemas inteiros para análise e reflexão.

Infelizmente a questão 38, que trata da abordagem do romance queiroziano, colocou em destaque não a obra *O crime do Padre Amaro*, conforme indicado no programa de Literatura Portuguesa, mas a obra *A relíquia*, o que incorreu num grave deslize, dada a exigência da leitura previamente divulgada de *O crime do Padre Amaro*.

Em síntese, tal como o ocorrido no Exame de 98, as questões de literatura de expressão portuguesa do Exame de 99 permaneceram

desarticuladas da prova de língua portuguesa e lingüística, restringindo-se a vinte questões em que o peso maior se concentrou sobre as características das obras e dos movimentos em que se enquadram, sem o estabelecimento de possíveis diálogos entre os autores brasileiros e portugueses e suas respectivas produções. No entanto, um certo avanço já foi possível constatar.

Mudanças significativas na metodologia usada para a elaboração das questões de literatura se deram, de fato, no Exame de 2000, a começar pela forma como foram explorados os vários textos (alguns relativamente longos), abrangendo em média duas a três questões. Foi o caso do poema "O livro das ignoranças", de Manoel de Barros, recorrente nas questões 5, 6 e 7, em que aparece sob a ótica da interpretação textual (questão 5), da análise lingüística (questão 6) e sabiamente associada à literatura comparada na questão 7.

Muito bem explorado foi o texto extraído do livro *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga, indicado para a leitura obrigatória dos graduandos. Novamente abrangendo três questões, suscitou a reflexão em torno do papel do cronista em função do estilo de suas composições, o que induziu a uma interpretação metalingüística do ofício do escritor. As duas questões seguintes se pautaram em aspectos discursivos da língua (a de número 15) e nos aspectos pragmáticos e discursivos a partir do léxico do texto de Rubem Braga (questão 16). O mesmo se verifica quando da abordagem de um fragmento de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, explorado tanto em nível interpretativo, quanto discursivo, pragmático e fonológico. A leitura de tal livro, também enfocado no Exame de 98, ficou reduzida nesse Exame a uma questão cujo ponto crucial se centrou basicamente na estrutura do romance sob o ângulo do leitor; logo, aquém da leitura empreendida pelo Exame de 2000.

A ausência da intertextualidade enquanto diálogo entre os textos, identificada nos Exames anteriores, nesse de 2000 já se fez presente e de modo curioso: no próprio texto de João Cabral de Melo Neto intitulado "Graciliano Ramos", do livro *Serial*, em que se evidencia a relativa equivalência entre os procedimentos e atitudes em torno do rigor da criação literária, visivelmente compartilhados por ambos os escritores e inteligentemente explorados na questão 20.

Curiosa também é a abordagem de *D. Casmurro*, circunscrita a três questões, duas das quais direcionadas à sintaxe e à estilística; diferentemente, pois, dos Exames de 98 e 99, cujas questões se reduziram à análise pura e simples da obra do grande escritor brasileiro e de suas características.

No que tange ao estudo da literatura portuguesa, poucas modificações foram identificadas em relação aos dois anos anteriores. Digna de nota é a forma como foi elaborada a questão 35 acerca da obra *O crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. A partir de um fragmento de texto crítico de autoria de Machado de Assis sobre o escritor português, a questão simula a realidade do ensino de literatura em sala de aula, requerendo do graduando sua posição definida em face da crítica literária.

Em relação às questões discursivas, reitera-se a abordagem da teoria literária em torno das diferentes vertentes da crítica literária (questão 3) e em torno da clássica oposição entre autor (escritor) e narrador, exigindo do graduando seu posicionamento crítico a favor ou contra aos argumentos apresentados.

Em linhas gerais, a título de conclusão, pode-se afirmar que os três Exames realizados até agora pelo Ministério da Educação, sob a gerência do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e da DAES (Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior), revelam certo grau de amadurecimento no tocante à elaboração das questões de literatura de expressão portuguesa, notadamente no Exame de 2000, em que já é possível contar com a presença da interdisciplinaridade e da intertextualidade, novos paradigmas do ensino de literatura, e, sobretudo, com uma das mais importantes: a referência direta aos textos dos autores, literalmente transcritos, de modo a fazer jus a uma atitude mais reflexiva por parte do leitor/futuro professor de língua e literatura.

Referências bibliográficas

Exame Nacional de Cursos (1998): provas e questionários. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Perfil do profissional de Letras delineado nas diretrizes curriculares propostas pelo MEC

José de Ribamar Mendes Bezerra
Faculdade Atenas Maranhense

ABSTRACT: *This paper is a reflection on the professional profile of graduate of Letras, according Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras.*

PALAVRAS-CHAVE: *Letras; perfil profissional; mercado de trabalho.*

Dando continuidade a esta reflexão sobre o sistema de avaliação dos cursos de Letras, criado pelo MEC e composto do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos de Graduação, tratarei aqui, agora, do perfil do profissional de Letras, notadamente no que diz respeito às capacidades, competências e habilidades, adquiridas durante sua formação acadêmica tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Tanto a Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos de Graduação quanto o Exame Nacional de Cursos tomam como um dos documentos orientadores básicos a Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares. A Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras considera “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.”. Por isso, concebe a Instituição de Ensino Superior “não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.”.

Portanto, para o Ministério da Educação (MEC), o perfil do profissional deve estar em consonância com o objetivo do Cursos de Letras, que é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”.

A Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras ainda sugere:

Independentemente da modalidade e da habilitação escolhidas, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Abordadas essas idéias iniciais, sistematizadas pela Comissão de Especialistas de Ensino para o Curso de Letras, examino, agora, a forma de verificar se tais idéias estão sendo desenvolvidas a contento, no sentido de obter respostas significativas que permitam avaliar os Cursos de Letras existentes no país. Para tanto, passarei, agora, a examinar, sob os aspectos dos objetivos, das competências, das capacidades e das habilidades, um recente documento normatizador legal emitido pelo MEC.

O Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, baixou a Portaria nº 11, de 4 de janeiro de 2001, que, baseada nas idéias apresentadas na Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, estabelece os objetivos do Exame Nacional de Cursos e determina os procedimentos para sua realização, neste ano de 2001, em sua quarta edição. Quanto aos aspectos das capacidades, das competências e das habilidades, a Portaria contém o seguinte:

Art. 1º O Exame Nacional de Cursos, parte integrante de um amplo processo de avaliação das instituições de ensino superior, no que se refere a Letras, terá por objetivos:

- a) contribuir para a avaliação das instituições de ensino superior que ministram cursos de graduação em Letras, no intuito de possibilitar ações permanentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado;
- b) integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do graduado em Letras;
- c) fornecer elementos que possam contribuir para a discussão do papel do profissional de Letras na sociedade brasileira;
- d) avaliar em que medida os cursos de Letras estão formando profissionais dotados de repertório cultural e metalingüístico que lhes permita operar com diferentes questões e problemas de linguagem e atuar como multiplicadores.

Art. 2º Tendo como pressuposto que o graduando em Letras deverá demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão lingüística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador, o Exame Nacional do Curso de Letras de 2001 tomará como referência o seguinte perfil para o graduando:

- a) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- b) domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
- c) domínio de diferentes noções de gramática e (re) conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- d) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa;
- e) capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e de linguagem;
- f) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;
- g) domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão lingüística

se torna literatura;

h) domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;

i) capacidade de usar o padrão culto e de operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações lingüísticas;

j) capacidade de desempenhar papel de multiplicador, de modo a formar leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e fomentar o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas;

k) atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;

l) capacidade de pesquisar, reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.

Art. 3º O Exame Nacional do Curso de Letras de 2001 avaliará se o graduando desenvolveu, ao longo do curso, competências e habilidades para:

a) compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;

b) ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras;

c) descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos;

d) ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal;

e) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;

f) relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;

g) interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;

h) compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua e linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua materna.

Observando o exposto acima, entendo que o processo de formação superior de nossos estudantes, proposto pelo MEC, tende a valorizar capacidade, competência e habilidade, objetivando desenvolver no universitário um comportamento capaz de enfrentar os sérios desafios que a organização econômica mundial atual vem impondo às sociedades globalizadas. A interação constante e sistemática com o mercado de trabalho é, a partir desse ponto de vista, fundamental e indispensável para compor o perfil profissional adequado do formando em Letras. Entendo, ainda, que além da profissionalização, adequadamente conteudística, é necessário proporcionar ao profissional de Letras uma formação humanística, para que ele desenvolva uma responsabilidade ética e social de cidadão exemplar no convívio com sua comunidade circundante e com a sociedade em que atua.

Vale lembrar ainda que a Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, em sua introdução, afirma o seguinte: “A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.”.

Para refletir sobre a afirmação acima, considero essencial observar o seguinte:

a) a visão de *pragmatismo* de Friedrich J. C. Schiller – que defendia o pensamento de que a verdade de uma doutrina consiste no fato de ser útil e proporcionar alguma espécie de êxito ou satisfação ao ser humano;

b) a adoção do pressuposto de que os *valores humanistas* são manifestos pelo domínio do lógico e do ético, se situam numa perspectiva antropocêntrica, em domínios e níveis diversos, e assumem com maior ou menor radicalismo, as conseqüências daí decorrentes;

c) os resultados apresentados até a terceira edição do Exame Nacional de Cursos de Letras – 39 cursos de Letras obtiveram conceito D ou E nos dois últimos exames, e a média de pontos obtidos pelos alunos foi de 30,6, num total possível de 100 pontos.

Em face dos pontos elencados, levanto algumas questões sobre a forma de avaliar os Cursos de Letras, as quais, acredito, merecem uma reflexão de todos nós responsáveis pela formação do profissional de Letras:

a) As Instituições de Ensino Superior estão preparando os profissionais de Letras seguindo as orientações do MEC?

b) Se estão seguindo as orientações do MEC é apenas com o objetivo de obter boas notas no Exame Nacional de Cursos ou para colocar profissionais de alta qualidade a serviço da humanidade?

c) Será que ao seguirem as orientações do MEC, as Instituições de Ensino Superior estão mudando, para melhor, sua forma ultrapassada de preparar profissionais de Letras?

d) Considerando que o maior mercado de trabalho do profissional de Letras ainda é a sala de aula, qual é o reflexo na educação de base (séries iniciais) da atuação de um profissional mal preparado pela Instituição de Ensino Superior que revela uma prática ultrapassada e ineficaz de “fazer” educação?

e) Qual é a motivação de um aluno de Letras para realizar o Exame Nacional de Cursos, isto é, comparecer à prova e responder adequadamente às questões que lhe são apresentadas?

f) Será que o Exame Nacional de Cursos, por meio das questões que são postas aos graduandos, consegue dar o retorno necessário para uma avaliação criteriosa e confiável?

Sobre as questões de Língua, Lingüística e Literatura haverá uma análise feita pelas comunicadoras que me seguirão.

Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 11, de 4 de janeiro de 2001. Estabelece objetivos e procedimentos para o Exame Nacional de Cursos de Letras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jan. 2001, Seção 1.

BUENO, Jayme Ferreira., ABAURRE, Maria Bernadete Marques., ZANDWAIS, Ana., BENN-IBLER, Veronika., MARTINS, Denise de Aragão Costa. *Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Brasília: MEC, 1999.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Regras ficam mais rígidas para letras. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 5 dez. 2000.

Processos de intensificação prefixais na norma urbana culta de Salvador

Carlos Alberto Gonçalves Lopes
Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual da Bahia

ABSTRACT: *The prefixal intensification has merited little attention from students of Semantic. This work demonstrates the persuasive force of the intensification by analysing of intensive prefixed in Salvador oral language.*

PALAVRAS-CHAVE: *Língua portuguesa; Semântica.*

O assunto abordado aqui está inserido numa pesquisa maior (LOPES: 2000) que tem por alvo descrever os processos de intensificação encontrados na língua falada por informantes cultos de Salvador, tomando como *corpus* doze inquérios reunidos na obra organizada por MOTA & ROLLEMBERG (1994). Por outro lado, ao eleger como objeto de pesquisa a intensificação, situa-se no âmbito da Análise do Discurso, e, neste, mais especificamente, nos estudos da enunciação e da argumentação.

Por processos de intensificação prefixais entende-se todos os mecanismos lingüísticos constituídos de gramemas presos posicionados antes de uma base lexicográfica que, numa determinada situação enunciativa, podem funcionar como operadores da intensidade por *transferência de sentido* (**hiperacidez**) ou por *natureza* (**microfilme**). Tais intensificadores se caracterizam ainda por expressarem, respectivamente, uma visão global ou relativa do locutor.

A diferença entre os gramemas presos prefixais por *natureza* e os por *transferência de sentido* está em que, enquanto os primeiros *sempre* expressaram a noção de grau, como é o caso do prefixo MICRO-, que tem o sentido de pequeno em *microfilme* (= filme pequeno, reduzido), os últimos, originalmente portadores do sentido de localização, *só posteriormente* é que passaram a expressar a noção de intensidade, como é o caso do prefixo HIPER- (de origem grega, com o sentido de *posição superior*) que, por transferência semântica, toma o sentido figurado de alto grau em *hipermercado* (= mercado enorme).

Cabe esclarecer ainda que, a depender do caso, tais intensificadores podem vir *não-integrados*, a exemplo de *ultra-rápido*, em que o intensificador é o próprio prefixo; ou *integrados* na base, a exemplo de *super-secretária*, como se vê, respectivamente, nos seguintes exemplos:

(1) Este trem é **ultra-rápido** (= *extremamente rápido*).

(2) Esta é uma **super-secretária** (= *demasiadamente boa secretária*).

Em (1), o prefixo ULTRA-, com o sentido original de *ultrapassagem* em relação a uma norma, a um limite (de velocidade, nesse caso), passa a traduzir a noção de intensidade elevada em relação à base (*rápido*) exterior a ele, razão pela qual se diz *não-integrado*.

Por outro lado, em (2), o prefixo SUPER-, com o sentido original de *posição superior*, assume o sentido figurado de alto grau. Todavia, cabe observar que, nele, encontram-se a base (*boa*), como um dos seus semas, e, implícito, o intensificador (*demasiadamente*), razão pela qual se diz *integrado*.

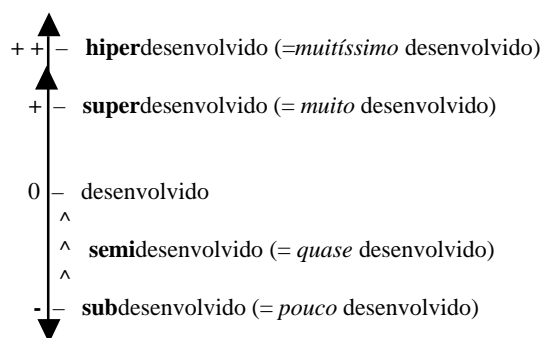
Antes, porém, de prosseguir na apreciação dos gramemas presos prefixais, uma questão deve ser colocada como pré-requisito para a abordagem desse assunto, que é a de ser ou não prefixo o que aqui se denomina prefixo, levando-se em conta o fato de não ser pacífica a posição de se considerar o prefixo um morfema preso capaz de operar a *derivação*, problema esse inexistente em relação aos sufixos e que tem a ver com os processos de formação das palavras. Sobre essa questão, não é sensato concordar com PEREIRA (1926), BUENO (1958) e J. J. NUNES, *apud* ROCHA LIMA (1972), dentre outros,

que consideram a prefixação um processo de *composição*. Opinião melhor parece ser a daqueles que consideram a prefixação uma modalidade de *derivação*, dentre os quais se incluem ROCHA LIMA (1972: 173), CUNHA & CINTRA (1985: 83-84) e BECHARA (1999: 357), em razão da ponderação de que, embora os prefixos não sejam capazes de realizar uma mudança de categoria, como ocorre com alguns sufixos em determinados casos (ex.: digno à dignidade), são, por natureza, morfemas presos constituintes das palavras, visto que não sobrevivem fora delas, como é o caso do prefixo HIPER- em *hipertensão*, salvo se vierem a sofrer um processo de lexicalização, a exemplo de *manteiga extra*, o que é algo incomum e bem diferente do que acontece com a esmagadora maioria dos prefixos.

Ainda sobre os prefixos, convém observar que, assim como ocorre com os processos analíticos de intensificação, eles se prestam menos à expressão da emotividade do que os sufixos. Diz SANDMANN (1988: 161) que “o emprego crescente dos prefixos de aumento e diminuição *macro-*, *maxi-*, *mega-*, *micro-* e *mini-* [...] deve-se provavelmente ao fato de serem emocionalmente mais neutros do que os sufixos de grau [...]”.

Por outro lado, RIO-TORTO (1987), *apud* CARREIRA (1997: 182), fazendo um estudo acerca das estruturas morfo-lexicais da intensificação no português contemporâneo, “considère que la suffixation et la préfixation font partie de la sémantique lexicale et envisage différents niveaux d’intensification selon une échelle de gradation”. E depois menciona “quatre zones d’évaluation (*diminutive-atténuative*, *augmentative-intensive*, *superlative*, *excessive*)” (*Ibid.*).

A reflexão acerca dos prefixos conduz inevitavelmente à conclusão de que eles têm um comportamento similar ao dos adjetivos, de modo que podem, inclusive, se organizar também em séries gradativas através das quais expressam diversos níveis de intensificação, como se verifica na série “HIPER-, SUPER-, SEMI-, SUB-” exemplificada em “*hiperdesenvolvido* ← *superdesenvolvido*, *semidesenvolvido*, *subdesenvolvido*” e que corresponde, respectivamente, aos graus de intensidade *máximo*, *superior*, *aproximativo-inferior* e *inferior*, ilustrados na seguinte escala:



Os prefixos serão amplificadores quando funcionarem como modificadores capazes de aumentar a noção contida na base de forma

a direcioná-la para cima; e podem se subdividir, conforme o critério de seleção, em prefixos *amplificadores por natureza* e em prefixos *amplificadores por transferência de sentido*.

Os prefixos *amplificadores por natureza* se caracterizam por expressar uma noção elevada de grau, situável numa escala de valores dimensiva parafraseável pela série gradativa “grande, médio, pequeno”. Dentre eles, são conhecidos os prefixos MACRO-, MAXI- e MEGA-, situáveis no pólo positivo dessa escala, que se opõem aos prefixos MICRO- e MINI-.

Já os prefixos *amplificadores por transferência de sentido* (ARQUI-, EXTRA-, HIPER-, SOBRE-, SUPRA-, SUPER-, ULTRA) se caracterizam por, sendo originalmente portadores do sentido de *localização* (espacial ou hierárquica), traduzirem, por deslizamento semântico, uma noção hiperbólica de intensidade. De fato, originalmente, ARQUI- (= superior hierárquico, comandante, chefe), EXTRA- (= fora de, ao exterior), HIPER- (= em cima de, em posição superior, o oposto de HIPO-), SOBRE- (= por cima de, em cima de, além de), SUPRA- (= acima de, superior), SUPER- (= por cima de) e ULTRA- (= para além de, além do limite, ultrapassagem) são portadores da noção semântica de *posição*, e, por transferência de sentido, são capazes de intensificar de tal modo a base modificada por eles que o aumento da noção pode ir bem além dos limites da escala gradativa básica, razão pela qual podem ser parafraseados por *muitíssimo, extremamente, excessivamente, extraordinariamente, demasiado*. Assim, fica fácil perceber que tais amplificadores, por marcarem um grau excessivo de intensidade, são também responsáveis pela operação da modalidade de intensidade denominada *amplificação absoluta*, como ocorre em “*hiperdesenvolvido*”, significando *extremamente desenvolvido*; e em “*sobretudo*”, “*superpanorâmicas*” e “*super difícil*”, encontráveis, respectivamente, nos seguintes trechos:

(3) INF – E nós temos uma outra associação de classe também, que nós... eh... pertencemos, que é a Sociedade Brasileira de Química, não é? (superp)

DOC – Hum, Hum. (superp)

INF – Essa congrega, como o próprio nome está dizendo, **sobretudo**, os químicos e os engenheiros químicos, né?

(INQ283, INF360, p.216, LINHAS 18-24)

(4) INF Então, existem as máquinas de oito milímetros; geralmente essas de oito milímetros são usadas mais em casa, ou naqueles fil... naqueles cinemas antigos, né? Depois, dezesseis milímetros, que há pouco tempo também era usada em cinemas. E agora as mais modernas são setenta milímetros, que muitos até usam para aquelas telas **superpanorâmicas**, pra dar idéia até do... terceira dimensão, que na realidade não é terceira dimensão, né...

(INQ138, INF167, p.55-56, LINHAS 265-274)

(5) INF Outro jogo que envolve animais é um quarteto, que pode ser de animais. Eu tive um sobre os compositores e que era **super difícil** nós dizermos aqueles nomes todos, quando nós nem falávamos português correto, imagine dizer os nomes em alemão; mas existe com animais.

(INQ125, INF151, p.84, LINHAS 521-527)

Em (3), o prefixo SOBRE-, aplicável a uma base pronominal (tudo), resulta no intensificador *sobretudo*, sinônimo de *especialmente, principalmente, acima de tudo*. Sendo assim, dizer que “Essa (a Sociedade Brasileira de Química) congrega, [...], *sobretudo*, os químicos e os engenheiros químicos”, corresponde a dizer que a Sociedade

Brasileira de Química congrega, *principalmente*, os químicos e os engenheiros químicos, com o processo intensificacional sendo reforçado por pausa marcada na escrita por vírgula. A propósito, resta ainda esclarecer que “*sobre-* é a forma vernácula proveniente de *super-*” (DUARTE, 1999: 184), sendo *super-* um prefixo latino formador de vocábulos eruditos.

Em (4), o prefixo SUPER-, aplicável a uma base adjetiva (panorâmica), intensifica a noção nela contida, de modo a expressar a idéia de uma tela muito grande. Tal noção intensiva se dá por transferência de sentido, visto que SUPER- possui originalmente o sentido de *localização espacial*, significando *por cima de, em cima de, sobre*. Trata-se do intensificador prefixal mais freqüente nos inquéritos analisados, o que sugere a sua vitalidade no português atual. Aqui, particularmente, há uma avaliação subjetiva do informante, com uma inegável intenção argumentativa de convencer o alocutário acerca do tamanho das telas de cinema.

Em (5), todavia, o mesmo prefixo aparece separado da base, na expressão “*super difícil*”, significando *muito difícil*. Tem-se aqui um intensificador (*super*) modificando outro intensificador (*difícil*) que, por sua vez, modifica a expressão “um (jogo) sobre os compositores” (que tem o núcleo elíptico) com o propósito argumentativo de conduzir o alocutário a crer na grande dificuldade de se pronunciar as palavras em alemão dessa atividade lúdica. Nesse caso, trata-se de uma separação aparente do prefixo, se for considerado o fato de não só ser inviável a colocação de qualquer vocábulo entre *super* e *difícil*, como também de ser impossível a colocação do prefixo em outra posição que não seja imediatamente anterior ao lexema modificado. Portanto, se há alguma diferença entre os exemplos (4) e (5) em relação ao prefixo mencionado, esta deverá ser buscada na prosódia, já que “*superpanorâmicas*” possui apenas um acento prosódico, enquanto “*super difícil*” possui dois.

Os prefixos serão atenuadores quando funcionarem como modificadores capazes de diminuir uma noção contida na base, direcionando-a para baixo. Eles podem ser atenuadores *aproximativos* ou atenuadores *minimais*.

Os prefixos atenuadores aproximativos, dentre os quais SEMI- é o mais conhecido, se caracterizam por expressarem uma noção imprecisa de intensidade passível de ser parafraseada por *quase*, como se verá a seguir:

(6) INF O clima é tropical no Brasil. Agora, clima tropical... eh... talvez **semi-úmido**, talvez, não sei, na região amazônica, talvez... eh... úmido, mas úmido não no sentido, vamos dizer, de umidade... – não sei, talvez eu não seja... não... não poss... não... não esteja me expressando bem –, mas úmido no sentido de umidade que dá lugar a suor e tal, no tempo de sol, aqui na área de Nordeste.

(INQ 135, INF164, p.130, LINHAS 81-88)

Em “*semi-úmido*”, percebe-se que o grau de comprometimento do locutor acerca da umidade do clima é atenuado pelo prefixo SEMI-, que traduz a noção de um clima que não é úmido nem seco, mas *quase* úmido. A rigor, o prefixo supracitado (*semi-*) não marca com nitidez o grau de umidade, por estar situado numa zona medial imprecisa da escala gradativa próxima do grau médio. Entende-se aqui por grau médio o ponto intermediário da escala, mais ou menos equidistante dos graus superior e inferior. Outrossim, a imprecisão do sufixo SEMI- é acentuada aqui pela própria vacilação do informante, manifesta na sua insegurança quanto à classificação do clima do Brasil.

Os prefixos *atenuadores minimais* se caracterizam por situarem a intensificação no extremo inferior da escala gradativa básica e poderem se subdividir em prefixos *atenuadores minimais de grande-*

za (MICRO-, MINI-), passíveis de serem parafraseados por *pequeno*, e em prefixos *atenuadores mínimos de qualidade ou de caracterização* (SUB-, INFRA-, MAL-), passíveis de serem parafraseados por *pouco*, com esse último tipo aparecendo nos seguintes trechos:

(7) DOC Mas, de qualquer forma, quer dizer, uma coisa está, digamos, certa de que muitos desses problemas de deficiência, ou auditiva, ou visual, ou mental, está, digamos, diretamente ligado ao problema da...

INF – Ah... é... (superp)

DOC – ...da **subnutrição**. (superp)
(INQ356, INF452, p.275, LINHAS 648-654)

(8) INF Nós tivemos – foi há dois anos atrás – também uma aluna... eh... a família não tinha realmente habitação, e eles também não podiam comprar o café, que é muito caro, não é, e se alimentavam de infusões, que eles iam... de folhas do mato, que eles iam arrancando, e por aí eles iam se alimentando, não é? Essa criança era um... um problema na escola, mas atrás de tudo isso, do problema que ela apresentava, vinham todas as deficiências que ela vinha sofrendo, né, em todos os níveis...

DOC – Hum, hum. (superp)

INF – ... que era (superp) uma vida **infra-humana** que levava.
(INQ356, INF452, p.275, LINHAS 656-669)

(9) INF [...] mas nós preferimos mesmo fazer uma refeição mais, digamos assim, substancial, pela manhã, incluindo, nesse caso, vamos dizer, bifes, **malpassado**, etc. [...] (INQ081, INF089, p.178, LINHAS 38-41)

Em (7), o prefixo SUB- intensifica para baixo a base substantiva à qual está preso (nutrição). A noção que se passa é a de uma alimentação muito deficiente (ou precária), abaixo das necessidades do organismo. Trata-se de um prefixo latino que, apesar de admitir outros significados, tais como *transferência* (sublocar) e *derivação* (subproduto), aqui significa, especificamente, *posição inferior*, com valor intensivo por transferência de sentido.

No exemplo (8) aparece o prefixo INFRA- significando também *posição inferior*, com valor intensivo por transferência de sentido. Trata-se, a rigor, de um emprego insólito e, por isso mesmo, muito expressivo de tal prefixo, por ter comumente apenas o sentido de *posição inferior* sem valor intensivo, a exemplo de *infracitado* (= citado abaixo). Portanto, uma vida *infra-humana*, mais do que uma vida abaixo de humana, posicionalmente falando, é uma vida pouco humana, uma vida inferior qualitativamente falando, uma vida ruim, nada humana.

Em (9), finalmente, tem-se o prefixo MAL- que, originalmente significando *de modo ruim*, por transferência de sentido tem nesse caso o sentido de *pouco* e se opõe a BEM-, razão pela qual “bifes *malpassados*” são bifes *pouco* passados, ou melhor, *pouco* assados ou *pouco* fritos, o oposto de “bifes *bem-passados*”. A propósito, diz SANDMANN (1988: 109) que “os prefixóides *bem* e *mal* (sic) têm como correspondentes sinônimos livres os advérbios *bem* e *mal*”; que “eles se prestam a formações em série”; e que “ocorrem principalmente diante do participio perfeito convertido em adjetivo”.

Acerca do gramema MAL-, cabe observar ainda que, apesar de não ser ele comumente reconhecido pelos gramáticos, dentre os quais BECHARA (1999), CUNHA & CINTRA (1985) e ROCHA LIMA

(1972), como um prefixo propriamente dito, recentemente tem surgido estudos defendendo ponto de vista diferente, tais como os realizados por SANDMANN (1988: 109), para quem tal elemento mórfico é um *prefixóide*; e por DUARTE (1999: 166), para quem o gramema MAL- nada mais é do que um *prefixo correspondente a formas livres e dependentes*.

Nos três casos apreciados de atenuação minimal (com os sufixos SUB-, INFRA- e MAL-) nota-se uma intensificação em sentido inverso (para baixo) que conduz à conclusão de que a atenuação admite duas modalidades, a modalidade *aproximativa* (ilustrada com o prefixo SEMI-) e a modalidade *minimal* (ilustrada com os prefixos SUB-, INFRA- e MAL-). No primeiro caso, com o emprego do prefixo SEMI-, há uma vacilação do informante em situar com precisão (consciente ou inconscientemente) o grau de apreciação, enquanto que, no segundo caso, há uma intensificação negativa (direcionada para baixo), movida pelo propósito de atuar sobre o alocutário que, em (7), é sensibilizado acerca da condição humana de *subnutrição*; em (8), acerca da condição de vida *infra-humana*; e, em (9), acerca da preferência do informante por bifes *malpassados*.

De tudo o que foi dito acerca dos gramemas presos prefixais amplificadores e atenuadores, resta mencionar ainda que os prefixos monossilábicos (DES-, RE-, PRE-, TRES-) presentes, por exemplo, em *desinfeliz*, *requeimado*, *prepotente* e *tressuar*, não foram objeto de apreciação, porque, conforme pondera RIO-TORTO (1987: 96), “não são assumidos na linguagem corrente como monemas de intensificação, ou porque fazem parte de vocábulos cultos de cuja estrutura complexa a generalidade dos falantes não tem consciência (*pre claro*, *pre potente*, *pre eminente*, *per feito*, *per seguir*, *tres ler*, *tres suar*), ou porque sofreram um desgaste semântico que absorveu o seu primitivo conteúdo intensificador, apresentando-se hoje em dia como formas mais ou menos lexicalizadas que veiculam outros valores sémicos”.

Nesses casos, não são tais prefixos que são, a rigor, formas lexicalizadas, porque, resultado de um processo de aglutinação com suas respectivas bases, e não isoladamente, é que se lexicalizaram em formas indecomponíveis.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro, Lucerna, 1999.
- CARREIRA, M^a. Helena Araújo. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution*. Paris, Éd. Peeters, 1997.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. *A formação de palavras por prefixo em português*. Fortaleza, EUFC, 1999.
- LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. *Processos de intensificação na norma urbana culta de Salvador*. Tese de Doutorado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2000.
- MOTA, Jacyra & ROLLEMBERG, Vera (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de Salvador: materiais para seu estudo*. Salvador, Instituto de Letras da UFBA, 1994.
- RIO-TORTO, Graça M^a. O. S. Estruturas léxicas de intensificação no português contemporâneo. In: CONGRESSO SOBRE A SITUAÇÃO ACTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO, 1, Lisboa, 1983. *Actas*. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1987, p.87-113, vol. II.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 22. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1972.
- SANDMANN, Antônio José. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba, Scientia et Labor/Ícone, 1988.

A variação diafásica no Português do Brasil

Jacyra Andrade Mota
Universidade Federal da Bahia

RÉSUMÉ: *Le travail ici présenté analyse la variation linguistique selon la dimension diaphasique (les styles 'réponses aux questions du questionnaire' et 'conversation libre'). Les données en examen appartiennent à 12 interviewees accomplies, à titre expérimental, dans le cadre du Projet Atlas Linguístico do Brasil.*
PALAVRAS-CHAVE: Variantes Fônicas, Variantes Diafásicas, Atlas Linguístico do Brasil.

Voltada inicialmente para a investigação da diversidade espacial, a geolinguística, sem deixar de lado o caráter prioritário da variação diatópica, que a distingue essencialmente dos estudos de natureza sociolinguística, tem incorporado outros parâmetros como o diastrático, o diageracional, o diassexual (ou diagenérico) e o diafásico. O desenvolvimento dos estudos geolinguísticos vem mostrando não só a importância da inclusão desses outros parâmetros, como também as inter-relações entre eles, de tal modo que, freqüentemente, uma variação diatópica ou diageracional é vista como diastrática pelos falantes de outras áreas ou de outro grupo e uma variação diastrática assume feição diafásica no registro coloquial de indivíduos de alto grau de escolaridade.

Abordamos, nesta comunicação, a variação diafásica, no nível fônico, documentada em inquéritos experimentais realizados dentro dos princípios metodológicos previstos para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

Para a apreensão da variação diafásica prevê-se, na metodologia do ALiB, o registro não só das respostas a questões previamente elaboradas, nos questionários destinados à apuração das variantes fônicas (QFF), semântico-lexicais (QSL) ou morfológicas (QMS), que se apresentam em um tipo de diálogo assimétrico e que ocupam a maior parte da interação informante/documentador¹, mas também o de outros tipos de discurso. Esses outros tipos são: (a) o discurso livre do informante, em elocuições mais descontraídas e mais coloquiais, sobre um momento marcante de sua vida, a sua avaliação a respeito da atuação política de um governante, a descrição do seu próprio trabalho ou o relato de um fato de seu conhecimento, temas que lhes são sugeridos já ao final do inquérito, quando a tensão ou a desconfiança iniciais desapareceram e, em geral, estabeleceu-se uma interação mais próxima da situação normal de fala; (b) a descrição de gravuras que são apresentadas no Questionário Morfossintático para o registro de formas plurais que apresentem variações importantes; e c) a leitura de um texto, ao final do inquérito.

Embora restritos a fatos de natureza fônica ou morfossintática, esses diferentes tipos de registro podem fornecer elementos importantes para análise da variação diafásica, conforme tem sido observado nos inquéritos experimentais que vêm sendo realizados por diversas equipes integrantes do Projeto ALiB, com o objetivo de formar inquiridores, testar a metodologia de recolha de dados e aperfeiçoar o próprio questionário.

Selecionamos para essa comunicação doze inquéritos experimentais realizados na Bahia, em 1999 e em 2000: oito a informantes que cursaram até a 4ª. série do ensino fundamental — quatro em Salvador e quatro em Santo Amaro — e quatro a informantes soteropolitanos, de nível universitário². Esses informantes, de acordo com a metodologia do ALiB, distribuem-se pelos dois gêneros e pelas duas faixas etárias — a primeira, de 18 a 30 anos — e a segunda, de 50 a 65 anos.

Apesar de terem o mesmo grau de escolaridade formal, observa-se que alguns informantes de cada um dos dois grupos considera-

dos — o de escolaridade 1 (até a 4ª. série do ensino fundamental) e o de escolaridade 3 (universitária) — distinguem-se pelo desempenho linguístico que apresentam, o que parece relacionar-se com o modo pelo qual se encontram inseridos no mercado ocupacional, conforme quadros a seguir:

Quadro 1 – Informantes de escolaridade 1 (até a 4ª. série do ensino fundamental)

Naturalidade	Gênero / F. etária	Profissão / Local de trabalho / Outros dados
	No. inq.	
Salvador	H 1 (inq. 08)	Servente / UFBA
	H 2 (inq. 07)	Servente
	H 2 (inq. 12)	Prestador de serviços / Trabalhava com a esposa (administradora de empresas) em uma corretora. Tem noções de Direito Imobiliário / Lê jornais, revistas
	M 2 (inq. 11)	Cozinheira / UFBA / Evangélica / Lê revistas religiosas.
Santo Amaro	H 1 (inq. 22)	Servente e ajudante de pedreiro
	H 1 (inq. 24)	Servente. Segurança / Na época, desempregado
	H 2 (inq. 23)	Balconista de farmácia. Prestador de serviços
	M 1 (inq. 25)	Vendedora de acarajé, empregada doméstica

Quadro 2 – Informantes de escolaridade 3 (nível universitário)

Naturalidade	Gênero / F. etária	Profissão / Local de trabalho / Outros dados
	No. inq.	
Salvador	M 1 (inq. 10)	Licenciada / Professora primária em colégios públicos
	M 1 (inq. 17)	Doutoranda / UFBA, Recursos Hídricos
	M 2 (inq. 09)	Profa. História, aposentada / Camaçari, Bahia
	M 2 (inq. 13)	Dentista

Destacam-se, no 1º grupo, principalmente os informantes 11 (que exerce, na UFBA, a função de cozinheira e professora a religião evangélica) e 12 (que, apesar de não haver concluído a 5ª. série do ensino fundamental, foi casado com uma pessoa de nível universitário, com quem trabalhou durante muito tempo).

No grupo 2, as universitárias identificadas como informantes 13 (dentista) e 17 (doutoranda) distinguem-se das que se identificam como 09 e 10, a primeira já fora do mercado ocupacional e a segunda, trabalhando como professora primária, em colégios públicos. Na fala

¹ Cf. AGUILERA, Vanderci, ARAGÃO, Maria do Socorro, CARDOSO, Suzana, MOTA, Jacyra, KOCH, Walter, ZÁGARI, Mário Roberto. *Atlas Linguístico do Brasil – Questionários*. Londrina, UEL, 1998.

² Os inquéritos foram realizados, com nossa orientação, pelas estudantes bolsistas de IC-UFBA: Leticia Magalhães, Lair Farias de Aragão e Sira de Souza Borges.

das duas informantes (13 e 17) que exercem atividades profissionais que requerem mais a utilização de uma norma considerada padrão, não se encontram os casos de variação aqui analisados.

Para a apreensão de variantes diafásicas, destacamos algumas questões do QFF e confrontamos as respostas aí obtidas com ocorrências do mesmo vocábulo ou do mesmo fato fônico, registradas em elocução espontânea, no discurso livre, ou a propósito de outras questões do questionário, no decorrer do inquérito.

Foram analisadas as questões do QFF que buscam apurar a variação entre: (a) realizações palatalizadas africadas ([tʃ, dʒ]) e realizações oclusivas dento-alveolares ([t, d]), depois de semivogal palatal, nas formas: *muito, prefeito, peito, doido*; (b) realizações alveolares ou palatais ([s, z, ʃ, ʒ]) e realizações laríngeas ([ɦ]), em coda silábica, na forma *mesmo*, -a; (c) presença ou ausência da oclusiva dento-alveolar sonora ([nd] ~ [n]), nas formas gerundivas *remando, fervendo, sorrindo*.

1. [tʃ, dʒ] ~ [t, d]

As variantes palatalizadas ([tʃ, dʒ]) que ocorrem em alternância com as dento-alveolares ([t, d]), em formas como *muito, prefeito, peito, doido* são as chamadas “africadas baianas”, embora não se restrinjam a essa área e se estendam por todo o Nordeste. Além do caráter diatópico, essas variantes, podem ser vistas também como características de estratos pouco escolarizados, sendo estigmatizadas pela norma considerada padrão, e, em Salvador, como diageracionais, mais frequentes em falantes mais idosos.

A consciência de alguns falantes quanto ao caráter estrático da variação e, conseqüentemente, a utilização de outra variante, pode ser flagrada nos inquéritos analisados, nas respostas às questões do QFF, fato que confere a essa variação um caráter diafásico.

Desse modo, quando diretamente perguntada pelo “contrário de pouco” (QFF, perg. 77), uma das informantes femininas de Salvador, de faixa etária 2 (60 anos), com escolaridade até a 3ª. série do ensino fundamental (informante 11), utilizou a variante ['mũjtʃu], mas, no decorrer do inquérito, emitiu com freqüência a outra variante, como no trecho em que explica a diferença entre dois terrenos, a propósito da pergunta 22 do QMS, que visa a apurar a variação *mais bom / melhor, mais ruim / pior*.

“A diferença é que o de cá tem ['mũtʃe] argila, ['mũtʃe] ... aí não há condições da... das fruta podê saí, que só... só é pedra, num... num é terreno assim... bem úmido, pras que as fruta venham... venham...”

Também a informante feminina de faixa 2, de escolaridade até a 2ª. série do ensino fundamental (inf. 25), natural de Santo Amaro, que, no QFF, emite ['mũjtʃu], tanto como resposta à questão 77 (*muito*) quanto à 79 (*muito obrigada*), utiliza com freqüência a variante africada palatal ['mũtʃu, 'mũtʃe], a propósito de outras perguntas do QSL e do QMS, como, por exemplo, nos trechos:

“Gancho é um prendedor ['mũtʃu]... que pouco se usa” (QSL, 99)

“Tem ['mũtʃu 'zẽnuʃ] (QMS, 40).

“Não. Algumas assim... ['mũtʃu], besta, assim” (QMS, 42)

E, alternando as duas variantes na mesma frase, na descrição das festas de antigamente (QMS 41):

“Que a praça ficava ['mũjtʃu], assim ['mũtʃe] gente,

['mũtʃeʃtre...etre 'sẽw]...

['mũtʃe] coisa, ['mũjte, 'mũjte, 'mũjte] briga,

['mũtʃe] violência”.

Chama a atenção a ocorrência da variante ['mũjtʃu], como resposta à questão do QFF, em Santo Amaro, pelo fato de a variante palatalizada ter sido a documentada com mais freqüência nessa localidade, em três dos quatro informantes ali registrados, encontrando-se, em um dos inquéritos (ao informante masculino de faixa etária 2)

apenas essa variante em *muito, prefeito, peito, direito* e em outro (ao informante masculino de faixa etária 1) a única ocorrência, no grupo de inquéritos analisado, da sonora [dʒ], em ['dodʒu], como resposta à pergunta 138 do QFF (*doido*).

A variante palatalizada não se documenta nos quatro inquéritos a informantes de nível universitário, o que não nos autoriza a concluir pela ausência da variante em informantes com esse grau de escolaridade, principalmente porque ela se encontra em alguns dos inquéritos do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta (NURC) e pode ser ouvida, ocasionalmente, em Salvador, em informantes mais velhos.

2. [s, z, ʃ, ʒ] ~ [h, ɦ]

A realização laríngea das fricativas não labiais, em coda silábica, freqüente no vocábulo *mesmo*, é também documentada em outros vocábulos como *desvio* (perg. 15), *desmaio* (perg. 53), *pescoço* (perg. 37), *fósforo* (perg.93).

Confrontando as respostas monovocabulares ao QFF com ocorrências encontradas durante o diálogo entre informante e documentador a propósito de outras questões, observamos que:

Nos inquéritos a dois informantes que cursaram até a 4ª. série do fundamental — a informante feminina de Santo Amaro, já referida (inf. 25) e um informante masculino de faixa etária 2, de Salvador (inf. 07) — e a duas informantes de nível universitário, uma de faixa etária 1 (inf.10) e outra de faixa 2 (inf.09), ocorre a realização ['mezme] como resposta à questão 156 do QFF, registrando-se variantes com laríngea ([ɦ]) em outros trechos dos inquéritos, como nos exemplos:

“O terreno que é mais ruim é porque não dá ['mẽfmu]” (QMS, 22, inf. 07)

“Ficamos em casa ['mẽfmu]” (QMS, 34); “Eu ['mehmu] fui atropelada na porta” (QMS, 39, inf. 25)

“... até o horário ['mẽfmu]” (QMS, 41, inf. 09)

“Era uma amizade bem social ['mẽfmu]” (Discurso semidirigido, inf. 10)

A variante laríngea também se encontra, em distribuição intervocálica, podendo alternar com as fricativas sonoras alveolar ([z]), em formas como *casa, fazenda*, palatal ([ʒ]) em *gente*, e labial ([v]), em *cavalo*. Nas perguntas do QFF, especificamente dirigidas à apuração dessa variante (*casa, fazenda, cavalo*), isso não se verifica, registrando-se ca[z]a, fa[z]enda, ca[v]alo, em resposta às questões 01, 42 e 53, respectivamente. No entanto, no decorrer dos inquéritos aos informantes masculinos, de escolaridade 1, de faixa 1, de Santo Amaro (inf. 22) e de faixa 2, de Salvador (inf. 12), assim como a uma informante de Salvador, de faixa 2, de escolaridade 3 (inf. 09), registra-se a variante, em exemplos do tipo:

“Muita ['hẽtʃɪ] também fala: temporal retado que ['hẽj] ali” (QSL, 11, inf.22)

“[a'hẽtʃɪ'tafɛ] tudo conversando...” (QMS, 39, inf. 22)

“[lɛhẽtʃ] cinco horas da manhã” (QMS, 32, inf. 22)

“Antigamente, carnaval [a'hẽtʃɪ] (...) [a'zẽtʃɪ] vinha andando...” (QMS, 41, inf. 09)

“O brega ele num ['tafɛ sɐ'bẽnu]” (Discurso semidirigido, inf. 12)

3. [nd] ~ [n]

A simplificação, por assimilação, do morfema identificador do gerúndio é também geral no português coloquial, documentando-se com freqüência, mesmo em falantes de escolaridade alta, como variação diafásica, em elocuições espontâneas, emitidas rapidamente.

Nos inquéritos experimentais analisados, é interessante observar que, nas perguntas especificamente dirigidas à obtenção do fato, os informantes utilizaram a variante com / d / (*remando, fervendo, sorrindo*), enquanto as variantes simplificadas ocorreram com muita frequência a respeito de outras perguntas e, principalmente, nos discursos semidirigidos, excetuando-se apenas dois dos inquéritos com informante de nível universitário, onde não se documenta essa variação (a informante feminina de faixa etária 1, doutoranda, e a de faixa 2, dentista).

Exemplificam o fato as ocorrências de *trabalhano, cozinhamo* (inf. 25), *ameaçano, bebemo, gritano, desceno, esperano, apanhamo, sabemo, correno*, etc. (inf. 12), *andano, ganhano, cresceno* (inf. 09) nos trechos:

“Então aí o comércio vai [krɛ'sɛnu], o povo vai [gɛj'ɛnu] mais dinheiro, tudo isso... (...). Nessa época eu morava no Barbalho, ia... can... só ia [ɐ'dɛnu] e voltava [ɐ'dɛnu] pra escola, de noite, numa boa, né?” (Discurso semidirigido, inf. 09).

“Aí, eu vinha [dɛ'sɛnu] com o cigarro (...), maior farra! Aí, quando eu chego na esquina, tá meu pai, assim, [ɪʃpɛr'ɛnu], né? Aí, a primeira coisa que ele fez foi me dar uma tapa na cara pra eu engoli cigarro e tudo.(...). Na frente de todo mundo e vim [ɸpɛj'ɛnu] lá de cima até em casa”. (Discurso semidirigido, inf. 12).

Além dos fatos analisados, outros podem ser vistos como exemplos de variação diafásica, tanto no nível fônico quanto no morfossintático. Entre esses últimos, podemos citar: (a) a ausência do morfema de plural em alguns dos constituintes do sintagma nominal, como em “caíam assim com as perna aberta, voando, pareciam uns bonequinho (...) minhas perna não respondiam mais... os carro”, ouvido à informante de nível universitário de faixa 2 (inf. 09), no relato de um desastre que ela havia presenciado; (b) a ocorrência flexionada do determinante *menos*, documentada à informante de nível universitário de faixa etária 1 (inf.10), ao descrever as festas de antigamente (QMS, 41): “uma coisa com menas vontade de vender a imagem”, embora, essa mesma informante, tenha emitido a forma sem flexão, quando solicitada a comparar a força de dois indivíduos na questão 32 do QMS.

Considerações finais

A ocorrência de variantes diafásicas, documentadas em diferentes tipos de discurso mostra-nos a consciência do falante, que adapta o seu desempenho à situação imediata do ato de fala, mostrando a sua multidialetoalidade, independentemente de seu grau de escolarização.

Um outro ponto a ser considerado, na metodologia de trabalhos que requerem o levantamento de dados empíricos, é o controle rigoroso dos dados dos indivíduos que fornecem as amostras de fala — naturalidade, profissão, ocupação, atividades religiosas, contato com os meios de comunicação, etc. — de modo a que se possa analisar do ponto de vista sociolinguístico a variação encontrada.

Também pode-se discutir a classificação de certas variantes como estráticas e, conseqüentemente, os limites entre o diastrático e o diafásico. Variantes como *me[h]mo, fazeno*, etc., como vimos, podem caracterizar, pela frequência com que ocorrem, um determinado estrato, mas se distribuem por todos os estratos sócio-culturais, em situações de fala descontraída.

Por outro lado, ressalta-se a importância de utilização de tipos diversos de questionário em pesquisas geolinguísticas, uma vez que a interrogação especificamente dirigida para a obtenção de determinado fenômeno linguístico faz aflorar, às vezes, variantes não utilizadas no cotidiano ou utilizadas com menor frequência em elocuições informais, espontâneas.

Vale também ressaltar o fator “velocidade de fala”, ainda pouco estudado, embora de grande importância para a realização de algumas variantes.

E, por fim, observamos, mais uma vez, que os inquéritos experimentais, além de representarem um procedimento metodológico importante para o aperfeiçoamento dos instrumentos a serem utilizados na recolha dos dados para o ALiB e para a formação de inquiridores, têm fornecido alguns elementos para o levantamento de variantes linguísticas no português do Brasil.

A variação diastrática do Português do Nordeste

Maria do Socorro Silva de Aragão
Universidade Federal do Ceará

Abstract: *The Linguistic Atlas of Brazil - ALIB Project, now at the beginning, intends to show that dialectology today is not merely geolinguistics, as it was considered until a few years ago, studying only the regional or diatopic variations, that produce only monodimensional, monostratic, monogenerational and monofasic results, as ELIZAINCIN and THUN (1992: 128-9) say, but also studies the social and stylistic causes that determine the regional variations.*

In this work, we will analyze some aspects the diastratics or sociocultural variations concerning school level and register found in the experimental inquiries done in two states in the northeastern region of Brazil, Paraíba and Ceará.

Palavras-Chave: *Dialetologia, Geolinguística, Variação social*

Introdução

A pesquisa para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil - AliB, seguindo as orientações das pesquisas dialetais e sociolinguísticas atuais, está levando em consideração não apenas os aspectos diatópicos ou regionais, mas, ao mesmo tempo, os aspectos diastráticos, diafásicos, diageracionais, diassexuais e diacrônicos, abrangendo, deste modo, a realidade lingüística e extra-lingüística do falante da Língua Portuguesa.

Esta Mesa-Redonda pretende mostrar que a Dialetologia atual não é uma mera Geolinguística, como se considerava até alguns anos atrás, com o estudo, somente, das variações regionais ou diatópicas, que produzia apenas resultados monodimensionais, monostráticos, monogeneracionais e monofásicos, no dizer de ELIZAINCÍN e THUN (1992: 128-9), mas que estuda, também, as causas sociais e estilísticas que determinam as variações regionais, pois:

*"... el Atlas lingüístico tiene la obligación y es además capaz de dar una imagen de la multidimensionalidad y de las interrelaciones de los fenómenos variacionales"*¹

O corpus do AliB, constituído por informantes que têm as mesmas características socioculturais de idade, sexo, profissão, escolaridade, além de diferentes registros de fala para todo o país, confere uma grande uniformidade ao material com o qual trabalharemos.

Neste trabalho analisaremos alguns aspectos da variação diastrática ou sociocultural no que diz respeito ao nível de escolaridade e ao registro, detectados nos inquéritos experimentais realizados em dois estados da região nordestina do Brasil, Paraíba e Ceará, ao mesmo tempo que minhas colegas falarão sobre os demais tipos de variação encontrados nos inquéritos experimentais do AliB em outras regiões do país.

1. Variação diatópica e variação diastrática - considerações teóricas

Para analisarmos a variação diastrática, no âmbito da dialetologia e da geolinguística, é necessário que se defina, rigidamente, ambos os campos de atuação. Assim, a definição de Wardhaugh (1992:46) nos parece clara:

*Whereas regional dialects are geographically based, social dialects originate among social groups and depend on a variety of factors, the principal ones apparently being social class, religion, and ethnicity.*²

Mas, ao analisarmos o problema da variação regional em relação à variação social, muitos problemas e muitas dúvidas surgem quanto aos limites de cada tipo de variação. Onde termina uma e onde começa a outra. Qual a prevalência de uma sobre a outra, são questões que surgem aos primeiros estudos.

Hudson (1980:43) diz que os dialetólogos falam de dialeto social ou socioleto para se referir às diferenças que não sejam regionais. Acrescentando que:

Because of these factors, a speaker may show more similarity in his language to people from the same

*social group in a different area than to people from a different social group in the same area.*³

Para Chambers e Trudgill (1980:54) não pode haver dialeto social sem o regional pois todos os falantes têm uma background social mas têm, também, uma localização regional. Em suas palavras:

*All dialects are both regional and social, since all speakers have a social background as well as a regional location.*⁴

Se tomarmos a definição de variável lingüística dada por Calvet (1997: 76) teremos que ela ocorre quando:

*...deux formes différentes permettent de dire 'la même chose', c'est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié [...] mais le problème est alors de savoir à quelle fonction correspondent ces différentes formes. Et c'est là que commencent les difficultés...*⁵

Assim, a forma não terá tanta importância, mas, sim, a função que ela possa exercer, quer lingüística quer socialmente. Esta é uma das grandes funções da sociolinguística: analisar o tipo de correlação entre as variantes lingüísticas e as categorias sociais dos grupos sociais em observação. Mas, como afirma Calvet (1993: 81):

*... cette distinction est fragile, car les attitudes et les sentiments linguistiques font que des caractéristiques régionales peuvent être perçues socialement.*⁶

Porém é importante que possamos fazer a distinção entre a chamada variação intra-lingüística: *a que se manifesta no uso e nas estruturas de um mesmo sistema* e a variação inter-lingüística: *a que existe entre os próprios sistemas*. Garmadi (1981: 26).

Em vez de falar em atitude lingüística, como Calvet, Garmadi prefere falar em "afetação funcional", ou seja, como as atitudes lingüísticas e os julgamentos de valores que a elas são associadas, afetam o funcionamento da língua. O autor diz, também, que:

*Il sera donc scientifiquement utile de pouvoir disposer d'une terminologie permettant de dissocier la variété linguistique de son affectation fonctionnelle et des jugements de valeur qui sont attachés à celle-ci.*⁷

Sobre o caso da função, Sankoff acha que forma e função estão sempre em distribuição complementar e que o problema é o conceito

¹ THUN, H. et al. El atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay. Presentación de un proyecto. Iberoromânia, 3. Tübingen: 26-62, 1989, p.28.

² WARDHAUGH, R. An introduction to sociolinguistics. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1992, p. 46.

³ HUDSON, R.A. Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, p. 43.

⁴ CHAMBERS, J. K. et TRUDGILL, A. Dialectology. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, p. 54.

⁵ CALVET, L.-J. La sociolinguistique. Paris: PUF, 1993, p.76.

⁶ CALVET, L.-J. op. cit p. 81.

⁷ GARMADI, J. La sociolinguistique. Paris: PUF, 1981, p. 29.

de função e

... no el hecho de que las formas alternas compitan en desempeñar una función.⁸

Para ele, mesmo os falantes cultos usariam as formas consideradas populares ou “incultas” dependendo do contexto e da situação de uso.

Ao tratar das relações entre dialetologia e sociolinguística e, conseqüentemente, de variação diatópica e diastrática, Morales (1993:31-32) diz que a sociolinguística deve preocupar-se em como duas possibilidades de realização, não marcadas socialmente pela dialetologia, entram em competição no momento em que uma delas começa a converter-se em símbolo de status. Diz ele que:

*Lo que las reglas sociolingüísticas describen se explica mediante el análisis de las actitudes hacia ambos fenómenos, de las creencias que las fundamentan y de otros aspectos más - el grado de consciencia lingüística, por ejemplo - que redondean nuestro conocimiento de la presión social sobre el dialecto.*⁹

Ao analisar as variantes lexicais, objeto deste trabalho, alguns autores consideram que, dentre as variantes lingüísticas, esta é a mais complexa uma vez que envolve problemas semânticos de difícil determinação. Sankoff (1972:93) diz que:

*... fenómenos como la sinonímia, los significados sobrepuestos, la especificidad versus la generalidad o referentes que son marginales o están en la frontera de dos dominios semánticos pueden todos llevar a consideraciones probabilísticas del lexicon.*¹⁰

Numa primeira análise das variantes léxicas, do ponto de vista diastrático, de inquéritos experimentais da pesquisa Atlas Lingüístico do Brasil - Projeto AliB, percebe-se a importância das questões de registro e de atitude lingüística de informantes de nível de escolaridade mais alto, que escolhem ou privilegiam formas consideradas cultas ou do registro padrão da linguagem, embora conhecendo algumas das variantes léxicas utilizadas por informantes de baixa escolaridade.

Ao estudarmos o registro, definido por Wardhaugh (1992:49) como

*...sets of vocabulary items associated with discrete occupational or social groups,*¹¹

percebemos que o registro é independente do dialeto (ou forma regional), estando intimamente ligado à categoria sócio-cultural do falante. Ou seja, no caso de nossos informantes, o que está marcado é o registro culto, padrão, relacionado ao seu status social e não a marca da região onde eles nasceram e vivem.

2. A variação diastrática no Corpus analisado

O corpus por nós analisado faz parte dos inquéritos experimentais da pesquisa do Atlas Lingüístico do Brasil, Projeto AliB, em fase inicial de realização. Utilizamos, para este trabalho, uma amostragem com quatro informantes assim caracterizados:

1. Faixa etária (22, 24, 47 e 52 anos)
2. Grau de escolaridade (4ª série do 1º grau e curso superior)
3. Local de nascimento (João Pessoa e Campina Grande, na Paraíba; Fortaleza e Limoeiro do Norte, no Ceará)
4. Sexo (masculino e feminino)

Nossa análise levou em conta a variação lexical referente aos itens: *Arco-íris, estrela cadente, orvalho, tempestade, soutien, útero, rótula e sovina*.

Apesar de todos os informantes conhecerem as formas base, por nós investigadas: *arco-íris, estrela cadente, orvalho, tempestade, soutien, útero, rótula e sovina*, o uso das mesmas, como primeira forma apresentada, variou entre os informantes das capitais e do interior e entre os informantes com nível superior de escolaridade e os que têm até a quarta série do primeiro grau.

Assim, os informantes das capitais e com nível superior usa-

ram, como primeira forma e como forma padrão ou “mais correta” *Arco-íris- Estrela cadente - Orvalho ou Sereno - Tempestade - Soutien - Útero - Rótula e Sovina*.

Indagados sobre outros nomes para esses termos, utilizaram *arco-celeste / arco-da-aliança*, para arco-íris; *estrela d’alva e sete estrelas*, para estrela cadente; *neve*, para orvalho; *chuva de pedra e chuva grossa*, para tempestade; *bolacha do Joelho e cabeça do Joelho*, para rótula; *amarrado, unha de fome, somítico*, para sovina. Não conhecem, ou não quiseram falar, outras formas, para *soutien e útero*.

Os informantes do interior e com escolaridade de primeiro grau, apresentaram, como primeira forma conhecida: *Arco-íris; Estrela d’alva; Sereno, Tempestade(a); Soutien; Mãe do corpo*, para útero; *Bolacha do Joelho*, para rótula, *sovina(o)*, para sovina. Outras formas conhecidas foram: *arco-celeste / arco-da-aliança; arco-da-velha*, para arco-íris; *planeta, rabisca, zelação, estrela mariana*, para estrela cadente; *neve, garoa, neblina, molhação da noite*, para orvalho; *dilúvio, chuva passageira, chuva pesada, chuva braba*; para tempestade; *califom / porta seio*, para soutien; *ventre da mãe / dona do corpo*, para útero; *bolacha, patinho, rodinha do Joelho*, para rótula; *amarrado, morto a fome, tacanha resina*, para sovina. Resumindo:

3. Considerações finais

Apesar da amostragem ser pequena e poder ser total ou parcialmente confirmada ou refutada, pode-se tirar alguns indícios de variação diastrática, relacionados principalmente à marca de escolaridade

Escolaridade Superior	Escolaridade de 1º Grau
<p>1ª. Opção = Arco-íris = Soutien = Útero = Rótula = Estrela cadente = Orvalho = Tempestade = Sovina</p>	<p>1ª. Opção = Arco-íris = Soutien = Mãe do corpo = Bolacha do Joelho = Estrela d’alva = Sereno = Tempestade (a) = Sovina (o)</p>
<p>2ª. Opção = Arco-celeste = Arco da aliança</p> <p>= Soutien</p> <p>= Útero</p> <p>= Bolacha do Joelho = Cabeça do Joelho</p> <p>= Estrela d’alva = Sete estrelas</p> <p>= Neve</p> <p>= Chuva de pedra = Chuva grossa</p> <p>= Amarrado = Unha de fome = Sumítico</p>	<p>2ª. Opção = Arco-celeste = Arco da aliança = Arco da velha = Califom = Porta seio = Ventre da mãe = Dona do corpo = Bolacha = Patinho = Rodinha do Joelho = Planeta = Rabisca = Zelação = Estrela mariana = Neve = Neblina = Garoa = Molhação da noite = Dilúvio = Chuva passageira = Chuva braba = Chuva pesada = Amarrado = Morto a fome = Rezina = Tacanha</p>

⁸ SANKOFF, G. et THIBAUT, 1981; SANKOFF, G. 1982, apud. MORALES, H.L. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1993, p. 101

⁹ MORALES, H.L. op. cit. p.31-32.

¹⁰ SANKOFF, G. apud MORALES, H.L. op. cit. p. 105.

¹¹ WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford / Cambridge: Blackwell, 1992, p.49.

e de registro e não de localidade - capital x interior, que poderia configurar uma variação regional.

Viu-se, também, que a atitude lingüística do informante, escolhendo as formas consideradas padrão ou “mais correta”, confirma o que Garmadi e Calvet afirmaram sobre a função ou “afetação funcional” e os julgamentos de valores que podem marcar a variação lingüística e, mais especificamente, a variação diastrática ou social.

4. Referências bibliográficas

- CALVET, Louis-Jean. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1993.
- CARDOSO, Suzana A. M. Atlas lingüístico do Brasil - ALiB - *Projeto*. Salvador: UFBA, 1998.
- CHAMBERS, J. K. et TRUDGILL, P. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- COUPLAND, N. et JAWORSKY, A. *Sociolinguistics - a reader*. New York: St. Martin's Press, 1997.
- GARMADI, J. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, 1981.
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- MARCELLESI, J. P. et GARDIN, B. *Introduction à la sociolinguistique - la linguistique sociale*. Paris: Larousse, 1974.
- MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1993.
- SANKOFF, G. *Language use in multilingual societies: some alternative approaches*. In: Pride and Holmes, 1972.
- THUN, Harald et al. El atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU) *Presentación de un proyecto*. Iberoamérica, 3. Tübingen: 26-62, 1989.
- WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford / Cambridge: Blackwell, 1992.

A variação diagenérica no Português do Brasil: uma visão a partir de inquéritos experimentais do projeto ALiB

Suzana Alice Marcelino Cardoso
Universidade Federal da Bahia

PALAVRAS-CHAVE: *Geolingüística. Português Brasileiro. Variação. Gênero.*

RÉSUMÉ: *À partir d'une brève réflexion sur les variables qui doivent intéresser, actuellement, à la réalisation d'un atlas linguistique, on traite les aspects du genre et ses rapports avec la diversité des usages de la langue en analysant, de forme préliminaire, les résultats ébauchés par les enquêtes expérimentales du projet ALiB.*

Introdução

Trato, nesta comunicação, de aspectos da variação do português brasileiro, observando, especificamente, a relação entre fenômenos lingüísticos e a variável gênero.

À guisa de introdução, mister se faz assinalar que a preocupação com fatores sociais na pesquisa dialetal não se constitui em novidade do mundo contemporâneo, mas já foi objeto de consideração nos primórdios da Dialectologia como ramo de estudo sistemático da variação lingüística. Fato ilustrativo está na atitude assumida por Millardet e pelo Abbé Rousselot, para me ater a duas citações exemplificativas (CARDOSO, 2000). O primeiro elege informantes jovens e informantes mais velhos do que advém a vantagem de, como afirma, *saisir sur le vif, dans le même pays et la même famille, différentes étapes d'une transformation linguistique* (Apud POP, 1950, p. 325). O segundo considera o conhecimento da idade dos informantes indispensável, a fim de permitir comparar a fala dos mais jovens à dos mais velhos:

La connaissance de l'âge des sujets observés est indispensable afin de pouvoir comparer les divergences existant entre le parler des jeunes et celui des vieillards, et déterminer leur point de départ (Apud POP, 1952, p. 43).

Também sobre a variação diastrática manifestou-se o Abbé Rousselot, tomando, assim, uma outra variável sociolingüística para consideração, levando-o, dessa forma e a propósito das diferentes modalidades de uso da língua, a identificar entre os *patois, celui du peuple et celui des messieurs*, explicando, logo a seguir, que:

Le patois des messieurs donne l'explication de certains anomalies qui se rencontrent dans le langage du peuple; il montre aussi de quel côté viennent les influences étrangères qui agissent sur le patois. Mais il n'est pas le patois du pays (Apud POP, 1950, p. 43).

A postura do Abbé Rousselot levou THUN a afirmar, recentemente (2000, p. 369), que *C'est qui est encore plus remarquable, c'est que l'abbé ROUSSELOT esquisse un programme qu'on pourrait de bon droit qualifier de "partiellement pluridimensionnel"* (grifo nosso).

Reconhecendo, como o fazem CONTINI & TUAILLON (1996,7), que *La dialectologie a pour tâche essentielle d'étudier la variation géolinguistique*, o Projeto ALiB, ao tempo em que prioriza o registro da diversidade diatópica, leva em conta fatores sociais — idade, gênero e grau de escolaridade —, adotando, assim, o controle de variáveis sociolingüísticas que lhe vão imprimir um caráter pluridimensional.

Ao assumir essa posição metodológica de implicação social, política e filosófica, o Projeto ALiB parte do princípio de que a realidade do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, do Brasil de hoje apresenta-se bastante distinta do que se configurava há anos atrás. O novo perfil demográfico do País com o aumento de concentração da população nos grandes centros urbanos, com o esvaziamento das áreas rurais e com a intensa migração interna a que se pode acrescentar o papel que vem desempenhando a mulher na construção da sociedade contemporânea, seja pela sua inserção no mercado de trabalho seja pelo redimensionamento da sua atividade, tem trazido não só uma nova

dimensão social mas também política à vida nacional a qual, por certo, se faz acompanhar de mudanças lingüísticas, cuja extensão ainda não pôde ser plenamente avaliada.

Com esse entendimento, examino um conjunto de inquéritos experimentais, descritos e identificados mais adiante, com vistas à observação da variável gênero.

O projeto ALiB e a variável gênero

A metodologia do Projeto ALiB, como tem sido divulgado em diferentes momentos, contempla, para o estabelecimento da escolha de informantes, além do controle da variação diatópica, o referente a variáveis sociais, sobre o que se debruça esta mesa-redonda. Dessa forma, passo a tratar da variável de gênero na tentativa de que, descrevendo fatos e fenômenos, venha a obter uma visão, ainda que preliminar e parcial, do comportamento dessa variável em dados geolingüísticos, colhidos, de forma experimental, para o atlas do Brasil.

São tomadas para exame duas regiões, Bahia e Paraná. Da Bahia, utilizo-me de 04 inquéritos realizados na cidade de Vitória da Conquista e do Paraná, 04 inquéritos da cidade de Adrianópolis. Em cada uma das cidades, examinam-se os resultados obtidos com dois informantes do sexo masculino e dois do sexo feminino, todos eles com escolaridade que não ultrapassa a 4ª série do primeiro grau, como vem definido pela metodologia do projeto. Dispomos, a essa altura, de inquéritos experimentais feitos em Salvador e a informantes de nível universitário. A inexistência, porém, de inquéritos experimentais em outras capitais fez com que a opção se fizesse pelo confronto entre dados de áreas do interior desses dois estados.

Para estas considerações, foi tomada, sistematicamente, a variável gênero, sendo as demais variáveis — idade e escolaridade — trazidas à cena sempre que necessárias à interpretação da variável selecionada. Para efeito da descrição, os informantes numerados de 1 a 4 são da Bahia e de 5 a 8, do Paraná, cabendo os dois primeiros números de cada série aos informantes masculinos e os dois últimos aos informantes femininos. Assim, os informantes 1, 2, 4 e 5 são masculinos e os de números 3, 4, 7 e 8, femininos.

Aspectos fonéticos e variável gênero

Examino resultados obtidos com a aplicação experimental do questionário fonético-fonológico (QFF) do projeto ALiB, nas duas cidades mencionadas, servindo-me de levantamento geral feito por Mota¹.

Os informantes são, para a Bahia, 2 homens de faixa etária I, uma mulher de faixa etária 1 e outra de faixa etária 2; para o Paraná são considerados 2 homens de faixa etária 2, uma mulher da faixa

¹ Jacyra Andrade Mota organizou dados de um conjunto de inquéritos experimentais, entre os quais se incluem os que são tomados para análise neste trabalho, produzindo um levantamento circunstanciado do qual muito me beneficiei e pelo que registro os meus agradecimentos à colega.

etária 1 e outra da 2, perfazendo um total de 4 homens e 4 mulheres. Como não há possibilidade de comparação sistemática segundo a faixa etária e tendo em vista que estão todos os informantes recobertos pelo mesmo nível de escolaridade, desprezaram-se essas variáveis — faixa etária e escolaridade —, considerando-se apenas a variável gênero.

O exame dos dados lingüísticos, originários da aplicação do questionário fonético-fonológico, está centrado em três aspectos: (i) no comportamento da vogal postônica não final, (ii) na realização das seqüências consonânticas constituídas de oclusiva + líquida lateral e (iii) no exame do comportamento das seqüências consonânticas constituídas por oclusiva + líquida vibrante.

Vogal postônica não final

Foram considerados 12 itens do questionário fonético-fonológico que contemplam o contexto em causa. Os resultados vêm apresentados na Tabela 1, na qual se assinalam com (+) os casos de manutenção da realização da vogal postônica não-final, com (-), os casos de supressão e com (0), os casos de pergunta não respondida ou não considerada por razões técnicas.

Tabela 1 - Presença/ausência da vogal postônica não-final

Pergunta / Informante	VITÓRIA DA CONQUISTA				ADRIANÁPOLIS			
	1-H1	2-H2	3-M1	4-M2	5-H2	6-H2	7-M1	8-M2
50 - VÔMITO	+	+	+	+	0	0	+	0
60 - ÚNICO	+	+	+	+	+	+	0	+
78 - LÂMPADA	+	+	+	-	+	+	0	0
80 - ELÉTRICO	+	+	+	+	+	+	0	+
90 - FÓSFORO	-	-	-	-	-	-	-	+
92 - PÓLVORA	-	+	-	-	-	-	0	0
124 - NÚMERO	+	+	+	+	0	0	+	0
140 - ABÓBORA	+	-	+	-	0	0	0	-

Os dados reunidos, como se vê do exame da tabela, mostram que:

(a) tanto na Bahia quanto no Paraná o índice maior de ocorrência está reservado para a presença da vogal postônica não-final uma vez que, das 48 possibilidades de ocorrência, apenas 15 documentam o apagamento;

(b) dos 15 casos de apagamento, na Bahia, 6 pertencem aos informantes masculinos e 9 às informantes do sexo feminino;

(c) dos nove casos, na Bahia, anotadas às mulheres, 7 deles o foram na informante da faixa etária 2;

(d) no Paraná, considerados os casos de não-resposta, que foram numerosos (22 do total de 48 possibilidades previstas), registraram-se apenas 6 casos de apagamento, dois dos quais nas informantes do sexo feminino.

Fato a destacar-se diz respeito ao item FÓSFORO para o qual, na Bahia, registrou-se o apagamento sistemático e no Paraná, em três dos quatro informantes.

Não se configura com este item uma preferência de uso segundo o gênero, não obstante merecer destaque o fato de a informante feminina da faixa etária 2, na Bahia, exibir uma diferença, para mais, na presença do apagamento da vogal.

Seqüências consonânticas constituídas de oclusiva + líquida lateral

Foram considerados, como se mostra na Tabela 2, quatro itens do questionário fonético-fonológico para os quais se assinala com (+) quanto realizados com a líquida lateral, com (-), quando realizados com a líquida vibrante e com (0) para os casos de ausência de resposta.

Tabela 2 - Seqüências consonânticas oclusiva + lateral

Pergunta / Informante	VITÓRIA DA CONQUISTA				ADRIANÁPOLIS			
	1-H1	2-H2	3-M1	4-M2	5-H2	6-H2	7-M1	8-M2
9 - PLANTA	+	-	-	+	-	0	0	-
20 - CLUBE	+	+	+	+	-	+	0	-
70 - PLACA	-	-	-	+	-	-	0	-
142 - CLARA	+	-	+	+	0	0	0	-

Os dados tabelados mostram que: (a) não há uma preferência de realização segundo o gênero, em nenhuma das áreas; (b) dos 9 itens registrados no Paraná, apenas um deles e para um dos informantes se realizou com a líquida lateral; (c) na Bahia, há uma discreta predominância da realização com a líquida lateral.

Seqüências consonânticas constituídas de oclusiva + líquida vibrante

Os itens considerados apresentam as seqüências consonânticas /tr/, /dr/, /pr/ e /br/, cujas realizações se dão conforme se indica na Tabela 3 para a qual se acrescentam duas novas informações relativas ao tratamento da seqüência consonântica: (i) a presença da metátese que desfaz a seqüência, transformando a sílaba de CCV em CVC, assinalada com um asterisco, e (ii) a realização africada palatal sonora que substitui a seqüência consonântica, indicada por dois asteriscos.

Tabela 3 - Realização de /tr/, /dr/, /pr/ e /br/

Os dados constantes da Tabela 3 mostram, por um lado, a sistemática manutenção da realização desses grupos consonantais e, por outro, revelam comportamento similar entre homens e mulheres. Destacam-se, no conjunto, dois tipos de mudança, observadas, na Bahia, e em itens específicos: (i) a metátese em BRAGUILHA à *barguilha* e PRATELEIRA à *parteleira*, e a realização africada palatal surda em COMADRE e COMPADRE que elimina a seqüência consonântica *dr*.

Para concluir

Essa breve incursão nos dados de questionários experimentais, direcionada para apurar o comportamento dos resultados no tocante à variável gênero, revelou que, pelo menos no campo da fonética-fonologia, não afloram diferenças relevantes de uso entre homens e mulheres. É possível que a extensão do exame a outros níveis, como o semântico-lexical, o morfossintático ou o pragmático-discursivo possa traçar um outro perfil dessa variável. Por agora, ficam essas considerações na esperança de que, em breve, se venha a dispor de dados ampliados que permitam conclusões abalizadas sobre o comportamento da variável gênero no falante do português brasileiro.

Pergunta / Informante	VITÓRIA DA CONQUISTA				ADRIANÁPOLIS			
	1-H1	2-H2	3-M1	4-M2	5-H2	6-H2	7-M1	8-M2
10 - ESTRADA	+	+	+	+	+	0	+	+
77 - TRAVESSOIRO	+	+	+	+	+	+	+	+
80 - ELÉTRICO	+	+	+	+	+	0	+	+
96 - TRABALHAR	+	+	+	+	+	+	+	+
55 - COMADRE	+	*	*	*	+	+	+	+
56 COMPADRE	+	*	*	*	+	+	+	+
68 - VIDRO	+	+	-	+	+	0	+	+
21 - PREFEITO	+	+	+	+	+	+	0	+
31 - PROCISSÃO	+	+	+	+	+	0	0	+
67 - PRATELEIRA	-	**	**	**	+	+	+	+
85 - PRESENTE	+	+	+	+	+	+	+	+
97 - EMPREGO	+	+	+	+	0	+	0	+
26 - BRASIL	+	+	+	+	+	+	+	+
87 - BRAGUILHA	**	0	**	**	0	0	0	0
124 - OBRIGADO	+	+	+	+	0	+	0	0

Referências bibliográficas

- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (2000). Que dimensões outras, que não a diatópica, interessam aos atlas lingüísticos? In: XXIIe. CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOGIE ROMANES. *Actes...* v. 3. *Vivacité et diversité de la variation linguistique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, p. 411-421.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil) (1998). *Atlas linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: Ed. UEL.
- CONTINI, Michel; TUAILLON, G. (1996). Introduction. In: *Atlas Linguistique Roman*. v. 1.
- POP, Sever (1950). *La Dialectologie. Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. Louvain: Chez l'Auteur.
- THUN, Harald (2000). La géographie linguistique romane à la fin du XXe. siècle. In: XXIIe. CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOGIE ROMANES. *Actes...* v. 3. *Vivacité et diversité de la variation linguistique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, p. 367-389.

O papel do adulto letrado na aquisição da escrita

Lélia Erbolato Melo

Universidade de São Paulo - Departamento de Linguística-FFLCH

RÉSUMÉ: *L'idée centrale concerne le rôle de l'adulte lettré et ses effets sur la construction de la connaissance du langage écrit par l'enfant. L'objectif initial est de contraster ce rôle, dans la perspective piagétienne, avec celui de Vygotsky, et ensuite montrer que dans le modèle bakhtien l'adulte occupe trois positions discursives.*

PALAVRAS-CHAVE: *adulto, criança, aquisição, escrita*

Cada vez mais a literatura científica no âmbito da Psicolinguística, da Etnografia da Comunicação, da Psicanálise vem se ocupando do estudo da aquisição da língua escrita por parte da criança pequena. Ao mesmo tempo, esta literatura demonstra que para algumas crianças o processo se inicia no momento da pré-escola, através de experiências significativas com a leitura e a escrita.

Enfim, como Wallon, pensamos que as descobertas mais importantes se “fazem nas fronteiras”, isto é, na interseção de várias disciplinas e abordagens científicas. Embora, nestes últimos anos, as pesquisas em psicolinguística tenham se multiplicado sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, poderíamos dizer que há ainda muito para ser feito, e que os próximos progressos serão provavelmente o fruto dos encontros desses especialistas.

Prosseguindo nesta linha de reflexão, verificamos numa perspectiva psicolinguística, que a questão fundamental não seria mais como ensinar a ler às crianças, o que supõe o problema resolvido, mas o que constitui problema às crianças quando aprendem a ler. O debate se desloca então do objeto-língua ao sujeito-aprendiz. Assim, parafraseando os psicolinguistas, preferimos falar de “entrada na escrita”, e não de “aprendizagem da leitura-escrita/escritura”. Neste sentido, a entrada na escrita é um departamento da psicolinguística.

Ora, e lembrando Smolka (1993) para quem ‘não se ensina’ ou ‘não se aprende simplesmente a ler e escrever’, mas ‘aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação...’, elegemos o diálogo como fio condutor de nossa pesquisa, realizada entre os anos 1997 e 1998, no âmbito do Projeto de Cooperação Universitária USP/COFECUB (Brasil/França).

Foi precisamente, a necessidade de pensar e redimensionar a visão da aquisição da escrita em termos de interação e interlocução que nos fizeram buscar apoio em outras direções tendo em vista a análise que desejávamos fazer.

A partir dessa preocupação, as primeiras respostas para nossas indagações começaram a ser encontradas na Teoria da Enunciação (Bakhtin) e nas abordagens interacionistas (ou na linguística interacionista).

Por que justamente a adoção dessas perspectivas teóricas na consideração de questões aparentemente pedagógicas? A razão principal, sem dúvida, por vermos a *leitura e a escrita*, antes de mais nada, como *momentos discursivos*.

A intenção, portanto, era mostrar que a ‘entrada da criança na escrita’ não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Ela vai muito além na medida em que implica, desde a sua gênese, a construção do sentido e, mais profundamente, uma forma de interação com o outro. E, neste sentido, esta escrita precisa ser permeada por um desejo e pressupõe um interlocutor, geralmente um adulto letrado.

Surgiu, então, a idéia de recorrer, como alternativas de articulação de atividades e constituição da interdiscursividade, à “literatura infantil” e às “situações de narrativa”, sobretudo, em razão da dimensão lúdica e estética, suas marcas registradas.

Dessa forma, estaríamos promovendo ao mesmo tempo a inserção dos sujeitos naquelas práticas letradas de sua cultura que fazem algum sentido dentro de suas atividades cotidianas de trabalho, lazer, etc.

Paralelamente, outra fonte de inspiração, respresentada pelos trabalhos de F. François, no que concerne à influência bakhtiniana, e definição das categorias de análise, passou também a ter um papel importante nesta busca de caminhos, uma vez que se situam dentro de uma perspectiva de linguagem em oposição a uma perspectiva linguística *stricto sensu*.

Disto isto, passamos a levar em conta dois objetivos que consideramos como sendo relevantes e que precisam ser retomados e rediscutidos no estudo da aquisição da escrita:

a) contrastar o “sujeito” em Ferreiro e Vygotsky;

b) descrever o papel do adulto letrado e seus efeitos na construção de conhecimento sobre a escrita pela criança pequena. Nesta empreitada, nos inspiraremos em Mayrink-Sabinson (1997 e 1998)

* **Quanto ao primeiro item**, lembramos que o “sujeito”, em Ferreiro, é “o *sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir (...) um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ela (...) É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo*”. (Ferreiro & Teberosky, 1989: 26)

A partir deste fragmento, observamos que a autora privilegia o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo de construção. Este sujeito piagetiano não é um sujeito individual mas, enquanto construto teórico, um sujeito idealizado, universal, que passa por etapas/estágios na construção do conhecimento. Por outro lado, embora o contexto esteja pressuposto, ele não é visto como constitutivo do processo de aquisição.. Ou melhor: segundo Mayrink-Sabinson (1997: 39), seu eventual papel mediador não é teoricamente explorado.

Já Vygotsky (1991: 33) afirma que: “*Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.*”

Este autor atribui, portanto, um papel ao OUTRO: *O papel do OUTRO, conforme Mayrink-Sabinson (ibid.), que consistiria em prover o que seria imitado, incorporado pela criança, num momento de seu desenvolvimento e, mais tarde, internalizado, por ela, transformado e modificado como novo conhecimento.*

* **Quanto ao segundo item**, o *papel do adulto letrado*, nos trabalhos sobre a aquisição da escrita de Ferreiro e colaboradores, na linha do construtivismo piagetiano, atribui-se ao adulto letrado um papel de simples suporte, informante sobre a escrita. Quer dizer: o papel do interlocutor, do OUTRO, que interage com a criança, é (apenas) visto como um elemento a mais no contexto social em que a construção do conhecimento sobre o objeto se dá. Assim, o trabalho de construção de conhecimentos sobre a escrita seria exclusivo da criança, a partir de sua interação com o próprio objeto (escrita), desconsiderando-se, portanto, o fato de essa interação sujeito/escrita ser mediada por um interlocutor (e sua linguagem).

O que observamos em Vygotsky, por outro lado, seria o seguinte: embora admitindo que o social desempenha um papel no desenvolvimento da criança, um papel que é enfatizado quando o autor propõe as noções de *mediação* e *zona de desenvolvimento proximal* (isto é, quando a criança aprende inicialmente em cooperação com outro, depois sozinha), esse OUTRO vygotkyano aparece como já pronto, estabilizado, permanente. Para Mayrink-Sabinson (1997: 40-41) “pelo menos essa estabilidade e permanência é atribuída à linguagem, quando o autor discorre sobre a formação de conceitos ao falar dos falsos cognatos”. Vejamos então a seguinte passagem: “*A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, constrangido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por esse caminho predeterminado, de maneira peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor do qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual*”. (Vygotsky, 1987: 58-59)

Concluímos, então, que, apesar de ser previsto um movimento da criança, o OUTRO que com ela interage e, nessa interação possibilita esse movimento, não se movimenta, preso que está numa linguagem estável e já constituída, ao contrário da *perspectiva bakhtiniana*, e parafraseando Hudelot (mimeo), segundo a qual o adulto não só assume vários papéis mas aparece no processo de letramento emergente como um verdadeiro parceiro, que não somente escuta as proposições das crianças, mas empresta sua própria colaboração para a elaboração discursiva, quando assume três posições principais: uma, *incitativa* que exigiria uma atividade verbal da criança, uma outra, *compensatória* que preencheria a eventual ausência de reação e, enfim, uma terceira que *avaliaria* a verbalização da criança em relação à atividade em andamento.

Em seguida, e esmiuçando o quadro dessas três posições-chave da troca entre adulto e criança, abrimos parêntese para citar, com Bruner (1991: 277-279), os diferentes aspectos de tutela (ou andaime). Entre os pontos que o autor considera (num exemplo não-lingüístico de uma tarefa de encaixe proposta a crianças pequenas), podemos levar em conta as modalidades de tutela:

- a) *engajamento*: apresentação da tarefa;
- b) *redução dos graus de liberdade* (evitar as buscas em outras direções, delimitar a tarefa, etc.);
- c) *manutenção da orientação* contra as distrações, os desvios;
- d) *sinalização* das características determinantes, ou seja, de indicações positivas;
- e) *controle da frustração*, por exemplo, sob forma de aprovações e encorajamentos;
- f) *demonstração*: quando não se pode ajudar a fazer, faz-se no lugar...

No entanto, no que diz respeito à “interação com tutela”, é importante chamar a atenção para um certo número de características

que distinguem a tarefa de resolução de problemas e as atividades de linguagem.

Enquanto a tarefa a ser realizada está explícita, no caso da construção da pirâmide, o mesmo não ocorre necessariamente quando se trata de uma narrativa (por exemplo). Não há um modelo de narrativa mais aceitável do que outro. E também existem não somente vários meios lingüísticos para veicular uma mesma significação como também várias estratégias discursivas possíveis para contar um fato, descrever uma figura, etc. E, ainda, no caso das atividades verbais, a sustentação do adulto pode se transformar em “contratutela”.

Como fecho, verificamos que é extremamente difícil definir o que se entende por eficácia da tutela, e que as manifestações de recusa ou resistência, ao contrário, poderiam indicar um ganho de autonomia.

Assim, o “diálogo” que se estabelece em torno de uma *história lida ou contada* por um adulto, de um *desenho*, ou mesmo numa *situação de narrativa*, no cotidiano de uma criança, está sendo por nós considerado como fundamental no processo de elaboração, de produção compartilhada de conhecimento. A título de ilustração, citamos três exemplos:

Situação 1: *Repetição de uma história que acabou de ser contada* (O “passarinho Rafa”, Regina Drummond)

1. A: olhe você se lembra como se chama a história?... o passarinho como era o nome dele?
2. PR: (passarinho)
3. A: Rafa... passarinho Rafa... essa é a Juliana essa é a Liliam... como é a história?
4. PR: num lembro
5. A: faz um esforço você vai virando as páginas do livro e vai contando... quer segurar o livro?... o que você faz quando você vem aqui na oficina... você pega um livro e lê?
6. PR: só vejo
7. A: só vê?... então vê o livro e me conta o que você vê... tá?
8. PR: ()
9. A: que é?
10. PR: (*num tá dando pra mim lê*)

Situação 2: *Narrativa de uma história apresentada por uma sucessão de figuras*

1. A: agora eu vou dá pra você umas figuras todas misturadas... tá? eu vou pedir pra você olhar todas as figuras arrumar e contar uma história. (“A chuva”, Eva Furnari)
2. PR: mas não é assim
3. A: então olhe... veja
4. PR: eu já falei... a bola () bola
.....
5. A: agora eu vou dar uma folha... pra você
6. PR: desenhá
7. A: desenhar pra você escrever... enfim...
8. PR: ai meu Deus... de novo isso
9. A: e conta uma história...quê que você vai escrever?...quer contar uma história DEsse livro?
10. PR: ah eu não sei desenhá nen...nenhum hipopótamo nenhum veio nenhum peixe nenhum moleque
11. A: e o que é que você sabe desenhar?
12. PR: eu sei desenhá coisa diferente
13. A: então desenhe...o que você sabe

Situação 3: *Narrativa do que você fez no domingo*

1. An: ((risos)) escolhi o livro do Pica- Pau Amarelo
2. A: ah escolheu o livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo?
3. An: que tava ali
4. A: você vai levá pra casa ou você leu aqui na creche?

5. An: vou levá pra casa vou levá pra casa
6. A: quem é que vai ler pra você?
7. An: minha mãe

*** Considerações finais**

Sem a pretensão de ter chegado a conclusões sobre este tema, o trabalho em questão tem simplesmente o objetivo de contribuir de alguma forma para alimentar alguns pontos na discussão, sempre aberta, sobre o papel do OUTRO (adulto letrado) na aquisição da escrita. Um papel que, para nós, pode ser visto como de “intérprete” na medida em que introduz a criança pequena no movimento lingüístico-discursivo da escrita.

Como Scarpa (1987: 126-127), pudemos identificar uma *continuidade processual* entre a aquisição e o desenvolvimento de linguagem oral e a aprendizagem da escrita.

Os fragmentos selecionados nos permitem verificar, por outro lado, o que a criança *diz* da escrita quando ela se confronta ativamente, e o que ela *faz* para tentar ler-escrever antes de chegar a fazê-lo, ao mesmo tempo que tentamos reconstituir o que a criança *pensa* deste objeto e desta atividade.

Enfim, constatamos ainda que a criança já exprime concepções originais, que variam conforme as atividades propostas, e que estas, naturalmente, evoluem com a idade.

Além disso, o que a criança diz nos esclarece também sobre o que ela faz, quando procura interpretar a escrita que encontra ou a escrita que produz.

Isto nos leva a pressupor que, antes mesmo de entrar na escola, a criança mantém relações complexas - e, muitas vezes, despercebidas - com a escrita que está presente em seu ambiente, mas que a escola, geralmente, tende a fazer “*tabula rasa*”.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Martins Fontes.
- BRUNER, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Trad. de Michel Deleau. Paris, PUF.
- FERREIRO, E., GOMEZ-PALACIO, M. et alii (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-il?*. Trad. de BESSE, J.-M. et alii. Lyon, CRDP.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1989). *Psicogênese da língua escrita*. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FRANÇOIS, F. (1996). *Práticas do oral. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo, Pró-Fono.
- HUDELOT, Ch. (s/d) *Échanges verbaux adulte-petit groupe d'enfants en crèche et en maternelle (mimeo)*.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997). O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B. et alii. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, Mercado de Letras.
- SCARPA, E.M. (1987). Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? *Estudos lingüísticos, XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, SP, Unicamp/GEL: 118-128.
- SMOLKA, A.L. B. (1993). *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. 5ª ed. São Paulo, Cortez; Ed. da UNICAMP.
- VYGOTSKY, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. Trad. de José Cipolla Neto. São Paulo, Martins Fontes.

Produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...

Alba Maria Perfeito

Universidade Estadual de Londrina - UEL

ABSTRACT: This research debates, in linguistic terms, the social difference among children from different social classes concerning language uses. It analyses what is common and individual among written narratives, produced by two subjects from different social groups, taking into consideration the writing as secondary discursive gender.

PALAVRAS-CHAVE: usos lingüísticos – escrita – classes sociais – diferenças.

Nessa exposição, partiremos do pressuposto de que não é tanto a língua abstrata que pode distinguir as crianças de diferentes classes sociais, mas os **modos diferentes da cultura de linguagem**, produzidos fundamentalmente pelos gêneros discursivos. François, (1996a), em seus estudos sobre narrativas orais de crianças, faz a seguinte colocação:

“Se existem diferenças sociais entre crianças de classes sociais diferentes é mais, sem dúvida, no plano de tipos de uso de linguagem (...) Prescrevemos e proibimos, sem dúvida, a todas as crianças. Há, certamente, crianças a quem damos argumentos, outras não. Há crianças que habitamos ao monólogo, ao prazer da história contada e outras não.” (op. cit. 120)

Em nossa investigação, centrada na escrita, complementaremos a fala do autor, postulando que há sujeitos a quem foi dada, desde tenra infância, a possibilidade de maior contato com textos escritos, em suas diversas configurações, e à fala perpassada pela escrita, a outras não.

Sem o objetivo de polemizar a respeito da classificação de gêneros/tipos discursivos-textuais, procuraremos nos ater à proposição bakhtiniana a esse respeito. Após afirmar a impossibilidade de definir uma tipologia dos gêneros, Bakhtin (1992) propõe a diferença essencial entre eles: a existência do **gênero do discurso primário** (do cotidiano, mais simples, constituído em situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo relação direta com a realidade existente e com a realidade dos outros) e a do **gênero discursivo secundário** (que aparece em situação mais complexa e relativamente mais “evoluída”, relacionado, sobretudo, à escrita).

Dessa forma, considerando a especificidade dos textos escritos (a substituição da entonação e prosódia por sinais gráficos; a necessidade de contextualização de elementos extra-lingüísticos; de maior concisão temática e coesão entre as partes do texto, tendo o parágrafo como marca de construção), tomaremos a **escrita** como um **gênero discursivo secundário**, criadora de espaço para ampliação da subjetividade.

Assumiremos também a idéia de que aquilo que faz um gênero funcionar – nesse caso narrativas escritas – é o fato de incorporar outros gêneros a ele. Para François (1996b), tais **subgêneros discursivos**, elementos não parafraseáveis e não diretamente cronológicos, mais ou menos equivalentes aos atos de fala, são relativos aos pontos de vista produzidos pelo sujeito e responsáveis por tornar a narrativa interessante. O mais interessante seriam as **maneiras de dizer** - e não apenas aquilo que se diz. Isto porque, segundo o autor (1996a), o problema não é ser contra ou a favor do estruturalismo, mas saber o que se faz ao se analisar a estrutura de um texto ou de um conjunto de textos. Tratar-se-ia, assim, de falar dos ingredientes antes de se falar de **como** combiná-los.

Nesse sentido, procuraremos não perder de vista que os **modos de organização das histórias** dizem respeito aos aspectos de **heterogeneidade do sujeito**, relativos aos **lugares discursivos** ocupados e aos **mundos** em que o **texto** é produzido.

Levando em consideração o exposto, analisaremos, comparati-

vamente, o que há de comum e de singular em narrativas escritas por dois alunos de 5ª série, de diferentes classes sociais (I., 10 anos, de classe média-alta, estudante de escola particular, imersa em um mundo letrado e R., 12 anos, de classe social pobre, filho de pais com primeiro grau incompleto, estudante de escola pública - único local que poderia lhe possibilitar maior contato com a escrita).

Para atingir o objetivo proposto, valemo-nos da categoria **textos de criação**, didaticamente formulada por Meserani (1995), ao analisar como os gêneros discursivos circulam na escola. Esse tipo de texto é caracterizado pelo **novos, diferentes, original**, em que o aluno articula o **que** ao **como dizer**.

Na realização dessa atividade, propusemos a I. e R. o relato de experiências vividas, através do tema: **um momento de grande felicidade**.

Após interação inicial, os sujeitos construíram seus textos a partir de instruções de apoio, baseadas nos elementos da narrativa. Puderam, também, elaborar as histórias, planejando-as, escrevendo a lápis e lançando mão de reelaboração total ou de inserções, apagamentos, substituições, etc.

Os textos elaborados foram os seguintes:

I.	R.
UMA SAUDADE INEXPLICAVELMENTE INEXPLICÁVEL	A MUDANÇA FELIZ
1. Minha mãe foi pra Europa em julho de 1995 e eu fiquei triste, pois ela não me levou junto, porque ela fez uma “renovação de Lua de Mel” e eu fiquei com minha tia e minha vó, foi muito bom.	1. Quando eu morava em São Paulo, com meus pais e quando eu cheguei em casa, meu pai estava pensando em mudar para Londrina, na que hora eu me senti muito feliz.
2. Quando minha mãe me aparece no aeroporto, eu fiquei feliz, mas tão feliz, uma saudade inexplicavelmente inexplicável, era o que eu estava sentindo naquele momento.	2. A minha irmã, que se chama Fernanda, não gostou da idéia, de mudar para Londrina.
3. Chegamos em casa, abrimos a mala e começou a fala mais ou menos assim: isso é pra quem? Pra mim né, claro que não, é pra mim.	3. O meu pai muito aborrecido com está pergunta respondeu:
4. Mas enfim foi o dia mais “delicioso” de minha vida.	4. Você é minha filha e vai ter que ir comigo querendo ou não.
	5. Na quele momento só eu era feliz.
	6. Aí então no outro dia, minha irmã compreendeu e resolveu mudar para Londrina.
	7. Daí então meu pai, contratou um caminhão para levar as coisas.
	8. Aí então no outro dia, meu pai mudou para Londrina, e nesse momento eu fui muito feliz.

Em sua produção, I. veicula o conteúdo da narrativa, ocupando o lugar de filha, no mundo familiar de classe média alta, evocando, conforme tema proposto, lembranças de situações experimentadas, narrando, por isso, em primeira pessoa.

I., em seus movimentos textuais, encaixa com coesão os seguintes subgêneros discursivos, concisamente, em quatro parágrafos:

1º parágrafo

Elemento complicador da história (*Minha mãe foi para a Europa (...)* e eu fiquei com minha tia e minha vó...) / evocação de sentimentos (... eu fiquei triste...) / explicações/justificativas (... pois ela não me levou junto comigo, porque ela fez “renovação de Lua de Mel...”) / avaliação intensificada (... foi muito bom.).

2º parágrafo

Acontecimento notável/circunstancialização espaço-temporal (*Quando minha mãe me aparece no aeroporto...*) / evocação intensificada de sentimentos (*eu fiquei feliz, mas tão feliz...*) / evocação caracterizada, modalizada circunstancialização temporal de outro sentimento (... uma saudade inexplicavelmente inexplicável era o que eu estava sentido naquele momento).

3º parágrafo

Desfecho da história, através de sucessão de ações. (*Chegamos em casa, abrimos a mala e começou a fala, mais ou menos assim...*) e uso de discurso direto-pergunta e respostas – com sobreposição de vozes (... isso é para quem? Pra mim né, claro que não, é pra mim.).

4º parágrafo

Avaliação (*Mas enfim foi o dia mais “delicioso” de minha vida.*).

Ao observar o texto de I., podemos verificar que, no primeiro parágrafo do texto, ela faz uma avaliação (... foi muito bom...) que contraria seu sentimento anterior por ter ficado (... e eu fiquei triste...). É a concessão feita a sua interlocutora, agora a tia, não a pesquisadora.

Utiliza-se, ainda de variados coesivos (por ex.: mas, pois, porque, enfim), misturando os subgêneros com precisão e, recorrendo a sinais gráficos (aspas), para querer enfatizar ou referir-se a expressões de uso comum. Demonstra uma escolha lexical criativa e própria do meio social em que vive.

R., assim como I., mobiliza seus conteúdos colocando a felicidade também no mundo familiar, e ocupando o lugar discursivo de filho, mas na realidade de criança pobre.

Seu texto é segmentado em oito parágrafos, da seguinte forma:

1º parágrafo

Acontecimento notável, circunstancialização temporal e espacial (*Quando eu morava em São Paulo com meus pais e quando eu cheguei em casa, meu pai estava pensando em mudar para Londrina...*) / evocação intensificada de sentimento, circunstancializada temporalmente e intensificado (... naquela hora eu me senti muito feliz).

2º parágrafo

Conflito (*A minha irmã... não gostou da idéia, de mudar para Londrina.*) / nomeação (... que se chama Fernanda...).

3º parágrafo

Evocação, avaliada e intensificada de sentimento de outro com encaminhamento para o discurso direto (*O meu pai muito aborrecido com esta pergunta respondeu:*).

4º parágrafo:

Discurso direto, com uso de interpelação direta, asserção, ordem (*Você é minha filha e vai ter que ir comigo, querendo ou não.*).

5º parágrafo

Evocação de sentimento/circunstancialização temporal e restrição (*Naquele momento só eu era feliz*)

6º, 7º e 8º parágrafos

Resolução da história, através de sucessão de ações, devidamente circunstancializadas temporal e espacialmente (*Aí então no outro dia, minha irmã compreendeu e resolveu mudar para Londrina. / Daí então meu pai contratou um caminhão para levar a mudança. Ai então no outro dia, meu pai mudou para Londrina...*) / evocação de sentimento, com nova circunstancialização temporal (... e nesse momento eu fui muito feliz).

Observamos que R. seleciona e mobiliza vários subgêneros discursivos em oito parágrafos, no entanto, com pouca concisão. Parafraseando Tfouni (1998) diríamos que a coesão nos textos escritos pode ser considerada como um aspecto importante quando se fala em autoria. O sujeito em questão narrou um fato corriqueiro de maneira interessante, porém, mais de acordo com os moldes do gênero discursivo primário: repete elementos coesivos sequenciais próprios da oralidade; trunca o texto, ao repetir duas vezes o circunstancializador **quando**, no primeiro parágrafo; comete equívoco lexical ao colocar a atitude da irmã como **pergunta** ao qual o pai **responde**.

Considerações finais

Os sujeitos pesquisados apresentam o texto com unidade de sentido e certo grau de informalidade, pois trata-se de relatos de experiências vividas – e entendemos que tanto fala e escrita abarcam um **continuum** que vai do formal ao informal (Fávero et al., 1999). Ambos também recorrem a variados (e semelhantes) **subgêneros discursivos** na construção de suas narrativas, relacionando os **conteúdos** de suas histórias aos **lugares discursivos** ocupados e **mundos** nos quais elas ocorrem, tornando suas narrativas interessantes.

As singularidades textuais dizem respeito aos diferentes **modos de cultura de linguagem** em que se encontram inseridos. Embora ambos demonstrem sentir-se à vontade na construção de textos narrativos - levando-se em conta que o ato de contar é considerado como característica psicológica humana -, I., imersa em um **mundo letrado**, dentro e fora de casa, revela maior domínio de aspectos específicos do texto escrito. R. mostra-se perpassado pelos **gêneros discursivos primários**, certamente, por não lhe ter sido oportunizado mais freqüente contato com a prática social da leitura e escrita, como espaço para ampliação de sua subjetividade.

Referências bibliográficas

- FÁVERO, Leonor Lopes et alii. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do oral*. Trad. de L.E. Meto. São Paulo: Pró-Fono, 1996.
- _____. *Anotações de aula do curso A linguagem e a análise adulto-criança*. São Paulo: FFLCH/USP, 6 a 21 de novembro, 1996.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERFEITO, Alba Maria. *Leitura e produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...* São Paulo: *Tese (doutorado)*. Departamento de Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Filosofia de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A emergência da função poética nos textos escritos produzidos por um adulto que aprendeu a ler e a escrever na prisão. In: *Revista da ANPOLL* (5), jul/dez, 1998. p. 139-150.

Produção de textos escritos: “a concepção dos professores de 1ª grau”

Regina Maria Gregório
Universidade Estadual de Londrina - UEL

ABSTRACT: *The increasing importance of text production in school life is a challenge for students and teachers, mainly in those difficulties they do not quite understand. A number of corrective actions have been adopted, which included official skills development programs. In an attempt to measure the responsiveness of such programs the research reported in this article was conducted with a language interactivity background.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino - Concepção - Produção - Texto

Embora as diretrizes teórico-pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) persistam na ênfase ao caráter interativo pelo qual a linguagem deve ser percebida e estudada, Silva (1997) chama atenção para o fato de que o ensino-aprendizagem de produção de textos ainda carrega uma forte influência behaviorista e do estruturalismo nos seus modelos. A autora faz essa observação após realizar pesquisa no estado de São Paulo, constando de observação direta de aulas, ações dos professores em sala, análise de redações e livros didáticos, dentre outros materiais e recursos levados a exame.

Geraldi (1991) cujas obras formam um conjunto de profundos ensinamentos acerca da visão interacionista (esta também a base da pesquisa objeto deste trabalho) sustenta que, para construir um texto, em qualquer modalidade, é necessário que o produtor assuma-se como locutor numa relação interlocutiva. Isto implica que ele tenha o que dizer, supondo os interlocutores para quem dizer. Criar essa condição requer, da parte do professor, estabelecer as situações, organizar experiências e contextos adequados para que o aluno escreva sobre temas que tenham sentido para ele próprio, sobretudo. Desse modo, passa à condição de criador, já tendo sido assegurada a passagem pela fase preliminar da aquisição da linguagem, uma vez que, de tanto se desejar um usuário competente, esquece-se de deixá-lo à vontade para seguir pela via de seu próprio ritmo.

A idéia de realizar este trabalho que busca investigar a concepção dos professores do ensino fundamental sobre produção de textos nasceu de duas motivações importantes para a pesquisadora: dar continuidade a uma pesquisa realizada em 1997 no norte do Paraná, em que buscou traçar o perfil do professor do primeiro grau e apontar o modo como os cursos, seminários oferecidos pela Secretaria de Educação haviam influenciado a prática desse professor - em primeiro lugar, e, em segundo, o desejo de fazer uso da experiência adquirida junto a professores da rede pública por meio da ligação proporcionada pelo acompanhamento dos estágios supervisionados e dos relatos e vivências dos alunos - estagiários. Outro dado que ainda motiva a permanência na atitude de *ida-a-campo* é o discurso cada vez mais freqüente dos professores de língua materna ao afirmarem que os alunos não sabem escrever.

Diante desse desafio, a proposta foi investigar questões relativas à formação do professor, à sua concepção de texto e produção de texto e sua prática docente e, a partir das análises dos dados e informações colhidas, efetuar proposta para realizar um trabalho interativo entre a Universidade Estadual de Londrina e escolas. Foram relacionadas as escolas de Londrina - PR de maior porte físico, situadas nas regiões Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, totalizando 11 escolas públicas, o que correspondeu a 30% de cada região. A pesquisa, em sua totalidade, foi realizada no final do segundo semestre de 2000 em Londrina-Paraná (cidade de porte médio, com 500.000 habitantes aproximadamente).

Foi elaborado um instrumento de pesquisa, contendo dez questões (abertas e fechadas) fundamentadas nas visões (textual/cognitivista e interativo/discursiva) que têm norteado os estudos atuais a respeito do ensino de Língua Portuguesa mais especificamente de produção textual (enfoque específico do estudo).

Geraldi ressalta em “Portos de Passagem” (1991) uma distinção entre produção de texto e redação. O autor concebe a redação como uma produção estudantil para a escola, produto de uma obrigação escolar, ação sem interlocutor e considera produção de texto a produção estudantil realizada na escola, produto de uma atividade escolar, expressão livre do aluno, uma autêntica forma de expressão. Reforçando a visão dialógica da escrita, Brandão (1997) enfatiza que “numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque, além de seu papel documental de guardiã da tradição, ela é instância instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais”.

A concepção que entende a linguagem como forma de interação portanto é a que interessa a esta pesquisadora e também se faz presente nos Parâmetros Curriculares e propostas recentes pois representa mais do que conforme aponta Koch (1998) representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; instrumento (“ferramenta”) de comunicação, a linguagem serve para que o locutor em uma relação interlocutiva assumam-se como locutor e para que esse autor aja, atue sobre o outro, provocando reações, estabelecendo-se assim um espaço dialógico de atuação entre autor/leitor.

Trata-se, é importante observar, no entanto, que esta pesquisa está em processo, tendo em vista que os questionários foram entregues ao final do ano, que se conseguiu colher apenas 20% dos questionários distribuídos, e no momento de recolhê-los no início de 2001, ocorreram problemas devido a falta de tempo dos professores, dificuldades em responder a questões e até perda dos mesmos. Os dados colhidos até o momento serão completados com os que ainda estão por chegar, mas já podem servir como amostragem a respeito da concepção e prática dos professores sobre produção de textos.

Como se afirmou, a presente pesquisa está em processo; mesmo assim, uma análise dos dados já levantados é importante para abrir um caminho de discussão de questões com perspectivas de expandir com posteriores análises de um corpus mais amplo.

Na construção do questionário, as questões versaram sobre:

- Questão 1- Formação do professor / caminhos percorridos .
- Questões 2, 3, 4, 9 e 11 - Concepção de texto / produção de texto
- Questões 6, 7, 8, 10 - Prática docente

Em relação ao processo de formação docente as respostas mais precisas foram as que afirmaram ter entrado na Universidade por gostar de literatura ou de Inglês. Ao definir texto somente um informante contemplou a visão interativo - discursiva de ensino presente

nos Parâmetros Curriculares, ou seja, afirmou ser “manifestação lingüística em que parceiros autor - leitor interagem e são capazes de construir determinado sentido”, os outros ou demonstram idéias vagas ou extremamente estruturalistas, aliás confundindo a definição de texto com linguagem.

Na questão dois, os professores tiveram dificuldade para estabelecer diferenças entre texto oral e texto escrito; no entanto, o seguinte paralelo foi estabelecido pelos sujeitos: a distância/proximidade entre interlocutores relativos à ausência/presença do outro no processo de interlocução. Ao serem interpelados sobre a concepção de produção de texto, os professores confundiram definição com objetivos, definiram a produção genericamente como (expressão do pensamento, organização de idéias).

Quando foram interpelados sobre seu interesse por produção de texto, apenas um respondeu que a produção de texto é intrínseca ao trabalho com Língua Portuguesa nas escolas, a maioria respondeu que o interesse nasceu no seu projeto de formação escolar: magistério, graduação, especialização, etc.

Na questão de desenvolvimento das atividades de produção de texto em sala de aula o processo é quase sempre o mesmo, ou seja, através de leitura, interpretação de texto para posterior produção. Um dos informantes falou no trabalho de reestruturação de textos, já outro primou por enfatizar os “aspectos teóricos” no ensino - aprendizagem de produção textual: “... procuro fornecer um suporte conceitual depois trabalho com os textos que funcionam como ilustração do que foi discutido na exposição teórica ... na maioria das vezes faz-se necessário o uso de exercícios que contenham trechos escolhidos pelo seu caráter de exemplaridade” ... logo a seguir afirma “... por último solicito ao aluno que procure operar criativamente com os mecanismos estudados, explorando-os para a produção de texto”.

Quanto às dificuldades que encontram ao trabalhar com produção de texto, alguns enfatizaram falta de tempo para corrigir os trabalhos, excesso de alunos em sala de aula; outros já afirmam não saber como levar os alunos a organizar as idéias. E finalmente, um professor chamou atenção para a dificuldade de fazer o aluno romper com a crença do que seja ensino de Língua Portuguesa, quando se passa do ensino mecânico para o reflexivo, ou seja, como fazer o aluno entender que “agora” que se trabalha de fato o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa e não anteriormente.

Sobre a avaliação que faria de si mesmo quanto às atividades desenvolvidas sobre produção de texto, todos se avaliaram como bons professores; um dos respondentes assinalou duas alternativas somente regular e boa, deixando transparecer uma certa insegurança no processo de auto-avaliação.

Ao responder por que se consideram bons, parte deles não se atribui a nota máxima (excelente) por razões distintas: um deles usa como pretexto a falta de tempo, enquanto o outro se mostra realmente

preocupado com aquilo que ocorre na sala de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: “- ainda não consegui fazer com que produzam textos mostrando plena consciência de seu lugar de autor e sujeito”.

Na questão que busca verificar qual a relação estabelecida pelo professor entre leitura e produção de textos, todos foram unânimes em dizer que a leitura serve como “modelo” para as futuras configurações textuais que os alunos venham a construir.

No que diz respeito ao embasamento teórico para trabalhar produção de texto, a maioria afirmou ter dificuldade e precisar de maior embasamento e aprofundamento teórico; no entanto, um dos informantes que apresentou generalidades em suas respostas foi o único a dizer que se sente suficientemente embasado porque “tem procurado trabalhar dentro dos temas transversais e metodologia que o momento requer”, (tendo sido novamente genérico).

A última questão sobre como o professor concebe o sujeito - produtor de textos demonstra que parte dos discursos dos PCNs foi realmente incorporado, todos foram unânimes em afirmar que o sujeito produtor de textos é aquele que constrói coerentemente os sentidos do texto; não consegue, no entanto, interrelacionar essa visão do sujeito-produtor com a concepção de texto, produção de texto e a prática docente e isto se coaduna com a resposta dada pela maioria (12 professores) no que tange ao trabalho de acordo com os PCNs (que propõe uma visão interativo - discursiva dos estudos lingüísticos no 1º e 2º graus).

E apesar de grande parte dos professores haver freqüentado os vários cursos de capacitação oferecidos, em grande parte pela Secretaria de Educação do Estado desde 1990, apenas um demonstrou maior conhecimento de uma concepção interativa da linguagem e coerência deste com sua prática. É desse mesmo informante a idéia de buscar mais informação, o que acima se constata que ele, com toda certeza possui consciência que a busca do conhecimento é um processo que não se esgota.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Helena Nagamine (1997). Escrita, leitura e dialogicidade. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Brait, B. (or.). Campinas: UNICAMP, p. 281-282.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GERALDI, João Wanderley (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, Luciana Brandão (1997). Escrita em questão: concepções teóricas e sala de aula. In: *Anais de Seminários do XXVI GEL*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1997, p.100-105.

As marcas de (as)sujeitamento do aluno pela escola

Flávio Luis Freire Rodrigues
UNOPAR/Londrina

RÉSUMÉ: *Ce travail propose de mettre en vérification l'hypothèse qui considère l'école productrice d'inhibition de la manifestation du sujet-élève - cette école le maintiendrait dans les modèles (ou "moules") scolaires. À partir de lectures essentielles de Bakhtin et Vygotsky, nous examinons, pour cette proposition, les productions textuelles de huit étudiants du lycée brésilien (l'enseignement moyen) participant d'un projet universitaire, afin d'explicitier les marqueurs d'inhibition (ou inhibiteurs) dans le procès d'effacement du sujet-élève et par conséquent confirmer cette hypothèse.*

PALAVRAS-CHAVES: *assujeitamento, escola, escrita.*

A função precípua e milenar da escola tem sido a transmissão do conhecimento. As tentativas de mudança do perfil da escola, do educador e do educando mostram-se um tanto tímidas. Prolongamos, ainda, a concepção de ensino como "educação bancária", como afirma Paulo Freire, e não como construção do conhecimento. Aquele processo parece estar até hoje bem inculcado, tanto em professores, quanto nos alunos; já faz parte do "inconsciente coletivo escolar".

O trabalho que apresentamos parte de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina, o qual ministra aulas de Língua Portuguesa (incluindo-se aí a produção de textos) a alunos da rede pública, integrantes de um programa de preparação e colocação de menores "carentes" no mercado de trabalho formal como *office-boys*. Queríamos verificar em um ambiente extra-classe, portanto, menos marcado pelas pressões escolares, quais efeitos ou resultados advindos da escola pública na/para a produção textual (após regularmente um aluno cursar ali onze dos principais anos de sua vida), mais precisamente, se a escola consegue constituir seus alunos em sujeitos. Era o primeiro encontro do ano (1998) entre os estagiários e alunos participantes do programa. O projeto da Universidade desenvolve-se em sintonia com as propostas mais atuais de ensino de LP, ou seja, levando-se em consideração aluno-professor-contexto-conhecimento. A opção por estes alunos deve-se ao fato de que o segundo grau representa o ponto final escolar para a maior parte de nossos alunos. Tomamos como *corpus* os textos produzidos pelos 8 alunos da classe do projeto que compõem a classe de estudantes do terceiro ano do segundo grau.

Como arcabouço metodológico, tomei de empréstimo a Carlo Ginzburg, em *Mitos, emblemas e sinais* (1989), os paradigmas indiciários. O autor prega que os detalhes sempre foram pistas importantes para o cotidiano do ser humano, dependendo do olhar cuidadoso e carinhoso do observador, seja no desvendamento de fatos passados ou na adivinhação de fatos futuros. Assim, creio ser possível a fundamentação teórica sobre a qual se erguem os paradigmas indiciários como instrumental analítico válido para pesquisas, principalmente no âmbito das ciências humanas, nas quais se buscam resultados diferentes das pesquisas quantitativas, dominantes ainda na grande parte das ciências, merecendo toda a consideração, uma vez que até o momento tem sido útil no desvelamento de várias questões, procurando apresentar soluções coerentes.

Para iniciar as discussões, tomaremos alguns pressupostos que se complementam. O primeiro e necessário aqui é uma pequena pontuação sobre sujeito. Optamos pela releitura brasileira, sob o olhar de Possenti (1996) da última fase da Análise do Discurso, a da heterogeneidade, para a qual o papel do O/outro é considerado crucial. Possenti deixa claro que, para ele, o sujeito não é uno, não está sozinho, não há sujeitos livres nem assujeitados, pois

"sujeitos livres decidiriam a seu bel prazer o que dizer numa situação de interação; sujeitos assujeitados seriam apenas um

ponto pelo qual passariam discursos prévios; acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo" (1996: 37).

A leitura que Possenti faz de vários textos que tratam da Análise do Discurso não é uma leitura pré-conceituada. Para ele, só forçosamente, se pode deixar de ver que os vários textos não querem eliminar o eu, mas mostrá-lo; tais textos insistiriam na existência e importância do outro, e no seu aspecto multifacetado, e não uno do sujeito, que seria efeito e nunca origem, pois sendo efeito, tem seu lugar e papel (idem).

Para esta terceira fase da AD, o centro da relação não é mais o eu nem o tu, mas se desloca para o espaço discursivo entre eles. O sujeito é ele mais a complementação do outro, em uma amálgama de subjetivo e social, influenciado, talvez, pela posição de Maingueneau, a respeito da postura da AD diante da língua e do discurso:

"a AD afirma ... a dualidade radical da linguagem, a um só tempo integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais" (Maingueneau, 1993: 12).

Este é, como não poderia deixar de ser, o ambiente em que os nossos sujeitos de pesquisa vão desenvolver sua subjetividade: nos embates com o professor (representante da escola e do *status quo*), com os outros alunos (influenciados também pelo professor), com os textos e seus autores (via de regra escolhidos pelo professor) etc. A posição ocupada pelos sujeitos-alunos, dificilmente, escapa à de submissão, visto que a força ideológica escolar utilizada para manter o *status quo* é sutilmente agressiva e totalizante.

O outro pressuposto que precisa ser discutido é a palavra, peça principal do jogo lingüístico que vai se desenvolver entre professor e alunos. Segundo Bakhtin, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, [...] o modo mais puro e sensível da relação social" (1999: 36), cujo sentido é totalmente determinado pelo contexto, seja no sentido mais restrito ou mais amplo. Sem dúvida, a escola está presente em ambas as situações: tanto no meio social mais imediato, quanto no mais amplo. É ela a responsável por grande parte da encarnação material do signo pelos alunos, que vão imprimir os matizes de toda criação ideológica dos indivíduos, que por sua vez, é a responsável pela formação da consciência desses mesmos indivíduos; no dizer de Bakhtin:

"a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social" (1999: 34).

A escola é quem indica como devem ser interpretados os signos novos e reinterpretados os antigos, tecendo o conteúdo semiótico que formará a consciência desses indivíduos.

Vygotsky (1984) reforça o ponto de vista de Bakhtin. Para aquele autor, a relação do sujeito com o mundo é mediada por instrumentos e por signos, ou instrumentos psicológicos, que são proporcionados essencialmente pelo outro (meio, cultura, etc) e visam realizar

transformações no outro ou no mundo material através do outro. Os signos vão transformar, determinar nossa relação psicológica com a realidade. Através das interações face a face entre os indivíduos, é que ocorre a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A linguagem, como sistema simbólico, permite o estabelecimento de significados compartilhados pelo grupo social dos objetos e situações do mundo real. Ainda para Vygotsky (1989), os significados são construídos ao longo da história do homem, em suas relações sociais e físicas (como a história se modifica, os significados também se alteram); são também os significados que permitirão ao indivíduo compreender o mundo e agir sobre o mesmo. A partir da prática social da criança no grupo, ocorre a internalização das experiências práticas, resultando em sujeitos conscientes do pensamento e da experiência.

Convém lembrar que a escola controla boa parte dessa prática social, uma vez que desde tenra idade (isso não é regra geral) as crianças ficam a cargo da escola, passam boa parte do tempo dedicando-se a ela, e têm-na na mais alta consideração como instituição da verdade e do saber (chegam mesmo a preferir ensinamentos da mãe, preferindo os da professora!). Pécora (1992) argumenta que a escola é que impõe, além de um padrão de linguagem, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, fato este que talvez tenha levado Althusser a classificar a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado (1987).

Bakhtin (op. cit.) e Vygotsky (op. cit.) deixam bem claro que é o signo o responsável pela formação ideológica e psicológica dos indivíduos, e dele também depende a construção do sujeito. Na atividade proposta por estagiários do projeto, os participantes deveriam produzir um texto narrativo sobre o afastamento de dois grandes amigos e um plano para o reencontro. Essa foi a única orientação dada pelos estagiários do projeto. Os textos que constituíram o *corpus* deste trabalho serviriam como avaliação diagnóstica inicial do grupo de participantes do projeto.

Wanderley Geraldí, em *Portos de Passagem*, elenca cinco condições necessárias à produção de um texto, embasadas nos pressupostos da teoria da enunciação de Bakhtin e também da AD, e foi também a partir desses aspectos, com exceção do último, que o presente *corpus* foi examinado. Segundo eles, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) as estratégias sejam escolhidas para realizar a), b), c) e d).

Os aspectos acima foram avaliados em trabalho anterior. Vamos agora tomar cada categoria analisada e verificar a confirmação de nossa hipótese. A seção *Estratégias* não será tomada aqui, visto que tem por finalidade indicar o caminho tomado pelos alunos para concluir as outras seções.

Categoria *Ter o que dizer*

Na categoria *Ter o que dizer*, à exceção de um aluno, todos os outros parecem dizer que, entre outras coisas, acreditam em conto de fadas, haja vista o modo como construíram seus textos, todos eles buscando o tradicional final feliz, motivados talvez pelos sonhos próprios da idade adolescente ou ainda por esta ser a forma canônica mais difundida pela escola. Dos finais utilizados, apenas um aluno usa toda a oração “e viveram felizes para sempre” explicitamente; outro, utiliza “para sempre”; outro ainda lançou mão somente da palavra “sempre”; os demais, subrepticamente, usam a mesma idéia, porém, com outras formas.

A única aparente exceção indica que seu autor estaria interessa-

do em um final mais realista, portanto, mais condizente com sua história, mesmo assim há a marca do final feliz no início da sentença, e o desfecho, à medida que sua história permite, termina em final feliz: texto 5 R.1: *Os dois se encontraram e ficaram muito felizes conversaram, brincaram se olharam o dia inteiro desde aquele dia então dois sábados por mês eles se encontraram.*

Categoria *Ter para quem dizer*

Como estou tentando discutir a constituição do sujeito, é importante identificar a quem esses alunos dirigem seus textos. Como afirma Bakhtin (1999), já citado anteriormente, a palavra é determinada tanto pelo contexto restrito (espaço intra-muro escolar), como pelo mais amplo (não só pela prescrição de deveres de casa, mas também e principalmente, pelos juízos de valor que estende seu poder a espaços extra-muros). Os interlocutores parecem ser o sistema escolar, representado pelo professor ou pela própria escola: 4 alunos parecem escrever ao professor e 3 à escola. Dos oito alunos, apenas um consegue fugir às regras e conceber como interlocutor, não a escola, mas um amigo virtual (ou escreve a si mesmo), visto ser o seu texto um tipo de testamento ou ideário de amizade para seu autor.

Categoria *Ter uma razão para dizer*

Tomando outra seção (não estou obedecendo a seqüência original), a *Ter uma razão para dizer*, verificaremos, através das pistas deixadas pelos alunos, que foram vários os motivos que provavelmente os levaram a escrever. Enquanto dois estavam preocupados em cumprir o dever solicitado, quatro outros desejavam contar a sua história, um deles utilizou o texto como instrumento de oposição ao *status quo* e um último queria dar mostras de que era capaz de escrever um texto criativamente.

Categoria *Constituir-se como locutor*

A última seção analisada permite ver como o aluno se constitui como locutor, define que, praticamente, todos os alunos assumiram seus textos. Quando assinalo que o aluno assumiu seu texto, estou querendo dizer que ele conseguiu deixar nele marcas próprias e que, além disto, imprimiu também sua posição ideológica. Ainda mais: ele se coloca como responsável pelo texto produzido. É o caminho para se fazer autor, que é, segundo Orlandi, “o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações” (1996: 68).

Reflexões...

As narrativas analisadas têm, todas elas, marcas de singularidade nas escolhas lingüísticas feitas para a produção da unidade de sentido, como requer Perfeito (1999); todos os alunos também respondem pelo que dizem, como aponta Orlandi (1996), sendo, portanto, autores.

Para Bakhtin, se tem estilo quando se tem unidade constituída pelos recursos empregados para dar forma ao conteúdo do texto (1997), o que nos leva a conceber os alunos que produziram os textos como autores munidos de estilo.

Tenho em mãos, então, um *corpus* de oito redações que, após analisadas, permitem atribuir aos alunos escritores os conceitos de autor e estilo. Isso parece, a princípio, estar em confronto com a hipótese que levanto neste trabalho, a de que a escola, como agente de homogeneização, eliminaria a subjetividade do aluno. Propus-me, como já mencionado, a constatar se existe ou não a (in)constituição do aluno como sujeito pela escola.

Pelas análises feitas, a resposta imediata seria de que os alunos não são assujeitados pela escola, uma vez que se constituem como

autores de seus textos. É aí que poderíamos nos deixar levar pela ingenuidade de crer que o processo de assujeitamento se daria tão superficialmente. Ele acontece mais profundamente. As marcas não ficam tão evidentes, são apagadas a fim de fazer crer que a escola cumpre com a sua função de formar indivíduos críticos, capazes de utilizar a linguagem dentro de todas as configurações possíveis e necessárias, como argumenta Bakhtin:

“a palavra do outro torna-se anônima, familiar, em uma forma reestruturada: a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se, à palavra do outro tornada familiar” (1997: 406).

A evidência mais forte para o que estou afirmando são os finais das narrativas em questão. Majoritariamente elas apresentam um final feliz, nos moldes dos contos de fadas, enquanto este episódio da história parece ser um dos poucos em que o aluno poderia criar um desfecho à revelia, uma vez que todas as outras etapas da narrativa foram dadas de antemão: os alunos deveriam escrever sobre dois amigos que se separaram e um deles formula um plano para encontrar o outro amigo. O final poderia ter assumido um episódio trágico, como a morte do amigo, ou simplesmente frustrante, por não encontrar no amigo o mesmo sentimento que fluía antes. O que fica nítido, no entanto, é a homogeneização do final do texto.

Mesmo subrepticamente a escola parece impor modelos. Todos os alunos são autores, todos os textos têm unidade de sentido, porém essas unidades parecem-me pré-determinadas, fixadas pela escola. Disto pode-se depreender que autor e sujeito não são condição *sine qua non*, e que autor pode ser assujeitado e o estilo pré-moldado. É o aluno produzindo textos *para a escola*, e não *na escola*, como conjectura Geraldí (1993).

Se recuperarmos Pécora (1992) do início do trabalho, quando afirma que a escola é que impõe, além de um padrão de linguagem, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, podemos dizer que a produção de textos *para a escola* é um instrumento eficaz nesta tarefa. A modelação de referências viria, não explicitamente, como pensaríamos a princípio, encarnando um dualismo “dominantes x dominados”, mas em um movimento dialético em que se embatem os ditames da escola e do aluno, em graus, forças, modos e momentos variados. Talvez a própria escola não se dê conta desse processo de massificação (o que quero dizer é que talvez ele não seja intencional). Mas o processo ocorre. A modelação atinge a maioria dos alunos que passa pelo banco escolar.

A constituição de alunos em sujeitos, viria, a meu ver, com base em Vygotsky (1989), pela possibilidade dos alunos construir os significados de *sua* história, em suas relações sociais e físicas com o contexto mais amplo e o mais restrito que os circundam, para que pudessem compreender o mundo e agir sobre este mesmo mundo. A escola deveria expandir possibilidades de entender e agir sobre a realidade, e não fechá-las, como aconteceu com os textos deste *corpus*. A pluralidade das literaturas e de suas incontáveis leituras poderiam ser a porta de entrada para este sujeito na *sua* história.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. 2ª ed. Trad. de Walter Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. 2ª ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERFEITO, Alba Maria. *Leitura e produção de textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...* Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1999.
- POSSENTI, Sírio. “O sujeito fora do arquivo”. *As múltiplas faces da linguagem*. Izabel Magalhães (org.). Brasília: UNB, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. 6ª ed. Trad. José Cipolli Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A correção na língua falada: texto e interação

Maria Eulalia Sobral Toscano
Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *This paper observes the necessary relationship between text and interaction by means of the investigation of correction in spoken language. It highlights correction as a textual construction strategy – a linguistic phenomenon in the service of the text constitution – in its relation to the interactional circumstances under which it is done.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto falado, interação, correção.*

Introdução

Os falantes, em suas conversas diárias, fazem escolhas de modo a promover o mútuo entendimento. Esse objetivo, a princípio geral das trocas verbais, é o que orienta as seleções léxico-morfossintáticas e as estratégias utilizadas pelos participantes em um evento comunicativo.

Tendo em vista a intercompreensão, o locutor corrige para que seu parceiro compreenda, por exemplo, seu ponto de vista acerca do assunto, a imagem de sujeito que ele deseja para si e a que ele atribui ao outro, o estabelecimento ou alteração de determinadas relações intersubjetivas. Nesse universo, a interacionalidade constitui critério determinante e norteador do ato de corrigir. Em outros termos, a correção pressupõe indivíduos em interação cujas escolhas são feitas a fim de que a tarefa a que eles se propõem possa ser levada a bom termo. Em assim sendo, ela se realiza em função dos interactantes, sendo a interação “um componente do processo de comunicação, de significação (e) que faz parte de todo ato de linguagem”¹, e permite a circulação de imagens, projetadas em decorrência de procedimentos de adaptação (auto-adaptação e adaptação ao outro) e de antecipação, os quais possibilitam desarmar objeções e corrigir representações².

Os falantes, no mais das vezes, mostram-se atentos às imagens que circulam no momento da interação e *trabalham* para fazer circular algumas e, negar outras, empregando práticas defensivas para proteger suas próprias projeções e práticas protetoras para salvaguardar a definição da situação projetada pelos parceiros com os quais contracenam³. Essas impressões, que podem ser positivas ou negativas⁴, são construídas, no caso da correção, em função de como a correção é realizada e de quem a realiza - se o falante que enunciou a primeira formulação (autocorreção) ou se outro falante qualquer à exceção daquele que enunciou a primeira formulação (heterocorreção) -, da natureza do erro corrigido e da aceitação ou rejeição da correção, no caso de heterocorreção.

Destacamos, para evidenciar a correlação texto e interação, correções que incidem sobre fatos morfossintáticos, correções que incidem sobre a relação entre o conteúdo proposicional e as representações da realidade objetiva e correções que referem a falta de ajuste da mensagem às orientações discursivas desejadas e às expectativas dos falantes em relação a eles mesmos e a seus parceiros de conversas.

1. Correções gramaticais

Em geral, a correção de erros morfossintáticos atribui ao falante corretor uma imagem positiva, a daquele que tem, ou pelo menos faz crer que tem, um bom domínio do código, e ao falante corrigido, uma imagem negativa, a de uma certa falta de competência linguística, principalmente no caso dos informantes desta pesquisa - alunos de Letras da Universidade de São Paulo e professores de Língua Portuguesa. E a imagem de discurso que se constrói com a correção é a de um discurso escoreito, adequado às exigências gramaticais da norma de referência.

No caso das autocorreções morfossintáticas, a imagem construída é sempre positiva, porquanto o falante demonstra, com a correção, que de fato domina as regras da gramática⁵; o erro é então considerado um “lapso”. Em contrapartida, nas heterocorreções morfossintáticas, cria-se normalmente uma imagem negativa do falante corrigido, razão pela qual esses tipos de correção são freqüentemente mitigados.

Geralmente, nas heterocorreções de natureza morfossintática, o falante corretor implementa a correção de maneira a não constranger o corrigido – a elocução da segunda formulação (F₂) é normalmente rápida e em voz baixa, uma “voz dos bastidores” que “sopra” a forma adequada. No entanto, o falante corrigido, a fim de se livrar dos “estigmas” impostos por um erro morfossintático, a exemplo do que ocorre em (1), pode repetir a primeira formulação (F₁) de forma acentuada e entre risos, numa explícita demonstração do “absurdo” que fora capaz de cometer. O falante corretor pode aceitar o jogo proposto e acompanhar as reações do falante corrigido, aliviando-o assim do “peso” do erro.

(1)⁶
F₁ L2: meu... sua mãe é judeu né?
F₂ ↓ L1: é judia ((baixo e rápido))
L2: ☺sua mãe é juDEUJ
L1: ☺meu sua mãe é juDEU caraJ
|
L2: ☺meu sua mãe é judeu☺ sua mãe
é judia né?
L1: não minha mãe não meu padrasto
L2: ah tá

(202FEU11)

Os risos “tentam” neutralizar a imagem negativa que pode ser criada pelo cometimento do erro assim como fazem do erro um objeto de gozação: levá-lo na brincadeira implica diminuir-lhe a importância, e conseqüentemente, desqualificá-lo enquanto parâmetro de avaliação.

Entretanto, quando esta estratégia de aliviar tensões é iniciada por qualquer participante à exceção daquele que cometeu o erro, o alvo dos risos, em vez de ser o absurdo do cometimento do erro, “dá a impressão”

¹Brait, 1993:194.

²v. Vion, 1992:41-44.

³Cf. Goffman, 1992:22.

⁴Positivas e negativas, no sentido de serem ou não favoráveis ao que é representado.

⁵Gramática enquanto o conjunto das possibilidades e das restrições morfossintáticas, fonético-fonológicas e semânticas de uma dada variedade da língua.

⁶O símbolo ☺ indica que o enunciado foi produzido entre risos.

de ser o próprio falante, o qual, talvez por isso, ignore a correção - uma estratégia defensiva, portanto, que é o que ocorre em (2).

(2)

L2: que os padrinhos estão estão lá:: dando a maior força... e assim...
 minha mã/ no::ssa... minha mãe f/ foi madrinha... mêu... ela fez a pior burrada
 [

L1: burrada
 [

L2: da vida dela... porque só tomou...
 porque... o:: o casal esse casal que:: que ela apadrinhou... passou um tempo de
 [

F₁ ↓
 F₂ Doc: ☺ amadrinhou ☺
 L2: dificuldades
 L1: amadrinhou A
 [

Doc: ☺ amadrinhou ☺
 L2: porque ela:: ela passou um tempo de dificuldades financeiras...
 Doc: aí... a sua mãe amadrinhou ☺ Ave Maria ☺
 [

L2: aí... ela ia tinha que:: ela ia lá:: levava feijão arroz essas coisas

(202FEU06)

A documentadora, em (2), pode até ter tentado aliviar o desconforto da correção e, conseqüentemente, salvaguardar a imagem pública de L2, porém, o fato de L2 não reagir de forma semelhante (ao invés de acompanhar as reações das interlocutoras, ela continua contando o que aconteceu a sua mãe quando decidiu ser madrinha) indica claramente que o comportamento da documentadora é considerado ameaçador, isto é, expõe L2 ao ridículo.

2. Correções informacionais

Nas correções de cunho informacional - relativas à adequação das informações às representações da realidade objetiva -, o falante, ao corrigir pode arregimentar para si o estatuto daquele que se mostra fidedigno a essas representações, daquele que conhece e sabe e por isso, corrige; e a imagem discursiva gerada é então a de "veracidade". A propósito, observe-se (3):

(3)

Doc: você pode falar por exemplo sobre o Corinthians que ganhou ontem de cinco a zero
 ↓
 F₁
 F₂ > F₁
 L1: foi TRÊS a zero
 Doc: ah... desculpe
 [F₂ > F₁ ↓
 L2: foi QUA-tro a ze-ro
 [F₂ ↓
 L1: foi três três a três a zero A...
 fo/ foi três a zero
 sabe por quê::?
 [

L2: então por que ela gritou "quatro a zero" hoje de manhã?
 L1: eu eu encontrei o o:: E... ele com aquela blusa do Corinthians toda tal

L2: huh
 L1: e::... eu falei "mêu quatro a ze::ro" ele falou pra mim "três a zero"
 L2: ele assistiu o jogo inteiro?
 L1: assistiu
 L2: ah porque eu só assisti pela metade... toda vez que saía gol eu ligava a televisão
 Doc: foi três a zero ()
 L1: três a zero é
 L2: é eu vi até o terceiro gol só::... EdMUN:do fez o gol né?

(202FEU06)

O desacordo quanto ao resultado do jogo gera as correções, e a rejeição da correção por L1, uma contenda, que só é resolvida após L1 apresentar provas que comprovam ser seu placar o correto. Prevalece finalmente a informação de L1, fato que desqualifica L2 enquanto "dona da verdade".

Nesse fragmento, as locutoras negociam uma informação claramente objetiva (o resultado do jogo) por meio de heterocorreções não mitigadas e em cadeia: na primeira e na segunda, F₂ é enunciada de forma acentuada, com o volume da voz alterado (as locutoras gritam); na terceira, F₂ ocorre sobreposta à F₁ e é repetida. Esses comportamentos verbais das interactantes concorrem para a produção de um discurso "apaixonado" em que se defende mais o amor ao clube do que a "fidelidade" à informação, e para a construção de uma imagem de sujeitos beligerantes, patrocinada por um terceiro provocador, no caso, a documentadora.

Caso diferente ocorre no fragmento (4):

(4)

L2: o que eles pagam pro DCE toda a:: a lanchoNete... aquela Ótica...
 éh:: a farMÁcia
 F₁ ↓
 F₂ ↓ L1: a papelaria
 L2: e as duas papelarias que têm ali...
 aquele espaço é todinho do DCE
 ele aluga...

(202FEU02)

No trecho acima, L2 corrige L1 sob a égide da *co-produção* discursiva, ou seja, a locutora "engata", por intermédio da partícula "e", o ato corretor em seu enunciado, a exemplo do que vinha fazendo com as contribuições anteriores do interlocutor, dando assim progressão ao assunto. Ao incorporar a intervenção de L1, L2, mesmo corrigindo, demonstra a pertinência daquela contribuição - valoriza-a, portanto - e, por extensão, a pertinência do parceiro. Nesse sentido, a discricção da correção salvaguarda a imagem pública de L1 e ameniza o desconforto interpessoal gerado pela correção, criando assim a imagem de um sujeito deferente, atento para os melindres que uma heterocorreção pode causar, e o discurso flui, ao contrário de (2), sem tensão.

3. Correções pragmáticas

Em atenção a seu projeto de fala, o falante também pode instaurar, por intermédio da correção, uma outra voz a partir da qual e em confronto com a qual ele emite suas considerações. Ele coloca então em cena uma instância que assume a responsabilidade do dito, como no caso de (5), o que imprime mais objetividade a seu discurso e dá mais credibilidade a ele, locutor.

(5)

L2: coitadas... e aí::... tiveram que ir e aí tiRAram do bolso e tudo mas... né? daí nunca mais também porque elas não poderiam nunca

mais... () mais nada

[

L1: *elas já saíram já se forMaram... tudo?*

L2: *a AA já se forMOU:: e a AN acho que tá no último ano aGOra... e deve estar se formando*

[

L1: *da manhã?*

F₁ ↓ L2: *são... são as duas... são da manhã... mas*

() sei lá... elas... *sei que elas/*

F₂ ↓ *Dizem elas que não querem mais participar de NAda... que dá muito traBALho dá prejuízo não sei o que acho que no fundo no fundo elas ficaram traumatiZAdas com tudo isso*

L1: *huh huh*

(202FEU02)

No fragmento (5), cujo tópico são as razões que levaram as tesoureiras do CAELL a saldar as dívidas do Centro Acadêmico antes de o repassarem para outra gestão, é visível o esforço de L2 para retornar ao assunto anterior à digressão⁷ ocasionada por L1: L2 faz uso de pausas, marcadores conversacionais (“sei lá”), dando-se tempo para elaborar sua produção discursiva com vistas a recolocar o tópico em cena. A primeira formulação, após o desvio, é alvo de uma correção, revelando, assim, o duplo trabalho da locutora que fora interrompida: retomar “o fio da meada” e produzir um enunciado que atenda a seu projeto de fala. Se, por um lado, essa correção pode ser creditada àquela dificuldade de voltar às relevâncias centrais que estavam em foco no momento da interrupção, por outro, ela ocorre em função dos propósitos comunicativos de um enunciador, o qual, eximindo-se do dito, cria a imagem de um discurso neutro e a de um sujeito fidedigno.

4. Considerações finais

As análises dos fragmentos pontuaram a correlação texto e

interação e as motivações em função das quais os falantes elege suas estratégias discursivas, contribuindo para a circulação de imagens, alinhavadas clara ou sutilmente por vozes com as quais discurso e sujeito se confrontam e em função das quais eles se constituem.

As correções normalmente qualificam o sujeito corretor como competente no que tange à topicalidade - assuntos tratados, sua organização - (correções informacionais e pragmáticas) e ao código (correções gramaticais), demonstrando a sensibilidade do falante para o contexto, para os parceiros de interação e para as ações em curso.

No caso das heterocorreções, em particular, como há o risco de ameaça à imagem do falante corrigido - desqualificação dele enquanto provedor de informação adequada ou enquanto representante da norma de referência -, as correções podem ocasionar, no caso de falantes com laços de amizade estreitos, “contendas” que só são resolvidas quando um dos envolvidos se dá por vencido (fragmento (2)); em outros casos, elas podem ser mitigadas - elocução baixa e rápida, correção dando a impressão de progressão tópica -, uma estratégia de aliviar tensões (fragmentos (1) e (4)), ou ignoradas por aquele que cometeu o erro, uma estratégia de defesa por meio da qual se desconsidera a importância do erro e, conseqüentemente, a relevância de sua correção (fragmento (2)).

Referências bibliográficas

- BRAIT, B. (1993). O processo interacional. In: Preti, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo, FFLCH/USP.
- GOFFMAN, E. (1992). *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. M. C. S. Raposo. 5ª ed. Petrópolis, Vozes. (O texto original é de 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday.)
- VION, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris, Hachette.

⁷Destacada em itálico.

Sobre o papel dos núcleos funcionais na construção da interpretação semântica referencial

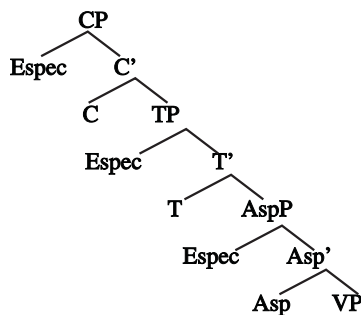
Lucia Maria Pinheiro Lobato
Universidade de Brasília (UnB)

ABSTRACT: This article argues that referential interpretation is licensed by functional heads (FHs). It shows how null FHs license individual-level/ stage-level predication and generic/existential interpretation in Brazilian Portuguese predicative sentences with 'ser'/'estar'. It is argued that the generic / existential readings of German sentences with 'ja doch' likewise result from the effect of null FHs.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras Genérica / Existencial, Núcleos Funcionais, Predicação de Indivíduo / de Situação, Referencialidade.

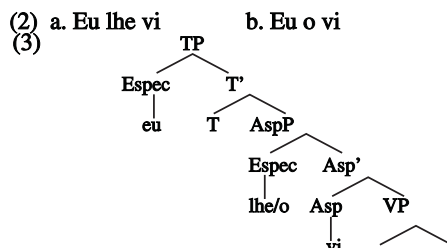
1. Introdução

Este trabalho defende a tese de que a interpretação semântica referencial é licenciada por meio de núcleos funcionais (NFs). A argumentação se concentra especialmente nos NFs da sintaxe oracional (NFSs) T e Asp, deixando para outra oportunidade a discussão sobre o NFS C e os NFs da morfologia e da sintaxe sintagmática. A análise se restringe a dados do português do Brasil (PB) e do alemão. Está sendo pressuposta a estrutura sintática em (1):



2. Evidência Empírica de que T Licencia Interpretação Semântica Referencial¹

O fato de que o PB coloquial restringiu a ocorrência dos clíticos à posição pré-verbal e limitou sua interpretação às 1ª e 2ª pessoas, como o demonstra a interpretação de (2), é evidência de que T licencia interpretação referencial. Estou propondo que os clíticos ocorrem em posição de especificador, precisamente Espec, AspP, ao contrário da posição corrente, que os analisa como núcleos. Já que os clíticos do PB coloquial são sempre pré-verbais, ocorrem numa estrutura em que T está nulo (i.e., sem inserção lexical), como (3):



As 1ª e 2ª pessoas são protagonistas do ato de fala. O conceito de Tempo se define em relação ao ato de fala. Logo, no PB, em sentenças como (2) em que Espec, AspP é preenchido por informação referencial disjunta, T nulo tem efeito semântico referencial sobre o Espec, AspP que ele c-comanda imediatamente.

3. Predicação de Indivíduo e de Situação

Os exemplos (4) ilustram a distinção entre predicação de indivíduo (PI) — (4a) —, e predicação de situação (PS) — (4b). Em (4a), diz-se que as pessoas que são bombeiros são disponíveis, independentemente de sua profissão. Em (4b), diz-se que os bombeiros estão disponíveis como bombeiros. Logo, na predicação de indivíduo há predicação sobre a extensão da expressão nominal, como em (5a), e na predicação de situação, predicação sobre a extensão e a intensão da expressão nominal, simultaneamente, como em (5b):

- (4) a. Bombeiros são disponíveis.
b. Bombeiros estão disponíveis.
(5) a. [x.bombeiro] \wedge [x.disponível] PI
b. [x.bombeiro] \leftarrow [disponível] PS

Estou propondo que há uma diferença sintática entre 'ser' e 'estar' predicativos, tal que 'ser' ocorre em T e 'estar' em Asp. Logo, as estruturas de (4) são as em (6):

- (6) a. [CP C [TP bombeiros são-T [AspP t Asp
[VP t disponíveis]]]]
b. [CP C [TP bombeiros T [AspP t estão-Asp
[VP t disponíveis]]]]

Estou também propondo que os vestígios de SNs ou DPs contêm informação semântica sobre entidade, indivíduo, que é a informação correspondente ao 'tipo semântico' dos nomes. Logo, em (6), os vestígios têm tal informação. Além disso, estou analisando os adjetivos como elementos que ocorrem na primeira projeção máxima em que encontram informação sobre entidade sobre a qual podem predicar. Nos exemplos considerados, o adjetivo sempre ocorre dentro do VP porque aí encontra, na informação portada pelo vestígio, esse tipo de informação referencial. Em (6a), Asp está nulo, e em (6b), T. Tanto tempo quanto aspecto são conceitos temporais, a diferença sendo que tempo, mas não aspecto, se define em relação ao falante, e, logo, ao ato de fala. Em (6a), Asp está nulo e o adjetivo predica do indivíduo independentemente da sua atuação profissional. Concluo que Asp licencia a interpretação de existência do referente denotado pelo vestígio em Espec, VP, só que não relativamente ao ato de fala. Em (6b), T está nulo e o adjetivo predica do indivíduo em dada situação espaciotemporal. Concluo que T licencia a interpretação do referente denotado pelo vestígio em Espec, AspP como entidade do mundo existente no momento do ato de fala (mundo real). Logo, a PI em (6a) deriva de

¹ A análise nesta seção reproduz argumentação em Lobato (No Prelo).

Asp nulo, e a PS em (6b), de T nulo. Segundo essa análise, apesar de em cada exemplo em (6) haver dois vestígios, um só deles sofre efeito do NF c-comandante – é sempre o NF nulo que é o licenciador de leitura semântica referencial. Nessa perspectiva, a diferença entre PI e PS é que na PI o tipo de predicção do predicativo é interpretado no domínio c-comandado por Asp nulo, e na PS, no domínio c-comandado por T nulo.

4. Geração de Leituras Genérica e Existencial

Nas estruturas predicativas em que ‘ser’ e ‘estar’ são ambos possíveis, respeitadas certas condições modo-temporais do predicado e referenciais do sujeito, a alternância leva a uma distinção entre leitura genérica (LG) e leitura existencial (LE). Obtém-se LG com ‘ser’ e LE com ‘estar’, como em (7) e (8), cujas estruturas estão em (7’) e (8’).

- (7) a. Crianças são engraçadas. G
 b. Crianças estão engraçadas. E
- (8) a. As crianças são engraçadas G
 b. As crianças estão engraçadas. E
- (7) a. [CPC [TP crianças são-T [AspPt Asp [VPt engraçadas]]]]
 b. [CPC [TP crianças T [AspPt estão-Asp [VPt engraçadas]]]]
- (8) a. [CPC [TP as crianças são-T [AspPt Asp [VPt engraçadas]]]]
 b. [CPC [TP as crianças T [AspPt estão-Asp [VPt engraçadas]]]]

Logo, a LE decorre de licenciamento referencial por T nulo, e a LG, da sua falta.

A LG independe do número do sujeito ou de ser ele nú ou não, como mostrado em (9), e é forçada pelo verbo ‘estar’ no presente do indicativo, como ilustrado pelas interpretações dos exemplos (10):

- (9) a. Criança é engraçado. G
 b. Crianças são engraçadas. G
 c. As crianças são engraçadas. G
- (10) a. As crianças são engraçadas. G
 b. As crianças foram engraçadas. Ação episódica
 c. As crianças serão engraçadas. Ação episódica ou G

Por sua vez, a LE é forçada pelo uso do verbo ‘estar’, em qualquer tempo-modo:

- (11) a. As crianças estão engraçadas. E
 b. As crianças estiveram engraçadas. E
 c. As crianças estarão engraçadas. E

Existem na verdade restrições modo-temporais na LE, no sentido de se exigir uma certa correlação entre o tipo de interpretação referencial do sujeito e do predicado. Se o sujeito denota, ou inclui denotação, de membro existente no mundo real, não há restrições modo-temporais ao predicado, como em (11), mas se o sujeito denota indivíduo existente em mundo possível, há restrições, devendo o predicado também expressar existência em mundo possível, como em (12):

- (12) a. *Qualquer criança está/esteve/estava engraçada.
 b. Qualquer criança estaria/estará engraçada nessa situação.

Há também uma correlação entre o tipo semântico do predicativo e a interpretação referencial do sujeito. Se o predicativo é interpretado como predicador de propriedade de membro de espécie, o sujeito não pode ser nú singular:

- (13) a. *Criança está resfriada/altruista.

- b. Crianças estão resfriadas/altruistas
 c. As crianças estão resfriadas/altruistas.

Lurdes Jorge observou (Discussões) que certos adjetivos tornam (13a) gramatical:

- (14) Mulher está solta.

A interpretação, no entanto, muda. Em (13a) há agramaticalidade e a interpretação esperada seria a existencial relativa a uma certa situação espácio-temporal específica, mesmo que não explícita na frase (tem/há criança resfriada). Em (14), gramatical, a interpretação é que ‘hoje em dia a espécie mulher está solta’. Concluo que (13a) é agramatical porque o predicado é interpretado como predicador de membro de espécie, mas o sujeito não denota membro, denotando, antes, a espécie, e (14) é gramatical porque o predicado é interpretado como predicador de espécie, e encontra no SN sujeito nú a denotação apropriada sobre a qual predicar. Por outro lado, esse contraste fornece evidência empírica de que SN nú singular é denotador de espécie.

Acabamos de ver que um predicado interpretado como predicador de membro não pode predicar de SN singular, por esse denotar espécie. No entanto, o uso de um advérbio como ‘sempre’ pode tornar gramatical uma tal seqüência:

- (13a) *Criança está resfriada Episódica
 (15) a. Criança está sempre resfriada. Recorrente
 b. *Criança está sempre altruista. Recorrente
 (16) a. Criança esta/estará sempre resfriada. Recorrente
 b. *Criança esteve/estava/estaria sempre resfriada. Recorrente

Proponho uma análise para os advérbios diferente da análise corrente. Segundo essa nova análise, a inserção de ‘sempre’ na sentença leva à projeção de um TP ou AspP adicional, incluindo o próprio NF T ou Asp, (será T ou Asp, dependendo da posição do advérbio). Nessa abordagem, a estrutura de (15a) é (15’ a), em contraste com a de (13a), que é (13’ a):

- (15’ a) [CP C [TP criança T [AspP t está-Asp [AspP sempre Asp [VP t resfriada]]]]]
 (13’ a) [CP C [TP criança T [AspP t está-Asp [VP t resfriada]]]]

Analiso os contrastes em (13) como devidos à falta, em (13a), de elemento referencial que possa ser interpretado como membro de classe. Nas estruturas com plural e/ou determinante — (13b,c) —, o plural e/ou determinante trazem tal informação, daí a gramaticalidade das sentenças. Já que (15a) é gramatical, há interpretação de membro. Logo, o nova projeção Asp causada pela inserção de ‘sempre’ é a licenciadora da interpretação de membro.

5. Fatos do Alemão: Estruturas com ‘ja doch’

5.1 Duas Posições Estruturais para o Sujeito em Alemão?

No alemão, a expressão ‘ja doch’ (com efeito, de fato) ocorre em duas posições – ou imediatamente antes do sujeito, ou imediatamente depois, como em (17):

- (17) a. ... weil Ameisen ja doch einen Postbeamten gebissen haben
 já que formigas de fato um carteiro mordido têm
 já que formigas de fato morderam um carteiro
 b. ... weil ja doch Ameisen einen Postbeamten gebissen haben

já que de fato formigas um carteiro mordido têm
já que de fato formigas morderam um carteiro

Diesing (1992) considera que ‘ja doch’ sempre ocorre na fronteira do VP, logo, em IP, daí decorrendo que o sujeito pode estar em IP ou VP, como em (18):

- (18) a. ... [_{CP} weil [_{IP} Ameisen ja doch
[_{VP} einen Postbeamten gebissen haben]]]
b. ... [_{CP} weil [_{IP} ja doch [_{VP} Ameisen einen Postbeamten gebissen haben]]]

Estou analisando diferentemente a estrutura das sentenças em (17), como em (19):

- (19) a. [_{CP} weil-C [_{TP} Ameisen T [_{AspP} ja doch Asp
[_{AspP} einen Postbeamten gebissen Asp
[_{VP} haben]]]]]
b. [_{CP} weil-C [_{TP} ja doch T [_{TP} Ameisen T
[_{AspP} einen Postbeamten gebissen Asp [_{VP} haben]]]]]

(Por ser irrelevante para a argumentação estou deixando de lado nas estruturas do alemão a questão de haver vestígios dentro do VP.) As estruturas (19) mantêm o espírito da análise para ‘sempre’: a projeção de ‘ja doch’ leva à projeção de um novo Asp ou T nulo. Por que considerar que há nessa nova projeção um NF nulo? Para manter a generalidade da análise (haveria um certo tipo de licenciamento de referencialidade na GU) e captar a gramaticalização que ocorreu com as partículas modais do alemão, em contraste com as partículas do inglês, por exemplo (V. Abraham, 1991).

Há uma série de diferenças entre (18) e (19). Em (18), é ‘ja doch’ que tem posição fixa, havendo duas posições estruturais diferentes para o sujeito nessas orações — Espec,TP e Espec,AspP. Em (19), é o sujeito que tem posição fixa — sempre Espec,TP —, e é ‘ja doch’ que tem posição variável. Uma outra diferença é que em (19) o objeto também se move para uma projeção funcional, precisamente para Espec,AspP, ao passo que em (18) é mantido dentro do VP. Além disso, em (19) o particípio também ocorre em AspP. A evidência empírica para isso é a exigência do alemão de que os particípios ocorram antes do V final flexionado em subordinadas, como se vê em (17). Considerando que a ordem básica para uma seqüência de auxiliar e verbo principal é Aux+V, a explicação para a ordem V+Aux nessas estruturas está no posicionamento do particípio dentro de AspP.

5.2 A Posição de ‘ja doch’ e a Interpretação Referencial da Asserção

Diesing mostra que, em estruturas com certos predicados e verbo no presente do indicativo, a alternância de posição para ‘ja doch’ leva a uma alternância entre LG /LE:

- (20) a. weil Linguisten ja doch Kammermusik spielen G
uma vez que lingüistas de fato música de câmara tocam
uma vez que lingüistas tocam de fato música de câmara
b. weil ja doch Linguisten Kammermusik spielen E
uma vez que há de fato lingüistas tocando música de câmara
- (21) a. weil Professoren ja doch verfügbar sind G
uma vez que professores de fato estão (em geral)
/ são disponíveis
b. weil ja doch Professoren verfügbar sind E
uma vez que de fato professores estão (neste momento) disponíveis
- (22) a weil Wildschweine ja doch intelligent sind G
uma vez que javalis de fato são (em geral) inteligentes

b. *? weil ja doch Wildschweine intelligent sind E
uma vez que de fato javalis são (neste momento) inteligentes

Segundo a proposta deste artigo, a estrutura desses exemplos é como abaixo, onde os adjetivos também estão em AspP, dado o fato de que os adjetivos predicativos se comportam como os particípios no alemão, colocando-se antes do verbo final flexionado:

- (20) a. [_{CP} weil [_{TP} Linguisten T [_{AspP} ja doch-Asp
[_{AspP} Kammermusik Asp [_{VP} spielen]]]]
b. [_{CP} weil [_{TP} ja doch-T [_{TP} Linguisten T
[_{AspP} Kammermusik Asp [_{VP} spielen]]]]
(21) a. [_{CP} weil [_{TP} Professoren T [_{AspP} ja doch Asp
[_{AspP} t verfügbar Asp [_{VP} sind]]]]
b. [_{CP} weil [_{TP} ja doch-T [_{TP} Professoren T
[_{AspP} t verfügbar Asp [_{VP} sind]]]]
(22) a. [_{CP} weil [_{TP} Wildschweine T [_{AspP} ja doch-Asp
[_{AspP} t intelligent Asp [_{VP} sind]]]]
b. *? [_{CP} weil [_{TP} ja doch-T [_{TP} Wildschweine T
[_{AspP} t intelligent Asp [_{VP} sind]]]]

A questão relevante para a tese defendida neste artigo é o licenciamento, nos exemplos de (20) a (22), de LG para (a) e LE para (b). Ora, é exatamente quando ‘ja doch’ leva à projeção de um AspP adicional que se tem LG, e quando leva à projeção de um TP adicional que se tem LE. Aceitando que as partículas modais do alemão projetam um AspP ou TP adicional completo, com um núcleo Asp ou T disponível, a conclusão natural é que a LG decorre do efeito do Asp adicional sobre o AspP que ele c-comanda imediatamente, e a LE, do efeito do T adicional sobre o TP que ele c-comanda imediatamente.

Esses exemplos do alemão levantam uma nova questão, relativa ao licenciamento de PI e PS: Por que (22b) é agramatical, mas não a sentença correspondente em português? Dado o contraste entre (22a) e (22b), podemos concluir que a agramaticalidade de (22b) decorre do efeito do T adicional projetado por ‘ja doch’. A análise natural é que em (22b) há incompatibilidade entre a predicação estabelecida por ‘intelligent’ (PI) e a decorrente do efeito do T adicional sobre o TP que ele c-comanda imediatamente (PS). Como a seqüência é gramatical no português, uma análise completa teria de investigar as propriedades dos adjetivos e dos licenciamentos sintáticos no português e no alemão, contrastivamente.

5.3 Evidência Empírica Adicional

A proposta estrutural acima explica diferentes fatos do alemão, como as estruturas com ‘denn’ (então, afinal), outra partícula modal. Em (23) temos exemplos com ‘denn’ extraídos de Diesing, mas com a estrutura defendida neste artigo:

- (23) a. [_{CP} Was für Ameisen_i haben-C [_{TP} denn T [_{TP} t_i T
[_{AspP} einen Postbeamten gebissen Asp]]]]
o que para formigas, tem então um carteiro mordido
Que tipo de formiga mordeu um carteiro afinal?
b. [_{CP} Was haben-C [_{TP} denn T [_{TP} für Ameisen T
[_{AspP} einen Postbeamten gebissen Asp]]]]
c. * [_{CP} Was haben-C [_{TP} für Ameisen T [_{AspP} denn Asp
[_{AspP} einen Postbeamten gebissen Asp]]]]

Como esses exemplos mostram, em interrogativas Wh- com o sujeito topicalizado em Espec,CP, como em (23a), ‘denn’ se coloca imediatamente à esquerda do objeto. Se uma parte do sintagma Wh- fica em Espec,CP, a outra ficando imediatamente à esquerda do objeto, como em (23b), ‘denn’ tem de ocorrer imediatamente à esquerda

dessa ocorrência mais baixa do sujeito. O que não se dá é de, nesse último caso, 'denn' ficar imediatamente à esquerda do objeto, como em (23c). A agramaticalidade de (23c) mostra que 'denn' não projeta AspP, projetando sempre um TP. Em outras palavras, o fato de as partículas modais do alemão projetarem AspP e/ou TP é decorrência dos próprios traços inerentes a cada partícula, e os traços de 'denn' só levam à projeção de TP.

6. Observações finais

Neste trabalho ocupei-me estritamente em defender que a interpretação referencial é licenciada por NFs e em mostrar a relevância dos NFs T e Asp nulos para PI/PS e LG/LE em estruturas predicativas com 'ser'/'estar' no PB, e para LG/LE em estruturas com partículas modais no alemão. Apesar de a argumentação ter se baseado mais fortemente nos NFs da sintaxe, deixou entrever que os NFs da estrutura de palavras e de sintagmas também atuam nesse licenciamento, sendo esse o caso do efeito da marca de plural na interpretação de membro. A análise levou a propostas inovadoras para adjetivos e advérbios e tem repercussão teórica a respeito de diferentes fenômenos, como o processo de gramaticalização sofrido pelas partículas modais do alemão, e abre as portas para uma explicação do conceito de Caso. A análise desses fatos não foi aqui discutida, sendo o objeto de

estudo de Lobato (Em Preparação). Antecipo, de qualquer modo, que os resultados acima a respeito do alemão são favoráveis a uma distinção de dois planos — o da estrutura léxico-conceptual e o da estrutura sintática —, como argumentado para o português em Lobato (No Prelo): o alemão fez uma espécie de gramaticalização das partículas modais em virtude de ter especializado os NFs T e Asp da sintaxe para o licenciamento de ocorrência de XPs em Espec,TP e Espec,AspP, respectivamente.

Referências bibliográficas

- ABRAHAM, W. (1991) The Grammaticalization of the German Modal Particles. In Traugott, E. & Heine, B. *Approaches to Grammaticalization*. Vol. II. Amsterdam, John Benjamins, pp. 331-380.
- DIESING, M. (1992). *Indefinites*. Cambridge, Mass. , MIT Press.
- LOBATO, L. (No Prelo). A que se Devem as Diferenças Sintáticas entre o Português do Brasil e o Português Europeu? *Anais do Congresso Internacional '500 anos da Língua Portuguesa no Brasil'*. Universidade de Évora
- (Em Preparação) The Notion of Case and its Manifestations.

Aspectos sintático-semânticos de construções bitransitivas

Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Universidade de Brasília

ABSTRACT: *The study examines syntactic and semantic aspects of ditransitive constructions, in particular the dative alternation. It is shown that the occurrence of this phenomenon is sensitive to quantificational properties of the nominal phrase in the syntactic position licensing accusative (structural) Case, allowing to account for differences in the aspectual interpretation and restrictions to the occurrence of one of the constructions in the alternating pair.*

PALAVRAS-CHAVE: *alternância dativa; estrutura argumental; aspecto; preposição*

1. Introdução

O presente estudo examina aspectos sintático-semânticos de construções bitransitivas, considerando o papel da interpretação aspectual no licenciamento dos argumentos na projeção lexical do predicado. Discute-se o fenômeno da alternância dativa, encontrada em inglês, cuja ocorrência se mostra sensível às propriedades quantificacionais do sintagma nominal na posição que licencia o Caso acusativo (estrutural) – o objeto direto (OD). Tal fator permite analisar diferenças na interpretação aspectual dos predicados alternantes, bem como restrições à ocorrência de uma das variantes. Apresenta-se ainda resultado parcial de estudo da variação na escolha da preposição introdutora do objeto indireto em uma variedade do português do Brasil (a saber, a falada em Fortaleza), demonstrando-se que está encaixada na matriz linguística, em termos das mesmas propriedades licenciadoras da alternância dativa: as propriedades quantificacionais do sintagma nominal na posição OD.

A codificação gramatical do aspecto tem sido amplamente discutida na literatura gerativa, em particular a correlação entre classes aspectuais e a estrutura sintática dos predicados, o que se apóia na concepção de que os eventos têm uma estrutura complexa, formada de subeventos. Tal estrutura apresenta propriedades que podem ser definidas em termos de representações lógicas (operadores: DO, CAUSE, BECOME) e conectivos aspectuais (cf. Dowty (1979); Pustejovsky (1991)) ou em termos de propriedades léxico-semânticas, como o aspecto, sintaticamente representadas (cf. Roberts (1987), Tenny (1994), Borer (1994), Salles (1997), entre muitos outros).

Remonta a Ross (1974) a idéia de atribuir um núcleo DO (=fazer) abstrato à estrutura de verbos de atividade, o que foi retomado em Larson (1988), que propõe uma estrutura em camadas para construções bitransitivas – a *VP shell*. A hipótese da *VP shell* tem sido amplamente adotada. Em Chomsky (1995), (1999), o núcleo mais alto da projeção, referido como verbo leve (*light verb*), tem propriedades relevantes para o processo de checagem de traços formais, licenciando argumentos em posições sintáticas de Caso (estrutural). Chomsky adota, por sua vez, a teoria da estrutura argumental de Hale & Keyser (1993, ms.), a qual propõe que os argumentos são licenciados em um número restrito de configurações sintáticas projetadas por núcleos lexicais.

O estudo será desenvolvido como a seguir: na seção 2, será ilustrada a alternância dativa, sendo indicadas as restrições à ocorrência desse fenômeno; na seção 3, será apresentada a teoria da estrutura argumental de Hale & Keyser (1993, 1999), que será adotada parcialmente, dado que não dá conta das restrições observadas, e em seguida, proposta de Salles (1997) de atribuir traços aspectuais às projeções lexicais, em termos da teoria aspectual de Tenny (1994). Finalmente, serão discutidos os dados parciais da pesquisa variacionista.

2. A alternância dativa

A alternância dativa é um fenômeno associado à sintaxe de construções bitransitivas e consiste na alternância entre (i) a construção em que o objeto indireto é introduzido por uma preposição, ocorrendo *obrigatoriamente* depois do objeto direto (V+OD+PP) (cf. (1a)); (ii) a construção, referida como construção de objeto duplo, em que o argumento dativo não é introduzido por preposição, sendo realizado *obrigatoriamente* na primeira posição, antes do objeto direto (V+OD+OD) (cf. (1b)):

- (1) a. Mary gave a book to John
b. Mary gave John a book
'Maria deu o livro ao João'

Tal fenômeno está em variação entre as línguas, sendo encontrado, no inglês e em outras línguas germânicas (holandês e línguas escandinavas), mas não no grupo românico. Além disso, parece estar associado à interpretação possessiva, não sendo encontrado em predicados bitransitivos com interpretação locativa (cf. Green (1974)):

- (2) a. John brought flowers to Mary/ Mary brought John flowers
b. John brought flowers to the table/ *John brought the table flowers
'João trouxe flores para Maria/ para a mesa'

Destacam-se ainda casos em que somente a construção de objeto duplo é encontrada¹:

- (3) a. * Mary gave a kiss to John
b. Mary gave John a kiss

Vários estudos têm discutido a alternância em (1) (cf. Larson (1988), no âmbito da gramática gerativa). Reformulando análise em Salles (1997) e adotando as teorias de Hale & Keyser (op. cit.) e Tenny (1994), demonstrase, na seção 3, que as restrições à alternância dativa podem ser explicadas em termos do licenciamento de traços aspectuais nas configurações projetadas pelos núcleos lexicais.

3. Estrutura argumental e papéis temáticos aspectuais

De acordo com Hale & Keyser (1993:53), 'each lexical head projects its category to a phrasal level and determines within that projection an unambiguous system of structural relations holding between the head, its categorial projection and its arguments (specifier,

¹ Não será analisado o caso em (i), em que não ocorre a variante com o objeto duplo. Note-se que a restrição não pode ser discutida em termos da interpretação (locativa/possessiva) – considera-se tentativamente que não corresponde a uma estrutura bitransitiva, já que o argumento realizado no sintagma preposicional pode ser omitido (cf. (ii)):

- (i) Mary gave birth to John
(ii) Mary gave birth many times

if present, and complement)'. Essa configuração e o sistema de relações a ela associado definem uma estrutura lexical relacional (*Lexical Structural Relation*), a qual por sua vez corresponde à estrutura argumental do núcleo lexical. A estrutura argumental é, portanto, uma sintaxe no domínio lexical, devendo ser distinguida da sintaxe oracional, que envolve o item lexical, seus argumentos (a LSR) e as categorias funcionais associadas à projeção da oração (*projeção estendida*).

O número restrito de categorias lexicais (N, V, A, P) e de relações sintáticas em que podem ocorrer (núcleo-complemento; especificador-núcleo) explica o número de limitado de configurações possíveis, ilustradas em (4)²:

- (4) a. $[_X X [Y]]$
 b. $[_X Z [_X X [Y]]]$
 c. $[_A Z [_A A [X]]]$
 d. X

Na configuração em que se verifica a interpretação causativa, está implícita a hipótese de que o verbo projeta uma configuração em camadas, constituída de um núcleo lexical e um núcleo dito *leve*, a *VP shell* (a respeito do verbo *leve*: cf. Grimshaw (1991), Scher (2000) e referências ali citadas).

Relativamente à alternância dativa, Hale & Keyser propõem que a variante preposicionada é uma projeção de V e P (cf. (5)), correspondendo à estrutura (4b) encaixada em (4a), enquanto a de objeto duplo resulta da projeção recursiva de V (cf. (6)) – as variáveis DP correspondem a sintagmas nominais que representam a meta (ou recipiente) e o tema. O rótulo V designa a classe de elementos que podem projetar³:

- (5) $[_{VP} V_{give} [DP_{1tema} [_P P_{to} DP_{2meta}]]]]$

- (6) $[_{VP} V_{give} [_V DP_{1meta} t_V [DP_{2tema} t_V [t_{DPmeta}]]]]$

A configuração em (5) comporta ainda que *tema* e *meta* troquem de posição, o que implica que o núcleo P seja realizado pela preposição *with* (=com), como em *I provided them with books*⁴.

Nessas configurações, está implícita exigência morfofonológica de que um núcleo nulo incorpore seu complemento, o que permite assumir que predicados do tipo *calve* (= parir bezeros) e *shelve* (= pôr na prateleira) são o resultado da incorporação do nominal interpretado como uma constante lógica (*calf/shelf*), ocorrendo na mesma configuração das perfrases *have a calf* ou *put the book on a shelf*, ilustradas em (7):

- (7) a. ... $[_{VP} V_{calve} [_{NP} N_{calf}]]$

- b. ... $[_{VP} V_{shelve} [_{PP} DP_{the\ book} P [_{NP} N_{shelf}]]]]$

Conforme ressaltado em Salles (1997), tal formulação não discute, porém, a distribuição translingüística da alternância dativa, as restrições léxico-semânticas associadas a sua distribuição (interpretação possessiva *versus* interpretação locativa) (cf. (2)), além das restrições que bloqueiam a variante preposicionada (cf. (3)).

Com relação às restrições translingüísticas, é possível formular uma generalização descritiva que correlaciona a perda da distinção morfológica entre acusativo e dativo à possibilidade de projetar (6). De fato, em línguas que apresentam a alternância dativa (inglês, holandês, línguas escandinavas), essa distinção não é encontrada. Ressalta-se ainda a correlação entre a codificação morfológica do caso e a flexibilidade na ordem dos constituintes: línguas com a alternância dativa apresentam ordem rígida (cf. Salles (1997)).

Na próxima seção, será discutida a proposta de atribuir traços aspectuais às configurações postuladas em (5), (6) e (7), dada a hipótese formulada em Tenny (1987) de que o mapeamento dos argumentos na estrutura sintática é determinado pelas propriedades aspectuais da predicação verbal.

3.1 Codificação gramatical de propriedades aspectuais

A tradição de classificar os predicados em termos de categorias aspectuais, como atividade, estado e consecução/término – *Aktionsart* – remonta a Aristóteles, tendo sido retomada por exemplo em Vendler

(1957), sob a forma de classes de eventos. Existem, porém, evidências de que a interpretação aspectual é determinada composicionalmente, pela interação entre as propriedades verbais e nominais do predicado (cf. Verkuil (1972); Tenny (1994), Schmitt (1996) e referências ali citadas).

De acordo com Tenny (1994), o argumento *tema* prototípico tem papel fundamental na estrutura aspectual, dado que pode medir o tempo interno do evento descrito pelo predicado, traduzindo delimitação espacial em delimitação temporal. É o que ocorre com o argumento *manga* em (8a), em oposição a (8b), em que o argumento, sendo não-contável (de extensão e quantidade indefinida), não pode delimitar o evento:

- (8) a. Leandro comeu uma manga
 b. Leandro comeu manga

Nos predicados bitransitivos (locativos) (cf. (2b)), a interpretação aspectual é composicional: o sintagma nominal *flores* indica o caminho (PATH) no desenvolvimento do evento e o sintagma locativo crucialmente o término.

Assumindo hipótese formulada em Tenny (1994), segundo a qual o mapeamento dos argumentos na estrutura sintática é determinado pelas propriedades aspectuais da predicação verbal, propõe-se, seguindo Salles (1997), que tais propriedades se encontram representadas na configuração sintática projetada pelos núcleos lexicais (cf. seção 2.1). Esse mapeamento pode ser formalizado em termos de checagem de traços formais, conforme em Manzini & Roussou (1997)⁵ (cf. também Borer (1996)).

Assim, em predicados locativos, a alternância não ocorre porque o argumento locativo é interpretado como um ponto no espaço (podendo ser realizado por um dêictico (*Maria pôs as flores ali*) – cf. Jackendoff (1992)): o sintagma nominal na posição de objeto da preposição participa da interpretação aspectual indiretamente, não podendo ser realizado na posição do argumento que mede o evento⁶.

Nos predicados com interpretação possessiva, diferentemente, o evento descrito implica transferência de posse. Conforme ressaltado em Jackendoff (op. cit.), o argumento na posição de objeto da preposição (*João*) é interpretado como um indivíduo (não um ponto no espaço), do que decorre a possibilidade de ocorrer na posição por excelência do argumento medidor do evento – nesse caso, o argumento estruturalmente mais baixo (*o livro*) não participa da interpretação aspectual do predicado.

² A realização lexical de tais configurações varia nas línguas do mundo: em inglês, (a) e (d) são predominantemente V e N, respectivamente, enquanto (b) e (c) têm mais de uma realização, com o predomínio de P e A, respectivamente

³ A argumentação para justificar a configuração em (6) para a construção de objeto duplo provém da constatação de que a predicação secundária é regularmente do *tema* (não do recipiente). Partindo de uma disposição que coloca o argumento *tema* na posição mais alta em relação ao argumento *meta*, pode-se captar o contraste em (i) e (ii):

(i) I handed the bottle to its mother crying/ *I gave the bottle to the baby crying

(ii) I handed the mother her baby crying/ *I gave the baby its bottle crying

⁴ Essa configuração não se aplica à construção com objeto duplo pelo fato de que a teoria não prevê uma situação em que um núcleo lexical preposicional foneticamente nulo não é incorporado pelo núcleo lexical mais alto.

⁵ Nessa análise, o controle é analisado em termos de movimento-A traços aspectuais.

⁶ Compare com *give the book away*. O adverbial *away* apresenta, além do traço locativo, um traço durativo, identificado na interpretação: 'deslocamento em relação a um ponto de origem'. Na presente análise, a interpretação durativa do adverbial é crucial para explicar a gramaticalidade de *give away the book* – pode-se dizer que o traço [+durativo] do adverbial licencia o traço de aspecto associado àquela posição.

Quanto ao contraste em (3), é possível discuti-lo também em termos de restrições relacionadas à interpretação aspectual, assumindo que também envolvem o processo descrito em (7). Duas realizações são possíveis: (i) com incorporação, que dá origem à forma lexicalizada (cf. (9a)); e (ii) sem incorporação, que corresponde à estrutura perifrástica (cf. (9b)):

- (9) a.... [_{VP} kiss [_{VP} John t_v [_{VP} t_v [_{NP} N_{kiss}]]]] (=kiss John)
 b.... [_{VP} give [_{VP} John t_v [_{VP} t_v [_{NP} a kiss]]]] (=give John a kiss)

Na configuração em (8b), o argumento *John* é interpretado como *afetado* pelo evento expresso pelo complexo [*give a kiss*]. O núcleo nominal, por sua vez, é interpretado como uma parte do evento, não apresentando conteúdo referencial. Isso pode ser confirmado pelo fato de que a quantificação do nominal implica uma interpretação iterativa do evento (não do nominal): *give two kisses* (= kiss twice); *dar dois beijos* (= beijar duas vezes). A agramaticalidade de (3b: **give a kiss to John*) é então explicada em termos da impossibilidade de o nominal (não quantificável), interpretado como parte do evento, licenciar propriedades aspectuais do predicado.

Do ponto de vista da interpretação do predicado, essas observações se aplicam ao português. Entretanto, dadas as restrições morfosintáticas relacionadas à ocorrência da projeção em (6), tais fatos estão gramaticalizados diferentemente: em português, a interpretação aspectual do predicado necessariamente envolve o núcleo preposicional (cf. (5)). Na próxima seção, será discutido o caso do português, considerando-se particularmente o fato de que o português do Brasil codifica propriedades léxico-semânticas do predicado bitransitivo em termos da escolha da preposição.

3.2 O caso do português do Brasil

É interessante notar que, no português do Brasil (mas não no português europeu), o contraste na estrutura conceptual dos predicados (*dar livro/dar beijo*) está codificado em termos da escolha da preposição: *para*, na transferência de posse; *em*, se o nominal é interpretado como parte do evento, ilustrado em (10):

- (10) a. Maria deu um livro **pro/ao** filho
 b. Maria deu um beijo **no/ao** filho

Conforme demonstrado em Salles & Scherre (2001), em estudo variacionista da variedade nordestina falada em Fortaleza, a escolha da preposição parece estar encaixada na matriz lingüística em termos das propriedades quantitativas do nominal: quantificável, na transferência de posse (*deu um livro/ livros*), não quantificável, no caso de ser parte do evento (*deu um beijo*) (cf.(9)).

Assim, de um total de 52 construções examinadas, 34 são introduzidas pela preposição *para* (71%) e 18 pela preposição *a* (29%). Entre aquelas introduzidas pela preposição *a*, em 16 (94%) o nominal é não quantificável (cf. (11))⁷, enquanto em apenas 1 (6%), o nominal é quantificado (cf. (12)):

- (11) a. nós tamos com quatro noite que nós faz quarto a ela
 b. o país num dá assistência a essas pessoa

(12) deu um cachorrinho a ele

Quanto às construções introduzidas pela preposição *para*, verificou-se uma situação de variação laboviana: em 25 (73,5%), o nominal relevante é quantificado (cf. (13)), enquanto em 9 (26,4%), o nominal é não-quantificável (cf. (14)):

- (13) a. é porque aquela menina num manda carta né' pra ele
 b. ela manda dois milhão (...) aí manda roupa sapato pra gente

- (14) a. não, não, dava o maior apoio, nós damos o maior apoio pra ela
 b. quer dizer que a mais nova dá conselho pra mais velha.

3. Conclusão

O presente estudo examinou restrições na distribuição da alternância dativa em inglês, bem como fatores que determinam a escolha da preposição introdutora do objeto indireto em construções bitransitivas no português do Brasil, apontando que podem ser discutidos em termos da estrutura conceptual do predicado, em particular a natureza semântica do nominal, em *dar um livro/ dar um beijo*: quantificável, no primeiro, não-quantificável (ou parte do evento), no segundo.

Foi proposto que as propriedades aspectuais do predicado estão representadas na projeção sintática dos núcleos lexicais, o que explica a exigência de um argumento quantificável na posição sintática saturada pelo argumento que *mede* o evento. As construções de objeto duplo se distinguem daquelas envolvendo o núcleo preposicional pelo fato de que o licenciamento dos traços aspectuais do predicado é feito exclusivamente pelo argumento realizado na referida posição. Nas construções em que a preposição tem matriz fonológica, o licenciamento dos traços aspectuais do predicado é feito por meio de um processo composicional de que participa crucialmente a projeção preposicional, indicando o término do evento.

Considerou-se que o estudo contrastivo dos fatos observados no inglês e no português vem confirmar a hipótese de que informação lexical está representada sintaticamente (e morfologicamente), a codificação gramatical do dativo variando de acordo com as propriedades da projeção lexical.

Referências bibliográficas

- Borer, H. (1996) 'Passive without theta grids'. S. Lapointe (ed.) *Morphological Interfaces*. CSLI, Stanford.
 Dowty, D. (1979) *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel
 Green, G. M. (1974) *Semantics and Syntactic Regularity*. Bloomington: Indiana University Press.
 Hale, K. and Keyser, S. J. (1993) 'On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relation', in K. Hale and S. J. Keyser (eds.), *The view from building 20*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
 — (ms) *On the double object construction*. MIT.
 Jackendoff, J. (1992) *Languages of the Mind – Essays on Mental Representation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
 Larson, R. (1988) 'On the Double Object Construction', *Linguistic Inquiry* 19(3):335-91
 Manzini, R. & A. Roussou (1997) 'A Minimalist Theory of A-Movement and Control', ms, Florence/UCL and University of Wales/Bangor.
 Roberts, I. (1987) *The Representation of Implicit and Dethematized Subjects*. Dordrecht: Foris.
 Ross, J. R. (1972) 'Act', in Harman & Davidson (eds.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: Reidel, 70-126.
 Salles, H.M.L. (1997) *Prepositions and the Syntax of Complementation*. Doctoral dissertation, University of Wales – Bangor, United Kingdom.
 Salles, H. M. L. & M. M. P. Scherre (2001) 'Variation between *a* and *para* introducing indirect objects'. (ms), Universidade de Brasília.
 Tenny, C. (1994) *Aspectual Roles and the Syntax-Semantics Interface*. Dordrecht: Kluwer.

⁷ Foram computados nesse grupo os casos em que o objeto direto é proposicional

Ensino de língua portuguesa e os discursos da construção da cidadania

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento
Universidade Estadual Paulista - UNESP-FAAC

ABSTRACT: Starting from the current concept of citizenship, our proposal is to rethink the epistemological cuts that teaching of the Portuguese language is based on in different times with the purpose of observing the citizen in each historical moment that the Brazilian educational politics sought to build.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, língua portuguesa, discurso, cidadania.

Nossa Carta Magna reza: *Todos somos iguais perante a lei.* Entendendo-se lei como exteriorização do direito que vigora em uma comunidade, um código de cidadania, pode-se concebê-la como uma linguagem comum a todo cidadão que se manifesta por meio de uma língua tida como nacional e, portanto, propor a paráfrase: *Todos somos iguais perante a língua.* Mas que igualdade é essa do cidadão perante a língua?

Partindo dessa paráfrase e do conceito de cidadão como *indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este*, e lembrando que é o Estado que deve promover e garantir o ensino da língua pátria, a nossa proposta é repensar os recortes epistemológicos que embasaram o ensino de língua portuguesa em diferentes épocas com a finalidade de verificar o cidadão que cada momento histórico a política educacional brasileira visava construir.

É sabido que as nossas primeiras gramáticas, fundamentadas no modelo greco-romano, pregavam a *arte de bem falar e bem escrever*. Para usar a língua com engenho e arte, o estudante devia memorizar textos exemplares. No dizer de Edward Lopes (1986:2):

Entender-se-ia, nesse caso, por memorização, a decoração do discurso que por sua perfeição merecesse ser estocado na competência das pessoas como dispositivo a ser reproduzido ou imitado posteriormente, por meio da sua reescritura ou citação, no todo ou em parte, como peça autônoma ou no corpo de outro discurso.

Como se pode observar no texto de Lopes, esse ensino decorativo, nos dois sentidos do termo, como processo mnemônico e como ornamento, privilegia a imitação ou a reescritura de modelos de perfeição da língua. Com esses modelos clássicos de textos verbais, ensinava-se ou dotava-se o aluno de um arquivo de textos ilustrativos de uma língua que, certamente, pouco se distanciava daquela que usualmente ele utilizava. A presença na escola dessa elitização das formas do dizer tem como decorrência a formação de um cidadão da elite e para a elite. Frequentar a escola e, em conseqüência, usar bem a língua portuguesa é um privilégio para poucos. Até aproximadamente os anos 50, o ensino no Brasil destinava-se, quase que, fundamentalmente, a essa camada privilegiada da população. Os oriundos dessa elite chegavam com um razoável domínio da língua de prestígio, o português na sua variante culta, que a escola pregava. A função do professor de língua era levar ao conhecimento do aluno, para muitos apenas o reconhecimento, o funcionamento das regras de bem falar e escrever. Esse ensino da língua dotava o aluno de um repertório metalingüístico, um saber sobre a língua que de certa forma ele já dominava.

Com a divulgação das dicotomias saussurianas, a língua passa a ser entendida como estrutura em que cada elemento tem um valor. Para Saussure (1970:136), o valor é puramente diferencial, definido não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com outros termos do sistema. A característica mais exata do

valor é ser o que os outros não são (1970: 136). Cabe ao ensino de língua portuguesa a descrição desses valores que constituem a invariante homogênea, a língua padrão. É a estrutura dessa língua correta, figurativizada pelo mestre genebrino como um dicionário comum a todos, que a parcela da sociedade que conseguia passar no exame escrito e oral de admissão ao ginásio teria que introjetar. Uma língua já com feições luso-brasileiras, cujos exemplos clássicos são também nossos escritores e nossa cultura, molda ainda uma elite, mas, nesse momento, uma elite burguesa. Pelo distanciamento entre a língua ensinada na escola e aquela em uso, pode-se dizer que, nas gramáticas, o nosso idioma era ensinado quase como uma língua estrangeira.

Com a disseminação do ensino público, em virtude da sua democratização, mais ou menos no final da década de 60, uma nova clientela, adentra à escola, principalmente pública, não só no antigo primário, mas principalmente no curso ginásial. Novas escolas começam a funcionar e é extinto o exame de admissão para o ginásio. A nova clientela traz para a sala de aula o falar do povo, o falar coloquial, padrões culturais diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver. Para dar conta dessa nova realidade lingüística, os estudiosos de língua voltam os olhos para a Lingüística norte-americana e fundamentam-se em Noam Chomsky. O conceito de competência lingüística na gramática gerativa de Chomsky (Borba, 1976:18), isto é, a capacidade que tem o falante nativo de uma língua para entender e produzir um número infinito de frases, ou seja, uma aptidão, um saber implícito que ele desenvolve para usar a língua e que permite a comunicação diária, ampara os livros didáticos da época. Salientando a diferença entre a postura que se fundamenta em uma escola francesa cujo representante é Saussure e a postura de Chomsky, escreve Borba (1976:18):

Costuma-se vincular essa dicotomia competência (=conhecimento da língua) - atuação (=desempenho real) com a saussuriana língua-fala. Na verdade, elas diferem pela base filosófica: a chomskiana é de orientação racionalista, a de Saussure é empirista (positivista). Enquanto a língua é supraindividual, coletiva, adquirida, inventário sistemático de unidades e produto histórico, a competência é individual, inata, conhecimento da língua e atividade criadora. Desse modo, a fala também difere da atuação porque é uso individual da língua e a atuação é a manifestação das habilidades lingüísticas do falante-ouvinte nativo.

É essa competência que se manifesta nos atos concretos de fala e que faz com que o falante reconheça frases gramaticais e frases agramaticais da sua língua materna que o professor deve aprimorar. O aluno é então visto, conforme essa nova postura teórica emprestada dos Estados Unidos, não mais como *tabula rasa*, mas como um falante ideal que já preencheu a sua memória lingüística com uma competência ideal. O ensino de língua pátria, visando ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, é programado a partir de exercícios que têm

como finalidade a construção de esquemas arbóreos que representam as invariantes frásticas. A descrição dessas estruturas determina uma língua homogênea que deverá ser usada pelo cidadão ideal, portanto, abstrato, fora da sociedade em que vive. Se, nas gramáticas que têm como pano de fundo os ensinamentos saussurianos o enfoque é na palavra, a descrição da sua estrutura, naquelas de base chomskiana, o ponto central é a geração de frases pertinentes.

Na década de 80, por sua vez, o que se busca é uma gramática da língua em funcionamento em que os fatores da comunicação são privilegiados. Conforme os postulados do mestre russo Roman Jakobson (1969), as mensagens atualizam invariantes estruturais características ao privilegiarem um dos fatores da comunicação, o emissor, o destinatário etc; e a relação entre os fatores da comunicação e as funções da linguagem pode determinar o aparecimento de um gênero específico, como, por exemplo, a focalização no destinatário prevê estruturas lingüísticas como o vocativo, o imperativo, que caracterizam o texto de propaganda. Os estudos desse teórico permitiram que a escola desse conta de outros tipos de textos com que o aluno tem contato, além dos textos tidos como clássicos, como, por exemplo, os textos da mídia seja escrita, seja oral.

Corroborando essa postura funcionalista, os estudos do romeno Eugenio Coseriu (1961) pregam, no lugar da dicotomia saussuriana língua/fala, a tripartição sistema, norma e fala. Para esse estudioso, a língua não é homogênea, mas ela é composta de normas, de variações em uso que se constituem em subcódigos em uma determinada época. Nesse sentido, a língua muda; parafraseando suas palavras: a língua evolui funcionando, há, a todo momento, formas nascendo e formas morrendo. A visão homogênea da língua como um organismo estático é substituída por uma concepção heterogênea. A visão heterogênea de língua permite explicar as diversidades lingüísticas dos falantes da língua portuguesa, quer sejam elas diastráticas, diatópicas, diacrônicas ou diafásicas. O que se pretende ensinar na escola é a variante padrão, mas se reconhece que o aluno é um representante de uma ou mais dessas variações. O que se tem, portanto, não é uma única gramática, mas gramáticas que devem ser usadas conforme o registro escolhido pelo falante para compor um texto. As conseqüências dessa postura teórica logo se fazem sentir, explícita ou implicitamente, nos nossos manuais de ensino de língua.

O erro gramatical passa a ser explicado como um desvio da norma. O erro (Borba, 1976: 37) é entendido como uma decorrência social, pois o grupo seleciona certos usos classificando-os como bons e rejeita outros como maus ou errados. O erro é então explicado como resultado de valorização social dos elementos lingüísticos. Será considerado como errado tudo o que for contra a tradição coletiva. Por si mesma a língua não comporta erros, pois os conceitos de certo e errado são meras convenções sociais.

Conforme o tipo de texto é possível a utilização de um registro não previsto na norma padrão. Ao se ler e interpretar as tiras ou histórias em quadrinho onde aparece o personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, por exemplo, o professor deve chamar a atenção do aluno para o efeito de sentido do uso da variante da fala desse representante da zona rural. É uma outra realidade, ou a própria realidade do aluno, que a escola apresenta e descreve: um Brasil plurilíngüe. A incorporação de diferentes tipos de textos, jornalísticos, técnicos, políticos, ao *corpus* de análise da sala de aula demonstra os diversos subcódigos, estimulando a mudança de postura do professor de língua portuguesa. Ele que deveria ensinar apenas a língua padrão, a partir de exemplos clássicos, agora tem de ensinar as variantes em uso nos diferentes textos. Ensinar língua é, portanto, nesse momento, ensinar a adequação do registro às diferentes situações que se apresentam no cotidiano do educando. O ensino de língua volta-se, portanto, para o falante não mais ideal, mas para o falante que usa o seu idioma e que pretende ler e produzir textos do cotidiano. É esse aluno,

plurilíngüe na sua própria língua, que o professor de primeiro, segundo e terceiro graus deve formar. Sem alimentar a idéia de que um uso lingüístico possa ser melhor ou pior que outro, a variante padrão pode passar a ser buscada pelo estudante, ao invés de se ter uma única variante imposta pela escola. Cabe ao aluno escolher a variante mais adequada para cada situação.

Recentemente, em meados de 90, reiterando a concepção de que os indivíduos não se comunicam apenas pelo texto verbal, mas também pelos textos não verbais, o que se busca é uma gramática do texto, os mecanismos que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado de palavras, de frases, privilegiando-se, com esse objetivo, os fatores que lhe imprimem coesão e coerência. Entende-se, portanto, que a comunicação é um ato sincrético e que, para que o aluno compreenda o mundo, ele tem de aprender o funcionamento das diferentes linguagens, dos diferentes códigos, além do lingüístico, ou ainda, que o próprio mundo é concebido como um texto e que para lê-lo o educando deve ampara-se em várias disciplinas, como a história, a geografia, a ciência. Essa interdisciplinaridade amplia o conceito de leitura que deixa de ser soletar para ser um entendimento do mundo, da “palavramundo”, no dizer de Paulo Freire (1981:12), uma representação dos discursos em curso na sociedade.

Na materialidade da língua, que expressa o discurso, ficam as marcas de quem o produziu e o contexto sócio-histórico onde ela está inserida. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser apenas um fator de comunicação para ser a expressão das condições de sua produção e o aluno, por sua vez, é concebido como um ser ativo que constrói suas habilidades lingüísticas em interação com os outros e com a própria língua. O aluno é entendido como um sujeito construído na língua e pela língua que materializa o discurso. As atividades programadas para o ensino de língua portuguesa devem então prever a formação não só de um aluno conhecedor das variantes lingüísticas para ser um plurilíngüe dentro da sua própria língua, como na postura funcionalista, mas conscientizá-lo de que essas variantes materializam diferentes discursos. O aluno que se tem como objetivo formar deve então ser pluridiscursivo.

Com a ampliação da noção de texto, como qualquer plano de expressão que tenha coesão e coerência, e com uma nova concepção de leitura como interpretação de discursos, o ensino de língua visa a formar um cidadão “real” pleno que, sabendo ler os discursos, conheça a comunidade em que vive, podendo torná-la melhor.

Dessa breve reflexão sobre as teorias lingüísticas que se encontram como pano de fundo no ensino de língua portuguesa no Brasil, podem ser destacadas três palavras que caracterizam cada um desses momentos: “estrutura”, para os anos 50 e 60, “variação” para os anos 80 e “discurso” para os anos 90. O ensino orientado pelo estruturalismo dá ênfase ao sistema da língua (palavra/frase) e tem como base procedimentos estruturais segundo o modelo da fonologia. O segundo momento concede prioridade às diversidades lingüísticas do sujeito falante. O terceiro, por sua vez, que corresponde ao sistema de ensino atual, volta sua atenção para a dimensão interativa, dialógica, conversacional, discursiva.

O que se pode observar é que a escolha das teorias lingüísticas que embasam o ensino da língua portuguesa servem de esteio para a chamada democratização do ensino no Brasil. Fundamentada em conhecimentos lingüísticos, a escola passou a ensinar variantes que não são padrão e discursos que não representam somente uma elite. A escola busca trazer para a sala de aula o mundo do aluno e quer torná-lo cidadão pleno para a sua realidade, para a realidade na qual vive. Mas, lembrando Fournier e Leeman que constatam que *toda gramática supõe uma teoria da língua e que nenhuma teoria da língua é inocente* (1970:104), pode-se pensar que não é inocente a escolha da teoria lingüística que cada época elege para transmitir os conhecimentos solidificados na sociedade. Cada época constrói um discurso edu-

cacional que visa a formar um cidadão que se adapte a seu momento histórico, que seja um cidadão que se pautar pelos padrões vigentes, ou seja, um cidadão padrão.

Em todas essas posturas educacionais resta muito pouco para a individualidade, como comenta Edward Lopes (1986:22):

Promovendo, assim, a substituição do indivíduo pelo grupo enquanto instância de deliberação e de tomada de decisão, a padronização abole as diferenças individuais em que se funda a experiência imaginária da liberdade do indivíduo e interioriza no espaço da escola o sistema de relações de poder vigente lá fora, no macro-espaço social.

Não é fácil vivenciar a experiência imaginária da liberdade em um país que, apesar de todas propostas de ensino de Língua Portuguesa, continua sendo uma comunidade de gente de dois Brasis, como já ponderou Macunaíma na *Carta pràs Icamíabas* (1965:105):

Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. *Macunaíma. O herói sem caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1965.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- COSERIU, E. Sistema, norma y habla. *Teoria del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1961. p. 13-113.
- FOURNIER, F. e LEEMAN, D. Questions sur la grammaire traditionnelle. Le profil grecque. *Langue Française 41*. Paris, 1979, 77-104.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. *Caderno de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, 1981. p.11-21.
- JAKOBSON, R. Lingüística e poética. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969. p.118-162.
- LOPES, E. *Metáfora: da retórica à semiótica*. São Paulo: Atual, 1986.
- LOPES, E. *O texto literário e o texto de massa e o ensino de língua portuguesa*. *Stylos 91*, São José do Rio Preto, UNESP, 1986, p.1-30.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

Variação e mudança das estratégias de negação

Maria Angélica Furtado da Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *The existence of postverbal negation in Romance has been accounted for in terms of contact with African languages. This work argues that the emergence of double and final negatives in BP is the result of a process of change motivated by the interaction of rival pressures on the linguistic system.*
PALAVRAS-CHAVE: *Hipótese crioulista, negação, motivações competidoras.*

Estudos sobre a negação oracional têm atribuído a existência de negativas duplas e finais nas línguas românicas à teoria do contato com línguas africanas, o que evidenciaria a origem crioula do português do Brasil (Schwegler 1991, Holm 1988). Este trabalho tem por objetivo apresentar evidências de que a emergência da negativa dupla e da negativa final no português do Brasil (PB) é resultado de um processo diacrônico, independentemente motivado pela atuação de pressões rivais sobre o sistema lingüístico. A análise combina dados sincrônicos e diacrônicos, no que se caracteriza como uma abordagem pancrônica, e toma como suporte teórico o modelo das motivações competidoras, tal como formulado por Haiman (1985), Du Bois (1985) e Givón (1995) no contexto da Lingüística Funcional Contemporânea. A conclusão é que as estratégias inovadoras de negação representam estágios sucessivos de reanálise. A posição estrutural do marcador negativo aponta para um processo de variação/mudança na ordenação vocabular das construções que codificam o domínio funcional da negação.

A análise sincrônica tem como fonte de dados básica o *Corpus Discurso & Gramática (D&G)*, composto por textos orais e seus correspondentes escritos produzidos pela comunidade estudantil de diferentes cidades do Brasil: Natal (RN), Rio de Janeiro (RJ), Niterói (RJ), Juiz de Fora (MG) e Rio Grande (RS). Para comprovação adicional da distribuição das negativas dupla e final, foram ainda consultados outros bancos de dados representativos da variedade falada no Rio de Janeiro (PEUL – *Amstras do português falado no Rio de Janeiro e Banco de dados interacionais*), Fortaleza (A *linguagem falada em Fortaleza*) e Salvador (NURC – *A linguagem falada culta na cidade de Salvador e uma amostra do português europeu atual (Português fundamental)*), a fim de verificar a ocorrência das negativas em foco.

Na análise diacrônica da negação, procedi ao levantamento das negativas em textos representativos do português escrito arcaico (*do século XIII até meados do XVI*): *A demanda do Santo Graal, Auto do pastoril português*, *Obras-primas do teatro vicentino, Obras completas de Gil Vicente, Crestomatia arcaica, A mais antiga versão portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório, Um tratado da cozinha portuguesa do século XV*, Crônica de D. Pedro I e Crônica de D. Fernando. Foram ainda verificados dois outros textos do português moderno: *Auto dos dous ladrões* (segunda metade do século XVI) e *A vingança da cigana* (século XVIII).

O português do Brasil exibe três estratégias de negação oracional: (1) a negativa canônica **pré-verbal não + SV**:... com a luz acesa a gente não conseguia dormir ... (D&G/Natal, fala, 2o grau, p. 273). (2) a negativa dupla não + SV + não: ... **mude pra um ambiente mais limpo** ... porque sua rin'te num tá muito boa não ... (D&G/Natal, fala, 8a série, p. 364). (3) a **negativa final SV + não**:... tudo eu faço ... 'abe? tem isso comigo não ... (D&G/Natal, fala, 2o grau, p. 264).

O estudo das estratégias de negação do PB se insere no debate teórico sobre a mudança lingüística que se desenvolve em torno da questão de se construções características do PB decorrem de uma base crioula ou se seriam o resultado de mudanças naturais a que qualquer

sistema lingüístico está sujeito. A hipótese crioulista justificaria as diferenças entre o PB e o PE, que se desenvolveram a partir do século XVII.

A gênese de negativas duplas e finais nas línguas românicas tem sido apontada como um traço de crioulição resultante da influência da estrutura de línguas africanas (cf. Schwegler 1991, Holm 1988, Marroquim 1934, Silva Neto 1986, Elia 1979, Camara Jr. 1976, entre outros). De um modo geral, esses autores não apresentam evidências que sustentem que o contato com línguas africanas tenha sido responsável pela emergência da negativa dupla e da negativa final no PB.

Schwegler (1991) relaciona a existência das negativas duplas e finais no PB, no francês, em alguns dialetos italianos e em outras línguas hispanoamericanas, faladas na Colômbia, em Cuba e São Domingos, ao contato com línguas africanas, o que evidenciaria a origem crioula do PB. Para esse autor as duas negativas pós-verbais do PB estão associadas a funções pragmáticas distintas: a negativa padrão, pressuposicionalmente neutra, é usada para negar uma asserção, enquanto as negativas dupla e final, pressuposicionalmente marcadas, são usadas para rejeitar uma expectativa (explícita ou implícita) no discurso precedente. Segundo Schwegler, a posição do morfema negativo acrescenta informação pragmática importante ao significado básico: a negativa padrão (a forma não-marcada) simplesmente declara um fato, sem nenhuma pressuposição, enquanto as negativas dupla e pós-verbal (as formas marcadas) assinalam contradição. A análise dos meus dados não sustenta o argumento de Schwegler e revela que as negativas padrão, dupla e pós-verbal podem ser intercambiáveis uma vez que são usadas para recusar, rejeitar ou contradizer uma expectativa ou asserção previamente mencionada ou pressuposta no texto (Furtado da Cunha 2000), como nos exemplos que se seguem.

Em (4), a negativa dupla rejeita uma asserção presente no contexto imediato, exemplificando, assim, uma negação explícita. O falante está narrando o filme *Uma linda mulher*. A negativa é usada para refutar a informação dada pelo próprio falante de que o carro que seguia o personagem principal estava sendo dirigido por seu próprio motorista. Assim essa negativa funciona como um recurso de auto-reparo:

(4)... e um motorista dele... nesse tempo ele... nun era... num era um motorista dele não... era do hotel... porque ele ficou sem motorista... (D&G/Natal, fala, 2º grau, p. 244). No exemplo (5) o falante usa a negativa pré-verbal para contradizer uma asserção apresentada no contexto imediatamente precedente. Ela está falando sobre seu primeiro namorado e como eles conseguiam namorar apesar da oposição da sua mãe:

... às vezes eu dizia pra minha mãe que tinha aula no sábado e **num tinha**... ligava pra ele e a gente se encontrava... (D&G/Natal, fala, 2º grau, p. 228).

A negativa em (6) é usada para negar uma asserção implícita, algo que o falante assume que o seu interlocutor está inclinado a ouvir. Ou seja, a negativa desfaz uma expectativa "incorreta" (cf. Givón 1979). Nesse trecho, a falante conta o filme *Mudança de hábito*, no qual a personagem principal, uma cantora de boate que procura abrigo

em um convento, se envolve com o coral da igreja:

... a nova regente... **ela não tava sabendo reger direito**... a regente do coral... tava errando lá um monte de coisas... né... quando ia dar as notas pra pessoa... **não dividia o coral em vozes** ... né... soprano... contralto... esse negócio todo... (D&G/Natal, fala, 2º grau, p. 278).

Dado nosso conhecimento do senso comum, espera-se que um regente de coral tenha conhecimentos musicais que lhe permitam desempenhar essa tarefa a contento. A negativa contradiz essa expectativa – a pressuposição de que um regente de coral saiba como reger.

Um último exemplo de negação implícita está em (7). A negativa dupla ocorre em um trecho de conversação em que a estudante está falando sobre um congresso de protestantes de que participou. Nesse caso, a falante parece supor que o ouvinte esperava alguma informação sobre o hino; usa, então, a oração negativa para contradizer essa expectativa:

(7) o grupo Agraphos dirigiu a música... o cântico oficial né... do congresso que falava sobre o tema né... falava sobre a bíblia... e dirigia... **não vou falar agora a letra do cântico não** que é muito difícil... mas... o grupo Agraphos né... da igreja de... Santarém e Jordão... eles dirigiam esse cântico... (D&G/Natal, fala, 2º grau, p. 271).

Como se pode concluir dos exemplos citados, as três construções negativas se sobrepõem funcionalmente no que diz respeito à sua motivação discursiva.

O exame dos fatos sustenta a trajetória de mudança implicada na variação sincrônica das estratégias de negação do PB. Primeiro, a negativa pré-verbal mais antiga, gramaticalizada, é a mais freqüente tanto na fala quanto na escrita. Segundo, tanto a negativa dupla quanto a final são usadas em contextos restritos na fala: os casos de duplo *não* em meus dados sugerem que esse padrão é favorecido em contextos que correspondem a uma pausa temática, isto é, trechos em que há uma suspensão, interrupção ou digressão da cadeia tópica principal., enquanto o contexto de uso específico da negativa final é o de resposta a uma pergunta direta. Terceiro, ambas as negativas duplas e finais são raras em textos escritos. Finalmente, as negativas dupla e final são mais freqüentes na fala de estudantes mais jovens (cf. Furtado da Cunha 1996, 2000).

Note-se que o uso de negativas duplas se expande por todo o Brasil, enquanto as negativas finais são mais características das variantes nordestinas (cf. Roncarati 1996 e Alkmim 1999 sobre as construções negativas na fala do Ceará e na cidade de Mariana (MG), respectivamente). Assim, diferenças regionais também estão envolvidas no uso das estratégias de negação. Uma vez que se pode atestar a negativa dupla, que postulamos como um estágio intermediário, em vários pontos do Brasil, a emergência da negativa pós-verbal em outras regiões não seria surpreendente.

É importante enfatizar que, ao menos em textos escritos, a negativa dupla não é uma construção exclusiva do PB, podendo ser atestada não só no português arcaico, nos textos de Gil Vicente, como também no PE do século XVI e no PE atual, em contextos de uso semelhantes aos do PB. A diferença básica entre o PE e o PB tem a ver com a freqüência de uso da negativa dupla, que parece ser muito maior no PB do que no PE.

Os fatos discutidos aqui sugerem que a negativa dupla, característica da norma vernácula brasileira, já estaria prefigurada no português europeu, evidenciando a atuação do princípio do uniformitarismo. Diferentemente do PE, o PB vernacular teria avançado a mudança embrionária do sistema de negação presente no português que veio da Europa, hipótese plausível dada a deriva secular das línguas românicas, conforme Naro & Scherre (1993). Esses autores localizam no PE as origens de uma série de traços do PB atribuídos a processos de criouliização em que o português teria entrado como língua lexificadora e diversas línguas africanas teriam entrado como substratos, fornecendo estruturas gramaticais.

De origem neogramática, o princípio do uniformitarismo tornou-se um ingrediente essencial em grande parte das pesquisas linguísticas históricas (cf. Labov 1994). Ele prevê que tendências hoje em curso devem ter atuado em estágios anteriores da língua e possivelmente continuarão a atuar. A noção de unidirecionalidade, tal como proposta pelo paradigma da gramaticalização, leva à hipótese de que existem fatores de ordem cognitiva, sócio-cultural e comunicativa que norteiam a mudança. Nesse sentido, pode-se falar em pancronia, ou leis gerais que se fundamentam em bases não exclusivamente estruturais e admitir que há transformações que ocorrem em todos os tempos e lugares (cf. Furtado da Cunha, Oliveira & Votre 1999). Desse modo, a compreensão da mudança na ordenação dos constituintes de uma sentença negativa tem que considerar não só a estrutura sintática mas, sobretudo, fatores extra-sintáticos, como os contextos discursivos de uso dos padrões negativos. Sob esse ponto de vista, a forma negativa é motivada por uma confluência de fatores textuais-discursivos e estruturais.

Em síntese, sugiro os seguintes estágios no desenvolvimento das negativas pós-verbais no PB, motivados por fatores de natureza diversa, pragmáticos, cognitivos, sintáticos e fonológicos:

1. reforço opcional da negação através de acréscimo de *não* pós-verbal;
2. reanálise do *não* pós-verbal como elemento obrigatório via repetição de uso;
3. redução fonológica do *não* tônico pré-verbal para *num* átono;
4. eliminação da redundância através da omissão do *não* pré-verbal.

As estratégias de negação no PB refletem algumas das características mais salientes da gramaticalização, tais como: a) sobreposição, que se refere à coexistência de várias camadas do mesmo fenômeno gramatical; b) enfraquecimento fonológico e semântico de uma forma como gatilho para a emergência de uma nova forma funcionalmente equivalente; c) processos morfossintáticos que levam à iconicidade entre forma e função e, finalmente, d) reanálise, através da qual um marcador originalmente opcional passa a ser usado como um marcador regular.

A concepção de gramática como uma estrutura emergente reconhece a interação das motivações que operam na língua. De acordo com essa orientação, a gramática de uma língua natural é concebida como um sistema que se adapta a pressões internas e externas ao sistema, que continuamente interagem e se confrontam. As mudanças linguísticas são, em muitos casos, resultado da interação entre pressões de origens distintas e mesmo opostas. Parte-se do princípio de que as estruturas linguísticas devem equilibrar, de forma ideal, as necessidades e esforços do falante e do ouvinte. Nesse contexto, admite-se a existência de motivações que competem por um determinado domínio funcional. De um lado, há uma tendência em maximizar a informatividade; do outro, há uma tendência em maximizar a economia. Tendo o ouvinte como meta, o falante procura ser informativo e claro para atingir seus propósitos comunicativos. Ao mesmo tempo, da parte do falante há uma tendência em reduzir o sinal falado no discurso rápido, o que resulta em desgaste fonológico e conseqüente desbotamento semântico. Tais necessidades e restrições do falante e do ouvinte configuram a forma da língua. A economia é assumida como um fenômeno relacionado à nossa capacidade de processamento, que envolve memória de curto termo. A eficiência no processamento, tanto para o falante quanto para o ouvinte, aumenta pelo encurtamento de formas mais comuns (estruturalmente não-marcadas) e simplificação das formas menos usadas. A iconicidade também é uma questão de processamento: é mais eficiente que a língua seja paralela à estrutura da experiência (cf. Givón 1985).

O estudo da negação revela a interação de duas motivações que competem por esse domínio funcional, uma na direção da restauração da iconicidade e a outra levando a uma perda da iconicidade, num

movimento em direção à economia. A aparente arbitrariedade da negativa pós-verbal pode ser interpretada como o resultado de um conflito entre motivações icônicas e econômicas. Por um lado, dada a redução do ditongo do *não* pré-verbal pra *num*, a pressão por clareza leva à emergência da negativa dupla, em um movimento em direção à iconicidade (maximização da informatividade); por outro, a exigência de rapidez na produção do discurso motiva o desenvolvimento da negativa pós-verbal, em um movimento contra a iconicidade (maximização da economia). A omissão do *não* pré-verbal fere à questão da relevância no sentido de que a negativa assinala contra-expectativa ou rejeição do pressuposto e, portanto, informação relevante. Em outras palavras, a posição final do marcador negativo não corresponde ao ponto de aterrissagem, na oração, da informação relevante. A perda de transparência da mensagem é compensada pelo ganho em velocidade de processamento da informação. Assim, a economia discursiva supera a transparência semântica como motivação para a negativa pós-verbal. Com respeito à presença do marcador negativo, então, a negativa dupla é icônica enquanto a negativa pós-verbal é econômica. Embora à primeira vista a negativa final pareça arbitrária, ela é diacronicamente motivada, se admitirmos que a direcionalidade da mudança na negação vai da negativa pré-verbal à negativa dupla e daí à negativa pós-verbal. Temos, desse modo, uma série de mudanças, das quais uma leva em direção à restauração da iconicidade (negativa dupla) enquanto a outra leva a uma perda da iconicidade (negativa final).

O modelo das motivações competidoras permite interpretar a ocorrência das três construções negativas como resultado do conflito entre iconicidade e economia no domínio funcional da negação no português do Brasil. Não é necessário, portanto, recorrer à influência de falares crioulos para justificar a existência desses padrões negativos pós-verbais no PB. Junte-se às evidências arroladas acima o fato de que, como corretamente argumentam Naro & Scherre (1993, 2000), parece improvável que tenha existido uma língua pidgin ou crioula de base lexical portuguesa e gramática africana associada predominantemente com a etnia afro-brasileira que não tenha deixado nenhum registro. Além disso, sabe-se que as populações africanas no Brasil eram geograficamente muito concentradas: logo, seria de se esperar que as negativas dupla e final se circunscrevessem às regiões brasileiras que apresentavam maior contingente de escravos por volta do século XIX, o que não acontece, ao contrário do que afirma Schwegler (1988), que relaciona a negativa pós-verbal a um falar pidgin ou semi-crioulo afroportuguês para explicar o caráter marginal dessa construção, para ele restrita a áreas brasileiras de população predominantemente negra. Assim, a causa da divergência entre o PB e o PE é atribuída à presença maciça de pessoas de origem africana no Brasil. Contrariamente a essa hipótese, contudo, cabe notar que em Natal e Fortaleza, que registram ocorrência freqüente desses padrões negativos, por exemplo, não houve concentração de escravos de origem africana.

Fontes primárias

- ARAGÃO, M. do S. S. de & SOARES, M. E. (orgs.). *A linguagem falada em Fortaleza*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1996.
- BUESCO, M. L. C. (org.) *Copilaçam de totalas obras de Gil Vicente*. Porto: Imprensa Nacional, 1984.
- CAPORALINI, D. *A vingança da cigana*. Lisboa: Oficina de Simão Thadeo Ferreira, 1749.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.) *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- GOMES FILHO, A. *Um tratado da cozinha portuguesa do século XV*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994.
- LISBOA, A. de. *Auto dos dous ladrões*. Edição crítica preparada por Edwaldo Cafezeiro. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1965.
- LOPES, F. *Crônica de D. Fernando*. Lisboa: Clássica, 1963a.
- _____. *Crônica de D. Pedro I*. Lisboa: Clássica, 1963b.
- MATTOS E SILVA, R. V. *A mais antiga versão portuguesa dos Quatro Livros dos Diálogos de São Gregório*. v. 2. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 1971.
- MOTA, J. & ROLLEMBERG, V. *A linguagem falada culta na cidade de Salvador*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1994.
- NASCIMENTO, M. F. B., MARQUES, M. L. G. & GRUZ, M. L. S. (orgs.). *Português fundamental*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- NUNES, J. J. *Crestomatia arcaica*. Lisboa: Clássica, 1943.
- NUNES, I. F. (ed.). *A demanda do Santo Graal*. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1995.
- PAIVA, M da C. de. (org.) *Amstras do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- RONCARATI, C. (org.) *Banco de dados interacionais*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- VOTRE, S. J. & OLIVEIRA, M. R. (orgs.) *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita e na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFF, 1998. (mimeo)
- _____. *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita na cidade de Juiz de Fora*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. (mimeo)

Referências bibliográficas

- ALKMIM, M. G. R. *Ação de dois fatores externos no processo de mudança em negativas sentenciais no dialeto mineiro*. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN, UFSC, 1999.
- CAMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- DU BOIS, J. W. *Competing motivations*. In: HAIMAN, J. (ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- ELIA, S. A. *unidade lingüística no Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. *A negação no português: uma perspectiva pancrônica*. In: _____. (org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal - uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN, 2000.
- _____. *Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal*. In: MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J. & CEZARIO, M. M. (orgs.) *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FURTADO DA CUNHA, M. A., OLIVEIRA, M. R. & VOTRE, S. *A interação sincronia/diacronia no estudo da sintaxe*. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 85-111, 1999.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- _____. *Iconicity, isomorphism and nonarbitrary coding in syntax*. In: HAIMAN, J. (ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- _____. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.
- HAIMAN, J. *Natural syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- HOLM, J. *Creole influence on popular Brazilian Portuguese*. In: GILBERT, G. (ed.). *Pidgin and creole languages*. Honolulu: University of Honolulu Press, 1988.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change - internal factors*. Cambridge: Blackwell, 1994.

- MARROQUIM, M. *A língua do nordeste*. Curitiba: HD Livros, 1996 [1934].
- NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. Concordância variável em português: a situação no Brasil e em Portugal. *Anais II Congresso Nacional da ABRALIN*, 2000.
- _____. Sobre as origens do português popular do Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 9, p. 437-454, 1993.
- RONCARATI, C. A negação no português falado. In: MACEDO, A., C. RONCARATI & C. MOLLICA (orgs.) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- SCHWEGLER, A. Predicate negation in contemporary Brazilian Portuguese - a change in progress. *Orbis*, v. 34, p. 187-214, 1991.
- _____. Word-order changes in predicate negation strategies in Romance languages. *Diachronica*, v. 2, 21-58, 1988.
- SILVA NETO, S. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

Estabilidade e variação da sintaxe adjetiva

Mariangela Rios de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: Interpretative analysis of the adjectival clause linking, under functionalist theoretical orientation, with a corpus composed by Christian religious texts of four distinct synchronies; research of phenomena of linguistic stability and variability, in the cycle *hipotaxis* > *subordination*.

PALAVRAS-CHAVE: adjetivas; pancronia; estabilização; variação

Introdução

De acordo com o pressuposto funcionalista da trajetória de gramaticalização de cláusulas formulado por Hopper e Traugott (1993), o processo de vinculação semântico-sintática das estruturas oracionais obedeceria um percurso histórico rumo à crescente integração. Na testagem dessa formulação, o que temos verificado na sintaxe adjetiva do português é a tendência à estabilidade ou variação desses usos. Ao contrário do inicialmente esperado, temos observado, conforme Votre et alii (2000), processos mais estáveis e regulares na organização da sintaxe adjetiva. Paralelamente à estabilidade, encontramos variação de uso, aparentemente não associada a questões de ordem temporal, mas motivada por fatores de natureza pragmático-comunicativa.

Para ilustrar a estabilidade e a variação da sintaxe adjetiva, trabalhamos aqui com *corpora* de sincronias distintas da língua: do século XX, investigamos *Oração cristã* (Gloden, 1990); do século XVIII, utilizamos o *Sermão do glorioso patriarca São Filipe Néri*, escrito pelo padre Manoel Bernardes (1946); do século XVII, selecionamos o *Sermão de São Roque*, obra do padre Antônio Vieira (Wittschier, 1973); e, finalmente, do século XV, pesquisamos o *Virgeu de Consolação*, de autoria controversa, a partir de sua edição crítica (Veiga, 1959). Com base nessas obras, de similar tipologia textual - materiais escritos de doutrinação religiosa - testamos três variáveis favorecedoras a menor integração oracional de conteúdo e forma: informatividade do SN atribuído, genericidade da adjetiva e presença de pausa entre SN e adjetiva.

1. Fundamentação teórica

Na investigação dos estágios de vinculação adjetiva numa perspectiva pancrônica, partimos de fontes de estudo da mudança sintática numa abordagem funcionalista (Heine et alii, 1991; Traugott e Heine, 1991; Givón, 1995; Martelotta et alii, 1996; Votre et alii, 1998).

Em consonância com essa linha, encontram-se Hopper e Traugott (1993), no âmbito do que estamos atualmente denominando de concepção *lato sensu* do processo de gramaticalização. Segundo esses autores, os arranjos oracionais, mais ou menos integrados, poderiam ser distribuídos segundo uma trajetória unidirecional, localizados em um dos três estágios de junção a seguir, no sentido da menor para a maior integração de conteúdo e expressão:

	parataxe >	hipotaxe >	subordinação
(conteúdo)	- dependente	+ dependente	+ dependente
(expressão)	- encaixada	- encaixada	+ encaixada

Além desses pontos de aglomeração categorial: parataxe - hipotaxe - subordinação - a proposta de escalaridade dos vínculos oracionais abre espaço para a abordagem de uma série de graus ou níveis de junção situados em espaço mais marginal, fora do eixo básico de cada um dos três núcleos. Desta forma, entre os pontos referidos, estariam situados arranjos menos representativos de cada padrão classificatório.

Nesse *continuum*, explicativas e restritivas, rótulos tradicio-

nais com que a nomenclatura gramatical se refere às adjetivas, estariam situadas em pontos distintos da referida trajetória, representantes de núcleos diversos. Assim, as explicativas, mais desvinculadas da chamada oração principal, situar-se-iam no nível da hipotaxe, enquanto as restritivas, mais integradas ao SN antecedente, estariam localizadas em estágio mais avançado de vinculação - a subordinação. Em meio às duas classes, transitariam uma série de orações, desprovidas, em menor ou maior grau, dos traços gerais básicos de uma ou outra classe.

2. Variáveis do continuum de Integração

A fim de testar a proposta de derivação e crescente vinculação adjetiva, trabalhamos com três variáveis que se mostraram sensíveis à integração semântico-sintática em sua aplicação nos *corpora* em análise. Essas variáveis, mencionadas a seguir, quando presentes, receberam grau 1. Assim, chegamos ao estabelecimento de um *continuum* com quatro pontos de fixação: grau 3 (mínima integração) > grau 2 > grau 1 > grau 0 (máxima integração). Os pólos da série, correspondentes aos graus 3 e 0, representariam, respectivamente, os pontos básicos da hipotaxe e da subordinação.

2.1. Informatividade do SN antecedente

O maior nível de informação do SN atribuído tende a tornar mais *dispensável* ou *acessória* a adjetiva, motivando, assim, a hipotaxe - valor 1. Por outro lado, quanto mais indefinido, genérico ou abstrato for o termo que recebe a atribuição, maior a tendência para o uso adjetivo encaixado; assim, a informação veiculada pela adjetiva faz o recorte identificador do SN, num papel fundamental para a especificação do mesmo, portanto, mais integrado formalmente também - valor 0.

Em termos formais, observamos que a informatividade maior do SN tende a se relacionar a nome próprio (pessoa, região, instituição), no singular (mais individualizado, portanto), a que se podem acrescentar determinantes (atributo, dêitico, numeral, entre outros). Inversamente, a menor informatividade do SN refere-se a substantivos de significação imprecisa (abstratos, coletivos, indefinidos), não raro no plural (o que reforça a generalização) e desacompanhados de maior determinação (em geral, apenas o artigo os antecede).

Valor 1 (presença de informatividade do SN):

- (1) *Tal a Cruz, ou o Sinal da Cruz milagroso, que formava sobre os apastados a mão de Roque.* (S. Roque)
- (2) *... tomar consciência da presença amorosa de Deus que nos espera em nós próprios.* (Or. Cristã)

Valor 0 (ausência de informatividade do SN):

- (3) *E por esta se podem quebrantar todos os laços que o diabo ten per que possa enganar os bôos.* (Virgeu)
- (4) *Os passos que nós lemos na Escritura, explica-se com os passos que elles derão em sua vida...* (S. Filipe)

2.2. Genericidade da adjetiva

Essa variável relaciona-se com a anterior e se refere à menor

relevância do conteúdo da oração que funciona como atribuição. Nos casos de hipotaxe – valor 1, mais raros na maioria dos *corpora* pesquisados, a genericidade da adjetiva é maior - a informação é secundária e menos relevante, uma vez que o SN antecedente já se encontra mais recortado e definido. Temos comprovado motivação discursiva para a baixa informatividade da adjetiva, que tenderia a ocorrer como estratégia de argumentação, de convencimento.

Já na subordinação – valor 0, o significado da adjetiva torna-se mais fundamental e saliente, integrado que está ao conteúdo veiculado pelo termo antecedente, funcionando na compensação da generalidade, abstração ou indefinição do mesmo.

Valor 1 (presença de genericidade da adjetiva):

- (5) *Ora se começa o livro muy noble e de gram consolação pera alma, que se chama Virgeu de Consolaçon.* (Virgeu)
 (6) *Virtude que mete ao outros no Ceo, e fica de fora? Virtude que salva aos outros, e se perde a si?* (S. Roque)

Valor 0 (ausência de genericidade da adjetiva):

- (7) *O artífice que fez dócil o coração de Filippe foy a graça de Deos...* (S. Filippe)
 (8) *Isto vale mais do que tudo para os membros da Igreja terrena, mas não vale menos para a Igreja que sofre no purgatório.* (Or. Cristã)

A respeito de (8), é interessante notarmos como o encaixamento da adjetiva recorta e se integra ao SN a **Igreja**. Não se trata de atribuição genérica à instituição **Igreja**, como um todo; mas sim a uma de suas ramificações (**que sofre no purgatório**), que passa a contrastar, no mesmo período, com a **Igreja terrena**. Exemplos como esse, em que se combinam informatividade do SN (menor integração – valor 1) e da adjetiva (maior integração – valor 0), evidenciam a importância do tratamento escalar, da combinação de variáveis, para a análise aqui proposta.

2.3. Pausa

De acordo com a orientação funcionalista, quanto mais unidos no plano conceitual estiverem dois termos, mais estarão próximos na ordem linear da expressão lingüística. Segundo esse princípio, uma das marcas formais da maior integração semântico-sintática entre orações é a proximidade. A pausa, representada na modalidade escrita geralmente pela vírgula, é um fator de *quebra* dessa unidade. Assim, a hipotaxe adjetiva, como organização sintática de menor integração, costuma estar margeada por pausa (valor 1), enquanto a subordinação restritiva, pelo vínculo mais estreito em relação ao SN antecedente, tende a se articular diretamente, sem pausa, numa única seqüência (valor 0).

Os exemplos anteriores confirmam a estreita relação entre presença de pausa e quebra de vínculo. Em (1) e (5), orações em que predominam traços de não encaixamento, verifica-se a pausa como uma marca estrutural ratificadora da menor integração semântico-sintática. Já nas seqüências (3), (4), (7) e (8), em que prevalece o encaixamento, não há pausa, o que confirma a maior proximidade de sentido e forma entre o SN antecedente e a adjetiva.

Como estamos propondo tratar as adjetivas como um *continuum* pancrônico de integração, é interessante a observação dos exemplos (2) e (6). Em ambas as seqüências, a ausência de pausa (valor 0) se combina com informatividade do SN (valor 1) e genericidade da adjetiva (valor 1). Estruturas como essas são entendidas como não categóricas, em posição marginal, desprovidas dos traços básicos da hipotaxe ou da subordinação. Temos interpretado esses arranjos como motivados por pressões discursivas, artifícios comunicativos voltados para convencimento ou ênfase.

3. Graus de vinculação adjetiva - índices

Selecionados os *corpora*, levantadas as adjetivas e aplicadas as

variáveis, apresentamos a seguir as tabelas com os índices obtidos. A ordem de apresentação parte da sincronia atual para fases progressivamente mais recuadas, na tentativa de serem registrados ou resgatados vestígios da trajetória do vínculo oracional adjetivo rumo à crescente integração, conforme a hipótese de mudança lingüística referida inicialmente.

3.1. Oração Cristã (Sec. XX)

Tabela 1: incidência de graus e ocorrências de adjetivas em toda a obra

Graus	Nº de ocorrências	Percentual
0	26/130	20%
1	58/130	44,61%
2	37/130	28,46%
3	9/130	6,92%

3.2. Sermão do glorioso patriarca São Filippe Néri (Sec. XVIII)

Tabela 2: incidência de graus e ocorrências de adjetivas em dois capítulos

Graus	Nº de ocorrências	Percentual
0	12/32	37,5%
1	10/32	31,25%
2	7/32	21,87%
3	3/32	9,37%

3.3. Sermão de São Roque (Sec. XVII)

Tabela 3: incidência de graus e ocorrências de adjetivas em quatro capítulos

Graus	Nº de ocorrências	Percentual
0	4/37	10,81%
1	8/37	21,62%
2	14/37	37,82%
3	11/37	29,72%

3.4. Virgeu de Consolaçon (Sec. XV)

Tabela 4: incidência de graus e ocorrências de adjetivas em cinco capítulos

Graus	Nº de ocorrências	Percentual
0	15/50	30%
1	17/50	34%
2	9/50	18%
3	9/50	18%

4. O que apontam os resultados?

Observados os índices das quatro sincronias, verificamos certa tendência à polarização no uso das adjetivas. Assim, os graus 0 e 1, representativos de maior encaixamento, em três obras – as do século XX, XVIII e XV – totalizam cerca de 65% dos dados, distribuindo-se o restante – 35%, entre o grau 2 e, menos acentuadamente, o grau 3, este de menor nível de integração.

Dessas sincronias, o que poderia ser interpretado como marca de possível tendência à hipotaxe – as nove ocorrências do grau 3 no *Virgeu de Consolaçon*, maior percentual desse grau nas três obras, de certa forma se anula pelo registro aí de quinze estruturas de grau 0, nível de integração máxima.

Por outro lado, em apenas uma sincronia, do século XVII, representada pelo *Sermão de São Roque*, do padre Antônio Vieira, os dados encontram-se diversamente distribuídos. Aqui, a maior fre-

qüência das adjetivas situa-se nos graus 3 e 2, registrada em 25 das 37 estruturas analisadas, perfazendo cerca de 68% dos dados. O fato de somente nesta obra ter sido levantado maior número de orações menos vinculadas possivelmente pode ser motivado, como já diagnosticamos em outros *corpora*, por fatores de natureza pragmático-comunicativa. Não nos esqueçamos das condições ideológico-culturais que marcaram a época e a produção de Vieira. Conforme Coutinho (1975), sob a égide do Barroco, a literatura jesuítica é sobretudo missionária, fundada em ideais religiosos e pedagógicos, orientada para a conversão e a catequese, formalmente moldada por elaborados jogos lingüísticos. Portanto, podemos interpretar as adjetivas em Vieira como artifício a serviço de tal meta: doutrinação e guia para os *servos de Deos*. Assim, freqüentes são as ocorrências de natureza reiterativa e menos integradas como:

(9) *Christo morto com o remédio, em que dava a vida a todos, pregado nos braços, Roque morto com o remédio, em que dava a vida a todos, formado nas mãos.*

(10) *Isto he o que fez Christo, e esta foy a mayor acção de hum Homem, que juntamente era Deos.*

5. Considerações finais

Até o momento, nossa pesquisa tem revelado mais continuidade ou variação do que propriamente mudança lingüística. Nesse sentido, temos observado uma estrutura mais regular, no nível da subordinação ou encaixamento, que se mantém muito freqüente e estável na trajetória do português. Essa sistematização eventualmente é abalada por interferências da esfera pragmático-comunicativa; em tais momentos, compromete-se a integração semântico-sintática adjetiva, com a articulação de estruturas oracionais mais hipotáticas, o que acaba por motivar variação.

Assim posto, a tese da mudança histórica *parataxe > hipotaxe > subordinação*, no contexto de nossos estudos, continua como uma questão em aberto. Não podemos confirmá-la, diante dos resultados

até aqui obtidos, por outro lado, não podemos refutá-la, em vista do número ainda insuficiente de fontes pesquisadas, das dificuldades e limitações caracterizadoras da investigação de textos mais antigos e mesmo da natureza contingente e circunstanciada do fazer humano.

Referências bibliográficas

- BERNARDES, M. 1946. *Obras completas do Padre Manoel Bernardes – sermões e práticas*. Tomo 1. São Paulo: Anchieta.
- COUTINHO, A. 1975. *Introdução à literatura no Brasil*. 7a. ed. Rio de Janeiro: Distr. de Livros Escolares.
- GIVÓN, T. 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- GLODEN, E. 1990. *Oração cristã*. Trad. Eugenia Flavian. São Paulo: Paulinas.
- HEINE, B. et alii. 1991. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HOPPER, P. & TRAUGOTT, E. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTELOTTA, M. et alii (org). 1996. *Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- TRAUGOTT, E. & HEINE, B. 1991. *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. Amsterdam: Benjamins.
- VEIGA, A. 1959. *Virgeu de consolaçon*. Salvador: UFBA.
- VOTRE, S. et alii, 2000. A perspectiva pancrônica da integração função-forma na sintaxe do português. *Cadernos do CNLF – Série IV*, no. 2. Rio de Janeiro: UERJ/ABF/CFCM.
- VOTRE, S. et alii. 1998. Marcação e iconicidade na gramaticalização de construções complexas. In: *Gragoatá*. Vol. 5. Niterói: EDUFF. (p. 41-58)
- WITTSCHIER, H. 1973. *Antônio Vieiras pestpredigt*. Münster Westfalen: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.

Da formação do *conceptus* à estruturação semântica lexical

Maria Aparecida Barbosa
Universidade de São Paulo

RÉSUMÉ: Ce travail examine, dans le cadre du parcours génératif de l'énonciation, la complexité structurale/fonctionnelle du concept; des différences conceptuelles opposant concept et définition; une méthodologie permettant de formaliser les traits d'un concept donné, caractérisant l'engendrement du concept dans les langues de spécialité et dans les discours littéraires et non-littéraires.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito; Definição; Semântica Cognitiva; Terminologia.

Introdução

A articulação entre a semântica cognitiva e a semântica lingüística tornou-se um dos paradigmas das ciências da linguagem, em sua fase pós-moderna. Acreditamos, pois, da maior importância o desenvolvimento de modelos que possibilitem analisar e descrever o patamar da *cognição* e suas relações com o patamar da *semiotização* lingüística. Assim, examinamos aqui aspectos importantes dos níveis conceptual, lexemático/terminológico do percurso gerativo da enunciação de codificação e de decodificação. Analisamos, de um lado, a complexidade estrutural e funcional dos *constructos* do primeiro nível – *arquiconceito*, *metaconceito*, *metametaconceito* –; de outro, diferenças conceituais e metodológicas entre os processos de conceituar e de definir, de modo a obter subsídios, para uma metodologia de configuração dos traços semântico-conceituais de um *conceito*. Isso torna possível, ainda, a caracterização de diferentes tipos de contextos, discursos manifestados em que são engendrados *conceitos*, por distintos processos. Tais contextos constituem as principais fontes de que são extraídos os correspondentes traços semântico-conceituais. Na instância discursiva se produzem a *cognição* e a *semiose*, se instaura a *conceptualização* de um 'fato', se engendra um *conceito* e sua manifestação lingüística. No discurso manifestado, pois, se presentificam os traços conceptuais, num procedimento de codificação; e é dele que se extraem, num procedimento de investigação, esses mesmos traços.

1. Conceptualização e percurso gerativo da enunciação: conceituar e definir

Os termos *conceituar* e *definir*, *conceito* e *definição*, não raras vezes, são indevidamente empregados e, até mesmo, considerados equivalentes. Essa relação de equivalência, entretanto, não se justifica; são grandezas que têm qualidades conceituais específicas, constituindo, inclusive, unidades-padrão e processos de distintos níveis do percurso gerativo da enunciação de codificação e decodificação (Pais, 1993: 562-578).

Esse percurso inicia-se com a percepção dos 'fatos naturais', que são substâncias estruturáveis, enquanto informação potencial, para os homens, mas que se convertem em substâncias estruturadas, quando apreendidas pelos grupos lingüísticos e socioculturais, de diferentes maneiras, embora mantenham um núcleo de percepção biológica universal. Esse primeiro momento, da *percepção*, desencadeia um segundo momento, o de início do processo de *conceptualização*, ou da passagem da *percepção* à *conceptualização*. Esta compreende, por sua vez, nesse estágio, três tipos de atributos semânticos: o das *latências*, em que os fatos observáveis têm os seus traços identificadores em estado potencial, enquanto substâncias de conteúdo (Hjelmslev, 1975: 53-64) estruturáveis, apreensíveis; o das *saliências*, em que certas características dos fatos se destacam por si mesmas, na semiótica natural; e o das *pregnâncias*, em que o *sujeito enunciadador individual e/ou coletivo* seleciona e escolhe os traços que irão configurar o conceito que têm do fato em questão (Pottier, 1992: 61-69). O terceiro momen-

to, em que se conclui o processo de *conceptualização* (Pais, 1993: 569-578), é o da produção dos modelos mentais, dos *conceptus* (Rastier, 1991: 73-114), noções ou conjuntos noêmicos – traços semânticos conceptuais –, a que correspondem, por seu turno, os recortes culturais, os recortes construídos, em última análise, os *designata*.

Esses três momentos – da percepção, do início e do fim da *conceptualização* – constituem próprio *percurso da cognição*, apreensão e construção de uma 'visão de mundo'. O quarto momento do percurso gerativo é o da *lexemização* e da *terminologização*, ou seja, corresponde à conversão do *conceito* em *grandeza-signo*, em que se deixa o nível *cognitivo* e se passa ao nível semiótico. A *lexemização* é aqui entendida como "la mise en *lexème*", e *terminologização* como "la mise en *terme*", ou seja, a configuração do *conceito* em *grandeza-signo*, no próprio ato de instaurar a significação. Dessa forma, o metassistema conceptual, o mesmo para todas as semióticas-objeto de uma cultura, produz conjuntos de semas conceptuais que desempenham o papel de matrizes sígnicas, para os diferentes sistemas semióticos de uma mesma cultura, de uma macrossemiótica, em suma, por meio dos processos de *semilogização*, *lexemização*, *terminologização* e *semiotização*. Segundo Pais (1993: 188), os *conceptus* ou lexis devem ser considerados lexis potencias, configurando-se como ponto de partida do processo de *lexemização* e de *terminologização*. Assim, o *metassistema lexemático*, ou *terminológico*, conjunto das lexis com suas expressões e conteúdos (*sobressememas* ou *sememas* polissêmicos), sua rede de relações, constitui, por sua vez, uma instância de competência que precede e autoriza a *atualização* da lexis num discurso concretamente realizado.

No quinto momento, o da *contextualização*, tem-se um *epissistema* (simultaneamente, com a redução dos semas do *sobressemema*, a seleção, determinada por uma situação de discurso e de enunciação, e o acréscimo de semas do contexto, na combinatória sintagmática), de que resulta a *semiose*.

Como se verifica, a *grandeza conceito* situa-se num nível pré-lingüístico, pré-semiótico de *designação*, podendo mesmo existir sem esta última, já que se pode ter a percepção e o conhecimento de um fato, sem se possuir, ainda, a sua respectiva *denominação*. De fato, os *conceitos* mantêm diferentes tipos de relações com as *denominações*: há *conceitos* sem *denominações*, há *conceitos* com apenas uma *denominação*, há *conceitos* com duas ou mais *denominações*, há *denominações* que comportam dois ou mais *conceitos*.

Esse ciclo prossegue, então, com o *fazer interpretativo* do *sujeito enunciatário*, a que se seguem a recuperação e a armazenagem da informação, que desencadeiam, por sua vez, um subseqüente processo de *conceptualização*.

Definidos esses níveis de *codificação* e de *análise*, parece possível delimitar com maior rigor as grandezas *conceito/definição*, os processos de *conceituar/definir*. Se o *conceito*, como vimos, estabelece-se num nível pré-lingüístico, a *definição* resulta de uma análise e descrição de grandezas sígnicas, situando-se, pois, no nível semiótico,

pelo menos no que diz respeito ao seu ponto de partida. Com efeito, o *conceito* é o resultado de uma *interpretação* de fatos naturais e/ou culturais, enquanto a *definição* é o resultado de uma interpretação de unidades lexicais. *Conceituar* é o processo de construção de um modelo mental que corresponde a um recorte cultural e, em seguida, de escolha/engendramento da estrutura léxica que pode manifestá-lo de maneira mais eficaz. Tal processo tem como ponto de partida o universo natural. *Definir* é o processo de analisar e descrever o *semema lingüístico*, para reconstruir o modelo mental: o seu ponto de partida é a estrutura lingüística manifestada.

Ressalte-se que o percurso gerativo é realizado pelo sujeito enunciador que cria um vocábulo e/ou termo novo, como também por esse sujeito, ao reutilizar vocábulos e/ou termos pré-existentes, em qualquer situação de atividade lingüística. A cada ato de fala, há uma reorganização do sistema lingüístico e do metassistema conceptual.

Atos de conceituar, ou de engendrar um discurso manifestado qualquer – são processos *onomasiológicos* – tomam como ponto de partida o *continuum* amorfo dos dados da experiência, passam pelo nível noêmico e chegam ao nível lexemático, cujo produto é a *denominação*. É o percurso do *fazer persuasivo* do *sujeito de enunciação de codificação*, desencadeado por quem fala, quem escreve. Esse sujeito, tendo uma intenção de comunicação de determinado esquema lógico-conceptual, seleciona diferentes formas lingüísticas, suscetíveis de representá-lo, para engendrar o seu discurso enfim manifestado. Essa escolha integra o processo de modalização do discurso, enquanto competência e desempenho do *sujeito enunciador*. Desse percurso resultam: *conceitos*, seus representantes semiotizados – grandezas-signos – e, presentificados em discursos manifestados.

2. A organização dos patamares conceptual e lexical

Existem diferentes tipos de campos conceptuais e de campos lexicais, distintas relações entre os elementos do conjunto dos primeiros e os dos últimos. Há diferenças nocionais e estruturais entre campo conceptual, campo lexical, campo semântico e respectivas unidades-padrão: *conceito*, *lexemas/vocábulos/termos*, *sememas*.

Essa questão insere-se no modelo do percurso gerativo de enunciação, pois cada um daqueles campos situa-se em diferentes patamares desse percurso: o campo conceptual, conjunto de *conceitos* é resultado do processo de *conceptualização* do ‘saber sobre o mundo’ - pré-lingüístico, pré-semiótico, trans-semiótico; o *campo lexical*, conjunto de *lexemas*, *lexias*, *vocábulos/termos* que têm um núcleo sêmico comum, resulta do processo de *lexemização* - conversão da informação conceptualizada em significação lingüística; o *campo semântico*, em uma de suas acepções, constitui um conjunto de *sememas* e resulta da intersecção do significado das unidades lexicais de um *campo lexical*. As relações existentes entre os três campos não são simétricas, visto que um campo lexical pressupõe e contém necessariamente os seus correspondentes campo conceptual e campo semântico; entretanto, um campo conceptual pode não ter, ainda, os campos lexicais e semânticos que lhes corresponderiam. Constituem, pois, *constructos* não confundíveis, na medida em que pertencem a níveis de articulação e de análise distintos. Desses três tipos de campos, apresentaremos, aqui, apenas a organização do campo conceptual.

Um *conceito*, em sentido amplo, constitui um ‘modelo mental’, *conceptus*, dialeticamente articulado a um recorte cultural ou *designatum*. É um conjunto de traços semânticos conceptuais que, em nossa concepção, apresenta grande complexidade estrutural: um subconjunto de noemas (Pottier, 1992: 61-69), biofísicos ou ‘universais’, *conceito stricto sensu*; um subconjunto de traços semânticos conceptuais ideológicos, culturais, *metaconceito*; um subconjunto de traços semânticos conceptuais ideológicos, intencionais, modalizadores, *metametaconceito*. Neste último, o noema [intenção]

é o mais importante, por oposição ao [ideológico] do subconjunto anterior, não tão marcado como o [intencional]. Esses três subconjuntos formam o *conceito lato sensu* (Barbosa, 2000: 95-120).

Campo conceptual como conjunto unitário

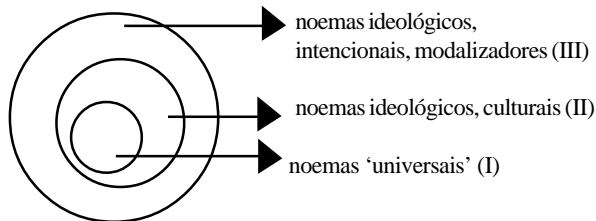


Figura 1

Julgamos importante ressaltar que, ao engendrar-se um *conceito*, geram-se, simultânea e necessariamente, três outros *conceitos*: seu *contrário* e os *contraditórios* decorrentes, já que o raciocínio do homem funciona por oposições, dentre as quais, relações entre contrários e contraditórios.

Desse modo, ao criar-se o *conceito* <<bem>>, por exemplo, concomitantemente engendra-se o seu contrário, <<mal>>, e seus respectivos contraditórios, <<~bem>> e <<~mal>>:

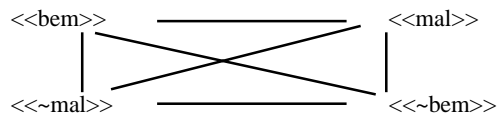


Figura 2

Essas relações ‘necessárias’ e ‘não-eventuais’ nos autorizam a conceber o processo da *intertextualidade lato sensu* como iniciando-se já no patamar conceptual do percurso gerativo da enunciação, pois um *conceito* liga-se sempre outro *conceito*, constituindo um microsistema conceptual. Assim, um *conceito lato sensu* é um campo conceptual, já que, implicitamente contém esses três outros *conceitos*. Chamaremos esse caso de *campo conceptual unitário pleno*, por oposição ao *campo conceptual unitário vazio* (Æ), o que contém conceitos virtuais ainda não engendrados. Diferente é a organização do *campo conceptual conjunto múltiplo*, que contém vários *conceitos lato sensu* explicitados, com um núcleo sêmico comum, apresentando, cada um deles, implicitamente, seus *conceitos contrários e contraditórios*.

Retomando o subconjunto de noemas ‘universais’, *conceito stricto sensu*, noutra perspectiva - a da análise contrastiva, entre grupos socioculturais diferentes, e a da análise comparativa entre subgrupos de uma mesma cultura -, chegamos à noção de *arquiconceito*, resultante da neutralização da oposição entre concepções diferentes de um mesmo ‘fato’. Semelhante conjunto de traços semânticos conceptuais de natureza ‘universal’ corresponde a um *arquiconceito* (Béjoint e Thoiron, 1996: 512-526), já que neutraliza as diferenças conceptuais entre línguas e culturas distintas. Estaria relacionado ao *arquiconceito* ao *protótipo* (Dubois, 1991) e à intersecção do *sentido recortado culturalmente* ou *formado* (Hjelmslev, 1975: 53-64). Sustenta e viabiliza os processos de *tradutibilidade interlingüística e intersemiótica*.

Entre o sentido estruturável e o estruturado, há a formação de um protótipo conceptual biofísico, núcleo noêmico comum a todas as culturas, que corresponderia ao *arquiconceito*, ou *conceito stricto sensu*, primeiro nível de ‘formação’, resultante das *latências e salências*. Entretanto, no processo de *pregnâncias*, começam a ficar visíveis os noemas culturais, específicos de cada cultura, correspondentes ao

metaconceito, segundo nível de “formação”, e, no interior de uma mesma cultura, os discursos ‘políticos’ eufóricos ou disfóricos sobre o mesmo fato engendram o *metametaconceito*, subconjunto dos traços semântico-conceptuais modalizadores.

Parece-nos que a noção de *arquiconceito* é fundamental, quando da análise contrastiva de línguas e culturas e, também, no âmbito da mesma língua e cultura, no exame da *variação conceptual* do mesmo ‘fato’: assegura o rigor do estudo da variabilidade e das identidades conceptuais do mesmo ‘fato’, inter-culturas e inter-grupos. Creemos que essa noção de *arquiconceito* completa as formalizações já existentes, que descrevem as estruturas do patamar cognitivo e confirma o princípio do isomorfismo, ou identidade formal entre os processos de neutralização fonológica, morfológica, lexical, semântica, conceptual, mesmo textual e seus respectivos produtos: *arquifonema*, *arquimorfema*, *arquilexema*, *arquissistema*, *arquiconceito*, *arquitema*, este último (Rastier, 2000: 445-470), resultado da neutralização das diferenças existentes entre textos implicados num processo de intertextualidade.

3. Proposta de percurso metodológico, para análise e descrição de um *conceito*

Analisando os contextos que sustentam e manifestam essa complexa formação, no caso discurso técnico-científico, contextos constituídos de textos de especialistas e da mídia -, de que se extraem os traços conceptuais, formadores de um *conceito*, verifica-se que alguns desses contextos privilegiam o *conceito stricto sensu*, outros, o *metaconceito* e, outros ainda, o *metametaconceito*.

Propusemos, em trabalho anterior, modelo de ficha conceptual-terminológica que possibilita a descrição e análise desses três níveis de *construção de um conceito*. Tal ficha permite-nos o registro dos contextos em que os caracterizadores conceptuais de um termo se apresentam. Permite, ainda, identificar o conjunto dos traços semântico-conceptuais, distinguindo os formadores do *conceito stricto sensu*, ou do *metaconceito* ou do *metametaconceito*, relacionando-os aos vocábulos/termos que os manifestam.

Cumpre ressaltar, ainda, que o processo de construção de um conceito pode ser “vertical” – do “fato” para o patamar cognitivo –, ou pode ser desencadeado nas relações sintagmáticas de um discurso manifestado, em que o autor vai pouco a pouco construindo, no seu texto, um *conceito* qualquer. No segundo processo, a combinatoria das palavras-ocorrência vai paulatinamente configurando o recorte conceptual que o autor tem de um ‘fato’. De outro ângulo, tem-se o percurso que toma como ponto de partida o discurso manifestado, para chegar novamente ao nível conceptual, que caracteriza o *fazer interpretativo do sujeito enunciatário*, ou, noutras palavras, um *processo semasiológico*, do signo para o *conceito*, realizado por quem ouve ou quem lê; qualifica-se, assim também, o percurso lexicográfico-terminográfico, enquanto processo que parte da manifestação do nível lexemático, com as seleções, restrições e combinatorias sêmicas estabelecidas em discurso, para, num *metadiscorso* igualmente configurado como *fazer interpretativo*, articular semas representados por *metatermos lexemáticos*, operação de que resulta a *definição*.

A construção do *conceito* assume características semânticas, sintáticas, semióticas, pragmáticas diversas, se ocorre nas linguagens de especialidade ou nos discursos literários e sociais não-literários: o modo de engendramento de um *conceito* está *em função do universo de discurso*. Assinalemos, aqui, uma diferença relevante: no discurso científico, sujeito e anti-sujeito correspondem freqüentemente a interlocutores; no discurso literário, sujeito e anti-sujeito são instalados no texto pelo autor. No discurso científico/tecnológico, o engendramento de um *conceito* geralmente se dá em relações intertextuais/interdiscursivas de vários pesquisadores, simultaneamente à formulação da teoria que o contém; no discurso literário, uma obra pode ser auto-suficiente, no engendramento de um *conceito*, numa intertextualidade intradiscursiva. No discurso técnico-científico, teórico e/ou prático, assim como no discurso literário, o engendramento do conceito é sintagmático, narrativo, transfrástico; no discurso terminológico, é eminentemente paradigmático, como processo e produto final, embora resulte de extrações de contextos de natureza transfrástica.

4. Conclusão

Constatamos a diversidade organizacional do *conceito*, com seus sucessivos conjuntos de traços caracterizadores - dos biológicos aos ideológicos -, bem como a existência do processo de neutralização, também no plano conceptual, de que resulta o *arquiconceito*. Pudemos construir modelos que permitissem a descrição da estrutura dos *campos conceptuais unitário e múltiplo*, de seus respectivos *arquiconceitos*, *metaconceitos* e *metametaconceitos*, numa perspectiva mono e plurilíngüe. Pudemos, também, propor metodologia de análise do engendramento de conceitos no domínio terminológico e caracterizá-lo nos diferentes universos de discurso.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria Aparecida. Estruturas e tipologia dos campos conceptuais, campos semânticos e campos lexicais. *Acta semiotica et linguistica*, São Paulo, v. 8, p. 95-120, 2000.
- BÉJOINT, Henri, THOIRON, Phillipe *et al.* Notion d’ “archi-concept” et dénomination. *Meta. Journal des Traducteurs*, Montréal, p. 512-523, 1996.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- PAIS, Cidmar Teodoro. *Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité, systémique, lexicale et discursive*. Thèse de Doctorat d’État. Paris/Lille: Université de Paris-Sorbonne, ANRT, 1993.
- POTTIER, Bernard. *Sémantique générale*. Paris: P.U.F, 1992.
- RASTIER, François. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF, 1991.
- . Para uma poética generalizada. *Acta semiotica et linguistica*, São Paulo, v. 8, p. 445-470, 2000.

Do processo de conceptualização, da produtividade lexical e discursiva, da intertextualidade, da interdiscursividade

Cidmar Teodoro Pais
Universidade de São Paulo

RESUMÉ: Ce travail examine certains aspects des processus de cognition et de sémiotique, en tant que des phénomènes conceptuels et métalinguistiques, des procédés déterminant l'intertextualité, l'interdiscursivité, la transcodification, suivant des articulations entre sémantique cognitive, sémantique de langue et de discours, socio-sémiotique et sémiotique des cultures, conduisant à l'archi-texte et à l'archi-discours.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição; semiose; arquítexa; arquídiscurso.

Introdução

Este trabalho examina aspectos dos processos de *cognição* e das relações de *significação*, fenômenos conceptuais e metalingüísticos, conjunto de procedimentos determinantes de intertextualidade, interdiscursividade, transcodificação, face às articulações postuláveis entre semântica cognitiva, semântica de língua e de discurso, sociosemiótica, semiótica das culturas. Utilizaram-se modelos teóricos relativos ao percurso gerativo da enunciação de codificação e de decodificação, às transformações/conversões entre as unidades correspondentes aos distintos patamares de produção discursiva: da *percepção* à *conceptualização*, entre uma vivência e sua apreensão, segundo pregnâncias socioculturais, escolhas coletivas de traços semântico-conceptuais; a *conceptualização*, construção do *conceptus*, 'modelo mental', em função das pregnâncias e do correspondente recorte cultural, *designatum*; a *denominação*, que estabelece relação entre 'modelo mental', do metassistema conceptual, e unidades lexicais, do sistema e das normas discursivas; a *designação*, que instaura relação entre unidade lexical e *designatum*; a *referência*, que engendra relação entre a *função semiótica* e os '*objetos no mundo*'.

1. Conceptualização e semiose no âmbito do percurso gerativo da enunciação

O processo de produção do conhecimento, articulado ao da produção da significação, como função semiótica, ou, noutras palavras, as relações entre *episteme*, como projeção do homem sobre os '*objetos do mundo*', na concepção aristotélica, como construção do '*saber sobre o mundo*', e *semiose*, enquanto produção da significação, ou seja, das *designationes* que manifestam os *designata*, recortes culturais, nas diferentes semióticas-objeto, verbais, não-verbais e sincréticas, podem ser mais satisfatoriamente explicados, quando examinados no quadro do percurso gerativo da enunciação. Nosso modelo de percurso gerativo da enunciação de codificação e de decodificação, compreende os patamares da *percepção*, da *conceptualização*, da *semiologização*, da *lexemização*, da *atualização*, da *semiose*, quanto ao *fazer persuasivo*, do sujeito enunciatório; os do *reconhecimento* da semiótica-objeto, da *ressemiotização*, da *ressemiologização* e da *reconceptualização*, quanto ao *fazer interpretativo*, do sujeito enunciatório; e as transformações que entre eles se realizam (Pais, 1993, 1997, 1998).

Tornou-se necessário examinar a estruturação das unidades correspondentes a cada patamar do percurso e suas relações: a questão das *latências*, *saliências*, *pregnâncias* (Pottier, 1992: 72); a construção do protótipo (Dubois, 1990: 29-100) e do *conceptus* (Rastier, 1991: 73-114), 'modelo mental', sua relação com o recorte cultural, na

conceptualização; a relação de *denominação*, entre 'modelo mental', do metassistema conceptual, e unidade 'lexical', de sistema e normas discursivas; a relação de *designação*, entre unidade 'lexical' e recorte cultural; a *referência*, relação entre funções semióticas intra-sígnicas manifestadas e recortes culturais, '*objetos do mundo*', tomados no texto. Nesse percurso, entendem-se as latências como os atributos semânticos possíveis dos '*objetos*' e '*processos*' da semiótica natural; as saliências, como os atributos que se destacam, na estrutura, funcionamento e hierarquia dos '*fatos naturais*'. As pregnâncias, por sua vez, constituem o resultado da atividade do homem, das escolhas que faz nas diferentes maneiras de apreensão daqueles '*fatos*'. Assim, o protótipo constitui núcleo noêmico, núcleo sêmico conceptual. A ele podem corresponder um ou vários *conceptus* que o contêm, numa relação de inclusão. O *conceptus*, ou 'modelo mental', constitui, dessa maneira, um conjunto noêmico expandido, conjunto sêmico conceptual, resultante de uma *escolha* do sujeito individual e/ou coletivo. Articulam-se dialeticamente os *conceptus* e os recortes culturais, ou *designata*, que funcionam como '*referentes*' ou, mais precisamente, como '*objetos do mundo*' semioticamente construído de uma cultura e sociedade.

Por outro lado, esse 'modelo mental', mais precisamente, o *conceptus lato sensu*, no nível semântico cognitivo, tem uma estrutura complexa. Compreende: a) o *conceptus stricto sensu*, subconjunto dos traços semântico-conceptuais '*biológicos*' ou '*universais*'; b) o *metaconceptus*, subconjunto dos atributos culturais, ideológicos; c) o *metametaconceptus*, subconjunto dos traços modalizadores, manipulatórios; d) o *arquiconceptus*, subconjunto-intersecção, que autoriza as transcodificações multilíngües e trans-culturais (Barbosa, 2000).

Tomando por base nosso modelo anterior, construímos um novo modelo teórico que procura dar conta da produtividade sistêmica e discursiva, da produção, reiteração, transformação dos recortes e das significações que os manifestam em discurso, da modificação da competência, decorrente da produtividade discursiva, ao longo do processo histórico, numa dinâmica configuradora de *processo semiótico*. Explica-se, assim, o processo de produção do discurso, a partir do sistema - a competência autoriza o desempenho -; a produção, reiteração, transformação dos recortes e das significações que os manifestam em discurso; a produção de novo estágio do sistema, modificação da competência, decorrente da produtividade discursiva, ao longo do processo histórico da sociedade, em seu todo, como em cada um de seus membros, numa relação dialética.

Essa produção, reiniciada e reiterada em cada enunciação, conduz à (re)constituição de um metassistema conceptual - '*léxico*' e '*sintaxe*' -, disponível para atualização em qualquer semiótica-objeto de determinada comunidade, caracterizando-se como uma panconia

(funcionamento e mudança). Articulam-se dialeticamente *conceptus* e recortes culturais, ou *designata*, que funcionam como ‘referentes’, como ‘objetos do mundo’ *semioticamente construído* da cultura e da sociedade envolvidas.

Importa salientar nesse modelo, pois, de forma mais minuciosa, alguns aspectos das relações entre o *fazer do sujeito da cognição* e o *fazer do sujeito da semiose*.

Em cada processo discursivo, desenvolve-se o *fazer persuasivo* do sujeito enunciatário do discurso, através dos patamares da percepção, da conceptualização, da semiologização, da lexemização, da atualização, da semiose. Verifica-se que, na enunciação de codificação e a partir da percepção biológica - culturalmente filtrada em função dos comportamentos e condicionamentos adquiridos, ou, noutros termos, do ‘aprendizado’ de uma comunidade - dos dados da experiência, desencadeia-se no patamar da conceptualização, a produção de modelos mentais - *conceptus* - e recortes culturais - *designata* -, que leva em conta a prévia detecção e escolha de atributos semânticos conceptuais, das pregnâncias dos ‘objetos’, dos processos e atributos da semiótica natural e sociocultural.

Essa produção, sempre reiniciada e reiterada em cada enunciação, conduz, por geração, acumulação e transformação, à construção de um ‘léxico’ conceptual - protótipos e *conceptus* - e de uma ‘sintaxe’ conceptual, ou, noutras palavras, de um metassistema conceptual disponível para atualização em qualquer semiótica-objeto de determinada cultura e sociedade.

Dessa forma, comporta-se o metassistema conceptual como sistema de matrizes sígnicas - dialeticamente articuladas aos recortes culturais, como vimos - da produção de funções semióticas e metasemióticas *lato sensu*.

Segue-se à conceptualização, já examinada, a semiologização, enquanto processo de conversão dos atributos dos conjuntos noêmicos em atributos semânticos pré-semióticos, trans-semióticos, e de (re)ordenamento de campos semânticos, os *tópoi*.

A semiotização configura-se como outro nível que depende da *escolha* - consciente ou não - da semiótica-objeto - verbal (uma língua natural), não-verbal ou sincrética -, inserida na *macrosemiótica* de uma cultura.

Compreende a semiotização o nível da lexemização, entendida, por sua vez, como processo de conversão dos *conceptus*, das matrizes noêmicas, em funções semióticas (grandezas signos) de uma semiótica-objeto e/ou em funções metasemióticas dessas grandezas, ou seja, da geração e/ou transformação de *designationes*, relacionadas a determinado *conceptus* e seu correspondente *designatum*.

Nas línguas naturais e seus discursos, por exemplo, importa distinguir, na etapa da atualização, o nível do sistema e o das normas. No sistema, caracterizam-se as unidades lexicais, enquanto *designationes*, por um *semema polissêmico*, denominado *sobressemema*. Sofre esse semema uma *restrição sêmica*, quando de sua inserção numa norma, no plano diatópico e/ou diastrático e, sobretudo, num universo de discurso. Desse modo, a um sobressemema, ao nível do sistema, correspondem vários *sememas* específicos, caracterizadores de *normas discursivas*.

2. Intertextualidade, interdiscursividade, transcodificação, arquidiscorso, arquitexto

Nessa perspectiva, a produção, acumulação e transformação do saber sobre o ‘mundo’ somente ocorrem no processo de enunciação do discurso, concomitante e indissociavelmente da produção, armazenagem, e recuperação, durante o percurso gerativo, da significação e da informação semioticamente construída. Esse percurso sustenta-se, pois, dentre outros aspectos, num *contrato de cooperação* entre sujeito enunciatário - sujeito da enunciação de codificação - e sujeito enunciatário - sujeito da enunciação de codificação -, sem o qual não

são viáveis a produção cognitiva e a produção de significação, concomitantes e articuladas.

A combinatória particular das unidades no enunciado de determinado discurso manifestado, em função das relações *intratextuais*, *intertextuais*, *intradiscursivas*, *interdiscursivas*, conduz, dialeticamente a uma ampliação do *epissistema* dessas unidades, nesse discurso, de que resulta o processo da semiose, do ponto de vista do sujeito enunciatário, com a produção de significação e informação novas, específicas do discurso em causa e dotadas de valor de comunicação. Verifica-se, na verdade, que as mesmas relações entre sistema, normas e discurso manifestado ocorrem nas semióticas não-verbais e sincréticas, *mutatis mutandis*.

Em síntese, cumpre distinguir diferentes relações. A *conceptualização* estabelece o percurso entre a percepção e a construção do ‘modelo mental’, *conceptus*, dialeticamente articulado a um recorte cultural; a *denominação* configura a etapa pela qual um *conceptus* é lexemizado, ou, se preferirmos, é convertido em ‘lexema’ de determinada semiótica-objeto, estabelecendo-se a relação *conceptus-denominação*; a designação define a relação entre a função semiótica e/ou metasemiótica *lato sensu* e o *designatum*, o recorte cultural, a *referência* qualifica-se como relação de implicação entre o significado (excepcionalmente, também, o significante, na ‘função poética’) construído no texto e o mundo semioticamente construído, que para os sujeitos enunciatário-enunciatário, naquele universo de discurso, equivale à uma ‘visão de mundo’, apoiada na rede de *designata*, de recortes culturais.

Ao fazer do sujeito enunciatário correspondem, como vimos, no *fazer interpretativo* do sujeito enunciatário, os patamares da percepção do objeto semiótico concreto, da reatualização ou do reconhecimento (da semiótica-objeto e dos elementos manifestados), da ressemiotização, da ressemiologização, da reconceptualização, conducentes à realimentação e a auto-regulagem do metassistema conceptual. De maneira sumária, pois, podemos considerar em conjunto o *fazer persuasivo* do sujeito enunciatário e o *fazer interpretativo* do sujeito enunciatário, inseridos e articulados no percurso gerativo da enunciação do processo discursivo.

Entrementes, o *conceptus lato sensu* e, particularmente, o *arquiconceptus* constituem *critérios*, no nível da estrutura hiperprofunda, ou seja, funcionam como um *tertius comparationis*, que determina o grau de aceitabilidade e permite avaliar a relativa ‘precisão’ das equivalências propostas nos *atos metalingüísticos*, no *rediscorso*, nas *transcodificações intratextuais*, *intertextuais*, *intradiscursivas*, *interdiscursivas*, *intersemióticas* e *transculturais*.

Nesse sentido, considerados, por exemplo, dois processos discursivos, concomitantes (em paralelo) ou subseqüentes - cada um com suas enunciações de codificação e de decodificação - e seus textos - do enunciatário e do enunciatário -, enquanto discursos manifestados de semiótica-objeto verbais, não-verbais e sincréticas, o *conceptus* (intracultural) e, sobretudo, o *arquiconceptus* (transcultural) asseguram que tais discursos sustentem - no nível hiperprofundo, semântico-cognitivo, do percurso gerativo de enunciação de codificação e de decodificação -, as mesmas ‘*isotopias*’ *conceptuais*, trans-semióticas e transculturais, determinando relações de *interdiscursividade* (entre processos) e de *intertextualidade* (entre textos-enunciados). Sabemos, igualmente, que os discursos só significam numa relação de *interdiscursividade*, os textos só significam numa relação de *intertextualidade*. Dessa maneira, o *arquiconceptus*, define as ‘*isotopias*’ *conceptuais* e determina, *ipso facto*, *isotopias semânticas* equivalentes em diferentes semióticas-objeto e nos correspondentes discursos manifestados.

Desse modo, são os elementos do patamar semântico-cognitivo que *autorizam as relações interdiscursivas e intertextuais e viabilizam os diferentes processos de transcodificação* acima citados. Se tomar-

mos dois discursos e seus textos, observaremos que têm em comum o modelo de percurso gerativo da enunciação e, mais, ainda, semelhantes 'isotopias' conceptuais, com intersecções diferentes de zero.

Considerados vários discursos manifestados - de várias semióticas-objeto verbais, não-verbais e sincréticas, intraculturais ou transculturais - e seus textos-enunciados, torna-se possível formalizar duas noções relevantes, as do *arquidiscorso* e do *arquitexto*, esta última inspirada inicialmente na proposição de Rastier (2000).

O *arquidiscorso*, a nosso ver, resulta da neutralização das especificidades de vários discursos manifestados, mantidos o *processo de produção discursiva, de enunciação*, e as 'isotopias' conceptuais, que constituem sua intersecção não-vazia.

Em nossa concepção, o *arquitexto* decorre, da mesma forma, da neutralização das especificidades de vários textos enunciados, mantidos os *conceptus* e recortes culturais subjacentes, os *siste-*

mas de valores sustentados em semântica profunda, as *isotopias semânticas decorrentes das 'isotopias' conceptuais* determinantes das primeiras, que constituem a intersecção não-vazia entre os mesmos textos.

O sujeito semiótico enunciador/enunciatório do discurso possui uma competência lingüística, semiótica, sociocultural e um 'saber sobre o mundo' que resultam dos discursos anteriores por ele codificados ou decodificados, ou, se preferirmos, do seu processo histórico individual e/ou coletivo. Detém, ainda que de forma intuitiva, a experiência e o conhecimento que lhe permitem reconhecer em cada processo discursivo e nos seus textos, o(s) universo(s) de discurso, o *arquidiscorso*, o *arquitexto*, estabelecer relações interdiscursivas e intertextuais, assim como as 'isotopias' conceptuais que dão significado ao discurso e ao texto em causa. Temos:

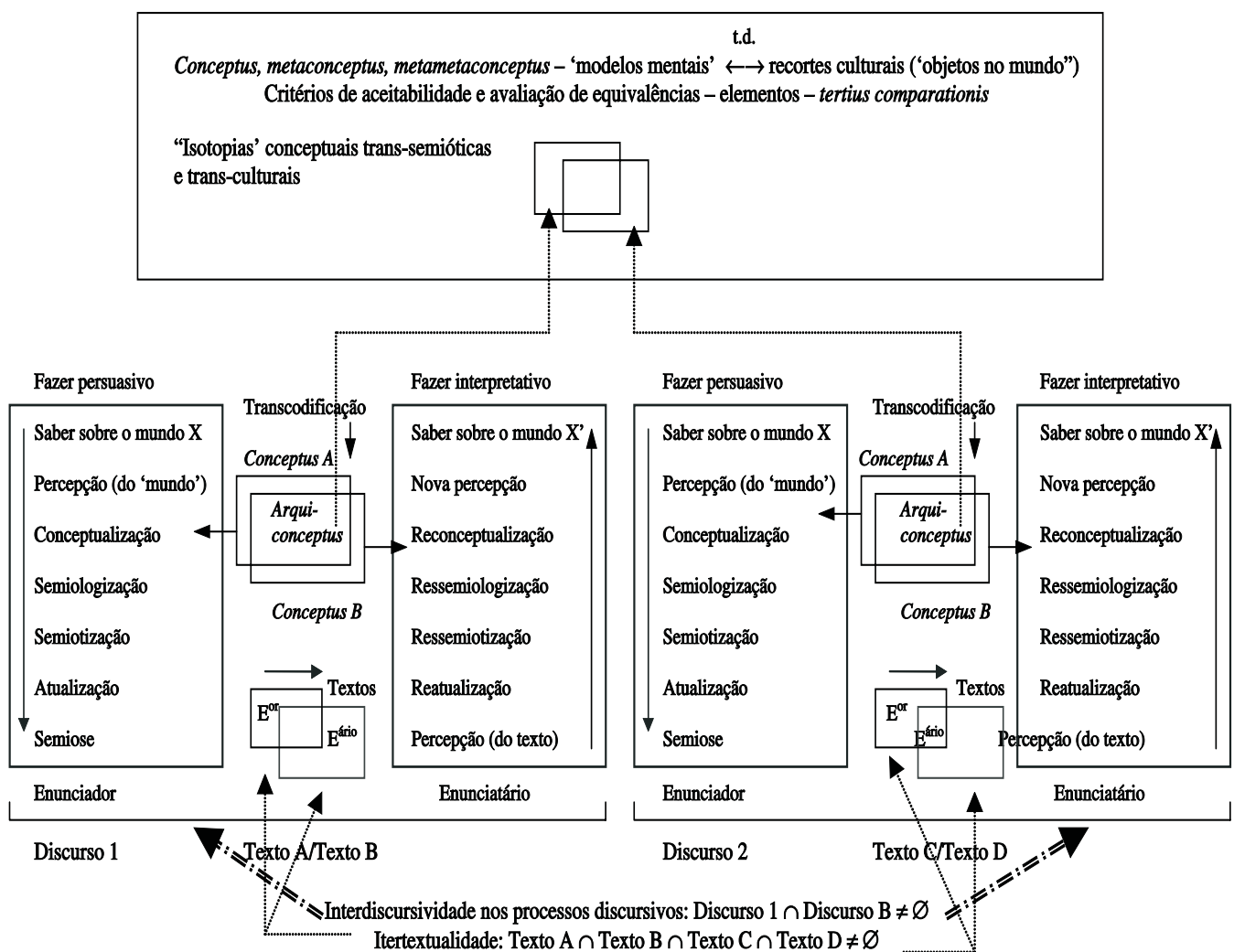


Figura 1: Da intertextualidade, da interdiscursividade e da transcodificação conceptual no percurso gerativo da enunciação de codificação e de decodificação

Nessas condições, o *arquidiscorso* caracteriza-se como ‘modelo mental’ e intersecção entre processos discursivos; o *arquitexto*, como ‘modelo mental’ e intersecção entre textos enunciados. Essas intersecções são *variáveis*, no sentido matemático (maiores que zero e menores que um), segundo as culturas, as sociedades, as diferentes normas regionais, de classe social, de grupo profissional, dentre outros aspectos. De toda maneira, *arquidiscorso* e *arquitexto* constituem modelos e parâmetros que asseguram, respectivamente, a produtividade discursiva e a inteligência/interpretação de textos.

3. Conclusão

Observaram-se redes léxico-semântico-conceptuais, referenciais, pragmáticas, da *cognição* à *semiose*. Verificou-se que relações de significação, rede de oposições, no plano lingüístico/semiótico, pressupõem transformações na rede de ‘modelos mentais’, no nível conceptual e interdiscursivo. Formalizaram-se conjuntos de traços semântico-conceptuais, os *conceptus*, entre si e entre sememas lingüísticos frásticos e transfrásticos co-ocorrentes, entre estes, *designata* e referências, provocando uma *releitura*, um reordenamento *léxico-semântico-conceptual*. Conclui-se que, da neutralização de textos no processo de intertextualidade, decorre o *arquitexto*; da neutralização interdiscursiva, o *arquidiscorso*. Explicam-se processos de significação, de metalinguagem, de rediscorso, de *reelaboração do mundo semioticamente construído*, do *imaginário coletivo*, do *saber compartilhado sobre o mundo*.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria Aparecida. Estruturas e tipologia dos campos conceptuais, campos semânticos e campos lexicais”. *Acta semiotica et linguistica*, São Paulo, v. 8, p. 95-120, 2000.
- DUBOIS, Danielle *et al.* *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. Paris: CNRS, 1991.
- PAIS, Cidmar Teodoro. *Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive*. Paris/Lille: Université de Paris Sorbonne/A.N.R.T., 1993.
- Conceptualização, denominação, designação: relações. *Revista Brasileira de Lingüística*, São Paulo, v. 9, p. 221-240, 1997.
- Conceptualisation, dénomination, désignation, référence: réflexions à propos de l’énonciation et du savoir sur le monde. Poulet, J. *et al.* (Orgs). *Textures. Cahiers du C.E.M.I.A. Recueil d’Hommage à Mme. Le Professeur Simone Saillard*. Lyon: Université de Lyon 2, p. 371-384, 1988.
- POTTIER, Bernard. *Sémantique générale*. Paris: PUF, 1992.
- RASTIER, François. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF, 1991.
- Para uma poética generalizada. *Acta semiotica et linguistica*, São Paulo, v. 8, p. 445-470, 2000.

Descompasso entre formação teórica do professor e atuação no ensino: o provão interfere nesse quadro?

Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande

RÉSUMÉ: *Ce travail a pour but de faire une réflexion sur le décalage existant entre la formation de l'enseignant de portugais et son travail en salle de classe, en prenant en compte la tradition scolaire d'étudier la langue dépourvue de son usage et le changement des conceptions d'enseignement-apprentissage, de langue et de lecture/écriture.*

PALAVRAS-CHAVE: *Tradição escolar – Estudos lingüísticos – Curso de Letras*

Introdução

O Curso de Letras, no Brasil, tem tradicionalmente duas grandes habilitações – Bacharelado e Licenciatura – formando dois tipos de profissionais: o bacharel, voltado para a pesquisa, e o professor, voltado para o ensino. Essa divisão demonstra a concepção de pesquisa e ensino que se tinha desde a criação dos estudos universitários brasileiros (década de 30 do século XX): de um lado um profissional produzindo conhecimento, de outro, um profissional consumindo e repetindo esse conhecimento.

Com as mudanças sociais e mercadológicas, a formação do profissional proporcionada pela universidade modificou-se, tentando atender não só o momento presente, mas também com visão de futuro. E o profissional de Letras que influências recebe? De um lado, a do avanço nas pesquisas sobre linguagem, leitura e escrita, informática, aprendizagem, etc., que tornaram ultrapassado o modelo tradicional do Curso de Letras; e de outro – e motivadas por esses avanços – as diretrizes do MEC, identificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Exame Nacional de Cursos (provão), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que influenciam, pouco ou muito, os cursos de graduação em geral. E as escolas de ensino fundamental e médio, principal local de trabalho de professores de língua, exercem alguma influência? Neste artigo tentaremos responder a essa questão além de outras.

Se os estudos atuais da linguagem apontam para a variação lingüística, para a aquisição/aprendizagem de línguas em interação, para o estudo de línguas em uso efetivo; e se as concepções de educação defendem a autonomia do educando, o profissional de Letras deve receber uma formação baseada na flexibilidade e abertura de currículo. Essas flexibilidade e abertura favorecerão ao estudante conhecimentos necessários ao seu desempenho profissional, mas também capacidades e habilidades de produzir esse conhecimento e de continuar sua formação. Dessa maneira já não há espaço para o profissional que se limita a repetir modelos ultrapassados, ele tem de ser um sujeito que sabe pensar, pesquisar e tomar decisões, de modo que influencie seu ambiente de trabalho, isto é, seja um empreendedor. Em se tratando do professor, sua função não é a de acomodar, adaptar seus alunos à realidade. Acomodação e adaptação são sintomas de desumanização, pois o que antes indignava passa a ser banal. Sua função é a de junto com os alunos investigar, descobrir, produzir, não simplesmente repetir um modelo que se mostra esgotado e ineficaz. Para isso são necessárias uma formação técnica e científica, na área de sua especialidade, uma formação social e humanista, como agente de transformação da sociedade, e uma competência pedagógica, que muito mais do que truques didáticos e postura paternal ou amistosa significa uma compreensão geral da situação em que está seu aluno e uma consciência dos objetivos gerais e específicos que o professor tem em comum

com esse aluno. Esses três elementos (formação técnica e científica, formação social e humanista e competência pedagógica) devem ser indissociáveis, para que o professor viabilize seu papel social. Formar um professor de ensino fundamental, médio ou superior, como simples repetidor de aulas e repassador de fórmulas fará com que ele perca a dimensão de educador e não questione o porquê de ensinar o que ensina, tornando-se elemento passivo no processo e fazendo o mesmo com seu aluno que, se por ventura vier a ser professor, repetirá o modelo, instalando-se o círculo vicioso do continuísmo.

2. Formação do professor de língua portuguesa 2.1. Embate entre tradição escolar e renovações teóricas

As licenciaturas em Letras no Brasil seguem, em geral, duas vertentes: uma mais próxima (não exclusivamente) dos estudos gramaticais e filológicos e outra, dos estudos lingüísticos descritivos (também sem exclusividade). Aquela reforça o modelo tradicional de estudo de língua portuguesa no ensino fundamental e médio e esta tenta uma mudança na perspectiva de abordagem da língua.

A tradição escolar relativa ao ensino de língua portuguesa baseia-se ora na concepção da linguagem como expressão do pensamento, ora como código, enfatizando o estudo da metalinguagem ou da codificação/decodificação das mensagens inscritas em frases, períodos ou textos. Essa postura é vista na escola básica, através dos livros didáticos adotados, que, a despeito de objetivos muitas vezes voltados para uma abordagem de língua em uso efetivo, continuam privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas do bem falar e escrever.

Não podemos obscurecer a presença do livro didático na escola, pois para muitos professores e alunos ele é o único material impresso a que têm acesso (quando o têm) e para outros ele é o determinante das práticas escolares, mesmo que professores e alunos tenham outros recursos didáticos à mão. E aqui vemos o papel fundamental da tradição escolar reforçada pelos envolvidos na escola – diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, etc. – que, à sua maneira, vão realizando/exigindo um estudo de língua portuguesa de acordo com seu imaginário, construído em torno do princípio de que para aprender-se a ler e escrever precisa-se de antemão conhecer-se as regras gramaticais.

A ausência do trabalho com pesquisa nos cursos voltados para a tradição gramatical impede que o professor veja na sala de aula um local de pesquisa, além de ensino. Por outro lado, não lhe dá condições de lidar facilmente com resultados de pesquisa, precisando, assim, da ajuda do pesquisador para “traduzir” seus dados (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Além disso, esses resultados não são incorporados facilmente ao ensino, de modo que as pesquisas avançam e o ensino permanece repetindo conhecimentos muitas vezes ultrapassados, questionados ou reformulados. Assim, ao invés de se ter professores criativos, perspicazes, tem-se repetidores das mesmas aulas, dos

mesmos exercícios, dos mesmos exemplos e das mesmas leituras.

Já a vertente que tenta inovar baseando-se na concepção de linguagem como interação, dialogia procura enfatizar a língua com suas variações e registros e analisar a gramática normativa de uma forma crítica, proporcionando ao futuro professor condições de desenvolver uma prática profissional que contribua para alterar o status quo da sociedade. Se essa vertente acredita que deve contribuir para que o aluno do nível fundamental e médio tenha desenvolvido seu senso crítico e ampliado seus conhecimentos, vai investir na observação e análise da língua e de seus usos. Consequentemente, o conteúdo programático não será ensinado como algo pronto, acabado, mas como algo que se modifica, se altera. E a pesquisa associada ao ensino subsidiará esse trabalho.

Entretanto os avanços teóricos parecem não estar influenciando a tradição escolar. Assim, estabelece-se um conflito para os professores formados nessa perspectiva: a formação que recebe entra em choque com o que a escola espera de um professor de língua, aquele que domina bem as regras normativas e que por isso vai ensinar bem, fazendo seus alunos aprenderem a ler e escrever. Segundo Almeida Filho (2000:42), é comum encontrarmos no cotidiano profissional o desapontamento para com soluções dos teóricos, ante os poucos resultados na melhoria da qualidade do ensino. O resultado é a afirmação por parte do professor de que o que aprendeu na graduação não serve para o exercício da profissão. O que importa é a sua experiência e prática, como demonstra Andrade (1997:20).

– Você fez licenciatura?

– É, eu fiz licenciatura, sim. Você vai tendo pra embasar as suas aulas... Mas o que

te ensina mesmo é a vivência em sala de aula. A realidade teórica é uma coisa, a realidade da faculdade é uma coisa, agora a sala de aula é outra. (...)

Esse depoimento reforça a idéia de que teoria e prática estão dissociadas e de que a formação do professor dá-se acima de tudo no exercício mesmo de sua profissão. Ele ainda nos faz refletir sobre a aproximação, quase inexistente, do curso de graduação em Letras com a escola fundamental e média. Parece-nos que esse curso não reconhece que é preciso ouvir os professores em atuação, para tentar-se chegar a pontos comuns, de modo que o fosso diminua. Além disso, é comum entre muitos professores formadores, da vertente de estudos descritivos, apresentarem críticas, análises, avaliações do ensino fundamental e médio, sem no entanto considerar nessas suas reflexões a participação dos professores que estão sendo objeto de análise.

2.2. Embate entre tradição escolar e diretrizes oficiais

Estamos chamando, aqui, diretrizes oficiais aquelas que emanam dos órgãos reguladores da educação: MEC e Secretarias de Educação. Considerando os princípios teóricos em que se baseiam para indicarem que tipo de formação escolar e profissional esperam, os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e os exames de avaliação) sinalizam para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que demonstrem reflexão, comparação, posicionamento e outras características de quem passa por um estudo produtivo, não repetitivo. Prova disso são, por exemplo, o exame nacional do ensino médio e o exame nacional de cursos. Não estamos querendo defender que esses exames são perfeitos e acima de toda discussão e avaliação, apenas dizer que esperam dos estudantes postura reflexiva, como podemos ilustrar com a questão 4, retirada do Exame Nacional de Letras do ano 2000. Em relação ao fato, mencionado na carta, de professores ensinarem a forma “nós” e usarem “a gente”, é correto afirmar, de uma perspectiva sociolinguística, que eles distinguem adequadamente os graus de for-

malidade associados a diferentes contextos de uso da oralidade e da escrita. Desconhecem as regras de uso dos pronomes pessoais em português. Apresentam um comportamento linguístico incoerente, variando aleatoriamente no uso de “nós” e de “a gente”. Insistem no ensino de formas em desuso na língua, embora usem, eles mesmos, formas inovadoras. Têm dúvidas quanto à maneira correta de se expressar diante de seus alunos, pois não tiveram uma boa formação pedagógica. (Provão, 2000)

Em relação ao fato, mencionado na carta, de professores ensinarem a forma “nós” e usarem “a gente”, é correto afirmar, de uma perspectiva sociolinguística, que eles

(a) distinguem adequadamente os graus de formalidade associados a diferentes contextos de uso da oralidade e da escrita.

(b) Desconhecem as regras de uso dos pronomes pessoais em português.

(c) Apresentam um comportamento linguístico incoerente, variando aleatoriamente no uso de “nós” e de “a gente”.

(d) Insistem no ensino de formas em desuso na língua, embora usem, eles mesmos, formas inovadoras.

(e) Têm dúvidas quanto à maneira correta de se expressar diante de seus alunos, pois não tiveram uma boa formação pedagógica.

(Provão, 2000)

O que está em jogo aqui não é a classificação ou identificação pura e simples dos pronomes “nós” e “a gente”, mas é a relação entre o uso desses pronomes e a variação/mudança linguística, que requer conhecimentos gramaticais e sociolinguísticos ao mesmo tempo. Esse exemplo indica que o estudante de Letras, formando-se pela perspectiva predominante da gramática normativa, provavelmente terá dificuldade em se posicionar sobre esse fato linguístico. Além disso vai demonstrando um descompasso entre curso de graduação e exame nacional de curso, distanciando-se assim do perfil proposto pelo Exame:

O perfil do graduando pressupõe capacidade de utilizar os recursos da língua

oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas

em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos.

A tradição escolar de expor um ensino prescritivo é tão fortemente difundida que, quando alguns princípios da linguística se incorporam aos conteúdos didáticos, são abordados também numa visão prescritiva, como encontramos em Rafael (2001):

(para o) texto ser bem formado ele precisa ter intencionalidade ter informatividade... e porque ele todo texto tem informatividade será?... lembre-se daquele caso que a gente colocou (...)

A citação acima foi retirada de gravações de aulas de uma professora do ensino fundamental, analisadas por Rafael (op.cit.) em sua tese de doutorado. Notamos que princípios da linguística textual (critérios de textualidade) são apresentados de forma categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais: “precisa ter”. Perde-se então a característica da descrição, típica de estudos linguísticos, em benefício da prescrição. Assim a tradição escolar é reforçada.

Retomando o título deste artigo, em que aparece a pergunta “o provão interfere nesse quadro?”, certamente ainda é cedo para se dar uma resposta conclusiva, pois o exame nacional de Letras se realiza há apenas 3 anos (1998, 1999 e 2000). No entanto, considerando o relatório-síntese 2000 do INEP, com as informações dos cursos de Letras do Brasil, podemos talvez dizer que a interferência vai ser tardia. Dos 22.997 participantes do provão de Letras/2000, de Letras/2000, de Le-

tras/2000, de Letras/2000, de Letras/2000, distribuídos em 406 cursos, a maioria está em cursos noturnos de instituições municipais ou particulares, fez estudos anteriores em escolas públicas se manter, não tem oportunidade de participar de atividades acadêmicas além das aulas e não recebeu nenhum tipo de bolsa de estudos. Sabendo que a maioria dos conceitos D e E foram atribuídos a instituições municipais e particulares, que não têm um corpo docente tão qualificado e não dispõem de bibliotecas atualizadas (embora este ponto não seja exclusivo dessas instituições), podemos vislumbrar um encadeamento entre a formação do professor e a tradição escolar, repetindo-se, principalmente, o estudo normativo da língua, não refletindo o avanço das pesquisas em linguagem nem as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais. Há um descompasso entre formação e diretrizes oficiais.

Levando em conta os cursos com conceitos A e B, predominantemente no Sudeste e Sul, vemos nos dados do relatório-síntese que, embora sejam vários, esses cursos não correspondem à maioria. Assim podemos fazer algumas associações: os conceitos A e B são os mais elevados e a minoria dos cursos os receberam, então é provável que esses atenderam de alguma forma à expectativa do exame de cursos e devem ter uma formação mais descritiva, reflexiva do que prescritiva. Dessa maneira, essa formação não é compatível com a tradição escolar, o que poderá interferir no desempenho dos professores, se for exigido deles que trabalhem, predominantemente, com a gramática normativa tal qual ela se apresenta. Aqui outro descompasso se evidencia e mais uma vez a presença do livro didático poderá ser decisiva na atuação desse professor, que vai procurar nesse manual fórmulas para seu trabalho em sala de aula. Não estamos querendo dizer com isso que o livro didático seja o vilão dessa teia educacional e como consequência tenha de ser abolido da escola; mas estamos alertando que seu uso indiscriminado, sem uma avaliação, pode transformá-lo em definidor do ensino e o professor, em um simples porta-voz.

3. Considerações finais

Os Cursos de Letras, responsáveis majoritários pela formação de professores de língua no Brasil, se vêem questionados atualmente tanto em relação à continuidade do sistema (antigo) de ensino/formação de professor quanto ao desafio de mudar, de pensar o novo. Como são um elo na cadeia da educação formal brasileira, estão intrinsecamente relacionados à escola fundamental e média, para onde vai quase a totalidade dos profissionais formados, e aos órgãos definidores dessa educação. Esse entrelaçamento se caracteriza pela tensão entre teorias, às vezes incompatíveis, às vezes conciliáveis, e práticas conservadoras e inovadoras, voltadas para a formação de um profissional que, desde as últimas décadas do século XX, ocupa um lugar de pouco prestígio, principalmente se atua na escola fundamental e média. E esse é um fator complicador de muita força que intensifica mais ainda o embate entre teoria, prática, desempenho e avaliação, na busca de uma formação adequada para o professor de língua.

4. Referências bibliográficas

- ALMEIDA Filho, J.C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p.33-47.
- ANDRADE, L.T. Procura-se um formador - a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, n.29, p. 16-29, jun/1997.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.17, p.133-144, jan/jun 1991.
- RAFAEL, E.L. *Construção dos conceitos de 'texto' e de 'coesão textual': da lingüística à sala de aula*. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 2001.

Teoria e prática na formação do professor

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande

RÉSUMÉ: *Ce texte a le but de vérifier comment l'ENC-Lettres considère l'articulation du contenu spécifique avec la pratique dans la formation du professeur de langue. La discussion est orientée par les contributions sur la formation reflexive du professionnel de l'enseignement.*

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor - Ensino - Reflexão

1. Introdução

Iniciamos esta intervenção referindo-nos ao hiato que tem se instaurado entre a teoria produzida na universidade e a recepção dos professores em serviço das leituras sobre o ensino de língua. De maneiras variadas, os docentes egressos dos cursos de Letras traduzem a mesma representação de distância entre teoria e prática, entre formação inicial e experiência profissional, ao afirmarem, como bem mostram os dados de Andrade (1997), que o conhecimento teórico é importante apenas para o momento de sua formação acadêmica, pois não está relacionado à sua prática pedagógica cotidiana. Uma das explicações para esse sentimento de rejeição apontada neste estudo da autora, como em outros estudos, é a posição de insulamento que a prática de ensino tem ocupado, sob a forma de disciplina no final do curso (apesar das atuais diretrizes oficiais), sem a necessária articulação com os conteúdos específicos ministrados em outras disciplinas: de um lado, o enfoque da prática tende a ser orientado pela Didática Geral, e não pelo conhecimento já produzido pela pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua. De outro, as disciplinas de conteúdo específico têm como preocupação central a descrição lingüística, desvinculada de suas implicações para o ensino.

Nosso objetivo, nos limites desta mesa-redonda, é verificar em que medida o ENC-Letras, enquanto instrumento de avaliação que reúne as indicações acerca do perfil dos professores de língua, está considerando a articulação do conteúdo específico com a prática, na formação dos profissionais em questão. Em outras palavras, de que forma está sendo contemplada a relação dos conhecimentos adquiridos nas teorias lingüísticas que são cobradas ao aluno professor com a virtual prática pedagógica desse aluno professor?

A discussão está orientada pelas contribuições sobre formação reflexiva do professor. Nesse sentido, o texto está organizado em duas partes. Na primeira, são focalizados aspectos norteadores da formação do professor de língua; na segunda, atemo-nos a considerações sobre as três versões já aplicadas do instrumento de avaliação propriamente dito (provão) e às respectivas planilhas de avaliação, restringindo-nos às questões de múltipla escolha e às questões discursivas de Língua Portuguesa e Lingüística. Discutimos suas implicações para o modelo de formação esboçado no ENC-Letras.

2. Componentes da formação do professor de língua

Alinhando-nos ao grande número de trabalhos publicados na última década sobre formação de professores, entendemos que o conceito atual de formação de professor de língua está centrado na articulação de dois componentes curriculares: conhecimento teórico e conhecimento de ensino e de pesquisa sobre ensino.

Falar do conhecimento teórico que deve ser apresentado ao aluno de Letras significa determinar o domínio de conhecimento do objeto linguagem que envolve um saber relativo à língua, enquanto *fato lingüístico*, visto nas dimensões estrutural, semântica, histórica, interacional e discursiva. Impõe-se aqui oferecer ao graduando os meios para que ele possa se situar no pluralismo do campo de estudos da

linguagem, e seja capaz de produzir reflexões que revelem relativo amadurecimento em um campo de conhecimento capaz de dar suporte às exigências relativas ao estágio atual dos estudos da linguagem. Sob este aspecto, faz-se necessário o estímulo ao exercício da capacidade crítica, colocando em evidência os fatos lingüísticos do português e/ou da língua estrangeira em questão. O que pode ser feito por meio de atividades que levam o aluno a conhecer os modelos que procuram explicar a fluidez das formas do dizer em função de contextos específicos, considerando os espaços sócio-históricos ou culturais implicados nesse uso; e atividades que procuram exercitar os modelos que trabalham as regularidades do dizer, que permitem a construção de um corpo de conhecimentos configurado, através das gramáticas, de diferentes enfoques, ou através dos estudos que exploram a dimensão estruturante da linguagem, em seus diversos níveis.

O segundo componente envolve o desenvolvimento da habilidade de ensino e o conhecimento de pesquisa sobre ensino-aprendizagem na área da linguagem. Aqui estão as contribuições de estudos autônomos em aquisição/aprendizagem de língua ainda raras nas disciplinas de Lingüística oferecidas nos cursos de Letras, sobretudo pelas interfaces que tais estudos possuem com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, são relevantes, hoje, entre outras, reflexões como: as concepções sobre o que vem a ser adquirir e/ou aprender uma língua; a discussão sobre as capacidades e os fatores individuais ou coletivos – de ordem cognitiva, afetiva ou social – que interferem no processo de aprendizagem de uma língua; a evolução da linguagem durante a fase de aquisição/aprendizagem; o papel do que se convencionou chamar de erro e das correções nesse processo evolutivo do aprendiz; o efeito que determinados procedimentos de ensino formal no tratamento de certas questões podem provocar na aprendizagem e no desenvolvimento do educando.

Este componente pretende, pois, envolver o futuro professor numa reflexão crítica sobre seu próprio trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa em relação a sua prática docente, que o levará a ver a sala de aula não como o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento acabado, mas como um espaço de busca do conhecimento. A nosso ver, a pouca frequência (quando não ausência) deste tipo de conhecimento nos nossos cursos de Letras constitui uma das razões que levam os professores egressos a não estabelecerem relação, ou a não encontrarem saídas para sua prática cotidiana, com base no conhecimento teórico que vêem na universidade, como bem atestam os dados de Andrade (1997), a quem tomamos emprestado o seguinte depoimento de uma professora em serviço, ao referir-se ao conhecimento adquirido nesta instituição formadora: “*Para mim aquilo não acrescentou nada. Absolutamente. Porque normalmente as pessoas que falam, elas são... elas só teorizam. Elas não vivem a sala de aula. Isso é uma coisa que professor fala e é uma verdade*”

A crescente defesa da inserção de ensino reflexivo durante a formação inicial se deve ao reconhecimento da necessidade de se dar atenção aos modos como o conhecimento adquirido é ativado e usado

pelos alunos-professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e desenvolvimento. Por essa razão, a compreensão dos seus conceitos de ensino-aprendizagem de língua, de suas crenças, pensamentos e tomadas de decisão pode-nos ajudar a compreender melhor a natureza da formação do professor de língua e, com efeito, a melhor preparar-nos para nossos papéis como formadores de professores.

Esses achados da pesquisa sobre formação de professores apontam para a aula como a instância das próprias teorias dos alunos-professores e para a necessidade de encorajá-los à exploração sistemática dessas teorias, pois entende-se como ensino reflexivo uma forma sistemática de olhar para nossas próprias ações em sala de aula, identificando quais os efeitos que estas ações estão trazendo em termos de aprendizagem de língua (Gimenez, 1999).

Trata-se de desenvolver o que se tem denominado de competência aplicada, capacidade de viver profissionalmente o que se sabe teoricamente (Almeida Filho, 2000). As alternativas para a construção desse tipo de conhecimento são oferecidas pela Linguística Aplicada, entendida como corpo de conhecimentos teóricos produzido a partir de problemas relacionados com a linguagem identificados na vida real (e não apenas no seu sentido limitado de aplicação de teoria linguística), em que o envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado.

Portanto, um enfoque de formação de professor de língua que contemple o componente conhecimento sobre produção de conhecimento do licenciando sobre si mesmo e sobre sua prática pode desenvolver neste a habilidade de articular o próprio conhecimento teórico com a realidade de ensino. Para isso, pelo menos duas práticas de condução sistemática da reflexão com foco no processo de ensino-aprendizagem de língua devem ser implementadas durante a graduação: mais ênfase em abordagens centradas na descoberta (em lugar da prescrição e da reprodução de conhecimento), a partir da organização de experiências de ensino exploratório no interior das disciplinas (e não apenas no âmbito dos projetos oficiais de iniciação científica, como os do programa PIBIC, que contemplam apenas uma fração insignificante do alunado), com tentativas de integrar as teorias linguísticas às teorias de ensino de língua como disciplinas-fonte da reflexão); e uso de procedimentos que envolvam alunos-professores na coleta e análise de dados sobre ensino de língua. Com essas práticas, os licenciandos serão conduzidos a pensar novamente sobre o que já experienciaram e a projetar novas situações, procedimentos que sugerem que os professores em formação passam a fazer mais sistematicamente o que já fizeram de forma aleatória.

3. O modelo de formação esboçado no ENC-Letras: versões 1998, 1999 e 2000

A observação das três versões do ENC-Letras, com base nas reflexões apresentadas no item anterior, permite-nos afirmar que o modelo de formação esboçado na prova e na planilha de avaliação apresenta o conhecimento teórico e descritivo como o principal componente da formação do professor de língua. Centrado apenas na aquisição do conteúdo específico, este modelo está orientado para o domínio dos principais paradigmas que deram suporte ao saber sobre a linguagem, com ênfase nos modelos teóricos mais recentes da história da Linguística, que têm como objeto de interesse a relação que se estabelece entre a língua, o papel do indivíduo na sociedade e as circunstâncias em que ele exerce a sua língua.

Nesse sentido, o quadro I atesta a ênfase que tem sido dada à formação do especialista em linguagem, sobressaindo-se a figura do intérprete de textos, especialmente na primeira versão, em que se registra a ocorrência em 16 questões de múltipla escolha, da habilidade *interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação*. Trm-se enfatizado igualmente a figura do

descritor de língua, traduzida na habilidade *descrever e justificar as peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas semânticas e pragmáticas do português brasileiro, em diferentes contextos*, contemplada com 17 e 16 ocorrências, nas versões de 1999 e 2000, respectivamente.

Versão	Especificação das habilidades	Nº de ocorrências
1998 (20 questões)	Interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicar os processos ou argumentos	16
	Compreender, avaliar e produzir textos	08
	Pesquisar e articular informações	01
	Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir umas em outras	01
1999 (20 questões)	Descrever e justificar as peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas do português brasileiro, com destaque para as variações regionais e socioletais	17
	Interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação	05
	Compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado	01
2000 (22 questões)	Descrever e justificar as peculiaridades semânticas, pragmáticas e sintáticas do português brasileiro, em diferentes contextos	16
	Interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação	04
	Pesquisar, reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento	03
	Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir umas em outras	03

Uma ressalva pode ser feita, notadamente nas versões de 1999 e 2000, ao caráter redundante da formulação de alguns aspectos do conteúdo, para contemplar a distinção entre o caráter teórico da Linguística e o caráter prático (ou aplicado) da Língua Portuguesa, como por exemplo, *Aspectos sintáticos, semânticos e discursivos da linguagem* (Linguística) e *Morfologia, sintaxe e semântica* (Língua Portuguesa). Consideramos que, no atual estágio de estudos da linguagem, não se concebe a descrição da Língua Portuguesa senão através da Linguística.

Com efeito, o conhecimento do fato linguístico, em suas diversas dimensões, tem-se configurado como o único conhecimento indispensável à formação do professor de língua. Em contrapartida, quase nenhum espaço tem sido dedicado ao componente relativo ao conhecimento de ensino e pesquisa sobre ensino. O que contradiz alguns dos traços do perfil do professor esboçado na portaria ministerial 55/98. Nesse sentido, tem sido reduzido o número de questões que ilustram situações que podem fomentar o processo reflexivo de formação do professor, como as sugeridas nos enunciados dos itens 4 (*aplicar diferentes teorias a problemas de ensino e aprendizagem de língua*), 8 (*operar como professor*), 10 (*atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento e utilização de novas tecnologias*) da referida portaria. Na versão de 1998, dentre as 20 questões de múltipla escolha, duas (5 e 6) estão relacionadas com as questões de aquisição de linguagem e ensino; na versão 1999, do total de 20 questões, registram-se também duas questões (1 e 3) que focalizam a relação aquisição de escrita e ensino. Na versão 2000, dentre as 22 questões, as quatro primeiras, que estão centradas em um dado escrito de aluno, sugerem reflexões sobre as questões sociolinguísticas e o ensino.

No âmbito das questões discursivas, as mais adequadas para a avaliação da construção de significados dos alunos-professores sobre a relação entre o conhecimento teórico sobre fato linguístico e o conhecimento sobre ensino, tem sido reduzida a preocupação do ENC-Letras com o componente produção de conhecimento sobre ensino de

língua. Na versão de 1998, foi enfatizado apenas o conhecimento metalingüístico, focalizando a análise do tipo de organização textual (questão 1) e diferenças entre língua falada e língua escrita (questão 2), embora os dados desta questão fossem bastante adequados para a reflexão sobre os problemas de aquisição de escrita e a conseqüente intervenção do professor. Na versão de 1999, houve uma evolução, ao se solicitar a reflexão do aluno-professor sobre a orientação para o ensino de gramática presente nos PCN (questão 1), e sobre as representações de língua por professores de Português. Na versão de 2000, a questão 1 ilustra uma situação em que o licenciando é solicitado a *operar como professor*, ao ter que explicar para o aluno as questões sociolingüísticas presentes na carta por este escrita. Na questão 2, no entanto, o licenciando é solicitado a refletir apenas como especialista.

Por fim, gostaríamos de salientar a ausência, nas três versões do ENC-Letras, de questões que envolvam dados de interação em sala de aula de língua portuguesa. A nosso ver, a análise desse tipo de situação constitui uma das formas mais produtivas de se promover a tão defendida, mas não exercitada integração da teoria estudada na academia e a realidade do ensino a ser dominada pelos futuros profissionais de ensino.

4. Conclusão:

Levando em conta a articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento de produção de conhecimento sobre ensino como um dos eixos centrais a ser observado na formação do perfil profissional do professor reflexivo, e considerando o lugar que o ENC –Letras passou a ocupar na orientação para a formação dos professores de língua, consideramos, seguindo a posição de Amarante (1999), ser imprescindível refletir sobre os efeitos mantenedores e transforma-

dores deste instrumento de avaliação, em relação às práticas pedagógicas realizadas nos cursos de formação de língua. Nesse sentido, parece-nos que as três versões já realizadas ilustram mais conceitos atuais no tocante à abordagem da descrição de língua - deslocamento do foco da prescrição de inspiração gramatical e filológica para a descrição de inspiração estrutural, semântica, histórica, interacional e discursiva - do que o conceito atual de formação do professor de língua, uma vez que tem predominado o controle sobre o conteúdo específico, em detrimento da produção de conhecimento sobre as questões de ensino-aprendizagem desse mesmo conteúdo. Colocamos ainda de acordo com a autora, quando, citando Apple (1997), lembra que a desqualificação do professor pode estar associada também à ausência de planejamento ou controle de seu trabalho, e em conseqüência, das habilidades para realizá-los de forma qualificada e refletida.

5. Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação professores de língua. *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000; p.33-47.
- AMARANTE, M^a de Fátima Silva. O exame nacional dos cursos de letras de 1998 e o perfil do professor de língua materna. *Revista Letras* 18 (1/2) 125-162. Campinas: PUC, 1999.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. Procura-se um formador - a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura: teoria e prática* n° 24 (16 – 29), 1997.
- GIMENEZ, Telma. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. *Linguagem & ensino*, vol.2, Nº 2 (7-10), 1999.

Relações dialógicas, vozes, instauração do outro e o ensino da produção textual

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *This paper discusses the contribution of Bakhtin's dialogism to the written language teaching and learning. Our point of depart was his concept of utterance, the instauration of alterity, the dialogical relations, the voices, as means to a discursive approach of text production in school.*

PALAVRAS-CHAVE: *Dialogia, língua escrita, ensino e aprendizagem*

A reflexão, a ser apresentada neste trabalho, sobre o ensino da produção textual escrita realizada no âmbito da instituição escolar, decorre de resultados anteriores de pesquisas (Oliveira, 1998(a); 1998(b), 2000), e assenta-se em três pressupostos básicos. O primeiro deles, sem desconhecer a anterioridade filogenética da língua oral, remete à necessidade de que seja ultrapassada uma concepção de língua escrita enquanto um código substitutivo. Para tanto, apoiamos-nos nos comentários de Vygotsky (1984) sobre o ensino desta modalidade de língua e sua compreensão de que este ensino deva orientar-se na direção de torná-la autônoma, isto é, fazê-la funcionar como mediadora nas interações entre o homem e o mundo sem a necessidade do auxílio de outros sistemas de signos, sejam aqueles de natureza pictórica, seja o próprio signo verbal, manifestado em sua face oralizada. Tal entendimento encontra eco nas palavras de Auroux (1998) para quem a língua escrita é um dos mais importantes "transpostos" com a finalidade de comunicação à distância, não apenas por utilizar a bidimensionalidade do espaço plano, mas porque permite à linguagem humana subsistir sem a presença de som emissor. Admitir este pressuposto significa atribuir importância igual para as materialidades sonora e gráfica do significante, diferentemente daquilo que preconiza F. De Saussure, ao afirmar que "*língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro*" (Saussure, 1952:34).

Um segundo pressuposto diz respeito a considerar as atividades de produção textual escrita enquanto uma atividade discursiva reveladora de uma prática social, e portanto portadora de valores, inserindo-se nos marcos de uma pedagogia que vise à formação do cidadão crítico, consciente e participante, como resultante das atividades que se realizam no espaço da própria escola, e não como uma abstração, a ser atingida apenas a partir de mudanças estruturais (McLaren, 2000). Isto é, com base em um ideário pedagógico que objetive superar a inoperância da instituição escolar e a formação de pensamentos mutilantes, aqueles que, no dizer de Morin (1986), não são capazes de ordenar informações, saberes, por operar, prioritariamente, pela fragmentação.

E, por último, decorrente deste segundo, que o professor seja considerado, em sua prática docente, como um mediador no processo de construção e apropriação do conhecimento, e não apenas um avaliador, que "corrige" os desacertos presentes na organização estrutural do texto produzido pelos alunos.

Parece-nos, pois, colocar-se como necessário, uma concepção de língua escrita que possibilite um processo ensino/aprendizagem orientado não apenas para atividades de reconhecimento, identificação e organização das unidades estruturais do sistema lingüístico, mas que incorpore atividades que considerando o modo semântico de funcionamento da língua, conceba o ensino como uma atividade que remete aos processos de significação e construção/interpretação de sentidos, atribuindo às atividades de produção textual uma nova di-

menção. Isso significa pensar a língua escrita como espaço de manifestação de práticas discursivas inter e intra subjetivas, que se inscrevem nas esferas do público e do privado, do institucional e do cotidiano, percorrendo vários gêneros discursivos (Bakhtin, 1992).

Pensando o ato de escrever, nestas duas dimensões, ancoramos-nos nos ensinamentos de Bakhtin (1969, 1992) que insere o estudo do sistema de signos verbais no universo dos bens simbólicos, no "mundo da cultura", ou seja, o mundo onde circulam valores, construídos socialmente, formulando uma concepção de linguagem para além das relações que se estabelecem nos limites da língua, condensando a idéia básica de que todo fato de significação é resultado de um trabalho social, realizado por sujeitos ativos no processo de interação/troca/comunicação verbal. Desta forma, é que as práticas discursivas e os enunciados, orais e escritos, através dos quais estas se manifestam, não estão dissociadas das regras e valores que regem o funcionamento da sociedade e da produção social em seu conjunto.

Por outro lado, é necessário ter claro que não se trata de estabelecer correlações mecânicas ou externas entre os fatos da linguagem e a vida social, ou dito de outro modo, entre enunciados produzidos e contexto da enunciação. Pelo contrário, o objetivo consiste em compreender que as propriedades e traços de cada enunciado particular constituem formas de materialização dos conflitos, acordos, consensos, verdades e mentiras resultantes das ações produzidas nas diversas formas de atividade humana, o que em síntese significa dizer que as formas lingüísticas, não são, formas vazias, nem expressam apenas relações entre elementos internos da língua, são, isto sim, expressões constitutivas e construídas a partir de relações sociais entre pessoas, grupos, ou classes, participantes de uma dada situação de interação verbal.

A linguagem assim concebida apenas apresenta-se para o outro sob a forma de "texto", que nas ciências humanas, diferentemente das ciências exatas, não se propõe como um objeto neutro, posto que não é possível nele, eliminar a consciência de seu interlocutor, virtual ou real, nem a presença das vozes alheias, pois o texto não é um "dueto" e sim um "trio", vez que compartilham-no o "eu", o "tu" e as "vozes dos outros". Além disso, pressupõe uma língua, podendo sua análise caminhar no sentido de buscar os elementos reproduzíveis, idênticos em todos os textos, como em geral faz a escola, ou, para o "acontecimento", sua face irreproduzível, com sua constituição enquanto enunciado, evento único, elo na cadeia da comunicação verbal, dotado de autoria.

Nosso objeto de interesse, neste trabalho, dirige-se para o texto em seu funcionamento enquanto enunciado, vez que em nosso entendimento, esta a direção a ser seguida ao se pretender considerar o processo ensino/aprendizagem da produção textual escrita enquanto uma atividade discursiva, uma prática social, e este funcionamento do texto implica em levar em conta a concepção de dialogia (Bakhtin, 1962, 1981, 1992), em seus dois momentos. O primeiro, aquele que

instaura o outro no processo discursivo, implicando em que toda escritura deve levar em conta um interlocutor, ainda que este seja uma representação, uma imagem, ou o auditor médio do grupo social a quem o enunciado é dirigido; o segundo, assentado no fato de que qualquer enunciado é permeado por vozes alheias, entre as quais se processam relações dialógicas.

A instauração do outro no processo discursivo remete a duas características básicas do enunciado, conforme concebidas por Bakhtin(1992): alternância de interlocutores e acabamento do enunciado. A alternância torna-se responsável pela explicação de que o ato de escritura é sempre dirigido para um outro, cuja resposta raramente é imediata¹ enquanto que, o acabamento é responsável por todas as operações do “querer-dizer” do locutor, pelas relações deste mesmo enunciado com seu tema, com seu próprio enunciador, com seu destinatário, e com o contexto de produção do enunciado. É o colocar em funcionamento o princípio de que o signo verbal emerge, varia, e, dirige-se para o outro, determinando assim a escolha das estratégias enunciativas. Em outras palavras, estes movimentos de “alternância de interlocutores e acabamento do enunciado” clarificam a noção de que a relação estabelecida entre os interlocutores, com o tema do enunciado, e sua instância de enunciação, independente de sua natureza formal ou informal, institucional ou coloquial, é constitutiva da forma do enunciado, tornando-se condição necessária à organização textual e a construção e produção de sentidos. Este momento da dialogia vem sendo bastante pesquisado e tem inspirado procedimentos metodológicos para o ensino da produção textual escrita (Goes, 1993; Cabral 1994; Abaurre e outros, 1997; Silveira, 1998; Garcez, 1998)

O segundo momento da dialogia, aquele que remete para a presença do outro - vozes alheias- nos enunciados, constitui-se, a nosso ver, a instância da dialogia que vai possibilitar ir além na concepção de ensino da produção textual, enquanto prática discursiva, portadora de valores. Isto porque, as vozes são concebidas como manifestações de consciências que dialogam, debatem, confrontam-se concordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, expressando seus valores, plurais ou não, hegemônicas, em uma dada época, em uma dada situação, em um dado grupo social (Bakhtin, 1981). Sua incorporação, em nossos enunciados, podendo assumir formas diversas, “...sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1992 . p.314) , em graus variáveis, a partir de um emprego consciente, ou não.

O funcionamento destes dois momentos da dialogia bakhtiniana não se processa no abstrato, mas no conjunto das relações dialógicas, que no dizer de Bakhtin impregnam “*toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego...*” (Bakhtin, 1981 :183), contudo, para serem reconhecidas, estas relações devem personificar-se na linguagem, ou seja, assumir vozes, tornar-se enunciados, converter-se em diferentes posições de sujeitos, “...para que entre eles possam surgir relações dialógicas(Bakhtin, 1981: 183). São pois relações marcadas por uma profunda originalidade, relações de sentido por trás das quais existem sujeitos/autores (virtuais/reais), e que em seu modo de operar , podem ser entendidas como constitutivas de tipos diversos, em função da relação que se estabeleça entre o “trio” presente no texto, ou sejam, o “eu” e o “tu”, seja este “tu” o interlocutor imediato ou as vozes alheias.

Bakhtin(1981) discorre mais especificamente sobre um tipo de relações dialógicas, aquela de natureza polifônica, cujo exemplo mais claro pode ser encontrado no discurso de Dostoievsky, para ele, o “grande polifonista”, aquele que realiza o verdadeiro diálogo e sua natureza inacabada. Este tipo de relações dialógicas pressupõem a existência de uma pluralidade de consciências, manifestadas em vozes válidas, independentes de seu criador/autor, constituindo sujeitos livres e capazes de rebelar-se, discordar, ou mesmo concordar. O cerne das relações dialógicas polifônicas, diz Ponzio (1997), não reside sim-

plesmente na presença de uma pluralidade de vozes no enunciado, não se trata de uma síntese de múltiplos pontos de vista, mas sim na presença de vozes livres para trocar seus acordos ou desacordos, e que não são silenciadas por outras.

Em outras palavras isto significa entender que para Bakhtin, a multiplicidade de consciências, manifestadas em vozes que dialogam é uma característica necessária mas não suficiente para uma verdadeira polifonia. Há polifonia quando o sujeito é sujeito e não objeto de seu dizer, nas relações dialógicas de natureza polifônica, o sujeito é um sujeito que fala, e não aquele que é falado.

Bakhtin(1981, 1992) fala ainda de outros dois tipos de relações dialógicas, uma delas, portadora de um grau zero de dialogia, ou sejam aquelas relações que não possibilitam a réplica, porque ou, falta-lhe acessibilidade à materialidade significativa do signo, hipoteticamente, aquelas que ocorreriam em uma situação de interação verbal entre usuários de sistemas lingüísticos desconhecidos, ou ainda, por realizarem-se em uma situação cuja temática seja completamente desconhecida para um dos interlocutores, isto é quando o significado não é compartilhado, dificultando ou mesmo impossibilitando a compreensão.

Um terceiro tipo, manifestariam-se em enunciados monológicos, aqueles que conduzem a práticas discursivas, subordinadas à manifestação de uma única consciência ou perspectiva, negando a existência da consciência do outro, reduzido, então, à condição de objeto e não de sujeito, no processo da interação verbal. Este tipo de relações pode ocorrer, por exemplo, quando o “eu” anula o “tu”, segunda pessoa do enunciado, induzindo a uma situação de silenciamento e negação do outro; quando o “eu”, por uma opção pessoal deixa de manifestar sua posição de sujeito; ou ainda, quando um dos interlocutores, por injunções institucionais é levado a omitir sua posição de sujeito.

Levar em consideração, no ensino da produção textual, o conceito de texto enquanto enunciado, e portanto atendendo aos dois momentos da dialogia, presentes na concepção de linguagem formulada por M.Bakhtin, implica em uma revisão nas abordagens conceituais e metodológicas subjacentes a este processo de ensino/aprendizagem.

De um lado, o primeiro momento da dialogia, a instauração do outro no processo discursivo, permite ao professor, no exercício de sua prática docente, orientar o aluno no sentido de que escreve-se para alguém, a quem se diz alguma coisa, a partir de palavras de outros, possibilitando ainda ao docente, perceber que, mesmo em sua organização estrutural, cada texto é diferente um do outro, ainda que de um mesmo aluno, exatamente, porque através do querer-dizer, manifesta-se um sujeito do dizer, cuja voz cabe à escola dar vez. Enquanto que o segundo momento, a presença das vozes alheias, possibilita ao professor reconhecer e identificar nos textos dos alunos e em quaisquer dos textos fontes utilizados em sala de aula quais as “visões de mundo” ali presentes, os diversos tipos de manifestação das vozes, que tipo de relações dialógicas se apresentam, possibilitando, desta forma, conceber a produção textual dos alunos como lugar de contribuição ao processo de construção deste cidadão reflexivo e crítico, tão buscado e desejado pelos modelos pedagógicos. Pois, como diz Moita Lopes (1998), é através das vozes que se pode reconhecer os valores dos quais o discurso pedagógico é portador, ao mesmo tempo que permite aos alunos, e acrescentaríamos também ao professor, exami-

¹ Referimo-nos, no momento, ao ato de escrever para um outro sujeito, embora, isto não signifique desconhecer que o ato de escrever pode ter como destinatário o próprio sujeito, que, como diz Schneuwly(1991), seria a realização da escrita em sua face representacional, aquela que funciona como auxiliar no processo de memorização, resolução de problemas e no próprio planejamento da produção textual.

nar suas produções discursivas, assumindo uma visão crítica, tornando-os conscientes das posições de sujeito presentes no discurso, reconhecendo ainda seus processos identitários. Ainda mais porque, como diz Bakhtin (1992), cada texto é único e sua reprodução é sempre um novo acontecimento, é um novo elo na cadeia da comunicação verbal.

Desta forma, o ato de escrever, a se realizar no espaço escolar, poderá assumir uma outra dimensão, constituindo-se instrumento de manifestação de valores morais e éticos, recuperando desta forma, no dizer de Geraldí(1991), o prazer de escrever “na” escola e não apenas “para “ a escola. E, ao mesmo tempo, pensamos que assim conduzido, o ensino da produção textual escrita poderá contribuir, como sugere McLaren(2000), para que as escolas sejam vistas como espaços de produção e legitimação de formas de subjetividade, de modos de vida, permitindo aos alunos, construir e apropriar-se de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, caminhando na direção de tornarem-se agentes sociais coletivos, cidadãos críticos e reflexivos.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M e outras. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas. Mercado de Letras 1997.
- AUROUX, S. *A Filosofia da Linguagem*. Campinas. Editora da Unicamp.
- BAHKTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1969.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1981
- BRANDÃO, M.H.N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In L.Chiaappini(org) *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo.Cortez, 2000.
- CABRAL, M. *Avaliação e escrita: um processo integrado*. In F.I. Fonseca (org) *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto.Porto Editora. 1994.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. . Brasília. UNB, 1998
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo.Martins Fontes. 1991
- GOES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In A .L.B.Smolka e M.C.R. de Goes (orgs) *A Linguagem e o Outro no espaço escolar*. Papirus,Campinas, 1993.
- MCLAREN. P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre. Artmed. 2000
- MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In. I.Signorini (org) *Linguagem e Identidade*.Campinas. Mercado de Letras.1998
- OLIVEIRA, M.B.F. de. A construção do sentido em textos de escolares. *Vivência*, v.12.n.1 jan/jun, 1998. Pp77-86.Natal, Edufrn. ISSN 0104-3869, 1998(a).
- _____. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. *Linguagem e Ensino* ,2. Pelotas, Editora da Universidade, 1998(b).
- _____. O ensino da produção textual : o saber e o fazer das professoras. In L.S. Passeggi e M.S.Oliveira (orgs). *Linguística e Educação*. Natal. Edufrn.2000
- PONZIO.A; Calefato.P.; Petrilli. S. *Fondamenti di filosofia del linguaggio*. Roma-Bari. Editori Laterza. 1994.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Cultrix.1952.
- SCHNEUWLY, B. Diversification et progression en DFLM: l’apport des typologies. *Études de Linguistique Appliquée*. Nouvelle Série, 83. Paris, Didier-Érudition, 1991
- SILVEIRA, R, M.H. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. *Linguagem e Ensino*, vol 1. N.2, julho 1998. Pelotas 39-58
- VYGOTSKY, L. A Pré-História da Escrita. IN L.S. Vygotsky, *A Formação Social da Mente*.São Paulo.Martins Fontes. 1984.

Conceitos bakhtinianos na pesquisa em sala de aula

Rita Maria Diniz Zozzoli
Universidade Federal de Alagoas

RÉSUMÉ: Ce texte analyse certains concepts bakhtiniens utilisés dans une recherche sur la lecture et production de textes en salle de classe. Ces concepts sont mis en relation avec d'autres conceptions qui en constituent les bases théoriques. Ensuite, il expose l'utilité de ces concepts dans l'observation en salle de classe

PALAVRAS-CHAVE: dialógica, compreensão, produção.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de examinar alguns conceitos bakhtinianos que já utilizo na pesquisa *Leitura e produção de textos na sala de aula de língua: a constituição de uma gramática do aluno*, desenvolvida em grupo na Universidade Federal de Alagoas. Mais especificamente, trata-se de refletir sobre as definições desses conceitos, relacionando-os a outros conceitos teóricos compatíveis e de expor como se dá sua contribuição para a compreensão dos fenômenos estudados na pesquisa já citada.

Antes de tudo, é necessário esclarecer que meu ponto de vista não é a retomada em bloco dos conceitos e da teoria em questão para supostamente “comprovar” sua utilidade na pesquisa em sala de aula. A perspectiva em que me situo privilegia o fenômeno estudado e procura recursos teóricos em conformidade com as linhas básicas do paradigma geral da investigação, tentando trabalhar dentro da ótica da inter-relação entre teoria e prática.

O paradigma geral da investigação situa-se na pesquisa em sala de aula de cunho antropológico, aliada a uma base teórica qualificada de “dialógica” por Dosse (1991: 33-35 e 1994: 493-497). Retomando o que afirma esse autor, percebe-se que a “dialógica”, apesar de inicialmente, pelo menos no caso de alguns autores, como Kristeva e Todorov, ter sido fundamentalmente introduzida a partir da obra de Bakhtin, tornou-se um novo paradigma: “essa noção de dialógica, nascida no domínio literário, será fecunda em muitos outros domínios e, em primeiro lugar na lingüística”.¹

Nesse campo é citado o lingüista Claude Hagège (1985: 396-397), que define o homem dialógico da seguinte forma: produto sempre renovado de uma dialética de coações, cujas formas futuras se ignoram, e de liberdades, cuja medida dependerá de sua resposta aos desafios em seu horizonte [...]. Mostrarei mais adiante que essa compreensão do homem coincide com uma visão de sujeito também defendida em outros domínios das Ciências Humanas e que constitui também a concepção adotada em meus trabalhos e na pesquisa que coordeno.

Para Dosse (op. cit.: 496), “o sujeito e a história estão decididamente de volta, e a dialógica oferece, com efeito, a perspectiva de um paradigma em ruptura com o movimento estruturalista, mesmo que permita situar-se mais numa perspectiva de ultrapassagem deste último do que na de um movimento de rejeição radical”.

Além do exposto, acrescenta-se, como princípio norteador da investigação já citada, a noção de complexidade de Morin (1994, 2000a, 2000b), segundo o qual é possível distinguir, separar, opor e, portanto, dividir relativamente os domínios científicos, promovendo ao mesmo tempo uma comunicação entre eles, sem operar redução (2000 a: 138).

Noções bakhtinianas e sua contribuição na compreensão

de fenômenos da pesquisa

As noções bakhtinianas se enquadram nesses princípios de base, mesmo naqueles que não têm origem no pensamento desse autor. O conceito de complexidade de Morin, por exemplo, perpassa todas elas, uma vez que Bakhtin questiona as dicotomias clássicas da lingüística e das Ciências Humanas de modo geral, em afirmações como aquela de que o “signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia” (Bakhtin, 1981: 57).

Noção de língua

Assim, em concordância com essa ótica, a língua não é nem o resultado de um processo criativo individual nem um sistema estável, imutável e peremptório à consciência individual, mas “uma corrente evolutiva ininterrupta” (op. cit.: 90) e, portanto, “inseparável do fluxo de comunicação verbal” (op. cit.: 108). Dessa maneira, “as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico”.²

Tal definição abre espaço para a noção de processo também inserida nas definições de outros conceitos bakhtinianos e contrapõe-se, portanto, à análise de textos como produto acabado e à análise de fenômenos lingüísticos a partir de um sistema abstrato.

No plano da pesquisa em sala de aula, isso se traduz na necessidade de se examinar não apenas produções isoladas dos alunos, ainda que elas façam parte de uma mesma situação de aprendizagem, mas que se considere igualmente a evolução das produções desses alunos, determinados em quantidade e qualidade pela metodologia da pesquisa, em comparação com as de outros alunos na mesma situação e, eventualmente, em situações semelhantes.

Não sendo a escrita desvinculada da oralidade, seguindo o princípio da complexidade, é ainda desejável que as produções escritas não sejam isoladas totalmente do que se passa no conjunto das interações que acontecem na sala de aula.

Do ponto de vista da ciência positiva, muitos me dirão que essa proposta constitui uma tarefa difícil, quase impossível, porque, diriam eles, essa conduta envolveria variáveis em excesso. Morin (2000 a: 176) nos responde que a complexidade não luta contra a incompletude, mas contra a mutilação. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento”, nos esclarece esse autor. Assim, não se procura “dar todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas

¹ Dosse (1994: 493) nos informa que Kristeva e Todorov adotaram, no domínio da crítica literária a concepção de Bakhtin, “segundo a qual o objeto privilegiado deve ser a intertextualidade e uma abordagem dialógica da literatura”.

² Eu acrescentaria audaciosamente: e confrontadas com outras enunciações de outros domínios.

respeitar suas diversas dimensões”.

No caso das produções citado antes, não se trata, portanto, de esgotar todos aspectos analisáveis, mas ao escolher perspectivas para focalizar determinados fenômenos, procurar fazê-lo sem reduzi-los a um só plano. Mesmo que se privilegie determinado plano, como é o caso da escrita, não se deve esquecer, por exemplo, de que se está tratando com a linguagem de modo mais geral e que isso implica não desconsiderar as inter-relações entre oralidade e escrita, entre o verbal e o não verbal, entre outras.

Noções de interação e de subjetividade

Quanto à interação do ponto de vista de Bakhtin, diferentemente da forma como é considerada em várias análises discursivas de diferentes origens, desvencilha-se de um dualismo entre o que é conteúdo a exprimir na enunciação e sua objetivação exterior para outrem, como também entre o que é situação imediata e situação social mais ampla.

Mas, na minha leitura de Bakhtin, há algumas interrogações provocadas por determinados trechos que envolvem a questão da determinação e do assujeitamento, as quais não posso deixar de lado em uma leitura crítica.

Sobre a relação entre o conteúdo e a expressão, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Capítulo 6 – A Interação verbal), fica claro que estes “são criados a partir de único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica” (op. cit.: 112).

Mesmo concebendo tal relação, Bakhtin dá primazia ao exterior nessa passagem do livro, pois afirma: “*é a expressão que organiza a atividade mental*”³ (op. cit.: 112). E, mais adiante, acrescenta: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação*”⁴. O “determinam completamente” está em consonância com as reflexões que se seguem a respeito da atividade mental: “mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior” (op. cit.: 118). Tais afirmações, ao tempo em que dão primazia à intersubjetividade e não à subjetividade, como observa Barros (1999: 28), e assim como também apontam para o permanente diálogo entre indivíduo e sociedade, como afirma Brait (1999: 77), na minha compreensão, também remetem a uma determinação completa dos sujeitos interlocutores pelo social.

Percebo, em minhas leituras, que a imanência da determinação social é explícita em determinados trechos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao passo em que essa insistência não está presente em *Estética da Criação Verbal*. Nesse livro (1992: 44), as reflexões sobre as relações entre *eu* e *o outro* não parecem focalizar a determinação social da mesma forma peremptória que no primeiro livro, como, por exemplo na passagem:

Da mesma forma, uma emoção interior e o todo da vida interior podem ser vivenciados concretamente – percebidos internamente – seja na categoria do eu-para-mim, seja na categoria do outro-para-mim; em outras palavras, seja como vivência própria, seja como vivência desse outro único e determinado.

Não é possível afirmar até que ponto a questão da autoria do primeiro livro e/ou as pressões sofridas na época sobre os autores russos - questões que são mencionadas no prefácio de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* - são responsáveis por essa diferença ou se ela é causa de uma evolução do pensamento do autor. De qualquer forma, não é o objetivo deste trabalho aprofundar essa questão que demandaria toda uma incursão nos escritos atribuídos a Bakhtin, como também necessitaria de mais tempo e espaço para ser desenvolvida, mesmo que não se pretenda dar respostas definitivas.

Apesar de constatar esse reforço, ainda que indireto em certas passagens do primeiro livro, à posição do sujeito apenas como deter-

minado socialmente, considero que Bakhtin nos fornece a concepção de compreensão responsiva ativa que permite deslocar esse sujeito da passividade, e, conseqüentemente, da simples submissão à repetição do que já está determinado.

Defendo a idéia de que tal noção é compatível com a concepção contemporânea de sujeito ativo que nos é fornecida por autores como Galissot (1991: 14-15). Esse autor defende a idéia de constituição de um sujeito que passa pela tomada da palavra, o que significa também agir e entrar na história. Essa concepção propõe um sujeito que se funda a partir das relações. Esse fundamento relacional tem duas vertentes: uma da estruturação da sociedade e outra da estruturação pessoal⁵.

No mesmo sentido de um sujeito complexo, Lantz (1991) nos discorre sobre as deficiências de uma visão de sujeito dominado pela sua capacidade racional, segundo a tradição do século das Luzes, como também as inadequações de uma concepção de sujeito apenas “como portador individualizado da sacralidade da sociedade” (op. cit.: 52).

Essas concepções coincidem em suas idéias básicas de complexidade com a visão de homem dialogal de Dosse (op. cit.) já apresentada no início deste trabalho e também com a de sujeito ator de Touraine (1984), e com as reflexões de Elias (1987).

No plano da pesquisa, escapando, por um lado, das visões redutoras do individualismo e, por outro lado, do determinismo, essas concepções permitem pensar na possibilidade de constituição de um sujeito leitor/produzidor de textos (mas também, paralelamente locutor/ouvinte) que não esteja fatalmente apenas submetido nem as suas vontades pessoais, nem às determinações estruturais ou superestruturais de qualquer ordem. Só assim é possível pensar em práticas transformadoras para a sala de aula, que conduzam à compreensão responsiva ativa que Bakhtin nos propõe, e que nos permitam objetivar uma autonomia relativa para o aluno em diferentes situações de utilização da linguagem.

Noção de compreensão responsiva ativa e a proposta de uma autonomia relativa do leitor/produzidor de textos

No capítulo 5 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Língua, Fala e Enunciação), a noção de compreensão ativa aparece na primeira referência como “compreensão ideológica ativa” (op. cit.: 98) que se opõe ao que o ator chama de uma “falsa concepção da compreensão como ato passivo”. Na compreensão passiva, é o reconhecimento que predomina sobre a compreensão, enquanto que na compreensão ativa existe necessariamente a inclusão de uma réplica.

Mas é no Capítulo 7 (Tema e Significação na Língua) do mesmo livro que o autor vai tratar mais longamente do que denomina “o problema da compreensão”. Essa questão é retomada de forma ainda mais aprofundada no livro *Estética da Criação Verbal* (1992: 220):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa⁶ (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável) toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz; o ouvinte torna-se locutor.

No contexto da pesquisa, considero que é através da criação de oportunidades concretas em termos de atividades na sala de aula que

³ O itálico é do autor.

⁴ Id.

⁵ Ainda segundo Galissot (op. cit.: 7), “cada uma dessas estruturações tem sua história em temporalidades distintas que se reencontram por gerações e num único tempo real que é o da existência, e se perdem na duração e no movimento de transformação das sociedades. Nessa interação relacional, o sujeito não pode ser compreendido fora da sociedade; muito ao contrário, é a exclusão do social que contradiz as potencialidades de tornar-se sujeito[...]”.

⁶ Em itálico no original.

possibilitem o máximo de respostas ativas, não apenas na escrita mas na oralidade, que se chega a patamares de uma autonomia relativa do aluno.

No trabalho que apresentei no simpósio *Ensino da língua portuguesa: intervenções na prática da sala de aula*, neste mesmo Congresso, forneci exemplos com produções de alunos, visando a mostrar como evoluem ou não evoluem alguns alunos dentro de uma situação de intervenção da pesquisa já mencionada no início deste texto.

É interessante perceber que há possibilidades de evolução através de indícios de uma compreensão responsiva ativa em um dos exemplos expostos: o aluno identificado por C, que se limitou a parafrasear um determinado texto dado em sala de aula no início do curso, demonstrou uma evolução bastante visível no plano discursivo: conseguiu se distanciar do texto lido imediatamente antes da produção para recorrer a outros textos e a outras vozes. Ao fazê-lo, constatou que não mais se restringiu à paráfrase, mas, na medida em que conseguiu relacionar novos textos e novos argumentos para formar um novo texto, tornou-se ativo em sua compreensão/produção, mesmo que ainda de forma incipiente.

Mas é indispensável ponderar que a constatação da necessidade de se trabalhar em sala de aula com a perspectiva de criação de patamares de autonomia através das respostas ativas não é suficiente para que tudo se transforme, como por encanto na sala de aula.

É necessário que se invista em pesquisas que envolvam ao mesmo tempo a formação do professor e a reformulação do fazer pedagógico, além da observação dos fenômenos lingüísticos, pois, quando o objetivo é contribuir para o ensino e a aprendizagem, um trabalho isolado de cada coisa resulta em redução e fragmentação, muito freqüentemente responsáveis pelas receitas prontas e pelas reproduções de conhecimentos.

Conclusão

Como foi salientado inicialmente, este trabalho procurou relacionar conceitos bakhtinianos a outros que lhes são compatíveis, expondo, ao mesmo tempo como se efetiva suas contribuições para os fenômenos da sala de aula de língua. Ressalte-se que o fato de se focalizar mais de perto questões de leitura e produção de textos escritos nos comentários sobre a pesquisa não significa pretender que seja possível isolar tais atividades do trabalho geral executado com a linguagem na sala de aula. Os conceitos bakhtinianos de língua, interação

e compreensão responsiva ativa, bem como os de sujeito e de autonomia relativa estabelecidos a partir de outros autores concernem a linguagem como um todo. Assim, muitos outros estudos podem ser efetuados com base nas reflexões aqui apresentadas, aprofundando-as em função de outras perspectivas de análise.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A. et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999. p. 21-42.
- BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A. et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999. p. 69-92.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Quotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DOSSE, François. Le sujet captif: entre existentialisme et structuralisme. *L'Homme et la Société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 17-39, 1991.
- _____. *História do Estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- ELIAS, Norbert. *La société des individus*. Paris: Fayard, 1991.
- GALISSOT, Robert. Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. *L'Homme et la Société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 5-16, 1991.
- HAGÈGE, Claude. *L'homme de Paroles: contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard, 1985.
- LANTZ, Pierre. Sujet de la connaissance et de la subjectivité. *L'Homme et la Société*. Paris: l'Harmattan, n. 101, p. 49-55, 1991.
- MORIN, Edgar. *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion, 1994.
- _____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- _____. *Uma Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- TOURAINÉ, Alain. *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard, 1984.

Leitura: relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Abuêndia Padilha Pinto

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper presents an overview of some approaches related to the learning process such as the behaviourism, the cognitive psychology and Vygotsky's conceptions of learning and development. It also discusses how these different approaches have influenced language teaching and points out the advantages of the social interactionism to the teaching of reading-writing.*

PALAVRAS-CHAVE: *reading-writing, mediation, learning, development.*

Introdução

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento está presente nas diversas teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento e o pensamento humanos. A maioria dos psicólogos cognitivos concorda com o fato de que as mudanças no desenvolvimento ocorrem em consequência da interação entre maturação e aprendizagem. Alguns deles, por exemplo, atribuem uma ênfase maior à maturação, que se refere às mudanças relativamente permanentes no pensamento ou no comportamento e que ocorrem como resultado do amadurecimento. Outros, por sua vez, enfatizam a importância da aprendizagem, cujas mudanças são resultantes da experiência.

O desenvolvimento do sistema cognitivo humano já percorreu, desde os meados do século vinte até os nossos dias, um caminho bastante extenso: da abordagem comportamentalista ao sociointeracionismo, sem perder de vista a abordagem piagetiana. Está além dos limites do presente texto oferecer uma exposição satisfatória de tais abordagens. Ainda assim, ao longo de nossa exposição, que visa a apresentar as contribuições de Vygotsky para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, ofereceremos algumas noções das visões mais gerais que norteiam a abordagem comportamentalista, a piagetiana, a sociointeracionista e suas propostas sobre aprendizagem e desenvolvimento.

1. Conhecimento do Sistema Cognitivo Humano : algumas abordagens

Os defensores da abordagem comportamentalista representam, principalmente, por Skinner (1957), igualam pensamento e linguagem e são a favor da idéia de que a aprendizagem da língua é obtida de maneira mecânica, reduzindo-se a uma mera questão de formação de hábitos. Segundo esta proposta, a criança inicialmente considerada como uma "tábula rasa," desenvolveria o conhecimento lingüístico por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço.

Quase na mesma época, Chomsky (1959) criticou a visão comportamentalista da aprendizagem de línguas por meio da perspectiva de estímulo-resposta e defendeu a capacidade inata dos seres humanos que os predispunha a buscar os padrões básicos da língua. Ao focar a competência lingüística, Chomsky referiu-se à competência gramatical ao nível da sentença, restringindo o domínio da lingüística ao estudo da língua separada do contexto social em que ocorria a interação. A língua, no entanto, não pode ser estudada sem vinculações com suas funções sociais. Trata-se de um sistema que vive e evolui na comunicação verbal concreta e o desenvolvimento do ser humano se dá a partir das constantes interações no ambiente social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Antes de chegar à escola, portanto, a criança não só interage e dialoga com os pais e demais membros do seu grupo social,

como elabora, a partir da observação direta, e de sua própria experiência, uma série de considerações sobre o mundo e a realidade, o que contraria a visão comportamentalista.

Para Piaget (1976) linguagem e pensamento são processos diferentes que têm origens distintas, de modo que a linguagem não contribui, decisivamente, para a construção da inteligência. A criança constrói o conhecimento com as coisas e as pessoas do seu meio ambiente. À medida que a linguagem está envolvida, essas interações podem ampliar ou facilitar o desenvolvimento, mas a linguagem, por si só, não produz crescimento cognitivo. Seu modelo do sistema cognitivo humano enfatiza a interação e a colaboração constantes do interno-cognitivo com o externo-ambiental. Ambos os fatores facilitam a construção e a utilização do conhecimento.

A abordagem sociointeracionista, por sua vez, evidencia algumas concepções distintas das idéias de Piaget. Enquanto esse psicólogo enfatiza o aspecto biológico e portanto, maturativo do desenvolvimento, Vygotsky (1996) adota uma outra concepção ao se preocupar com a interação social. Há, portanto, duas posições distintas nas duas abordagens. De um lado encontram-se os defensores da abordagem piagetiana. Na opinião destes teóricos os ciclos do desenvolvimento antecedem os da aprendizagem, o que faz com que a instrução siga o crescimento mental. Os sociointeracionistas, por outro lado, argumentam que os dois processos são coincidentes, ocorrendo simultaneamente e de modo sincronizado. Por conseguinte, em contraste com a abordagem dentro-fora de Piaget, Vygotsky enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual. Postula que o desenvolvimento procede de fora para dentro pela internalização – a absorção do conhecimento pelo contexto. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria, como apresentaremos nos itens que se seguem.

2. Aprendizagem e Desenvolvimento no Contexto Social

Ao contrário de Piaget que defende a idéia da fala egocêntrica, Vygotsky considera que a fala tem como função primordial a comunicação, o contato social. À medida que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Entendida como instrumento ou signo, a fala tem um papel fundamental como organizadora da atividade prática e das funções psicológicas.

Mota (1990 : 68) distingue, a partir das idéias de Vygotsky, duas perspectivas relevantes na fala infantil. Primeiro, iguala a importância da fala da criança à ação para atingir um objeto; fala e ação se integram numa função cognitiva complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Segundo, afirma que quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior importância a fala adquire na operação como um todo. Desse modo, ao se defrontarem com um problema complexo, as crianças apresentam uma vari-

idade de respostas que incluem : tentativas diretas de atingir um objetivo, o uso de instrumentos, a fala dirigida à pessoa que conduz o experimento, a fala acompanhando a ação, entre outras. Isto possibilita o desenvolvimento de novas relações entre as funções psíquicas.

Como se deduz do exposto, a fala social utilizada de início para dirigir-se a outra pessoa, vai sendo gradativamente internalizada, o que faz com que a criança regule seu comportamento através da fala interior. Com isto, a linguagem adquire uma função intrapessoal, além de ser o principal instrumento nas relações interpessoais. Vygotsky conseguiu grandes avanços na compreensão desta questão, especialmente no que diz respeito ao seu papel como central na formação das funções psíquicas superiores. Assim, o verdadeiro curso de desenvolvimento do pensamento, incluindo a comunicação lingüística, não ocorre do individual para o social, mas do social para o individual, ou seja, nas trocas que se efetuam no meio ambiente.

Verifica-se, por conseguinte, que a linguagem desempenha, na concepção de Vygotsky, um papel central no desenvolvimento infantil, por estar relacionada à comunicação e à formação da consciência. É por meio da apreensão e da internalização da linguagem que a criança se desenvolve, uma vez que a aquisição de um sistema lingüístico organiza todos os processos mentais, dando forma ao pensamento. Assim, enquanto, por um lado, a linguagem possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham do sistema de signos representativos da realidade, por outro influencia a estruturação da cognição. Esses dois aspectos, ou seja, o papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência exerceram influência decisiva na investigação de Vygotsky, que deixa transparecer a relevância das interações sociais em sua proposta teórica, sobretudo ao analisar a função da linguagem no processo de desenvolvimento.

Com o intuito de explicar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky criou o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, ao distinguir dois níveis de desenvolvimento : O **real** ou **efetivo** e o **potencial**. O primeiro, composto pelo conjunto de informações já alcançadas pela criança e o segundo, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de um mediador. Há, por conseguinte, uma **zona de desenvolvimento proximal**, que se refere à distância entre o **nível de desenvolvimento real** – determinado pela solução individual de problemas e o **nível de desenvolvimento potencial**, caracterizado pela solução de problemas sob a orientação de adultos ou colegas mais capazes.

A aprendizagem cria essa **zona de desenvolvimento proximal**. Isto porque à medida que ativa os processos de desenvolvimento, a aprendizagem induz a criança a interagir com pessoas em seu ambiente e a internalizar o conhecimento (valores, significados, regras) disponível em seu contexto social.

O ensino sistemático, contudo, não seria o único a ampliar os horizontes da **zona de desenvolvimento proximal**. Segundo Vygotsky, o brinquedo também exerce influência no desenvolvimento infantil. Isto porque ao brincar, a criança faz uso de um comportamento que está muito além de sua idade, como assumir o papel dos pais, por exemplo, ou de uma pessoa mais experiente. Ao se projetar nas atividades dos adultos mediante a criação de um mundo imaginário, a criança termina por atuar num nível superior ao que na verdade se encontra. As interações requeridas pelo brinquedo possibilitam a internalização das regras de conduta, valores, modos de agir e de pensar de seu grupo social, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Segundo Rego (1997), o brinquedo não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos por parte da criança, como também serve de instrumento para o conhecimento do mundo físico e seus fenômenos; dos objetos e seus usos sociais, aliados aos diferentes modos de comportamento humano, representados pelos papéis que desempenham, seus relacionamentos e hábitos culturais.

3. Leitura e Escrita : algumas reflexões

Cagliari (1988) lembra que o processo de produção da leitura depende, essencialmente, do processo de produção da fala. Ler é uma atividade lingüística mais complexa do que falar, pois só se realiza plenamente ao passar por todos os mecanismos de produção da fala. Ao decifrar a escrita, a criança precisa recuperar a linguagem oral que a escrita representa e processá-la como se fosse dizer aquilo que descobriu no texto. Aliada à decifração há a reflexão, em que a criança troca, acrescenta ou omite palavras à medida em que lê, evitando a mera reprodução fonética.

A aprendizagem da leitura pela criança tem sua origem na interação entre ela e os pais ou um adulto leitor. Não se restringe, portanto, às etapas iniciais da escolaridade nem é centrada apenas na decifração do código gráfico. Trata-se, como lembra Colomer (2001), de um processo contínuo, iniciado antes da fase escolar e que perdura por toda a escolaridade, indo além dela, se entendermos a leitura como habilidade interpretativa. Devido à mediação com os pais ou um adulto experiente, ao chegar à escola as crianças sabem, que o escrito não está presente na sua realidade, conhecem algumas formas do código gráfico e têm experiência histórico-social partilhada, adquirida a partir das interações que se estabelecem entre ela e outros indivíduos.

Com o intuito de melhor explicitar as principais fases de desenvolvimento da leitura expostas por Azevedo (1992), faremos uma comparação entre suas idéias e o modo pelo qual Frawley e Lantolf (1985) recorrem à teoria vygotskyana para explicar a mudança das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas.

Para Frawley e Lantolf a origem dos processos estratégicos individuais se encontra na interação social, desenvolvida por intermédio de três tipos de regulação: o controle-pelo-objeto (**object-regulated**), onde a atenção da criança é fixada num objeto (um livro de histórias, por exemplo, um texto, ou um exercício) que domina a cognição naquele momento; Nesta primeira fase da leitura Azevedo afirma que a criança repete as sentenças do mesmo modo que as ouve, uma vez que cabe ao adulto leitor pronunciar as palavras, dar-lhes sentido, atribuir conotações aos conhecimentos e às idéias presentes na história. As emoções suscitadas no decorrer da leitura são provenientes da leitura do adulto. Na segunda fase, denominada por Frawley e Lantolf de controle-pelo-outro (**other-regulated**), a criança busca apoio nos pais, no professor ou no colega. Não satisfeita com seu desempenho, lembra Azevedo, a criança começa a assumir, gradativamente, sua função de leitora imitando literalmente o adulto ao fazer suas primeiras tentativas de decifração. Ocorre, então, a terceira fase da aprendizagem denominada por Frawley e Lantolf como a do auto-controle-estratégico (**self-regulated**). Nesta fase, a criança controla a si própria e aos outros, ou seja, recupera e utiliza as estratégias conhecidas anteriormente. Trata-se, neste caso, da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, que ocorre na **zona de desenvolvimento proximal** através da mediação com os pais, o professor ou um colega. Nesta etapa final, segundo Azevedo, a criança liberta-se do adulto-leitor e passa a recitar a história contada pelo livro. À medida que deixa de repetir por imitação, a criança passa a realizar a atividade conscientemente. Tenta interpretar, atribuir seu próprio sentido às palavras lidas e, através do tom de voz, das pausas e das palavras inventadas, recria a história recitada. À proporção que recita, a criança assimila seus esquemas até o momento em que descobre a necessidade de decifração do código gráfico. É necessário, a partir daí, a presença de um mediador para que ela aprenda a decifrar os sinais gráficos a fim de atribuir sentido à história que lê. Como consequência dessa interação a criança constrói sua habilidade de ler.

Estas três fases da leitura, válidas para a aprendizagem de outras habilidades lingüísticas, são suficientes para que se possa compreender a proposta de Vygotsky ao dizer que a aprendizagem de um instrumento cultural ocorre, a princípio, no plano social entre um

adulto e uma criança e só depois no plano psicológico, no interior da criança como indivíduo. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada, passa a constituir-se num processo voluntário e independente.

4. Ensino-Aprendizagem: a busca pela autonomia

O conceito de mediação levou à busca pela autonomia no desempenho, que poderia ser obtida a partir da interação com outros indivíduos de um determinado grupo cultural. Essa preocupação com a auto-regulação do aprendiz ocasionou uma série de modificações no aprendizado das várias habilidades lingüísticas no contexto de ensino. No âmbito da leitura-escrita, por exemplo, poderíamos dizer que vários fatores contribuíram para as mudanças nas práticas educacionais. Dentre eles podemos citar a influência do conhecimento prévio, o uso de estratégias cognitivas e afetivas, além da capacidade de entender globalmente o texto e de interpretá-lo.

Com o intuito de implementar práticas pedagógicas que atendam a essas mudanças é necessário uma maior organização e controle das atividades de ensino-aprendizagem e a atribuição de um certo grau de responsabilidade à criança na resolução de tarefas.

A realização de atividades fundamentadas em tarefas pode ser vista como uma tentativa de aquisição do auto-controle estratégico. Isto porque, ao deparar-se com situações difíceis, a criança retorna ao comportamento estratégico do controle-pelo-objeto e do controle-pelo-outro, a fim de obter o controle-regulatório exigido pela tarefa. Tais atividades proporcionam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, o que poderá contribuir para ampliar os níveis de autonomia, representado pelo controle consciente e voluntário dos próprios processos intelectuais.

Considerações finais

Em nossas considerações finais gostaríamos de lembrar que o ensino de leitura-escrita é uma prática que deve ser urgentemente repensada pela escola. Embora a aprendizagem de leitura-escrita seja um processo cognitivo, Peres e Garcia (2001) lembram que também se trata de uma atividade cultural e social, que contribui para criar vínculos entre a cultura e o conhecimento. Partindo dessa assertiva e tendo em vista a perspectiva de que as crianças devem aprender a usar a linguagem nas suas várias habilidades, em inúmeros contextos, com intenções distintas e destinatários diversificados, a fim de adquirirem um maior domínio desse meio de comunicação, deduz-se que o ensino de leitura-escrita não deve ficar restrito à aprendizagem de conteúdos educativos nas mais diversas áreas. A tarefa da escola afirmam aqueles

autores, não consiste na mera transmissão de informações, mas na tentativa de proporcionar as condições e o ambiente para que os alunos aprendam autonomamente, sem que haja a reprodução mecânica de modelos externos. Isto passa necessariamente pela revisão de sua concepção mecanicista e pela adoção de uma postura que enfatize as dimensões cognitiva, social e, sobretudo, afetiva dos aprendizes não só na sala de aula como fora do ambiente escolar.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Olívia. 1992 "A história da aprendizagem de leitura pela criança e o que a escola tem a ver com essa história." In : *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 11 nº 19 junho UNICAMP : Mercado Aberto
- CAGLIARI, Luiz Carlos 1988 "A Leitura nas Séries Iniciais." In: *Leitura : Teoria e Prática*. Ano 7 nº 12 dezembro UNICAMP: Mercado Aberto
- CHOMSKY, Noam. 1959 Review of Skinner, Verbal Behavior. *Language* 35. 26-58
- COLOMER, Teresa. 2001. "O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão Leitora." In:
- PEREZ, Francisco Carvajal e Joaquin Ramos Garcia (orgs.) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre : ARTMED.
- FRAWLEY, William and James Lantolf 1985 A Second Language Discourse : A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*. 6/1 : 19 - 44.
- MOTA, Sônia B. V. da 1990 "O lugar da linguagem segundo Vygotsky." In : *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 9 nº 16 dezembro UNICAMP : Mercado Aberto
- PERES, Francisco Carvajal e Joaquin R. Garcia 2001 "Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?" In : PEREZ, Francisco Carvajal e Joaquin Ramos Garcia (orgs.) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?* Porto Alegre: ARTMED.
- PIAGET, Jean. 1976 *The Origins of Intelligence in Children*. New York : International Universities Press.
- REGO, Teresa Cristina. (1997) *Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- SKINNER, B.F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York : Appleton.
- VYGOTSKY, L. S. 1998. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 1996. São Paulo: Martins Fontes.

Mediação semiótica - linguagem - e processos de construção do conhecimento

Prof. Dr^a. Rosângela Francischini

Depto. de Psicologia / UFRN

ABSTRACT: This paper aims to examine the concept of semiotic mediation in Vigosky and its implications in Wertsch, Smolka e Goés, presenting the status of this concept and focusing the results of the particular reading that those authors suggest. Special emphasis will be given to the following relation: language activity - subject - knowledge, as a dynamic movement of reciprocal constitution of language, subject and knowledge.

PALAVRAS-CHAVE: mediação semiótica - interação - linguagem

Introdução

Minhas reflexões, as que venho realizando e das quais a proposta dessa minha intervenção é uma consequência, têm gerado muito mais perguntas e questionamentos a serem pesquisados, do que propriamente respostas conclusivas. No entanto, vou ensaiar/arriscar-me a expor alguns aspectos sobre o tema proposto.

A estruturação que vou perseguir é a seguinte: a partir da obra de Vygotsky, mais especificamente, (1987, 1996, 1997) procurarei caracterizar o conceito *mediação semiótica*; 2^o.) a proposta de exame das implicações do emprego desse conceito nas leituras vygotskianas empreendidas por Wertsch e Smolka/Góes seguirá a essa primeira parte.

Mediação Semiótica – em Vygotsky

Início por uma afirmação do autor: “O fato central de nossa Psicologia é o fato da ação mediada.” (Vygotsky, 1996:188)

Conceito chave que perpassa todo o sistema teórico construído por Vygotsky e articula seus elementos, o conceito de mediação semiótica não poderia ser compreendido isoladamente. Assim sendo, é preciso contextualizá-lo no interior desse sistema.

Com esse propósito e, seguindo Baquera(1998), aponto para três postulados básicos da abordagem estritamente vinculados entre si: 1^o.) Os processos psicológicos superiores têm uma origem histórica e social; 2^o.) Na sua relação com o outro e com a natureza, os seres humanos fazem uso de instrumentos de mediação (ferramentas e signos). Esses instrumentos são fundamentais na constituição dos PPS, na internalização, pelo homem, das práticas sociais de seu cotidiano, de sua cultura. 3^o) Os PPS devem ser estudados a partir de uma perspectiva genética. Esse postulado não será desenvolvido aqui.

O 1^o postulado - a origem social dos processos psíquicos superiores ou funções psicológicas superiores - “aquelas que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano” - como postulado central da perspectiva sócio-histórica têm, como referencial básico, a teoria marxista. Concebido como um ato que se passa entre o homem e a natureza, o trabalho é uma atividade em que, “o homem (...) põe em movimento as forças de que seu corpo está dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de assemelhar-se aos materiais e conferir-lhes uma forma útil para a sua vida” (Marx, 1977, In: Pino, 1991:35) Através do trabalho o homem, agindo sobre a natureza externa a modifica ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza e “desenvolve as faculdades adormecidas nela.”

Em Vygotsky (1997) o autor traça um paralelo entre a atividade de trabalho e as formas superiores de comportamento, no que se refere à intermediação de algo, na realização dessas atividades. Aqui, já estamos no domínio do segundo postulado. Assim, temos: “para explicar de maneira satisfatória o trabalho enquanto atividade do homem ... nós devemos explicá-lo pelo emprego de instrumentos, pela

utilização de meios originais sem os quais o trabalho não teria aparecido. Da mesma forma, a questão central para explicar as formas superiores de comportamento é a dos **meios** que permitem ao homem dominar os processos de seu próprio comportamento.” (p. 199, grifo nosso)

Ainda (...) “Todas as funções psíquicas superiores são unidas por uma característica comum, a de serem **processos mediados**, quer dizer, de incluírem em sua estrutura, enquanto parte central e essencial desse processo em seu conjunto, o emprego do signo como meio fundamental de orientação e de domínio de processos psíquicos.”(idem:199, tradução e grifo nossos).

Assim, temos: o domínio da natureza, por um lado, pela utilização de instrumentos criados pelo homem e, por outro, o domínio de seu próprio comportamento, de seus processos psíquicos, decorrente da utilização do signo enquanto mediador. Ambos, formas que caracterizam e diferenciam a espécie/ação humanas.

Considerando o signo enquanto *instrumento psicológico* o autor destaca, dentre os diversos sistemas de signos existentes, os signos lingüísticos, atribuindo-lhes um papel fundamental na constituição dos processos psíquicos superiores, sobretudo da consciência.

Dois funções principais são atribuídas ao signo lingüístico: comunicação e representação, - funções estas interligadas, embora funcionalmente diferentes.

“A primeira função da linguagem é a função de comunicação. A linguagem é, antes de tudo, *um meio de comunicação social*, um meio de expressão e de compreensão” (idem: 56).

Referindo-se, ainda, a essa função e à importância da linguagem, o autor afirma: “Sabemos, também, que a comunicação não mediada pela linguagem ou outro sistema de signos, como se observa no mundo animal, não pode ser senão a mais primitiva e limitada. A comunicação, fundada sobre a compreensão racional e sobre a transmissão intencional do pensamento e das experiências vividas, exige um certo *sistema de meios*, em que o prototípico era, e permanecerá sempre, a *linguagem humana*, nascida da necessidade de se comunicar no processo de trabalho.”(idem: 57; grifo e tradução nossos)

No entanto, essa função não está desvinculada da função representativa: “assim como a comunicação é impossível sem os signos, ela é impossível, também, sem a significação” (idem:57); “a comunicação supõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento da significação da palavra.” (idem: 58). Expressa-se aqui a função representativa/intelectual da linguagem, isto é, o desenvolvimento de condições diferenciadas de ação e ordenação do real, dos objetos, dos eventos e situações proporcionadas pelo desenvolvimento da linguagem, atividades essas, presentes no nosso cotidiano mas, privilegiadas pela instituição escolar.

Falando sobre os processos de formação de conceitos, portanto, de construção do conhecimento e do emprego de signo nesses

processos o autor afirma: “o elemento central ... é a utilização funcional do signo, ou da palavra, como meio que permite ao adolescente submeter a seu poder as próprias operações psíquicas e de orientar sua atividade na resolução do problema com o qual ele se defronta.” (Idem: 207)

Ainda sobre os processos de formação de conceitos, como de todas as formas superiores de atividade intelectual, criticando a abordagem associativa de Thorndike, Vygotsky assinala que o que as diferencia essencialmente das demais é “a passagem dos processos intelectuais imediatos às operações mediadas pelos signos.” (idem:209-210)

Retomando, para sintetizar: as ações do ser humano são ações essencialmente mediadas. Essa capacidade de construir e operar (em) um universo simbólico é o que caracteriza a especificidade da natureza humana, diferenciando-a, portanto, de outras espécies animais.

Início, agora, a segunda parte da estruturação que propus perseguir neste trabalho, abordando, portanto, os desdobramentos desses (sucintos) apontamentos nas leituras de Wertsch, Smolka e de Góes.

As implicações do conceito *mediação semiótica* a partir das leituras de WERTSCH

Um dos principais expoentes/pesquisadores da obra de Vygotsky, na atualidade, possui uma vasta produção bibliográfica, da qual destacamos Wertsch : 1985, 1985a, 1993, 1995 (com Del Rio e Alvarez), 1998.

Estarei centralizando minhas reflexões, principalmente, em Wertsch 1993,1995,1998.

Wertsch propõe, como objetivo de uma análise sócio-cultural, “explicar as relações entre ação humana, por um lado, e os contextos cultural, institucional e histórico nos quais essas ações ocorrem” (1998:24)

Procurando estabelecer uma ponte entre a Psicologia e a Semiótica, elege, como unidade de análise, **a ação mediada**. No entanto, o percurso teórico do autor revela-nos algumas transformações. Assim, temos:

Em *Vygotski y la formación social de la mente* Wertsch busca, conforme apontado por Garrido (In: Wertsch,1993) explicar as transformações das FPS, decorrentes do uso de instrumentos de mediação semiótica. O enfoque sócio-cultural proposto naquela obra recebe, em *Voces de la mente*, a incorporação do dialogismo bakhtiniano, o que permite, “alcançar uma melhor compreensão da relação entre mente, cultura e sociedade, visto que nos fornece instrumentos para analisar o diálogo como nexos entre elas.” (idem:14)

Retomando o conceito de **ação mediada**, iniciamos por desmembrá-lo em seus segmentos.

Porque **ação**? Aqui, a influência da psicologia sócio-cultural soviética desenvolvida por Leontiev e Rubenstein é evidente. Não se trata de analisar o sujeito isoladamente. Tampouco o ambiente, incluindo aí o (s) objeto(s), independente do sujeito. A tradição psicológica, influenciada ora por Locke, ora por Descartes, têm oscilado entre valorização excessiva, quase exclusiva do indivíduo e superdeterminação do meio ambiente.

No entanto, como apontado por Wertsch, tomar a ação humana como categoria básica de análise não é algo novo tanto na Filosofia quanto na Psicologia; a pragmática norte-americana e a epistemologia genética piagetiana atestam essa afirmação. Nessas tradições, isolar seja o indivíduo seja o ambiente, não resulta em uma compreensão adequada das funções mentais superiores. Ação e interação são, portanto, categorias analíticas básicas.

Como entender o adjetivo **mediada**, no conceito?

Seguindo Vygotsky, Wertsch afirma que “a ação tipicamente humana emprega ‘instrumentos mediadores’, tais como ferramentas ou a linguagem, e que esses instrumentos mediadores dão forma à ação de maneira essencial.” (Wertsch, 1993: 29). Depreende-se dessas ob-

servações que não é possível conceber o indivíduo isoladamente, mas, sim, “um indivíduo em uma situação concreta” agindo por meio de instrumentos específicos. Da mesma forma, é um equívoco conceber os instrumentos mediadores isolados da ação. “A ação mediada é uma unidade de análise irredutível e a(s) pessoa(s) que atua(m) com instrumentos mediadores é (são) o(s) agente(s) irredutível(irredutíveis).” (idem:142) Essa tendência em centrar-se no indivíduo isolado é uma constante na Psicologia, assim como a tendência em centrar-se em sistemas de signos isolados está presente em uma parcela considerável de estudos lingüísticos.

A partir dessas considerações o autor apresenta e analisa algumas situações de aprendizagem em sala de aula, com base nos discursos produzidos tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Observa, inicialmente que o espaço da sala de aulas representa um conjunto circunscrito de objetos, experiências e temas nos quais a linguagem social adquire características específicas. Isso porque, nas atividades de educação formal predomina determinado gênero discursivo – o discurso da educação formal ou “gênero discursivo da ‘ciência oficial’” – importante, segundo Vygotsky, para o domínio dos conceitos científicos. São raras as ocorrências em que o professor acolhe expressões de experiências e conhecimentos individuais dos alunos, ou seja, raramente ocorre uma incorporação, ao discurso da sala de aulas, de linguagens sociais e gêneros discursivos diferenciados daqueles que predominam no espaço educativo, mas que são do domínio dos alunos.

Ex. 1.

1. **M:** Bien. Pasemos a otra cosa ... Esto es divertido. Hay un dibujo en cada hilera que *no* pertenece a ella. Cuál es el que *no* pertenece en la primera? John, cuál *no* pertenece?

2. **N:** Llave. / 3. **M:** Llave. Pon una X en la llave. Por qué *no* pertenece, Mikey?

4. **N:** Humm ... No pueden abrir puertas. / 5. **M:** Oh ... Esa *no* es una buena respuesta. Por qué la llave *no* va con el jamón, y el tomate, y la banana, Mikey? / 6. **N:** Porque la llave *no* es una fruta. / 7. **M:** Bueno, un jamón *no* es una fruta. Qué son todas esas cosas? Cosas que tú puedes ... / 8. **N:** Comer. / 9. **M:** Comer. Cosas que puedes comer. Puedes comer jamón. Puedes comer un tomate. Puedes comer una banana. Puedes comer una llave?

10. **N:** No / 11. **M:** No. Entonces táchala.

Nos turnos 4 e 5 observamos que a criança identificou o elemento que deveria ser eliminado. No entanto, a justificativa apresentada reflete a apropriação de um gênero que “supõe que a função dos desenhos é representar objetos não lingüísticos. A professora estava operando em um gênero discursivo que supõe que os desenhos servem para indicar termos semânticos descontextualizados, uma classe de objeto lingüístico.” (idem: 156) No turno 6, entretanto, Mikey parece ter identificado a necessidade de responder com base no gênero verbal que a professora considera correto naquele contexto. Na verdade, é isso o que a escola e os discursos do professor esperam do aluno: identificar e dominar gêneros discursivos considerados apropriados no âmbito sócio-cultural da educação formal. Nesse sentido, os gêneros discursivos são considerados, por Wertsch, instrumentos mediadores.

As implicações do conceito *mediação semiótica* a partir das leituras de SMOLKA e de GÓES.

Dessas autoras, estarei relevando os seguintes trabalhos: Smolka, 1991, 2000; Smolka e Cruz, 1995; Smolka, de Góes e Pino, 1997.

Em uma das referências acima citadas (Smolka, 2000) a autora se propõe a discutir/problematizar a questão da apropriação das práticas sociais (portanto, de construção do conhecimento), relacionando-a à questão da significação, ancorada na concepção de mediação do signo na construção do sujeito.

Partindo da afirmação vygotskyana de que “qualquer função

psicológica superior foi externa; ... foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas.” (Vygotsky, 1929/1989: 56 – citado em Smolka, 2000), a autora propõe focar “não as ações mediadas como tais, (...) mas (...) focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.” (Smolka; 2000:31)

Analisa, com esse propósito, dois eventos ocorridos em situação de aprendizagem: um, de uma criança que “não responde” às intervenções da pesquisadora e, outro, de uma pessoa com deficiência e que, respondendo as intervenções da pesquisadora o faz deixando transparecer, em seu discurso, o quanto algumas práticas educativas restringem, ao invés de ampliarem, a participação do sujeito em sua aprendizagem.

Nas relações estabelecidas nessas condições - as práticas sociais assumidas pelo adulto, caracterizadas por serem práticas de ensino, revelam a posição do *outro*, a atribuição, pelo *outro*, de significações às ações daquele que está na posição de aprendiz. Este, por sua vez, como pertencente e participante dessas práticas sociais, “- ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro - não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas.” (idem: 37)

Assim, a autora propõe deslocar o foco das análises das *ações mediadas* enquanto tais, para a *significação* das ações no jogo das relações. (idem: 35)

Aqui, caberia refletir, esse deslocamento, que sugere uma separação entre ação mediada e significação. Ação mediada implica em participação em práticas sociais através da e pela linguagem, principalmente. Conforme apontado logo no início dessa minha intervenção, seguindo Vygotsky, “a comunicação é impossível sem a significação”. O processo de apropriação das práticas sociais, incluindo as práticas sociais específicas do ambiente escolar formal que mais de perto nos interessa, é permeado por signos, dos quais a linguagem é o mais relevante. As múltiplas possibilidades de significações que os sujeitos (interpretantes e interpretados) podem construir nesse espaço ocorrem na e a partir das ações mediadas. Não há, portanto, possibilidade de pensar significações à parte da ação e, tampouco ação mediada desvinculada de processos de significação.

A dinâmica dos processos de produção de significações e sentidos nas interações que são estabelecidas entre os sujeitos é, também, enfatizada em Smolka e Cruz, 1997. O objeto, no entanto, aqui, é a ontogênese da linguagem na criança em situação de creche, a partir da observação de gestos, palavras e objetos presentes nas interações adulto-criança.

O conceito vygotskyano de **mediação semiótica** e o **princípio dialógico** bakhtiniano direcionam as análises dos processos de produção de significação nas condições acima especificadas. São analisados os movimentos interativos na relação adulto-criança em três episódios, dos quais aponto as principais observações:

1.) nos movimentos interativos entre os sujeitos gestos e palavras ganham significações;

2.) nesses movimentos, “constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão pela criança dos significados convencionais, à medida que ela ‘torna próprio’ (apropria-se de) algo que é ‘pertinente / apropriado’ do ponto de vista de seu grupo social.” (Smolka, 1997:74)

3.) retomando o pressuposto vygotskyano de que os processos de construção do conhecimento envolvem a *mediação* pelo outro e pela linguagem, Smolka assinala que “a fala do adulto sustenta/condensa sentidos, configurando núcleos de estabilização das significações; ao mesmo tempo, tanto o fluxo verbal da fala do adulto quanto às múltiplas dimensões dos objetos são recortados, num movimento simultâneo de constituição da palavra e de (trans)formação do objeto.” (idem: 81)

Apontamentos finais

Neste trabalho, conforme apontado no resumo, nos propusemos a apresentar o conceito de **mediação semiótica** em Vygotsky e as possíveis implicações do emprego desse conceito a partir de uma revisão das perspectivas assumidas por Wertsch e Smolka. O contexto e o tempo dessa intervenção não permitem dar conta da abrangência que o tema mereceria. No entanto, procurei assinalar, a partir dos trabalhos que julgo representativos em cada autor, as idéias centrais por eles assumidas.

Ambos, Wertsch e Smolka apontam para a possibilidade/necessidade de se aliar, aos pressupostos vygotskyanos, as elaborações teóricas de Bakhtin. Assim, ao postulado básico do primeiro - as origens sócio-culturais das funções psicológicas superiores - e à tese da mediação semiótica - incorpora-se o princípio dialógico bakhtiniano.

No entanto, Wertsch propõe, como unidade de análise, a **ação mediada**; Smolka, as **significações** da ação humana e não as ações como tais. Diferentes leituras que fazem emergir possibilidades múltiplas de construção de ações/significações (portanto, de continuidade das reflexões aqui apresentadas), o que reafirma a relevância dos referenciais teóricos vygotskyano e bakhtiniano e as possíveis articulações entre eles.

Movendo-me no interior dessas possibilidades, gostaria de finalizar com a seguinte afirmação: o discurso do outro gera e transforma significados. Meu percurso, no desenvolvimento desse trabalho, reflete essa condição.

Referências bibliográficas

- BAQUERA, R. (1998) *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINO, A. (1991) “O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.” *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 24, p.32-43, mar.
- SMOLKA, A.L.B. (1991) “A prática discursiva em sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise.” *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 24, pp. 51-65, março.
- ____ (2000) “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.” *Cadernos Cedex*, Campinas, n. 50, pp. 26-40, abril.
- SMOLKA, A.L.B.; de GÓES, M.C.; PINO, A. (1997) “La constitución del sujeto: una cuestión persistente.” In: WERSTCH, J.V; del RIO, P.; ALVAREZ, A. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 129-142.
- SMOLKA, A.L.B. e CRUZ, M.N. da (1995) “Gestos, palabras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa.” In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2ª. Ed., pp. 67-83.
- YVYOTSKI, Lev. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- ____ (1987) *The Collected Works of L.S. Vygotsky – Vol. 1 – Problems of General Psychology*. New York and London: Plenum Press.
- ____ (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes.
- ____ (1997) *Pensée & Langage*. Paris, La Dispute.
- WERTSCH, J.V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- ____ (1993) *Voces de la Mente – um enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor
- ____ (1998) *Mind as Action*. New York / Oxford: Osford University Press.
- WERTSCH, J.V. (Ed.) (1985a) *Cultura, Communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V.; del RIO, P.& ALVAREZ, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press.

Obras consultadas:

- BAKHTIN, M. (1992) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2000) “Vigotski – o manuscrito de 1929 – temas sobre a constituição cultural do homem. *Revista quadrimestral de ciência da educação*. Ano XXI, julho, nº. 71.
- MORATO, E. (1996) *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.
- TRYPHON, A. and VONÈCHE, J. (eds.) (1996) *Piaget – Vygotsky – the social genesis of thought*. UK: Psychology Press.
- Van der VEER, R. & VALSINER, J. (1996) *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

Por que (não) controlar a qualidade do ensino massificado?

José Lemos Monteiro

Universidade de Fortaleza – UNIFOR/Professor Titular

ABSTRACT: *In order to discuss the subject of the educational quality control, this paper presents some reflections on what seems to exist behind the plans or government strategies for the Brazilian education. We suggest, starting from the analysis of true facts and the situation of the public education, that perhaps the essential concern is not to guarantee an excellence level to the instruction, but to keep the socio-economic inequality in the country, in consonance with the purpose of globalization.*

PALAVRAS-CHAVES: *Ensino, Avaliação, Educação Brasileira, Escola pública.*

Para darmos uma interpretação sobre o que está ocorrendo no ensino dito superior, talvez seja útil lembrar, a título de comparação, algumas possíveis táticas utilizadas pelos órgãos governamentais na época da ditadura militar, no sentido de desqualificar ou praticamente destruir o ensino de nível secundário das redes públicas.

Vamos tomar como exemplo ilustrativo o caso do Ceará.

Antes da década de 1960, havia poucos estabelecimentos de educação mantidos pelo governo. Mas, em geral, eram colégios que causavam um sentimento de orgulho aos cearenses, tais como o Liceu do Ceará e o Instituto de Educação. Grandes vultos da literatura e do saber científico, a exemplo de Gustavo Barroso, foram alunos do Liceu, onde atuaram professores do renome, que se projetaram até nacionalmente, como foi o caso do filólogo Martinz de Aguiar. Mas era uma educação elitizada, de que se beneficiavam preferencialmente os filhos de pessoas abastadas. Enquanto isso, as escolas particulares em grande parte eram de qualidade duvidosa, não tinham boa infraestrutura, funcionavam em salas improvisadas de prédios antigos e algumas delas se caracterizavam pelo lema “pagou, passou”.

Com a expansão do setor industrial, a demanda por mão-de-obra barata aumentou enormemente e, com isso, não houve outra alternativa a não ser exigir-se do governo que facilitasse um pouco mais o ingresso ao ensino secundário às camadas pobres da população, em razão de que essa oferta de mão-de-obra não iria interessar evidentemente aos filhos de pais ricos. A escola, antes quase um privilégio de poucos, teve que ser democratizada. E essa democratização tem sido desde então objeto de muitos estudos, entre os quais o de Libâneo (1987), que definem bem a necessidade de novas políticas governamentais.

No caso específico do Ceará, o início da chamada proletarização do ensino representou um impacto no quadro estável de nosso sistema educacional. Em 1964, o então governador Virgílio Távora inaugurou dezenas de colégios, alguns deles rotulados de “anexos do Liceu”, e milhares de vagas foram ofertadas. De repente, em todos os bairros de Fortaleza, foram construídos prédios escolares, cujas salas logo ficaram lotadas. Uma verdadeira maravilha! Finalmente, era o que se afirmava, todos teriam direito à educação.

Contudo, parece-nos que, tal como se verifica hoje em dia, os órgãos governamentais se preocuparam apenas em elevar a quantidade de alunos, permitindo que o padrão de qualidade do ensino despencasse. A lógica foi e continua a ser a de que os pobres devem contentar-se com o lixo e o luxo deve ser reservado aos ricos. A solução para que estes não fossem prejudicados seria, pois, possibilitar que as escolas particulares, a curto e médio prazo, atingissem um grau de excelência, o que implicaria que nelas ingressassem todos aqueles que pudessem pagar. E assim aconteceu: vários tipos de

favorecimento começaram a ser postos em prática, o que tornou a educação privada um dos negócios altamente rendosos. E, à medida que as escolas particulares enobreciam, as públicas se degradavam de modo assombroso.

Foram, para esse objetivo, utilizadas as mais cínicas estratégias. Basta lembrar que os vencimentos dos professores do Estado do Ceará, além de se tornarem aviltantes, chegavam a atrasar vários meses consecutivos, o que naturalmente provocava insatisfação, desânimo e mesmo descaso. É possível hoje até interpretar que os movimentos grevistas, tão comuns em várias fases desse processo de desqualificação, fossem algo desejado pelos próprios governantes que se mantinham impassíveis, observando a falência geral do ensino público.

Tudo isto nos leva a crer na existência de um plano elaborado com a finalidade de não permitir que as classes desfavorecidas tivessem uma escola de boa qualidade, ensejando que o saber não fosse democratizado. Em suma, o que mais interessava era manter um estado de alienação geral, para que o sistema político-econômico não pudesse ser ameaçado. E tal plano esteve respaldado pela Lei 5692, pelo famigerado Acordo MEC-USAID e por uma série de propostas metodológicas que levaram os professores a fingir que ensinavam e os alunos a fingir que estavam aprendendo alguma coisa.

Nesse sentido, embora os teóricos pregassem o envolvimento do sujeito no processo ensino-aprendizagem, nunca se deixou o estudante tão calado na sala de aula, jamais se exigiu tão pouco que ele manifestasse o seu pensamento, já que o importante para a concepção da aprendizagem era conduzi-lo à habilidade de saber escolher entre diversas alternativas absurdas a que fosse obviamente menos absurda. Em conseqüência, de forma paradoxal, quando tanto se enfatizou o ideal de integrar o homem pela comunicação, mais e mais o jovem foi acurrulado a um mutismo constrangedor.

Aliás, conforme enfatizamos em outro estudo (Monteiro, 1981), não foi apenas o aluno que passou a sofrer em conseqüência dessa castração mental. O próprio professor se tornou um alienado e perdeu a importância que antes possuía. Iludido pelos livros ilustrados, cheios de desenhos coloridos, já feitos para lhe tirar a obrigação de preparar a aula, ele passou a limitar-se a ler as respostas certas, muitas vezes sem saber fundamentá-las. Antes, como os livros apresentavam os textos puros, o professor tinha que estudar, consultar dicionários, refletir sobre as idéias do autor para poder expressá-las, elaborar exercícios, escolher os textos que mais afinassem com sua sensibilidade. Isso tudo era de qualquer modo uma atividade criativa, que exercitava sua mente para o diálogo com as turmas. Com os livros modernos, ele se tornou um mero repetidor das lições planejadas, talvez sem nem mesmo imaginar que lhe usurparam o direito de refletir e o transformaram também num agente da opressão, forçando-o a manter o aluno no estado de total passividade e alienação.

Entendemos, pois, que tudo pode ter sido parte de um jogo de interesses políticos e econômicos, em que a preocupação com a qualidade perdeu a vez para os objetivos da massificação. Não seria nada interessante para a estrutura do poder que as escolas cumprissem com a função de desalienar o homem, de levá-lo a refletir e expressar o que pensa ou sente. Por isso, alguns métodos modernos, como a instrução programada ou os recursos audiovisuais que propiciem a pura repetição, afinavam bem com o plano de não se permitir ao povo uma educação de bom nível.

O pior, contudo, é que a proposta demagógica de escola para todos chegou ao ponto de não mais esconder o total descaso pela qualidade do ensino, passando a defender ostensivamente o pressuposto de que a quantidade é o que interessa. Como se não bastasse a tentativa de substituir o professor pelos aparelhos de televisão, o governo do Ceará agora lhe oferece uma propina de vinte reais por aluno aprovado. Está-se gerando uma situação deprimente, até difícil de conceber: o professor indo à procura dos alunos faltosos para aprová-los de qualquer maneira, talvez até prometendo dividir com eles a propina a que tem direito.

Com o ensino universitário público, a queda do nível de qualidade sem dúvida deve fazer parte de estratégias idênticas, com objetivos não menos espúrios, o principal deles sendo a idéia obsessiva da privatização. Enquanto se beneficia a iniciativa particular, permite-se

que as universidades públicas fiquem desacreditadas até o limite em que não haja mais nenhum interesse em se lutar por elas. Muitos de seus professores já começaram a sentir o desânimo ou já tiveram que emigrar para outras instituições, em busca de melhores condições de trabalho e salários menos aviltantes. As tentativas de resistência, como os movimentos grevistas, parecem agradar a atitude impassível do governo, em função dos inevitáveis efeitos da desorganização e da desqualificação do ensino.

Diante de tudo isso, não temos uma resposta para a questão do controle de qualidade. Em princípio, se a instrução fosse de bom nível, essa questão até careceria de sentido. Se se pretende exercer algum controle, é porque se percebe que o nível não está satisfatório. Mas, se a interpretação que demos para o quadro atual for correta, não será uma atitude quixotesca tentar reverter a situação?

Referências bibliográficas

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1987.

MONTEIRO, José Lemos. O ensino do português após a Lei 5692. In: SOUSA, Marcondes Rosa (org.). *Em busca de uma 'sintaxe' perdida* (Col. Documentos Universitários). Fortaleza: Edições UFC, 1981, v. 9.

O verbo: fator determinante da especificidade do termo no texto especializado

Anna Maria Becker Maciel

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

ABSTRACT: *This paper stresses the importance of the verb as a determining factor in the construction of the specificity of terminological units in specialized texts. Under the light of speech act theory concepts, it is shown how law terms are likely to occur as arguments of performative verbs in legal texts.*

PALAVRAS-CHAVE: *textos especializados, verbos performativos, terminologia jurídica*

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre o papel desempenhado pela forma verbal na configuração de uma terminologia. Parto de considerações sobre a posição dos verbos nos estudos terminológicos em geral. Ênfase a sua importância na comunicação jurídica e demonstro como, na linguagem do Direito, os verbos realizam ações, constituindo-se em verbos performativos, cujos argumentos são agentes e objetos jurídicos, referenciados por termos jurídicos. Destaco o texto legislativo, dentre as diferentes categorias de textos jurídicos, para contextualizar minha exposição.

Até agora, as formas nominais têm sido privilegiadas nos estudos terminológicos e na coleta de termos destinados a repertórios terminográficos. O objetivo de denominar conceitos explica essa primazia concedida à categoria nominal. É por esse motivo que também Rey enfatiza o papel dos nomes na construção do conhecimento. Ensina Rey (1992: 48-49) que é necessário nomear os objetos para distingui-los, reconhecê-los e por fim conhecê-los e, sublinhando a estreita relação que existe entre termos, nomes e conceitos, intitula seu livro *Terminologie: noms et notions*.

A Escola de Viena é geralmente responsabilizada por essa preferência, que se acredita tenha sido ditada pela Teoria Geral da Terminologia, TGT. No entanto, não se encontra nenhuma afirmação nesse sentido nos textos publicados, quer pelo pioneiro da Escola, Wüster, quer por seus discípulos, quer nas normas e recomendações da INFOTERM e da ISO. Na verdade, tais recomendações não excluem os verbos, quando falam de categorias gramaticais de termos.

Nesse sentido, dois fieis seguidores dos ensinamentos wüsterianos, Felber e Budin, (1989; p. 69. apud Sager; Kageura, 1995), mencionam os verbos, quando definem os conceitos como representações mentais de seres, propriedades, ações, lugares, situações e relações. Esclarecem eles que as entidades são expressas por substantivos, as propriedades por adjetivos ou também substantivos, enquanto as ações podem ser expressas por meio de verbos ou substantivos e os lugares, situações e relações, por advérbios, preposições e conjunções.

A Escola Canadense também não se opõe à classificação de verbos como termos. De acordo com sua metodologia de pesquisa (Auger et alii, 1990), os termos podem pertencer à categoria de substantivos, adjetivos e verbos. Abordagem semelhante é proposta em Barcelona pelo Centro de Terminologia, conforme divulgada no manual de trabalho terminológico (TERMCAT, 1990).

Paradoxalmente, reforçando a preferência pelos nomes, pesquisas feitas em textos especializados afirmam que a categoria lexical do verbo tem um papel secundário, enquanto a dos substantivos desempenha um papel importante. Hoffmann (1985: 105, apud Arntz; Picht, 1995: 43), que investigou textos especializados em quatro línguas, alemão, francês, inglês e russo, apresenta dados estatísticos para demonstrar que o verbo tem função secundária na transmissão do conhecimento científico e do conhecimento técnico.

Cabré (1999: 135) admite que os termos, embora estejam tradi-

cionalmente associados a uma só categoria gramatical básica, que é a nominal, quando aparecem no discurso podem assumir a feição de outras categorias. Em *La Terminología*, Cabré (1993: 180), afirma que funcionalmente os termos participam das mesmas categorias que o léxico comum. Em que pese tal afirmação e o objetivo de propor uma concepção lingüístico-comunicativa da Terminologia, a forma nominal continua gozando de preferência por parte dos pesquisadores que empreendem uma releitura da TGT.

Nos instrumentos de referência, glossários, dicionários e nos bancos de dados, a presença dos verbos é rara. Com efeito, pouco frequentes são os registros de termos em outra categoria gramatical que não substantivos. Observa-se mesmo que, na prática terminográfica, a entrada de verbos em uma nomenclatura é, de tal maneira, considerada excepcional, que o dicionarista costuma usar o expediente de substituir a forma verbal encontrada no *corpus* de coleta pela a forma nominal, para mais tranquilamente incluí-la em um repertório. Com efeito, no inventário de termos de inúmeros campos de conhecimento ou de atividade profissional, os verbos se constituem em minoria ou simplesmente não aparecem.

No Direito, no entanto, a relevância dos verbos é tal que são publicados dicionários, glossários, vocabulários e manuais de referência que tratam exclusivamente deles. Como exemplos, podem ser citados o “Dicionário de Verbos Jurídicos” de Henriques e Andrade (1996) e “O Verbo na Linguagem Jurídica” de Kaspary (1996). Afirma Kaspary: “Dentre as diversas classes de palavras, o verbo ocupa lugar de especial relevo na linguagem jurídica, em face de seu substrato semântico básico, que se caracteriza pela função específica de indicação de processos, quer se trate de ações, de estado ou da passagem de um estado a outro” (Kaspary, id. p. 17).

Ora, o Direito contempla o universo com o propósito de organizar e regulamentar as relações humanas, assim, é parte de sua natureza ordenar, tanto no sentido de dar ordens, como no de colocar as coisas em ordem. Para tanto, a realidade é examinada e codificada em um sistema de leis. Na comunicação dessas leis, a categoria gramatical do verbo desempenha um papel relevante.

Realmente, no mundo da lei, a enunciação de um verbo liga e desliga pessoas, faz nascer e desaparecer instituições, concede e tira a liberdade, absolve e condena o réu, celebra a paz e declara a guerra. Os verbos, quando proferidos, causam alterações da realidade jurídica, fazendo com que algo aconteça: um novo compromisso é assumido, um órgão estatal surge, um procedimento legal é estatuído, um Estado é criado, algo diferente acontece e muda a configuração de um determinado segmento do universo, que se encontra sujeito aos ditames da lei. Enfim, tais verbos não descrevem coisas, eles fazem coisas.

Nesse contexto, valho-me da teoria dos atos de fala de Austin (1978) e Searle (1981), que sempre interessou aos juristas, porque proferir palavras que realizam ações é bem próprio do universo jurídico. Conforme a concepção de base de Austin e Searle, quando usamos a língua, não só descrevemos um estado de coisas, mas realizamos ações,

os chamados atos de fala. Essa noção é fundamental para o entendimento do papel dos verbos na atribuição do caráter específico do termo na linguagem jurídica.

A feição específica do termo não pode ser procurada somente nos traços de natureza semântica que caracterizam a realidade do campo temático. Como em todos os domínios especializados, no Direito, há princípios e valores que lhe estão intimamente vinculados. Dito de outra forma, trata-se de elementos característicos que se referem à perspectiva em que a área é concebida pelos seus especialistas e que devem ser identificados na dimensão conceitual da área.

Assim sendo, a temática transcende à especialização material do assunto, facilmente percebida pela significado semântico. Por exemplo, o verbo julgar, usado na língua comum como avaliar, decidir como juiz ou como árbitro, comporta traços sêmicos semelhantes àqueles traços que caracterizam ações próprias de um contexto judicial. Todavia, seu significado descontextualizado, fora do universo jurídico, não lhe dá o estatuto de termo jurídico. Ao passo que, na linguagem jurídica, o mesmo verbo, como é o caso de julgar, assume o estatuto terminológico e atualiza a especificidade dos itens lexicais em seu entorno.

Com efeito, a especificidade do termo jurídico reside, primordialmente, nas condições de produção e de uso do texto da lei. Essas condições determinam que alguns verbos adquiram a capacidade de catalisar as características semânticas e pragmáticas de palavras que assumem o estatuto de termo. Desse modo, tais verbos determinam os traços específicos do termo na comunicação especializada.

Compreende-se assim que a análise morfológica e a análise semântica realizadas fora de um texto se mostram insuficientes, porque não detectam a presença de itens que, no evento comunicacional, são responsáveis por condicionamentos temáticos e pragmáticos diferenciados. Por essa razão, é importante unir a análise dos elementos que compõem o conteúdo e a expressão da mensagem com a intenção do destinador e do destinatário, ambos vistos na perspectiva específica da área. Dessa forma, as circunstâncias do processo de comunicação, “quem diz o que, para quem, para que, como e onde” determinam a especificidade de uma unidade lexical.

Nessa perspectiva, a linguagem jurídica se realiza em atos de fala, cujo núcleo é constituído por um verbo performativo explícito, como no casamento civil, na fórmula da promulgação de uma lei, no juramento prestado pelos membros do júri, ou de maneira implícita, na sentença pronunciada pelo tribunal. Assim, quando proferidos pelo oficiante credenciado da cerimônia, pelo juiz, pelos jurados ou escritos na legislação, esses verbos integram textos cuja enunciação coincide com a realização de seu próprio conteúdo e se constituem em atos de fala. Tais atos de fala têm conseqüências legais, causando mudanças no universo jurídico, são, portanto, atos de fala jurídicos.

Cumprido, no entanto, ponderar que não se verifica uma identidade total entre os atos de fala da linguagem comum e aqueles da linguagem jurídica, não obstante ser essa uma realização da linguagem natural em situação especializada. Realmente, quando se trata de atos de fala jurídicos, os procedimentos convencionais, cuja observância determina o sucesso ou o fracasso do ato, são rigidamente preestabelecidos e, além disso, o efeito da enunciação em cada uma das linguagens é de natureza distinta.

Na linguagem natural, as condições necessárias e suficientes para que um ato de fala seja bem sucedido são simples. Basta que interlocutores credenciados pelo conjunto de circunstâncias da situação tenham a intenção de realizar o que estão dizendo. Daí resulta um ato simples, um compromisso moral entre dois indivíduos, como uma promessa de casamento.

Na linguagem jurídica, a enunciação do verbo performativo deve ser feita conforme as condições regulamentares preestabelecidas. Origina-se, então, em ato jurídico, isto é, a criação de um fato novo, não apenas entre dois indivíduos, mas no seio de uma comunidade sob as

vistas da lei. Por exemplo, o casamento civil diante do juiz compromete as duas partes, marido e mulher, perante a comunidade. Da mesma maneira nasce um vínculo jurídico entre comprador e vendedor, no momento em que uma promessa de compra e venda é feita e registrada em cartório, diante de testemunhas.

A esse respeito, ensina Warat (1984: 66) que os atos de fala jurídicos pressupõem a existência de um órgão dotado de autoridade para significar e de um corpo normativo, que habilita o emprego dos termos, com a função de constituir situações fáticas. No exemplo da promessa de compra e venda, tais condições são representadas pelo cartório, o tabelião, as normas do Código Civil, a fórmula de redação do contrato. Satisfeitas tais condições, a enunciação do verbo resulta no compromisso em que um vendedor e comprador se obrigam, um a transferir o domínio de um objeto, o outro a fazer um pagamento predeterminado. Desse modo, a instância performativa cria situações que são verdadeiros fatos, que vinculam juridicamente os interlocutores do evento comunicativo.

Conseqüentemente, são performativos os enunciados legislativos que decretam, promulgam, definem, atribuem competências, criam, nomeiam, demitem, exoneram, autorizam, proíbem ou permitem, bem como os enunciados judiciais que absolvem, condenam ou dão quitação. Da mesma maneira, são performativos os verbos das fórmulas pronunciadas oralmente ou por escrito pelos cidadãos, quando proferidas nas formas e nas circunstâncias determinadas por lei na presença da autoridade, tais como a procuração notarial, a adoção, o casamento, o divórcio, o contrato comercial e o testamento.

Tais enunciados, centrados em verbos performativos, quando emitidos nas condições legais previstas, são a causa do surgimento de fatos. Com efeito, esses enunciados determinam mudanças no espaço jurídico, seja porque criam ou anulam entidades, seja porque alteram as relações entre pessoas, ou ainda quando transformam as pessoas, conferindo-lhes poderes, direitos ou obrigações que não possuíam.

Entretanto, cumpre reiterar que, para que tenham condições efetivas de realização, os atos de fala jurídicos devem satisfazer exigências de adequação pragmática, tanto quanto às circunstâncias do destinador e do destinatário, como quanto àquelas relativas à própria realização do ato. Preenchendo tais condições, os atos de fala enunciados são atos jurídicos eficazes, isto é, produzem o efeito que expressam. Por isso, afirmo, repetindo as palavras de Elena Ferrán (1999: 58), que o verbo é de tal maneira o núcleo da eficácia jurídica que, sem o verbo, não há Direito.

Daí se infere que há verbos na realização da linguagem jurídica que têm um papel determinado e determinante. É determinado pelas circunstâncias da situação particular previstas em lei, pelas condições, expectativas e propósitos dos participantes da interação; ao mesmo tempo, é determinante, porque determina a criação de fatos jurídicos. Esses fatos se referem a objetos e agentes jurídicos. É, portanto, nesse sentido, que destaco o papel que os verbos performativos desempenham ao ativar o valor jurídico das unidades lexicais de significação especializada que ocorrem em seu entorno.

Assim, quando o Poder Legislativo ou o Poder Executivo promulga, sanciona, aprova, autoriza, cria, define alguma coisa, entidades, disposições, princípios, normas de conduta começam a ter existência legal, isto é, acontece um fato novo no universo jurídico. Da mesma forma, quando revoga ou anula, faz cessar os efeitos legais anteriormente criados, por conseguinte, um acontecimento novo altera um fato existente. Igualmente, quando o Poder Judiciário absolve ou condena, os verbos pronunciados coincidem com a efetiva realização do ato que sua forma lexical exprime, o réu se transforma em inocente ou condenado.

Nesse sentido, diz Greimas: “A enunciação inicial ‘O Presidente da República promulga a lei cujo teor é o seguinte’ não é somente a

expressão de um querer coletivo delegado; mas, enquanto enunciação, ela instaura, à maneira do *fiat* divino, o conjunto dos enunciados jurídicos que só existirão em virtude desse ato performador original “(1976, p. 88).

Como se pode deduzir da observação de Greimas, alguns verbos desempenham um papel mais abrangente que os outros, constituindo-se em verdadeiros macroatos de fala que geram o conjunto dos enunciados performativos que ocorrem no documento legal. Por exemplo, em um texto legislativo, os verbos promulgar, decretar, sancionar, em uma procuração, os verbos nomear e instituir.

Na legislação, o ato de fala se realiza usualmente no *caput* das leis, através de fórmulas ritualizadas que asseveram a autoridade do destinador no exercício do poder. Essas formas confirmam a legitimidade da matéria e, conseqüentemente, vinculam o destinatário à observância do que é ordenado. Como se pode observar no exemplo a seguir, retirado do Decreto n. 750, de 10 de fevereiro de 1993.

O Presidente da República

no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 225, § 4, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 14, alíneas “a” e “b”, da Lei n. 4771, de 15 de setembro de 1965, no Decreto-Lei n. 289, de 28 de fevereiro de 1967, e na Lei n. 6938, de 31 de agosto de 1981, DECRETA:

Como se nota, a enunciação do verbo decretar realiza o ato jurídico que significa, isto é, cria uma norma jurídica, promovendo, portanto, uma mudança no espaço jurídico. Ao mesmo tempo, declara a autenticidade da lei e ordena seu cumprimento, expressando a intencionalidade do texto. De um lado, a referência à atribuição conferida pelo art. 84 confirma a autoridade para promulgar a lei, enquanto, remontando ao art. 225 e aos outros textos legais, o texto garante o direito de determinar o ordenamento da matéria sobre a qual versa a lei. De outro lado, as referências pontuais a outras leis asseguram não só as condições de coesão e coerência, como as de intertextualidade e a informatividade. Assim, o texto se conforma às condições requeridas para que o ato de fala jurídico se realize com sucesso, na acepção de Austin e Searle.

Além disso, a enunciação do verbo decretar, conforme tão bem expressa Greimas, instaura um conjunto de enunciados jurídicos. Tais enunciados são proferidos por verbos, usualmente não considerados performativos, mas que, no entanto, pela força ilocucionária emanada do verbo inicial, no caso decretar, se comportam como verdadeiros performativos. Desse modo, os agentes e objetos jurídicos que ocorrem como seus argumentos são referenciados por termos jurídicos.

De maneira semelhante, por força do verbo decretar enunciado no *caput* do Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de Outubro de 1941, abaixo transcrito, as palavras, perdão, juiz, julgar, punibilidade, simples vocábulos da linguagem comum, assumem o estatuto de termos do Direito Processual Penal.

“O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 189 da Constituição, decreta a seguinte Lei: Código de Processo Penal.[...]

Art. 58 [...] Parágrafo único. Aceito o perdão, o juiz julgará extinta a punibilidade. [...]”.

No texto acima, o verbo julgar, significa avaliar como autoridade competente, decidir e pronunciar a sentença. Portanto, esse verbo não só é um termo, como confere juridicidade a seus argumentos, que são: um agente jurídico, o juiz, objetos jurídicos, a saber, o perdão e a punibilidade. Assim, perdão, que significa desculpa ou indulto na linguagem comum, neste artigo do Código, é a desistência da queixa crime pelo ofendido. Paralelamente, juiz, de simples árbitro, passa a ser o Membro do Poder Judiciário, enquanto punibilidade, que o dicionário

Aurélio apresenta como a qualidade de ser punido, é na terminologia do Direito Processual Penal, a possibilidade de o Estado fazer uso do direito de punir.

Vale lembrar que a situação comunicativa pode estar localizada no ambiente de um procedimento judiciário, de um negócio jurídico ou no texto de um diploma legal. Em todas essas circunstâncias, as condições são sistematicamente determinadas com o propósito da realização de um ato jurídico e compreendidas e aceitas como tais pelo destinador e pelo destinatário. Por conseguinte, a finalidade e as circunstâncias da realização lingüística, além de seu conteúdo e expressão, condicionam e determinam o caráter jurídico do termo utilizado no contexto da comunicação.

Em suma, as condições específicas de produção e de uso características dos textos jurídicos determinam que os verbos, quando assumem um papel performativo, tenham a capacidade de ativar especificidades semânticas e pragmáticas das palavras que funcionam como seus argumentos. Tais palavras, então, adquirem o estatuto de termo. Desse modo, no campo jurídico, verbo atualiza o termo em um evento comunicativo que utiliza a língua natural com propósitos especializados.

Referências bibliográficas

- ARTNZ, Reiner & PICHT Heribert *Introducción a la terminología*. trad. Madrid: Pirámide, 1995. (Biblioteca del Libro, 64).
- AUGER, Pierre et alii. *Méthodologie de la recherche terminologique*. Québec: Office de la langue française, 1990.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978. 3 ed.
- CABRÉ, M. T. *La Terminologia*. Barcelona: Antardida/Empuries, 1993.
- CABRÉ, M.T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa e otros artículos*. Barcelona, IULA, 1999.
- FELBER, Helmut; BUDIN, Gerhard. *Terminologie in Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr, 1989.
- FERRÁN, ELENA. Las porciones de eficacia en el discurso jurídico de un contrato son ya términos? Una forma de seccionar el discurso jurídico. *IITF Journal*, v. 10, n.1, 1999, p.51-62 [Equívocamente atribuído a J.C. Gémar, pelo editor da publicação].
- GREIMAS, Algirdas Julien. Analyse sémiotique d'un discours juridique: la loi commerciale sur les sociétés et les groupes de sociétés. In: *Sémiotique et sciences sociales*. Paris: Seuil, 1976. p. 79-128.
- HENRIQUES, A; ANDRADE, M. M. *Dicionário de verbos jurídicos*. São Paulo : Atlas, 1996.
- HOFFMANN, L. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 1985.
- KASPARY, Adalberto J. *O verbo na linguagem jurídica*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.
- REY, Alain. *La terminologie. Noms et notions*. Paris: Presses Universitaires de France. 1992. (Que sais-je?).
- SAGER, J.C.; KAKEURA, K Concept classes and conceptual structures: their role and necessity in terminology. In: *Terminology and LSP linguistics, studies in specialised vocabularies and texts*. ALPHA 7/8, 1994-1995, p. 191-216.
- TERMCAT. *Metodología del treball terminològic*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1990.
- WARAT, Luiz Alberto. *O direito e sua linguagem*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1984.

Sobre o enfoque lingüístico-terminológico de manuais acadêmicos de Química Geral

Maria José Bocorny Finatto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS /
Instituto de Letras, Projeto TERMISUL

RESUMO: Os estudos terminológicos de orientação lingüística, aos quais nos filiamos, passaram a vivenciar o problema do enfrentamento de estruturas textuais complexas e a deparar-se com os problemas do texto, do seu acesso e da comunicação no interior de uma área de conhecimento. Com este ensaio descritivo, dispomo-nos a contribuir para o desenvolvimento do estudo do chamado texto técnico-científico, temático ou especializado, representado pelo manual acadêmico de Química Geral. O manual de Química, instrumento didático e porta-voz de uma determinada linguagem especializada, desempenha um papel importante e, por isso, integra nosso ponto referencial de observação e de discussão sobre possíveis metodologias analítico-descritivas. Para que se possa alcançar uma descrição da organização e estrutura do texto especializado do tipo manual acadêmico, é fundamental percebê-lo além da mera junção de parágrafos, frases, sujeitos ou regências gramaticais. É importante que ele seja visto também como uma totalidade de significação que se particulariza como um objeto social e culturalmente construído em diferentes dimensões e níveis.

PALAVRAS-CHAVE: terminologia, textos especializados, manuais de química.

Referenciais para uma metodologia analítico-descritiva do manual de química

O texto especializado é fruto da ação perceptiva e transformadora de um sujeito enunciador, individual e múltiplo, sobre um conjunto de conhecimentos e textos com os quais se relaciona. Essa ação, que pode ser vista como um *redizer algo ou o recontar a estruturação de um conhecimento tornado-o acessível ao outro*, está materializada e sobremodalizada (ou particularizada) no amplo conjunto de enunciados que estabelece o texto e também envolve relações de intertextualidade. Isto é, o texto do Manual de Química, nosso objeto de observação particular, é construído pelo enunciador e é, igualmente, uma síntese de diversos outros textos: os que o precedem e o acompanham, compartilhando com ele a constituição sócio-histórica da área e do *continuum* de conhecimentos que é a Química.

Ainda que não reconheça isso de um modo tão explícito, no desenvolvimento de uma teoria terminológica que leva em consideração o texto, um trabalho que se destaca, é o de Kocourek (1991), autor que trata da relação entre termos e textos por uma perspectiva léxico-textual. Segundo sua visão, o texto representa, num primeiro eixo, o emprego de recursos da língua numa seqüência sintagmática. Em seguida, constitui um eixo "fonte de dados" porque permite a observação de todos os planos da língua. E, numa terceira dimensão postulada pelo autor, o texto é um plano suprafrásico de análise lingüística, no qual a coesão gramatical e a coerência semântica são fundadas sobre planos inferiores, no qual há uma rede complexa de relações semânticas e formais interfrásicas. O texto-plano opõe-se, assim, ao de outros planos da língua, sobretudo ao plano lexical e gramatical.

Ora, como sabemos, os termos são as unidades semânticas dominantes nos textos de especialidade. Não obstante, o termo é uma unidade lexical e sua acepção está definida no texto, integrando a totalidade da tecitura textual. Nessas condições aparecem em discussão duas dimensões: a da "palavra técnico-científica" que se busca isolar por meio de uma marcação sintático-semântica ou morfossintática e a dimensão mais ampla do texto, na qual uma série de fatores estão envolvidos. Nesse processo de reconhecimento, o texto e o sistema da língua são complementares; e, como explica Kocourek (op.cit.), os termos não são somente elementos do sistema, mas também ocorrências no interior dos textos. A complementaridade da abordagem textual e sistêmica, assim, parece-lhe essencial.

Acreditando nessa idéia, pareceu-nos produtivo importante enfatizar o texto técnico-científico além da junção e relação entre parágrafos, frases, sujeitos ou regências gramaticais. Afinal, trata-se de uma totalidade de significação que se particulariza como um objeto social e culturalmente construído em diferentes dimensões e níveis.

Entre essas dimensões, encontramos duas em especial mencionadas no trabalho de Selov e Mjasnikov (1993:38), autores que apontam dois grandes planos das terminologias, extensíveis aos textos especializados: a esfera do *lexis* e a do *logos*, ou a dimensão da língua e a dimensão do conhecimento.

Partindo dessa primeira dupla articulação do texto e também inspirados nas idéias de Hoffmann (1998), criamos uma proposta de abordagem também fundada em dois planos de observação. Detemo-nos, entretanto, apenas no plano estrutural e conteudístico do "*lexis textual*" do livro, de modo que nos interessaram os aspectos macro e microestruturais o texto. Como há, naturalmente, a inclusão de elementos intertextuais e também a influência de condições histórico-sociais e epistemológicas da Química como área de conhecimento sobre os textos dos manuais, ficaram as considerações sobre os aspectos atinentes ao *logos químico* a cargo dos colegas da AEQ/UFRGS¹.

O manual de Química, então, na parte que nos coube observar, passou a ser compreendido, no plano desse *lexis*, pelo entrecruzamento de dois grandes eixos estruturais. Cada um dos eixos situa um nível de composição do manual. O primeiro corresponde à estrutura global da obra; o segundo a cada uma das suas estruturas mais nucleares. Numa analogia com o eixos saussureanos de sintagmas e paradigmas, imaginamos um eixo vertical e outro horizontal para a representação da estrutura interna do manual de Química. O primeiro corresponde às relações de encadeamento entre os elementos que integram seu sistema estrutural, enquanto que o segundo eixo diz respeito às relações de semelhança e de substituição entre esses mesmos elementos.

No primeiro nível, que corresponde à macroestrutura², vemos o texto como um signo-livro com determinada seleção e ordenação de assuntos ou temas, apresentados em uma determinada seqüência em sumários, capítulos, índices e anexos. O modo de organização da obra, portador de valores de significação, mostra o modo pelo qual seu(s) autor/atores concebem a própria *arquitetura* desses conhecimentos, num arranjo capaz de espelhar também uma determinada opção teórico-metodológica e didática.

¹ Como sabemos, a pesquisa terminológica envolve necessariamente interdisciplinariedade. Nossa pesquisa sobre o texto especializado de Química situa-se em uma cooperação com a Área de educação Química da UFRGS. Maiores informações, aeq@iq.ufrgs.br

² Na constituição da metodologia analítico-descritiva do manual de Química, tomamos como referência as idéias de Hoffmann (1998) sobre macro e microestrutura do texto especializado.

No segundo nível, o plano da microestrutura, consideramos o manual de Química Geral em termos do modo de apresentação e qualificação de seus núcleos temáticos por tópicos centrais no interior de cada um dos capítulos e sub-capítulos. Por *tópicos* designamos os núcleos ou palavras irradiadoras de enunciados, que correspondem a um assunto, tema central e que corresponde ao sujeito das predicções de cada capítulo. O tópico é, enfim, sobre o que o sujeito-autor fala em cada uma das unidades seqüenciais do manual, constituindo um elemento de convergência desses segmentos de texto.

Do ponto de vista lingüístico-terminológico, o tópico é palavra, o termo ou sintagma terminológico que integra o título do capítulo, o que, via de regra, corresponde a um dos conceitos-chave do manual. Em ambos os níveis, macro e microestrutural, estão localizados tópicos que podem ser apreciados em sentido horizontal ou vertical. Desse modo, dito de um modo resumido³, o autor ou autores desses textos são vistos como sujeitos de enunciação. Portanto, são tomados como sujeitos-interferentes e representados. Nessa condição, o sujeito-autor adota uma formulação particular do texto do manual.

Da metodologia inicial de descrição dos manuais

Começamos a descrição de quatro manuais (identificados na bibliografia) pela localização, no sumário das obras, do primeiro título comum, com maior coincidência ou semelhança no que se refere à organização e à seleção lexical (o que corresponde, *grasso modo*, a uma certa homogeneidade na escolha de palavras). Esse título contém o tópico que organiza este primeiro exercício de descrição.

O primeiro elemento comum às obras, nas condições antes genericamente apontadas, foi o tópico **GASES/(GÁS)**. Passamos, então, a observar sua apresentação/qualificação/especificação/ em cada manual, nos seus diferentes pontos de macroestrutura, isto é, em títulos, capítulos e sínteses. A idéia, nesse plano, era: mostrar como um tópico pode *atravessar* o manual de Química Geral e como se particularizaria ao longo da macroestrutura.

Em segundo lugar, procuramos observar, no plano da microestrutura, o modo de inserção do tópico **GASES/(GÁS)** na constituição dos enunciados que formam um determinado capítulo e as suas potencialidades de significação, enfocando principalmente o comportamento qualificativo e a possibilidades de substituição anafórica indicadas relação ao tópico. Mais especificamente, averiguamos a adjetivação referida a **GASES(GÁS)** e as indicações de palavra ou conjunto de palavras que podem substituir o tópico. Nesse plano, examinamos apenas a inserção do tópico no primeiro parágrafo que aparece no capítulo a ele referido, entendendo que o primeiro parágrafo, além de ser um dos pontos de condensação da temática do capítulo – pois em geral tem a função de uma apresentação inicial do texto para o leitor – serve como um indicador de dificuldades e de necessidades de ajuste na continuidade da descrição em outros segmentos do texto.

A seguir, na continuidade da análise, salientamos a distribuição do tópico citado ao longo de diferentes pontos da macro e microestrutura nos quatro manuais utilizados. Em cada plano, detemos da observação de alguns itens de texto. Foram enfocados, por exemplo, **no primeiro plano:**

1) a apresentação do tópico por capítulos e títulos; 2) apresentação em índices analítico-remissivos; 3) ocorrência em glossário de termos anexo à obra e 3) aspectos gerais e peculiaridades de apresentação macroestrutural;

no segundo plano:

1) inserção do tópico no primeiro parágrafo oferecido; 2) estruturação interna do capítulo referido ao tópico **GÁS/GASES**; 3) formato de conclusão do capítulo referido ao tópico.

Resultados da nossa aproximação inicial ao texto tipo manual

A amplitude do conjunto de características textuais reconhecidas foi significativa. Por uma questão de espaço, limitamo-nos aqui a comentar apenas duas, uma para cada plano de descrição. Entre vários elementos a destacar, chama atenção, por exemplo, a variabilidade de apresentação e de ocorrências do tópico na macroestrutura do manual. Entre diferentes pontos do texto, também é desigual a quantidade de capítulos nos quais o tópico selecionado ocorre. Salientamos, por exemplo, a sua apresentação na titulação de capítulos a ele dedicados:

Manual A	7	GASES
Manual B	2	As Propriedades dos Gases
Manual C	6	Comportamento Físico dos Gases
Manual D	4	GASES

Tabela 1- Apresentação do tópico **GÁS** em títulos de capítulo

Nesse aspecto em particular, a composição do título instaura, para o leitor, expectativas de enfoque ou de encaminhamento de um tema implicado pelo tópico: o manual B anuncia que apresentará todas as propriedades dos gases; o manual C, presumidamente mais específico, tratará apenas do seu comportamento físico e não de outros comportamentos.

Outras peculiaridades da formulação macroestrutural dos manuais foram, por exemplo:

Manual A: organizado em dois volumes, nas laterais do texto, há pequenas notas que são comentários/ “curiosidades” ou informações importantes; essas apresentam o formato de anotações do autor ou “dicas” para o leitor; **Manual B:** apresentado em volume único, não traz comentários fora do corpo do texto; **Manual C:** em único volume, traz notas com valor explicativo nas laterais do texto; entretanto, essas notas não têm caráter de “recado” ou “dica”; **Manual D:** em dois volumes, organiza os comentários adicionais em quadros destacados no próprio corpo do texto.

No plano da microestrutura do manual, observamos, entre outras características, a formulação do primeiro parágrafo de texto de um capítulo. Um exemplo de parágrafo é:

Manual A

“Estamos familiarizados com muitas das propriedades dos **gases** porque estamos constantemente cercados por uma mistura gasosa chamada atmosfera. Vemos aqui um homem-pássaro utilizando-se de uma das propriedades dos **gases**: **eles** se expandem quando aquecidos. As correntes ascendentes de ar quente mantêm este nosso amigo nas alturas. Neste capítulo estudaremos esta e outra propriedade dos **gases [propriedades dos gases].**”

A partir desse parágrafo, que, no caso específico, funciona como uma legenda de uma figura que “abre” o capítulo do manual, observamos, entre outras coisas, que:

• no manual A aparece a repetição de **propriedade dos gases** como um equivalente do tópico que aparece no título, o que nos dá a relação anafórica **gases = propriedade dos gases**. O parágrafo seguinte do texto do manual A altera a relação acima estabelecida para **gases = estado gasoso**;

Ainda na aproximação de parágrafos iniciais, um outro aspecto observado foi a frequência das palavras/sintagmas mais recorrentes e que vinculam os quatro manuais:

Palavra recorrente	Manual A	Manual B	Manual C	Manual D
gás/gases	5	6	6	6
estado gasoso	3	zero	1	1
molécula	2	4	zero	zero

Tabela 2- Palavras recorrentes no primeiro parágrafo dos quatro manuais

3 Para uma versão mais detalhada deste trabalho, contacte mfinatto@terra.com.br.

Considerações e perspectivas para qualificação de uma proposta analítico descritiva para o texto especializado

O enfoque de textos especializados tem servido aos estudos terminológicos principalmente para que se estabeleçam critérios para a identificação de termos, mais recentemente chamados *unidades de significação especializada*. Por mais paradoxal que pareça, teoricamente, em Terminologia, não há uma distinção muito clara entre *palavras comuns* e termos, pois os valores semânticos e conceituais que envolvem algumas unidades como, por exemplo, ácido, acetona, transgênico, semântica, amálgama ou neoliberalismo são tanto instáveis quanto dependem de sua inserção em contextos, co-textos e áreas de conhecimentos.

Entretanto, se é claro que um termo é um valor ativado no discurso (que, para nós, não é exatamente um sinônimo de texto), reconhecer uma terminologia passa a ser uma tarefa que envolve também reconhecer o texto em uma linguagem. Desse modo, no nosso caso em especial, identificar os termos do Manual de Química não representa apenas o reconhecimento de um conjunto de palavras de Química Geral. O termo, como sabemos, corresponde a um conceito, que é uma porção de conhecimento. E, como as palavras comuns, também os termos morrem, nascem ou caem em desuso e sua utilização até pode identificar determinados grupos sociais e correntes de pensamento de uma ciência ou especialidade.

No cenário da pesquisa sobre o texto técnico-científico, sabemos, destacam-se hoje os *softwares* especialmente desenhados ou adaptados para a localização semi-automática de terminologias, construções, sintagmas e de palavras que seriam potencialmente termos. Já contamos com o recurso de leituras digitalizadas desses textos, mais ou menos científicos, dirigidos a públicos distintos. Todavia, o contato subjetivo com o texto, com seu ambiente e contextos de significação ou a percepção da articulação entre referentes textuais e situacionais ainda permanecem sendo os elementos mais produtivos e seguros para embasar o tratamento e a caracterização das terminologias e linguagens técnico-científicas.

Nesse sentido, se nos fosse pedido um levantamento prévio das unidades candidatas a constituir a terminologia relativa ao tópico GÁS/GASES nos segmentos de texto em que mais nos detivemos, poderiam, por exemplo, ser selecionados previamente todos os nomes qualificados que aparecem nos subtítulos. Comporiam, assim, uma terminologia dos manuais de Química Geral sintagmas como Lei de Boyle, Lei de Dalton, cálculos combinados, análise de modelos, volume molar, etc. Mas, quais são realmente termos? A resposta saberá qualquer Químico? Identificar o que é, exatamente, um termo ainda é algo importante para a Terminologia de perspectiva lingüística?

À parte da amplitude dessas considerações e questões, numa dimensão bem mais pontual, avaliamos que, por exemplo, o exame dos capítulos que organizam esses manuais em função de tópicos, tal como fizemos, pode ser estendido, com um bom índice de desempenho do instrumental descritivo inicialmente por nós modelado, à descrição do todo do manual. Entretanto, observamos que a restrição ao tópico comum aos títulos de capítulos poderia ser aperfeiçoada pela indicação

prévia, por parte do especialista em Química, de um conjunto de termos previamente apontados como “chave” ou mais importantes.

Além disso, reconhecemos que a descrição lingüístico-terminológica pode ser bem mais refinada, incorporando-se à descrição, por exemplo, a observação de marcas de enunciação. Entre essas, a avaliação ou qualificação que os autores dos manuais podem fazer sobre o discurso/saber de outrem ou mesmo sua avaliação particular sobre determinado assunto, o que poderíamos identificar em seqüências como as seguintes: a) “**estas variáveis são extremamente importantes**”; b) “[a teoria cinética dos gases é] **um exemplo notável de explicação bem sucedida**”. De outro lado, segmentos de texto como “**conseqüências matemáticas de o fato**” e “**pode nos levar a alguns dos conceitos... da ciência física**” podem ser o indício lingüístico de que o autor de determinado manual se preocupa em apontar um relacionamento, encadeamento e extensão do tópico em outra ciência ou campo de conhecimento.

Finalmente, vale dizer que a condução do nosso pequeno exercício descritivo do Manual acadêmico de Química, apresentado aqui de um modo bastante resumido, reforça que as teorias de texto são, cada vez mais, recursos importantes para a compreensão das diferentes possibilidades de estruturação do texto e da linguagem científicas. Não há como desvincular termos e textos, mesmo que se escolha privilegiar os aspectos lexicais mais pontuais de uma terminologia. São, assim, esses referenciais elementos muito importantes e que certamente podem contribuir para os novos desenvolvimentos de uma teoria Terminológica de base comunicativa.

Referências bibliográficas

- BRADY, James E.; HUMISTON, Gerard E. *Química Geral 2ª edição*, Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1996. 2 volumes (410 p. e.2 661 p.)
- HOFFMANN, Lothar. BRUMME, Jenny (dir.) *Llenguatges d' especialitat. Selecció de de textos*. Barcelona: IULA/UPF, 1998.284p.
- KOCOUREK, Rostilav. Textes et Termes. In: *Meta*, vol. 36, n.1, mars, Numéro Spécial. La Terminologie dans le monde: orientations et recherches 1991, p.71-76. 322p.
- MAHAN, Bruce M.; MYERES, Rollie S. *Química um curso universitário* tradução da 4ªed. americana, 3ªreimpressão, São Paulo: Edgard Blüche,1998. 582 p.
- MASTERTON, Willian L.;SLOWINSKI, Emil; STANITSKI, Conrad L. *Princípios de Química*. 6ªed, Rio de Janeiro:LTC Livros Técnicos e Científicos, 1990. 681p.
- RUSSEL, John B. *Química Geral* .2ªed, São Paulo: Makron Books,1994. 2 volumes. 1.268p.
- SELOV, S.D; MJASNIKOV, A.G. (1993). *Logical-Semantic Structure of a Terminology and its Formal Properties. Selected readings in Russian Terminology Research*. IITF-Series, vol. 3, p.38-55.

Sobre a instabilidade de gêneros

Kanavillil Rajagopalan
Universidade de Campinas

To live in the “borderlands” is very exciting; it is living in the midst of a culture in the making. It is a very creative space to be in, one where innovative art and theory on the cutting edge is being constructed. Border discourse, whether it be in geography, language or literatures, is a very rich field.

— Gloria Anzaldúa

ABSTRACT: *Discursive genres are categories that are unstable and in constant transformation. This is part of a wider and farther-reaching tendency that affects a number of categories viewed up until very recently as fixed and unchanging but revealed themselves to be sensitive to decentering and dispersion—categories that have become the trade mark of so-called postmodern condition.*

PALAVRAS-CHAVE: *gêneros discursivos – instabilidade – hibridização – pós-modernidade*

Uma tarde de verão em Paris, mais precisamente um restaurante badalado situado à margem da avenida mais famosa daquela cidade, a Champs Elysées. Quando a câmera faz um “close up”, vê-se um casal de jovens se divertindo numa mesa ao ar livre na calçada, “jogando conversa fora” e degustando um bife mal passado—ou “sangrando”, como preferem dizer os franceses—devidamente regado por um copo de vinho tinto, como manda o figurino da gastronomia gaulesa. Ainda, para acompanhar o bife, uma porção de batata frita à moda local. Alias, uma cena comum em qualquer cidade europeia e, se pensarmos bem, em várias outras partes do mundo, guardadas as devidas proporções. Uma descrição mais prosaica do acontecimento seria dizer que estava em curso um encontro de namorados que também aproveitavam o momento para saciar sua fome e adicionar uma bela dose de descontração com o auxílio indispensável de Baco.

Ledo engano. Quem nos assegura isso é Roland Barthes. Para Barthes, uma leitura mais acurada do que está acontecendo terá que levar em conta uma série de fatores adicionais. Por exemplo, o momento histórico em questão. No caso, a cena tem como pano de fundo a malfadada aventura francesa na Argélia e as constantes notícias do revés após revés das tropas francesas em serviço naquele país estrangeiro. Em consequência da repercussão negativa na imprensa mundial como também por motivo da percepção por parte dos próprios franceses de que se tratava de uma batalha irrecuperavelmente perdida e moralmente injustificável, o orgulho nacional francês se encontra seriamente abalado. Contra um pano de fundo como esse, diz Barthes, o acontecimento deve ser compreendido, não como um simples encontro de namorados ou divertimento gastronômico, mas como um ato de auto-afirmação por parte do jovem casal, uma forma de “vestir a camisa” do patriotismo, de mostrar através do seu gesto algo que em palavras poderia ser dito—de forma muito menos contundente, é claro—como “Somos cidadãos franceses e temos orgulho disso”.

Para Barthes, no entanto, a passagem da gastronomia para patriotismo na leitura daquilo que se passa naquela tarde de verão na calçada da Champs Elysées só se dá desde que esteja ao alcance de quem observa a cena uma série de outros conhecimentos. Por exemplo, é preciso que o observador saiba o valor simbólico que o vinho e a batata têm no imaginário francês. Como diz o autor em sua obra *Mitologias*: “O vinho é sentido pela nação francesa como um bem que lhe pertence com exclusividade, tal como as suas trezentas e sessenta espécies de queijo e a sua cultura” (Barthes, 1982: 51). Em relação ao prato principal, o bife com batatas, eis o comentário do mesmo autor: “O bife participa da mesma mitologia sanguínea do vinho” (Barthes, 1982: 55).

Acredito que as reflexões de Barthes são de enorme valia para todos aqueles que se interessam no fenômeno de gêneros discursivos. O cerne das teorias contemporâneas sobre o gênero está na idéia de que os gêneros são na verdade estratégias padronizadas socialmente. Os gêneros se materializam em formas típicas do discurso que evoluem em resposta às situações e exigências retóricas recorrentes. Ao contrário das teorias clássicas que identificavam os gêneros discursivos formalmente—ou seja, mediante as marcas formais como a voz (ativa vs. passiva), o tempo verbal (presente do indicativo vs. presente histórico), a construção sintática (parataxis vs. hipotaxis) etc.—as teorias mais recentes optam por uma abordagem eminentemente funcional, onde a ênfase recai sobre as estratégias retóricas específicas que são utilizadas bem como os tipos de efeitos desejados.

Em outras palavras, os gêneros não se constituem em categorias estanques. Eles estão em um processo constante de transformação, ora se aproximando, ora se distanciando uns dos outros—e, às vezes, até se sobrepondo entre si. Quem os molda, os vigia constantemente, e garante sua sobrevivência é a sociedade ou a “comunidade interpretativa”, para lembrar um termo popularizado por Stanley Fish (1980). Segundo Carolyn Miller (1984), “a quantidade de gêneros em qualquer sociedade [...] depende da complexidade e diversidade daquela sociedade”. Bazerman (1988) argumenta que os gêneros nascem das metas, pressupostos epistemológicos, e as práticas da produção de conhecimento que distinguem cada comunidade discursiva e, em troca, nutrem-nos o tempo todo.

E é a mesma comunidade que desencadeia qualquer eventual mudança na forma como são traçados os contornos conceituais dos diferentes gêneros. Como diz Williams (1981), qualquer passo em direção a uma inovação na constituição de um determinado gênero sempre se dá na forma de uma “articulação, mediante descoberta técnica, das mudanças a nível de consciência, que são, elas mesmas, formas de consciência de mudança” (citado em Fairclough, 1995: 31). Nesse respeito, os gêneros compartilham com os “mitos” o seu mais importante traço distintivo na concepção de Barthes. Para Barthes, um mito é uma “forma de comunicação” ou um “modo de significação”. Jamais pode ser tomado como “um objeto, um conceito, ou uma idéia”. A cena vislumbrada no começo deste trabalho e sua interpretação proposta passam pelo processo daquilo que Barthes chama de “naturalização”: “O mito transforma a história em natureza” (Barthes, 1982: 150). Barthes chama a nossa atenção para a forma como nasce o (macro)gênero chamado a ‘Literatura’:

O aquiescer voluntariamente ao mito pode aliás definir toda a nossa Literatura tradicional: normativamente esta Literatura é um sis-

tema mítico caracterizado: existe um sentido, o do discurso; um significante, que é esse mesmo discurso como forma ou escrita; um significado, que é o conceito de Literatura; uma significação, que é o discurso literário. (Barthes (1982: 155).

O bife e o vinho são verdadeiros totens da cultura francesa, e as conotações de patriotismo que se acham associadas a eles têm suas origens na mitologia coletiva, uma espécie de “*langue*” cultural, para lembrar o termo empregado por Saussure para chamar a atenção para a linguagem enquanto um “*fato social*”. Da mesma forma que a “*langue*” se manifesta em “*parole*”, isto é, o comportamento lingüístico—e diretamente observável—de cada um dos membros pertencente a uma determinada comunidade de fala, o comportamento cultural de cada membro de uma determinada comunidade evoca e, ao mesmo tempo, ajuda a reforçar a mitologia coletiva e a emprestar-lhe uma certa “estabilidade aparente”. A impressão de estabilidade é apenas aparente porque é resultado do processo de naturalização. Afinal, como diz Bourdieu (1977: 164), “*Toda ordem estabelecida tende a produzir [...] a naturalização da sua arbitrariedade*”. Em última análise, como diria Barthes, o que define uma comunidade—tanto as chamadas comunidades “*primitivas*” como as supostas “*civilizadas*”—são os totens que são venerados pelos seus membros (A partir de Durkheim, já não restava mais dúvida de que os totens não são um monopólio das tribos ditas “*primitivas*”).

Em sua análise magistral de como funciona a publicidade em sociedades capitalistas marcadas pelo consumismo, Barthes nos mostra com clareza o processo de totemização dos produtos como parte da estratégia de marketing dos mesmos. No anúncio das massas da marca Panzani que ele analisa, o efeito é alcançado pela tática de associação: uma cesta cheia de tomates, cebolas, cogumelos etc. todos frescos e diretamente de lavoura e, em meio a todos os objetos “*naturais*” e inconfundivelmente associados à “*italianidade*” está “*discretamente*” posto um pacote de Panzani. O anúncio consegue, dessa maneira, “*naturalizar*” os produtos Panzani e, ao fazer isso, transformá-los—por mais incrível que pareça num primeiro instante—em itens culturalmente significantes para o público italiano e para todos aqueles que se associam àquela cultura de uma forma ou de outra.

A questão central que Barthes coloca em discussão é que o que sobressai no funcionamento de publicidade nas sociedades modernas é o aspecto eminentemente e inconfundivelmente social da maneira como ela age sobre as pessoas—o seu público-alvo, criando novos patamares de bem-estar e, com isso, novos desejos. Desta forma, a abordagem barthesiana se contrasta com a concepção tipicamente anglo-saxã do funcionamento da publicidade enquanto meio de comunicação e persuasão. Esta assume uma postura humanística e individualista (Harland, 1987) e prevê que os anúncios funcionam ao despertar desejos ocultos e reprimidos na mente de cada um dos usuários em potencial. Para Barthes, os objetos se tornam atraentes enquanto *objetos dos desejos dos outros*, como diria Lacan. Ou seja, o desejo não é de origem individual, mas eminentemente social. Nem tampouco os objetos desejados são objetos em sua pura materialidade; os objetos dos desejos são, eles mesmos, objetos cobiçados por outros—ou seja, objetos já mitificados pela sociedade consumista.

Gêneros são categorias sociais, como mitos. Também como mitos, se acham fincados na história. “O mito possui um caráter imperativo, interpelatório: tendo surgido de um conceito histórico, vindo diretamente da contingência [...]” (Barthes, 1982: 145). É interessante lembrar, a esse respeito, a observação de Bakhtin (1981: 5) de que, à medida que ocorre o processo que ele chama da “*romancização*” (em inglês, “*novelization*”) dos demais gêneros literários, “*a literatura como um todo se acha envolta num processo de vir a ser*”. Para Bakhtin, tal processo ocorreu diversas vezes ao longo da história—no período helênico, durante o fim da Idade Média e no período renascentista, e com toda força e clareza, a partir da segunda

metade do século XVIII. O próprio Bakhtin explica o por quê:

O romance estabelece contato direto com a espontaneidade do presente inconcluso; é isso que faz com que esse gênero jamais se solidifique” (Bakhtin, 1981: 27). *O romance, para Bakhtin, é, nesse sentido, o antídoto à poesia—tradicionalmente vista como o supra-sumo da monoglossia. “Poliglossia sempre existiu (é mais antiga do que a monoglossia pura e canônica, mas nunca foi um fator na criação literária* (Bakhtin, 1981: 12).

Em contrapartida, as teorias clássicas sobre o gênero—o estudo do gênero conta com uma história que remonta à Grécia antiga—procuram achar no gênero “*formas naturais*” ou “*arquétipos*”, justificando-os como formas platônicas, constantes antropológicas etc. Eis as palavras com as quais Aristóteles, em sua obra *Poética*, dá início às suas ponderações acerca dos gêneros literários;

Falemos da poesia—dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos, se quisermos que o poema resulte perfeito, e, ainda, de quantos e quais os elementos de cada espécie e, semelhantemente, de tudo quanto pertence a esta indagação—começando, como é natural, pelas coisas primeiras (Aristóteles, 1987: 201).

Para o mestre estagirita, uma classificação dos gêneros literários deveria se proceder nos mesmos moldes da classificação das espécies botânicas ou zoológicas. Como observa Allen (1989: 44),

[...] durante a maior parte da sua história de 2000 anos, o estudo dos gêneros tem sido eminentemente nomológico e tipológico em suas pretensões. Ou seja, ele adotou como sua meta principal a divisão da literatura mundial em tipos e a nomenclatura daqueles tipos—da mesma forma que o botânico divide a mundo da flora em variedades de plantas.

Ou seja, através da identificação de *genus* e *differentiae*—um procedimento essencialista, que procura discernir nos gêneros uma ontologia fundamental. Por sua vez, o crítico literário norte-americano, de orientação formalista, se empenha na busca de universais de gêneros literários em sua obra *The Anatomy of Criticism* (Frye, 1957). O método utilizado é o da abstração, que nivela tudo, que se desprende do concreto, do particular, para fazer generalizações de durabilidade trans-histórica. O jogo de poder implícito nessa empreitada é denunciado com ironia e indignação por Horkheimer e Adorno (1947 [1989]: 11-2) nas seguintes palavras:

A abstração, a ferramenta do iluminismo, comporta-se face a seus objetos como o destino, cujo conceito é por ela mesmo eliminado: como liquidação. Sob a dominação nivelante do abstrato, que faz com que tudo na natureza se possa repetir; e sob a da indústria, para a qual isso é aprontado, os próprios liberados convertem-se finalmente naquela “tropa” que Hegel assinalou como o resultado do iluminismo. [...] A generalidade dos pensamentos, tal como a lógica discursiva a desenvolve, a dominação na esfera do conceito, erige-se sobre o fundamento da dominação na esfera da realidade. Na substituição da herança mágica, das antigas representações difusas, pela unidade conceitual, exprime-se a constituição da vida articulada pelo mando e determinada pelos homens livres.

É também contra o efeito “*rolo-compressor*” da abstração e da homogeneização que se insurge Bakhtin, que vê com bons olhos a hibridização que o romance provoca, contaminando todos os gêneros literários, tornando-os dinâmicos. Em oposição direta às teorias clássicas estão, por tanto, as propostas de Bakhtin e Barthes. Tra-

balhando a nível empírico, O'Sulliavan *et. alii.* (1994), entre outros, defendem a tese de que cada vez mais se verifica a tendência de um mesmo texto evidenciar ao mesmo tempo características de múltiplos gêneros. Fora do mundo idealizado por alguns teóricos, os gêneros híbridos são apontados como a regra e não mais uma exceção (Van Leeuwen, 1993; Fairclough, 1995). Para estes e um número considerável de outros estudiosos contemporâneos, os gêneros são grupos de "textos" (no sentido em que esse termo é utilizado por pensadores pós-estruturalistas como Derrida) historicamente condicionados, constituindo-se em sistemas evolutivos inter-relacionados (e não invariantes trans-históricos, como queriam os teóricos das épocas anteriores). Daí a importância da observação da Gloria Anzaldúa (Anzaldúa e Hernández 1995-6: 96), citada na epígrafe deste trabalho.

E-mail do autor: rajan@panini.iel.unicamp.br

NOTA

Sou grato ao CNPq pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa – processo n.º 306151/88-0.

Referências bibliográficas

- ALLEN, Robert (1989): 'Bursting bubbles: "Soap opera" audiences and the limits of genre'. Em Seiter, E. *et. alii.* (Orgs.): *Remote Control: Television, Audiences and Cultural Power*. Londres: Routledge, pp. 44-55
- ANZALDÚA, G. e Hernández, E. (1995-6). 'Re-thinking margins and borders: an interview'. *Discourse*. Vol. 18. n.ºs. 1 & 2. pp. 7-16.
- ARISTÓTELES (1987). *Poética*. Em *Aristóteles*. Vol. 2. Trad. de Eudoro de Souza. Serie Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- BAKHTIN, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Org. Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- BARTHES, Roland (1982). *Mitologias*. 5ª edição. Trad. de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. São Paulo: Difusão Editorial S.A.
- BAZERMAN, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Trad. Richard Nice. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold.
- FISH, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- FRYE, Northrop (1957): *The Anatomy of Criticism*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- HARLAND, R. (1947 [1989]). *Superstructuralism*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- HORKHEIMER, M. e Adorno, T. W. (1989). 'Conceito de iluminismo' (extraído do livro *Dialética do Iluminismo*). Em *Horkheimer e Adorno — Textos Escolhidos*. Trad. de Zeljko Loparic e Andréa Loparic. Série Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- MILLER, C. R. (1984): 'Genre as social action', *Quarterly Journal of Speech* n.º. 70. pp. 151-67.
- O'SULLIVAN, T. *et alii.* (1994): *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. Londres: Routledge.
- VAN LEEUWEN, T. (1993). 'Genre and field in critical discourse analysis'. *Discourse and Society*. Vol. 4. n.º. 2. pp. 193-223.
- WILLIAMS, R. (1981). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

O discurso científico e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade¹

Maria José R. Faria Coracini

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Universidade Estadual de Londrina - IEL/DLA

RÉSUMÉ: *Ayant pour objectif de discuter la construction identitaire du sujet-chercheur en sciences humaines en particulier, nous avons analysé deux collections de revues spécialisées en Linguistique (Appliquée). Cela nous a permis de conclure que les deux perspectives – moderne et post-moderne - apparemment opposées se chevauchent pour aider à bâtir chez le chercheur actuel une identité conflictuelle qui glisse entre la certitude et l'incertitude, le vrai et le faux, le même et le différent.*

PALAVRAS-CHAVE: *pós-modernidade, subjetividade, identidade, ciência*

Quase todo o mundo - acadêmico ou não – fala, hoje, de identidade, na busca de resposta para uma pergunta existencial: quem sou eu?, quem somos nós?, em um mundo cada vez mais fragmentado, apesar das pretensões globalizantes que assediam tanto a economia quanto os setores educacionais, seja em nível mundial, seja em nível local. Ora, a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (Mercier, 1990:4, apud Woodward, 2000:19). O mesmo se pode dizer da pós-modernidade ou da modernidade tardia que tem, aliás, como uma de suas características básicas a crise da identidade

A pós-modernidade tem recebido várias definições e tem sido alvo de inúmeras críticas por parte daqueles que ora a consideram uma excrescência de alguns intelectuais, que se colocam em patamares acima das realidades sociais, ora a consideram simplesmente inexistente porque o que dela se diz não passa de um prolongamento da modernidade, visão bastante expandida segundo Robertson, 1992:193). Giddens (1990), por exemplo, considera que a pós-modernidade é uma extensão do “projeto” da modernidade, basicamente inerente a ele. O autor vê na modernidade um grande impacto. Segundo ele, o prenúncio da pós-modernidade é completamente enganoso: seus proponentes não conseguiram cooptar a natureza da própria modernidade e por isso vislumbraram o mundo num outro momento. Se a modernidade funde tendências tanto restritivas (vigilância, controle...) quanto libertadoras (capitalismo, conforto, independência...), a pós-modernidade seria, para Giddens, “uma versão radicalizada da modernidade”, ou seja, ela não existiria como fim das grandes narrativas. Poder-se-ia opor a este argumento o fato de que, como se sabe, hoje, a perspectiva da pós-modernidade não anula a existência dessas narrativas, mas as insere na identidade de um povo ou grupo social... Na modernidade radicalizada, como quer Giddens (1990:150), o eu é tratado como algo “mais do que apenas um lugar de forças entrecruzadas”, enquanto que, segundo ele, na perspectiva da pós-modernidade, o ser é visto como “desintegrado ou desmembrado pela fragmentação da experiência” (ver também LATOUR); aliás, se pudéssemos ousar encontrar alguma característica comum a todas as visões pós-modernas, diríamos que é a fragmentação, desintegração de tudo: do sujeito, do discurso, dos fenômenos...

Outra visão que servirá como ponto de partida para nossas considerações vê a modernidade e pós-modernidade como duas perspectivas que coexistem no tempo e no espaço, mas que são à primeira vista antagônicas e irreduzíveis (Usher & Edwards, 1994): se uma se concentra na busca da verdade, da essência dos fenômenos, no progresso linear (Torre de Marfim onde impera a segurança, a coerência ainda que ilusórias...), a outra, enfatiza a descontinuidade, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, o ecletismo, trazendo, portanto, a dúvida, a insegurança, a Torre de

Babel. Com base nesse pressuposto, defendemos a hipótese de que é impossível separá-las e dicotomizá-las: uma penetra na outra de modo a ser difícil senão impossível determinar onde cada uma se encontra a não ser quando se apresentam de forma radical numa obra de arte, num fenômeno qualquer.

Dentro dessa visão, como fica a questão da identidade e do sujeito? Várias questões se colocam: podemos falar de verdade ou apenas de efeitos de verdade? Como ficam os mitos de toda sorte que nos constituem a todos? É possível vislumbrar a heterogeneidade se entrecruzando num emaranhado de fios para formar uma verdadeira teia, num universo em que, culturalmente, se busca e valoriza a homogeneidade? Afinal, nessa teia, a heterogeneidade se confunde com a homogeneidade, deixando que esta conserve a ilusão da unidade, da totalidade, da completude. Como ficam os estudos da linguagem nesse contexto?

Antes de mais nada, parece-nos importante situar a ciência nas visões da modernidade e da pós-modernidade para, buscarmos elementos que confirmem ou desconfirmem nossa hipótese e nos ajudem a encontrar respostas para as questões acima colocadas. Sabemos que a visão clássica de ciência se insere no projeto da modernidade, visão essa que tem sido criticada pelos defensores da pós-modernidade e, em particular pelo pós-estruturalismo - que assumimos como um desdobramento da pós-modernidade - pela recusa da ciência em aceitar que ela constitui uma prática humana, social, mais do que uma atividade transcendental exterior à história, à cultura, aos valores, à subjetividade e ao poder (Heelan, 1990: 214, apud Usher & Edwards: 1996: 33).

O discurso da ciência coloca-a firmemente fora de todo contexto social e, sobretudo político (e, portanto, ideológico), afirmando que uma característica do conhecimento legitimado é justamente o fato de estar fora ou à parte do sujeito pesquisador ou cientista e da atividade de conhecer. Foucault e Deleuze seguindo Nietzsche questionam essa exterioridade defendendo a impossibilidade de um conhecimento fora do sujeito conhecedor. Muitos pós-modernos questionam ainda: a) a construção discursiva da ciência como um projeto transcendental e a conseqüente projeção de uma cientificidade apoiada em universais (lingüísticos, por exemplo); b) a validade universal das ciências naturais, em cujas fontes foram beber as ciências sociais e todas as ciências humanas, como comentam Usher & Edwards (1996:34).

“O modo como a ciência compreende a si própria, o modo como ela se projeta e o modo como ela é vista enquanto modelo

¹ Este trabalho se insere no Projeto Integrado CNPq “Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (LM e LE)”, sob minha coordenação geral.

e padrão, para outras atividades, de gerar conhecimento, pode apenas ser compreendida como parte de um discurso filosófico modernista sobre a natureza do conhecimento, verdade e realidade.” (trad. minha)

Os autores argumentam que se a ciência se situa num contexto cultural, ela deve ser uma prática social e, portanto, deve estar localizada e compreendida dentro desse contexto; afinal, a forma como vivenciamos a ciência é mediada por significados culturais sobre a ciência, produzidos por meio de sistemas dominantes de representação. Nessa medida, caberia aqui a grande questão: se a verdade nada mais é do que produto de uma construção social, como fica a verdade científica?

Gadamer (1975) lança uma forte crítica ao cientismo, à noção de que as ciências naturais são supra-históricas, empreendimento neutro e modo único de adquirir o verdadeiro conhecimento, modelo da racionalidade metódica aplicável universalmente. Ora, sabemos que toda pesquisa ou toda prática científica se apoia numa compreensão prévia, por parte dos sujeitos, dos objetos de investigação. Com base nisso, é possível afirmar que, para as ciências humanas e, portanto, para as ciências da linguagem (incluindo-se aí a Linguística Aplicada), não basta questionar o uso do método utilizado pelas ciências naturais, ou sugerir outro método; mas é a própria noção de método como garantia de verdade que deve ser questionada.

Isso tem implicações para a noção moderna do sujeito soberano, centrado, uno, sujeito que é implicitamente assumido pelo discurso moderno da ciência.

Na pós-modernidade, então, o cientista e o que ele conhece é sempre influenciado por sua temporalidade e sua participação numa comunidade de sentidos – em outras palavras, por sua história e sua cultura (pessoal e social) - e a ciência é o seu método, isto é, os resultados que se obtêm de qualquer investigação são exatamente proporcionais aos procedimentos metodológicos utilizados; é apenas nessa medida que é possível falar de verdade e de verdade científica, sempre provisória, não por ser incompleta visando a uma completude futura, mas por estar atrelada ao momento histórico-social que a constitui e institui suas verdades.

Como estariam os estudos da linguagem, mais especificamente aqueles que se voltam para questões ligadas ao ensino-aprendizagem de língua entre a modernidade e a pós-modernidade? Tentação semelhante àquela sofrida pelas ciências sociais, no passado, de se pautarem nas ciências naturais parece ocorrer, ainda hoje, com a linguística (aplicada):

Primeiramente, sabemos que

a matemática fornece à ciência moderna não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria /.../ Do lugar central da matemática as ciências modernas derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a impear as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. /.../ Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (Sousa Santos 1987:14-15)

Talvez isso explique a grande quantidade de pesquisas que recorrem a dados estatísticos nas ciências da linguagem e, particularmente, na Linguística Aplicada, voltada para o ensino-aprendizagem

de língua que continua, ainda, mais preocupada com o como funciona das coisas do que com qual o agente ou qual o fim das coisas”, constatação que Sousa Santos (op.cit.:16) faz a respeito da ciência moderna e que transferimos para a Linguística Aplicada para afirmar que grande parte dos lingüistas aplicados parecem dar menos importância ao estudo das causas e consequências do que está sendo observado e, portanto, ao questionamento de atitudes e comportamentos naturalizados pelo hábito (por exemplo, qual a razão e quais as consequências de um ensino que, apesar de se dizer centrado no aluno, continua centrado no professor), para privilegiar a busca de soluções aos problemas encontrados: uns, então, buscam solução exclusivamente nas teorias lingüísticas buscando meios de aplicá-las, enquanto outros recorrem a várias áreas do conhecimento, mas uns e outros colocam a teoria como a única saída para uma formação de professores capaz de resolver os problemas de ensino. Aliás, sabemos que o paradigma dominante da psicologia, uma das disciplinas a que recorrem muitos estudiosos/pesquisadores da área para dar conta dos problemas encontrados em sala de aula, é o paradigma científico, que toma as ciências naturais como modelo e padrão. Ora, se, como afirmam Usher & Edwards, a psicologia se encontra localizada no discurso da ciência, um discurso que fala da descoberta de leis gerais através do uso do método científico, na busca de regras universais para chegar ao conhecimento verdadeiro do psíquico humano (comportamento, funcionamento cognitivo), então, podemos afirmar que os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua, ainda que tomando o cuidado para não generalizar as conclusões a partir da observação do processo não pode evitar um mergulho no mar dos paradigmas científicos onde se busca captar a consciência (intenções), as percepções, atitudes, bem como as estruturas institucionais de todos os níveis. O que se deseja provocar está também localizada nesse mesmo paradigma: a consciência de si, por uma espécie de reflexão conduzida (por especialistas portadores de uma competência reconhecida para tal), a consciência do processo de ensino-aprendizagem (monitoração), a autonomia do professor e dos alunos como se fosse possível não sofrer o peso de múltiplas influências que tornam todo indivíduo sujeito complexo, inefável, incontrolável...

Como então resolver o paradoxo: o lingüista aplicado sabe-se intérprete dos dados (que não são dados, mas buscados, construídos) e, como tal, se encontra imerso em águas subjetivas, mas parece que sente a necessidade de descrevê-los ou buscar alguma solução para aquilo que ele julga serem problemas práticos (metodologia de sala de aula, relação professor-alunos etc.). Não é à toa que a solução que encontra, com base em estudos antropológicos, é a triangulação: três observadores, três olhares... E por que três, por que um triângulo? Certamente, porque o triângulo representa, não apenas na cultura ocidental, a sabedoria, a totalidade, a completude, o infinito – tal como a Santíssima Trindade.

Nota-se, então, nos periódicos analisados, a insistência de autores-pesquisadores em manter a confiabilidade, isto é, garantir o reconhecimento da pesquisa através de provas empíricas, de dados estatísticos, que, acredita-se, são a garantia da objetividade, do afastamento do cientista para fazer o objeto falar, revelar-se ao pesquisador. Esse esforço em busca de confiabilidade tem encontrado obstáculos que esses pesquisadores, na última década, apoiados nos estudos antropológicos, procuram contornar afirmando que suas pesquisas são sempre localizadas e nunca podem ser generalizadas, que eles têm consciência do caráter interpretativo de suas análises. Mas, sempre que podem, procuram, em seus textos, garantir sua legitimidade respeitando critérios de objetividade – dados empíricos, dados estatísticos...; afinal, todo fenômeno social é de natureza subjetiva e como tal não se deixa captar pela objetividade do comportamento, daí a impossibilidade de produzir previsões fiáveis já que os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele adquirem os cientistas.

E, assim, imerso num conflito constitutivo – embate entre a necessidade da busca do rigor científico (tão caro aos modernos) e a consciência da subjetividade perpassando toda e qualquer interpretação -, ao qual não consegue escapar, o lingüista aplicado prossegue sua pesquisa fazendo de conta que o conflito não existe, que a verdade o espera no final do túnel.

Não se percebe ou se apaga, dada a naturalidade que o fazer científico assume, que toda e qualquer pesquisa - assim como todo discurso e todo sujeito - esconde a multiplicidade, a heterogeneidade e o caráter convencional e arbitrário que a constituem.

Desse modo, é possível dizer que as vozes das perspectivas moderna e pós-moderna da ciência atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária dos estudiosos da linguagem e, portanto, do lingüista aplicado.

Outro aspecto que nos interessa abordar, ainda que superficialmente, diz respeito à relação, inexistente para os modernos e constitutiva para os pós-modernos, entre ciência e política, entendendo política como lugar das relações sociais, da ideologia, dos interesses de toda ordem, e ciência, como lugar da neutralidade, da isenção, da objetividade desinteressada:

A ciência e a tecnologia têm vindo a revelar-se as duas faces de um processo histórico em que os interesses militares e os interesses econômicos vão convergindo até quase à indistinção. (Sousa Santos: 35)

Ainda que não falemos da industrialização da ciência que provocou, de um lado, relações mais autoritárias e desiguais entre os cientistas e, por outro, aprofundou ainda mais o fosso entre países centrais e países periféricos -, sabemos, e não é novidade para ninguém, que, para ser financiada uma pesquisa ou para que ela tenha prestígio no meio acadêmico-científico de nosso país, ela precisa versar sobre temas que preocupam outros países, facilitando o intercâmbio em nível internacional. Essa política da pesquisa afeta, indubitavelmente, o pesquisador, complicando ainda mais sua tarefa: além de especialista (e, hoje, é preciso ser - considera-se um absurdo que alguém entenda de subáreas afins como primeira, segunda língua e tradução, por exemplo...), deve conhecer as novidades em termos de pesquisa internacional e a elas aderir. Claro está, então, que toda pesquisa carrega uma certa dose de interesses pessoais e grupais.

Finalizando,

O “além” [pós-moderno, pós-colonialismo, pós-feminismo] não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado. Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste fim de siècle [ou neste início de século], encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (Bhabha: 1994:1; 1998:19)

Daí, talvez, o sentimento de desorientação, de desestabilização, de falta de direção que é sinalizado pelo prefixo pós (para além de) – aqui e lá, de todos os lados... Incompletude, incerteza, insegurança que é difícil confessar por sermos constituídos pela vontade de verdade que é ainda o que motiva e o que mantém a pesquisa e a construção do conhecimento.

Apesar de o cientista se alimentar de certezas, de uma fé naquilo que ele faz (fé moral), na capacidade de “melhorar” o mundo (visão

moderna do bem), o cientista/pesquisador se depara com situações caóticas, que levam ao próprio extermínio (remédio e veneno da Farmácia de Platão, conforme Derrida, 1972). Assim, o cientista aplicado, talvez até mais do que todo cientista, se constitui de regiões de discursos em conflito, tensão entre certezas e incertezas, entre o um e o múltiplo, entre o desejo de controle e o inefável, o incontornável que assolam o seu saber-fazer, conflito esse (tensão essa) que não temos, ou raramente temos, a coragem de assumir, talvez por medo de não encontrarmos um lugar reconhecido dentro do discurso da ciência, lugar que desejamos ardentemente ocupar. Conseqüência da naturalização da visão mítica do cientista que representa a nobreza humana?

Gostaria de terminar lembrando um trecho de A Gaia Ciência de Nietzsche a respeito do cientista em geral que parece sintetizar o que dissemos:

Inventaram o sábio como o homem da inalterabilidade, impessoalidade, universalidade da intuição, como um e tudo ao mesmo tempo, com uma faculdade própria para aquele conhecimento invertido; eram da crença de que seu conhecimento é ao mesmo tempo o princípio da vida. Mas, para poderem afirmar tudo isso, tinham de enganar-se sobre seu próprio estado: tinham de se atribuir ficticiamente impessoalidade e duração sem mudança, desconhecer a essência daquele que conhece, negar a tirania dos impulsos no conhecer e em geral captar a razão como atividade plenamente livre, originada de si mesma; mantinham os olhos fechados para o fato de que também eles haviam chegado às suas proposições contradizendo o vigente ou desejando tranquilidade ou posse exclusiva ou domínio /.../ também seu viver e julgar resultavam como dependentes dos antiquíssimos impulsos e erros fundamentais de toda existência sensível. (§ 110, p.156)

Referências bibliográficas

- BHABHA, H. (1994) *Locais da Cultura*. Trad. Bras. Editora da UFMG, 1998.
- CORACINI, M. J. (1991) *Um Fazer Persuasivo o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes Editores.
- DERRIDA, J. (1972) *La Pharmacie de Platon*. Paris: Editions du Seuil. Trad. Bras. A Farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. R.J.: Graal.
- GADAMER, H.-G. (1975) *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- GIDDENS, A. (1991) *As Conseqüências da Modernidade*. SP: Editora da UNESP.
- LYOTARD, J-F. (1988). *O Pós-moderno*. R.J.: José Olympio Editora.
- NIETZSCHE, F. (1987) *Obras Incompletas*. SP: Nova Cultural.
- ROBERTSON, R. (1992) *Globalização – Teoria Social e Cultura Global*. Trad. Bras.: João R. Barroso. SP: Editora Vozes.
- SOUSA SANTOS, B. de (1997) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. (9ª edição).
- USHER, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*. London, New York: Routledge.

A (des)ordem do sentido: da língua ao discurso

Maria Virgínia Borges Amaral
Universidade Federal de Alagoas

ABSTRACT: This work analyses the process of the sense production in the discourse, trying to demonstrate that the signification happens in some conditions that the relation between the subjectivity and the objectivity operates. It proposes a relecture of the notion of reference, redefining this theoretic category from a perspective discursive, considering that the object and its designation are dialectically constituted by the social-historic basis, that is really the basis of the process of the sense production.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido, referência, objetividade, subjetividade.

1 – O histórico-concreto como base da significação

Embora as categorias de análise da língua sirvam à AD (Análise do Discurso), não é possível ‘aplicá-las’ tal qual são concebidas por uma teoria de natureza lógico/formalista. Isso significa que a AD revisa essas categorias e as re-significa dentro de uma outra concepção teórica, a do materialismo-histórico, na qual apóia o seu referencial teórico-metodológico. A noção de ‘expressão referencial’,¹ por exemplo, poderá servir como um recurso lingüístico usado pelo locutor para se referir (ou não referir explicitamente, como ocorre no processo de ‘silenciamento’) a um sujeito, uma coisa, ou a um acontecimento. É nesse sentido que o termo expressão referencial poderá responder aos nossos propósitos, se compreendido como uma ocorrência lingüística que se dá em um acontecimento discursivo, marcado pelo interdiscurso de uma formação ideológica. Assim é que consideramos, a partir de Bakhtin (1992:37), a não neutralidade da palavra ou da expressão na constituição do discurso.

Assim, também, o sentido não se define unicamente como ‘significado’ da palavra, nem como uma questão de ‘denotação’; o sentido é efeito do processo de relação de uma palavra com outras palavras dentro de uma formação discursiva,² “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (Orlandi, 1988:58). Trata-se das posições enunciativas, definidas nas formações discursivas, enquanto representantes das formações ideológicas. Em outras palavras, ao enunciar algo o sujeito estará, sempre, falando de algum lugar discursivo; representará um saber discursivo com o qual estará concordando ou discordando, apoiado em um saber oposto, mas sempre será uma posição que se efetiva em relação com um saber. Por isso, as posições enunciativas são efeitos das posições do sujeito no mundo, porque o sujeito que enuncia o faz em condições específicas, constituídas por um complexo de dizeres que se sustentam em formações ideológicas. Os dizeres, memória discursiva ou interdiscurso, já existentes formam a memória do dizer do sujeito que enuncia. As posições do sujeito que enuncia no mundo são, pois, afetadas pelo interdiscurso. É por isso que se reconhece, na AD, o primado do interdiscurso no processo de significação, “de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade” (Orlandi, 1996:30-1), da memória do dizer (do interdiscurso).

O sentido na AD, pois, ganha um estatuto diferente do da perspectiva da lógica formal,³ para a qual o sentido estaria diretamente ligado àquilo que uma expressão traz para uma sentença; formaria uma unidade constituída pelos elementos que atribuem à sentença relações sintagmáticas: o objeto referido e o que ele representa no mundo, a sua predicação. Definir e delimitar o que é da língua e o que é do discurso não é uma atitude que antecede à análise. A língua - em suas seqüências sintagmáticas - é o lugar material de realização dos efeitos de sentido. Mas segundo explicita Henry (1990: 59), “de um ponto de vista teórico, não se pode decidir a priori se na produção e na

interpretação de superfícies discursivas [para nós, *seqüências discursivas* a partir de Courtine, 1981] dadas, tal ou tal regra particular intervém; a única coisa que se pode dizer é que tais regras necessariamente intervêm (12)”⁴. Então, para a AD, a linha fronteiriça que separa uma análise da língua e uma análise do discurso estará sempre por ser definida. As hipóteses dessa demarcação, necessárias à prática da análise dos processos discursivos, conforme sugere Henry, contribuem para o procedimento da análise lingüística e da análise discursiva. Entretanto, é bom lembrar o que já dissemos no início deste trabalho: o objeto sobre o qual a análise é feita não é um objeto lingüístico *strictu senso*, é um objeto sócio-histórico, onde o lingüístico intervém como pressuposto. (cf. Pêcheux, 1988).

Isso posto, podemos avançar nessa reflexão verificando-se que na AD se distinguem marcas lingüísticas – aquelas que dizem respeito à propriedade do discurso - e propriedades do discurso – que estão relacionadas ao contexto sócio-histórico, à cultura, à ideologia (cf. Orlandi, 1988:25). Dessa forma, convenhamos, as marcas sozinhas não são suficientes para produzir sentidos, para fazer funcionar os efeitos do discurso. O funcionamento discursivo deve ser observado em relação às suas condições de produção, que permitem remetê-lo à(s) formação(ões) discursiva(s) e, conseqüentemente, à(s) formação(ões) ideológica(s). É por isso que a AD procura pensar a questão do sentido e da referência em termos de *processos constitutivos de significação*, o que implica considerar a relação entre língua, histó-

1 Estamo-nos referindo à noção de *expressão referencial* na forma como é definida por Lyons (1980:147), para quem a referência implica “uma relação existente entre uma expressão e aquilo que essa expressão designa ou representa em ocasiões particulares da sua enunciação”.

2 As formações discursivas são o espaço onde os sentidos já dados, sedimentados em uma memória discursiva, se encontram e se constituem em sentidos diferentes, os efeitos de sentido. As formações discursivas são, por isso, os sítios de significação, “espaço no qual se constituem os sentidos” (Pêcheux, 1988:177). Nas formações discursivas se estabelecem relações de formulações/reformulações, implicando os *processos discursivos*: relações de significação que funcionam entre elementos lingüísticos.

3 Onde o sentido adquiriu um caráter material. Para a lógica formal, o sentido seria resultado de uma justaposição entre a língua que representa o pensamento e a pessoa ou coisas referidas pela língua. Nessa linha de pensamento teórico, o sentido de um enunciado seria o que ele representa do mundo, dos objetos, de um estado de coisas (cf. Guimarães, 1995: 23). Representação, sentido e referência teriam, todos juntos, confluência na sentença submetida à condição de verdade ou falsidade.

4 Na nota 12, Henry acrescenta que “sempre há língua, como base material do discurso [...]. A linha de demarcação que separa efetivamente em todo processo discursivo concreto língua e discurso está, em princípio, sempre por ser definida”. A nosso ver, a base da linha de demarcação pode ser as *seqüências discursivas* que constituem o *corpus* da pesquisa. A partir delas pode-se passar do funcionamento lingüístico para o funcionamento discursivo.

ria e ideologia. A intervenção da história na língua se dá através das relações que se estabelecem por ocasião do acontecimento do discurso, entre memória discursiva (saber discursivo, memória do dizer, interdiscurso) e efeitos de memória. Estamos-nos apoiando em Pêcheux & Fuchs (1993:169), quando afirmam que “o ‘sentido’ de uma seqüência só é materialmente concebível, na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica de passagem que ela possa ter vários sentidos)”.

Então, se o discurso é constituído dialeticamente pela relação entre língua e história, a construção discursiva do “referente” está relacionada ao processo de formação imaginária, que se constitui na relação do sujeito com o mundo, relação esta definida e orientada pelas formações discursivas que se sustentam em uma dada formação ideológica. O sentido de uma expressão, também, não pode ser reduzido ao que diz um sujeito ou a uma diversidade de dizeres sobre o mesmo referente. O ‘aqui’ e ‘agora’ do enunciado não significam por si mesmos, eles produzem sentido porque, ao serem ditos, mobilizam um conjunto complexo de outros dizeres (o pré-construído) instalados, produzidos e reproduzidos pela memória discursiva (o interdiscurso).

O efeito de sentido, pois, é constituído a partir de uma relação parafrástica (cf. Henry, 1990), considerando-se a noção de parafrase discursiva: uma noção “contextual”, visto que depende das formações discursivas às quais o discurso está relacionado para nelas produzir sentido. Assim, na questão da referência e do sentido, do ponto de vista discursivo, “não se trata de uma característica da unidade, mas de suas possibilidades de funcionamento determinado por tal ou tal formação discursiva, ligada a condições precisas de produção e interpretação do discurso” (Henry, 1990: 52).

Quando, no processo de elaboração do discurso, um sujeito falante ‘escolher’ uma palavra, nas possibilidades oferecidas pelo sistema lexical da língua, estará sendo orientado por um saber discursivo já sedimentado que faz parte de uma dada formação discursiva, na qual toma uma posição e responde às exigências do objeto do discurso (ou tema, conforme Bakhtin, 1992). Essas escolhas se realizam em função do seu querer-dizer, ou intuito discursivo, inscrito em uma dada formação discursiva, o que demarca a *posição do sujeito do discurso*. Podemos, então, dentro de nossa linha teórica, dizer que é nas formações discursivas que os discursos recebem *formas típicas de formulação*, concretizadas como *seqüências discursivas*. Podemos dizer, também, que as palavras do discurso comportam ‘certos sentidos’, mas produzem efeitos de sentido nos processos discursivos, autorizadas pela formação discursiva à qual o discurso que integra está aliado.

O fato de o campo lingüístico e o campo discursivo estarem tão imbricados é mais uma constatação de que o discurso é uma particularidade, um espaço do encontro entre língua, história e ideologia. A *referencialidade discursiva*, compreendida como *efeito de sentido*, um *processo constitutivo de significação*, reforça nossa compreensão de que o discurso é ação, é práxis, que produz e reproduz as relações entre os homens, na sua existência real.

2 – O sentido de revolução: uma análise do discurso empresarial

As formações ideológicas que sustentam um discurso de mudança de comportamento dos indivíduos nas relações de trabalho, chegam a sugerir que essas mudanças atingirão toda a sociedade e resolverão os problemas sociais como a miséria e a ignorância, o que representaria uma revolução da sociedade atual. No discurso empresarial essa questão é assim expressa:

1 - Toda essa revolução conduzida a partir da mente e do coração das pessoas, de dentro das empresas para fora, caracteriza um verdadeiro

movimento de renovação nacional. Este movimento irá liberar o país da fome, da miséria e da ignorância, criando condições de uma vida feliz e plena para o povo. (SEBRAE, 1994, fasc. 8, fl. 2).

A expressão toda *essa revolução* tem como referente os programas de qualidade total, considerados “uma revolução no mundo dos negócios” e, por isso, “uma arma para os pequenos na guerra da competitividade”. O sentido de *revolução* é reproduzido no discurso dos empresários a partir de outros enunciados que circulam, que convivem e fazem sentido no espaço de significação próprio desse discurso, a Formação Discursiva do Mercado. É desse espaço que Ishikawa (1993: 38) manifesta o sentido de Qualidade Total (Círculo de Qualidade - CQ, como é conhecida e referida uma das modalidades do processo, no Japão):

2 - O Controle de Qualidade é uma revolução no pensamento administrativo, portanto os processos de pensamento de todos os empregados precisam ser modificados.

Enquanto Ishikawa atribui à revolução um caráter de conhecimento, por se dar no pensamento administrativo, o locutor dos empresários, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio aos Pequenos e Micro Empresários), atribui a essa “revolução” um caráter político-social, ao considerá-la “um movimento de renovação nacional”. Nesse sentido, o referente, o “objeto” referido, da expressão “revolução” é constituído na relação com o interdiscurso, isto porque não pode ser considerado como um objeto dado no mundo; ele é “uma exterioridade produzida pela linguagem”.⁵ Entretanto, este “objeto” não se reduz ao que se fala dele, a sua objetividade é constituída pelo confronto de vários discursos. O discurso empresarial, onde funciona a expressão *revolução*, é resultado de um processo de objetivação da subjetividade, de concreção de um imaginário sócio-histórico, da relação entre discursos outros já existentes que, ao incorporarem sentidos já dados, produzem novos. É essa relação entre discursos, essa relação de confronto entre discursos, que constitui a materialidade do referente. É, pois, a partir do interdiscurso, apreendido no processo discursivo, que podemos identificar o referente da expressão *essa revolução*.

Observe-se que, juntamente com o processo de referenciação, temos tratado do sentido como sendo um efeito da relação entre subjetividade e objetividade, uma relação que só é apreendida se consideradas as condições sócio-históricas do dito - a relação entre o discurso, história e ideologia. Não estamos falando de um ou qualquer sentido que poderia ser atribuído pelo sujeito interlocutor, de acordo com a sua vontade, o que seria reconhecível em uma vertente “subjetivista”. É nesse sentido que a referenciação (referência e referente) do funcionamento discursivo é a sua objetividade - as condições sócio-históricas em que foi produzido, e que, por ser assim, não pode ser apreendida diretamente, sem as mediações que o interdiscurso possibilita, por ser a memória discursiva, por ser história. Então, se o referente é constituído pela relação entre o *já dito*, pelo interdiscurso, a expressão “*essa revolução*” refere-se à realidade objetiva das empresas (e empresários) modernas que entenderam os “sinais do tempo”, que aderiram à Qualidade Total e a partir da qual se reconhecem como capazes de obter a fidelidade dos seus empregados e de operar mudanças na qualidade de vida do “povo”.

Observemos que ocorre um processo parafrástico entre as seqüências discursivas 1 e 2. A seqüência discursiva 1 - *Toda essa revolução conduzida a partir da mente e do coração das pessoas, dentro das empresas para fora,...* - está articulada com a seqüência 2 - *O CQ é uma revolução no pensamento administrativo* - a partir do

5 A concepção de objeto do mundo estaria apoiada em uma posição formal (que concebe a referência como uma relação da linguagem com um objeto) ou psicológica (que concebe a referência como ato de um sujeito de particularizar um objeto no mundo) sobre a referência. Cf. Guimarães, 1995: 73 - 5.

referente que têm em comum: os programas de Qualidade Total. Esse referente é indicado na seqüência 1, especificamente no segmento “Toda essa revolução”, a partir do funcionamento do dêitico *essa* e na seqüência 2 pela expressão “O CQ (Controle de Qualidade)”. Tanto em uma seqüência como na outra, o referente é predicado como “revolução” - *uma revolução* (2) e *essa revolução* (1).

Esta articulação entre as duas seqüências nos autoriza a reconhecer que ambas também têm um espaço de significação comum: a Formação Discursiva do Mercado. Entretanto, é a seqüência 1 que explicita uma dimensão política, deliberando, para a Qualidade Total, um poder de “*movimento nacional*”, que irá “*liberar o país da fome, da miséria e da ignorância.*” O sentido produzido pela expressão revolução nos dois enunciados remete para a esfera subjetiva; a revolução é configurada no processo discursivo do discurso empresarial como um movimento do *pensamento*, da *mente* e do *coração* no mundo dos negócios. Esse efeito de sentido é autorizado na seqüência 1 pelo segmento *a partir da mente e do coração das pessoas* [...] dentro da empresa e, na 2, pela expressão no *pensamento administrativo*. Mas esse efeito de sentido, produzido no funcionamento dos dois enunciados, tanto os aproxima como os distancia: para o enunciado 2, a revolução ocorre no pensamento administrativo, enquanto que para o 1, a revolução parte do espaço administrativo (a empresa) para fora, o que caracteriza o *movimento nacional* referido, que irá criar condições de uma vida feliz e plena para o “povo”.

A dimensão política que o sujeito do discurso imprime à *palavra revolução*, especificamente na seqüência 2, não se confunde com o sentido de rompimento com as bases sociais e econômicas da sociedade capitalista. Os limites da *revolução*, referida no discurso empresarial, estão dados no próprio discurso quando explicita a dimensão desse “acontecimento” - *o pensamento, a mente e o coração das pessoas*. Há nesse enunciado um processo de cruzamento dos discursos religioso, gerencial e político; o discurso religioso se revela pela apropriação dos sentidos que as palavras *mente* e *coração* produzem no discurso; o gerencial é representado pela palavra *empresa*, que é constituída por *pessoas* que têm *mente* e *coração*; dessa empresa (de dentro) sairia o *movimento de renovação nacional*, expressão que tem um caráter político, sendo, portanto, própria de um discurso político. Cruzando os discursos da religiosidade, do gerenciamento e da política, o discurso empresarial leva seus interlocutores – micro e pequenos empresários - a concluir que a revolução, à qual se refere, é um movimento que *irá libertar o país [...] criando condições de uma vida feliz e plena para o povo*.

Então, quando o discurso empresarial trata de *revolução*, atualiza uma rede de formulações já existentes acerca deste tema, mas essa atualização não implica uma legitimação dos sentidos político e econômico atribuídos à palavra *revolução*, quando inscrita em uma formação ideológica oposta à ideologia dominante da sociedade burguesa; ao contrário, o repetível é atualizado para que se processe um efeito de deslocamento de sentido, os traços políticos que estão na base de significação - um processo sócio-histórico que deverá alterar, radicalmente, o modo de produção capitalista - do termo *revolução* são dissolvidos no discurso empresarial. Um sentido de *luta de classes*, para o qual a expressão aponta, é deslocado para o sentido do *consenso*, da responsabilidade, para o sentido de grupo ou equipe

que trabalham para um mesmo fim, ganhos produtivos e competitivos (a lucratividade da empresa).

Conclusão

Ao longo da análise que apresentamos, pudemos observar que não só o “objeto” referido – o programa de qualidade total - determina o sentido da expressão *revolução*, que implicaria o entendimento de que o significado estaria no próprio objeto, nem só o sujeito que se refere, usando uma dada expressão para designar um acontecimento no mundo empresarial, imprime sentido (onde o significado seria de responsabilidade unicamente do sujeito). Compreendemos que o discurso se constitui a partir dessa relação indissociável entre o sujeito, posicionado discursivamente, falando de um lugar discursivo, ocupando uma posição de sujeito num campo de significação, que nesse caso específico do discurso empresarial, é a formação discursiva mercadológica, e o objeto referido, constituído pelo acontecimento sócio-histórico que marca as mudanças no mundo dos negócios e nas relações de trabalho regidas pelas leis do mercado. A “expressão referencial” e o “referente” formam uma unidade dialética constitutiva do processo de referenciação em que o sentido se desloca de um ambiente meramente lingüístico para um acontecimento discursivo.

Referências bibliográficas

- AMARAL, M. Virgínia Borges. *A (des)razão do mercado: efeitos de mudança no discurso da qualidade total*. Tese de doutorado, UFAL, Maceió, 1999.
- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- COURTINE, Jean-jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In: *Langages*, N.62, Paris: Larousse, 1981, p. 9 - 127.
- SEBRAE/FOLHA DE SÃO PAULO. Suplemento *Qualidade Total*. 8 fascículos, 13 de março de 1994/1º de maio de 1994.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*, um estudo histórico enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.
- HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de estudos lingüísticos*, 19. Org. Eni Orlandi e João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- ISHIKAWA, Kaoru. *Controle de Qualidade Total à maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1993.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: Eni orlandi (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: F.Gadet; T. Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, Michel, (1975). *Semântica e Discurso, uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

Revisitando o sujeito em análise do discurso.

Belmira Magalhães

Universidade Federal de Alagoas

ABSTRACT: *The work has the objective of reposit the subject discussion in discursive analysis (DA), instigating the debate about the author's possibility in the discourses. For that we refer to the theoretic referential of DA, principally that one expressed by Pêcheux and Courtine; the Bakhtin position about the intentionality of wanting to say and we propose a rescue of Marx's formulations about the relations between subjectivity and objectivity.*

PALAVRAS-CHAVES: *discurso, sujeito, autora*

Com este texto nos propomos recolocar a discussão acerca dos limites e possibilidades da autoria.

A partir dos anos sessenta a discussão da relação subjetividade/objetividade ganha nova dimensão, tanto no discurso filosófico como no científico e, principalmente, no político. Há um deslocamento da classe como única identidade coletiva, o sujeito de classe, e uma incorporação de outras particularidades ao cenário que estuda o sujeito. A possibilidade de interferência do sujeito na lógica da objetividade é questionada a partir de duas posições aparentemente contraditórias mas que levam ao mesmo lugar epistemológico. Uma delas decreta a morte da teoria do sujeito coletivo atrelado à noção de classe, na medida em que as contradições que mantinham esses sujeitos estariam sendo substituídas por contradições entre grupos de identidade, não necessariamente antagônicos. A outra desloca o conflito de grupos para conflitos interpessoais resolvidos pelas identidades, a partir de uma identificação societária baseada em parâmetros que negam a noção de classes sociais. As duas posições, ao mesmo tempo que exaltam os sujeitos, matam a possibilidade de interferência substancial na realidade, pois a subjetividade ou tem apenas o papel de propor rearranjos da objetividade ou pode tudo, mas apenas no campo das individualidades e dos relacionamentos individuais.

Para a crítica dessas concepções sobre a subjetividade seguimos com Marx, quando este elaborava uma crítica ao idealismo e ao materialismo vulgar, incapazes de uma compreensão correta da realidade. O materialismo – vulgar – anula o autor ao não compreendê-lo enquanto sujeito sensível, capaz de interferir na objetividade, através de uma teleologia que tem implícita a compreensão da lógica dessa objetividade; na verdade, há um “assujeitamento” do sujeito à lógica do real, sendo anulada qualquer possibilidade de transformação a partir da subjetividade.

Por outro lado, o idealismo, procurando dar vida ao sujeito, faz isso de forma abstrata, permitindo ao sujeito apreender o real prescindindo do efetivo conhecimento do mesmo, retirando do real sua lógica própria, e imputando ao sujeito a capacidade de imprimir lógica ao real, tornando o sujeito autor absoluto da objetividade, fonte de sentido que acaba por imobilizá-lo na medida em que admite tantos discursos quanto são os indivíduos, impossibilitando a comunicação, o que fragmenta a relação social em geral.

Marx, ao refutar essas duas vertentes de possibilidades do conhecimento, dá um passo decisivo para estabelecer o papel da subjetividade na construção do ir-sendo do ser social, ou seja, é a subjetividade que instaura a possibilidade de um mundo humano/social, mas não uma subjetividade autônoma que se impõe idealmente à realidade. Na verdade, tem-se uma subjetividade objetivada, isto é, um sujeito que possui história, e por isso, limites na construção ideal e efetiva de suas realizações. O fato de não absolutizar a capacidade do sujeito de criar o que quiser, a partir única e exclusivamente de sua vontade, não retira da subjetividade a capacidade criadora nem a importância crucial de sua ação para a reprodução do ser social.

É no bojo dessa crise do pensamento contemporâneo, refletindo as mudanças ocorridas nas formas de produzir e, conseqüentemente,

de gestão da produção, que se instala, principalmente na França, uma discussão propondo uma nova forma de compreensão da linguagem que discute com a lingüística e dialoga com as ciências sociais e a psicanálise, que se denominou Análise do Discurso -AD.

Na verdade, todo o debate que a AD suscita tem por fundamento a reflexão do processo de apreensão do mundo e dos diversos níveis em que isso pode efetuar-se. A apreensão cognitiva desse real só é possível através de categorias intelectivas que tornem possível a captação da relação entre singular e universal. Temos, portanto, duas ordens de fenômenos: uma, que diz respeito à coisa em si, e outra, que se refere à possibilidade de apreensão efetiva da lógica das coisas.¹ A primeira faz parte do objeto; a segunda, do sujeito cognoscente. O processo do conhecimento exige dois tipos de categorias: as ontológicas – que embora recriadas pela razão, pelo sujeito, buscam retratar fielmente o movimento do objeto e as categorias reflexivas, criadas pela razão, que partem do conhecimento do real e criam estruturas lógicas, representações que surgem na mente humana, são **reflexos** do real captados como representações da consciência. Não possuem estas uma existência autônoma em si mesmas. (Pontes,1995:59).

Toda práxis humana pressupõe a existência de duas categorias ontológicas – subjetividade e objetividade², que possuem autonomia, mas que não podem ser pensadas separadamente. O mundo real e o sujeito cognoscente não se confundem, embora estejam essencialmente imbricados.

A materialidade discursiva traz a marca da subjetividade que a produziu, não no sentido de ser a expressão da individualidade do autor, pois o que está ali expresso é a relação entre uma individualidade, posta em um tempo e espaço definidos historicamente, e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade, com consciência do que está fazendo, mas sem o domínio de todas as alternativas postas por essa mesma realidade. Marx sintetiza a relação entre subjetividade e objetividade:

A produção de idéias, de representações, da consciência está, desde o início, diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual, dos homens, aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. (Marx,1965:21).

A teleologia³ que cada sujeito imprime ao discurso só é possível porque essa individualidade foi capaz de antever aspectos do movimento da realidade. No entanto, após esse ato, não há condições de prever a forma como o discurso será absorvido socialmente, nem o

1 Coisa aqui não significa apenas objetos, mas também idéias, ciência, produção artística.

2 Para melhor desenvolver esse tema, veja Marx, 1978.

3 Teleologia aqui significa o pensar, a partir das necessidades práticas, com o objetivo de imprimir marcas na objetividade.

limite dessa absorção. O uso ideológico/prático de qualquer criação humana, inclusive o discurso, não está sob o controle do criador, após a inserção no meio social. Por mais previsível que seja a forma de utilização da criação humana, nunca há certeza de quais serão os resultados da objetivação.

Considerando o discurso uma práxis humana que permeia todas as relações sociais e que se encontra no âmago da relação entre subjetividade/objetividade, pode-se afirmar que o ser social tem como condição ontológica de ser sujeito, capacidade que significa a possibilidade de imprimir de forma consciente⁴ marcas na objetividade, um meio de suprir antigas e novas necessidades.

Essa característica do sujeito o torna aparentemente dotado de poder absoluto para transformar o real, no entanto, ele se depara com um limite intransponível, pois colocado fora de si – pertencente ao *locus* da objetividade – que detém o limite da ação da subjetividade. A subjetividade que percebe carências precisa conhecer a legalidade da objetividade para nela interferir, mas apenas dentro das possibilidades permitidas por essa mesma objetividade e, efetivamente, com o nível de conhecimento que essa subjetividade, que é individual e histórica, possui.

Nos atos singulares de criação ou de recepção, de aprovação ou de recusa, os indivíduos podem ter desde uma participação mínima até uma interferência decisiva no processo geral, sendo, nesse sentido, a linguagem entendida como *medium* capaz de possibilitar, ao mesmo tempo, a fixação e a transformação do código.

Quanto mais a subjetividade tender para o descobrimento e revelação do novo, através da criação de discursos que tomem uma posição a favor das novas possibilidades surgidas, tanto mais terá condições de promover o movimento dialético necessário a uma interferência efetiva no real.

Sem a interferência da subjetividade é impossível qualquer escolha entre as alternativas existentes na objetividade, que funcionaria apenas com sua lógica interna ou ao sabor do acaso.⁵ Na verdade, é o surgimento da subjetividade que instaura o ser social; e a história do gênero humano é a história da intervenção da subjetividade na objetividade. É nessa relação que se consubstancia a força do sujeito como criador de discursos.

No entanto, o limite da subjetividade dado pela objetividade não permite qualquer tipo de intervenção, mas apenas aquelas que condizem com a legalidade desta. Nesse sentido é que uma subjetividade necessita do conhecimento mais apurado possível da lógica do objeto a sofrer sua interferência, para que as práticas possuam possibilidades de inovação.

A condição de autor é diretamente proporcional ao domínio de um conjunto formado pelo conhecimento do código da linguagem, da lógica da objetividade e pela possibilidade dada pela objetividade de intervenção na realidade. A partir da perspectiva que estamos discutindo, todo discurso tem um sujeito ligado intrinsecamente às condições de produção expressas pelas formações ideológicas e formações discursivas, que o afetam enquanto posicionamento social, isto é, lugar social de onde parte para a elaboração do discurso, mas também há um autor, que é a expressão da relação entre uma individualidade (histórico-social) e a posição de sujeito (forma-sujeito), definido anteriormente. Dependendo da relação entre estas partes, que implica no conjunto acima explicitado, pode-se estabelecer um caminho que vai desde o discurso do porta-voz, onde o papel do autor fica subsumido, quase inteiramente à força do sujeito, até, por exemplo, o discurso da arte que estabelece uma relação igualitária média entre sujeito e autor.⁶

As noções de “esquecimento um”, que preconiza a ilusão do indivíduo sobre a possibilidade de ser criador exemplar de um discurso e a de “esquecimento dois”, que permite à individualidade imaginar-se com o domínio total sobre seu discurso, desenvolvida por

Pêcheux (1988) e Courtine (1981), são fundamentais para que se ponha a possibilidade da autoria e estão diretamente ligadas à constituição da individualidade que realiza o discurso.

Pode-se afirmar, então, que a voz do mundo é a voz do sujeito, que é o único ser capaz de falar do mundo e de si; sendo o mundo o limite, é levado a falar apenas o que deste consegue apreender, de vez que só pode falar de si enquanto ser no mundo, isto é, histórico. Assim é que não há uma individualidade, nem produção individual, que não seja essencialmente social e histórica.

Como parte do ser social, a subjetividade pode ter diversos graus de conscientização sobre o seu estar no mundo e, em consequência, ter maior ou menor possibilidade de compreendê-lo, o que coloca inúmeras possibilidades de autoria, mas, a explicação para sua atividade no mundo não será dada por nenhuma condição que não possua elucidação na própria sociabilidade, mesmo que a subjetividade contemporânea ao sujeito que faz determinada leitura do mundo não possa alcançá-la, tendendo a buscar soluções transcendentais, ignorando as inovações.

Entende-se, pois, a afirmação da concepção marxiana de que a vida individual e a genérica não constituem entidades autônomas que se relacionam mas, ao contrário, são parte de um todo impossível de ser dissociado. Na verdade, não há individualidade sem gênero humano, como não há generidade sem indivíduos capazes de se reconhecerem como tais e por isso conscientes de seu estar-no-mundo Nas palavras de Marx,

A vida individual e a vida-espécie não são coisas diferentes, conquanto o modo de existência da vida individual seja um modo mais específico ou mais geral da vida-espécie, ou da vida-espécie seja modo mais específico ou mais geral da vida individual. (Marx, 1964:125).

Como vimos, a subjetividade elucidará (ou não) os problemas advindos das relações sociais; essa intervenção da subjetividade é o espaço fundador da liberdade humana, na medida em que o processo de auto-construção do ser social implica sempre possibilidade de escolha.⁷

O discurso pressupõe sempre um ato consciente, o sujeito que o realiza tem consciência do que quer realizar, embora não tenha controle total sobre a capacidade de dar forma ao seu objetivo, nem da totalidade de interpretações que poderão advir de sua intencionalidade⁸ expressa na obra. Essa intencionalidade é reafirmada por Bakhtin (1992), através do conceito de intuito discursivo, que pressupõe o *querer dizer* do autor de um texto:

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monoleximática até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. [...] O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única)

4 Consciente, aqui, não significa o domínio racional de todo o processo, mas apenas a intencionalidade do sujeito de pensar uma ação. Para desenvolvimento do tema, ver Lukács (1979), e Bakhtin (1990).

5 Na sociedade contemporânea esta capacidade está ligada ao posicionamento de classe. Ver Marx, 1978

6 Para desenvolvimento da autoria na arte, ver Magalhães, 1999.

7 Para o estudo da liberdade do ponto de vista marxiano, ver Tonet (1997).

8 Intencionalidade que significa o pôr do sujeito no mundo, o agir com objetivo, a partir de uma reflexão prévia sobre o ato.

da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. (p.300).

A relação conteúdo e forma está sempre indissociada: a intenção do autor é objetivada no discurso sob determinada forma, que não poderia ser outra, para aquela autoria naquele momento, constituindo o momento da elaboração do discurso, isto é, o resultado do refletir de uma individualidade historicamente dada sobre algum aspecto da realidade, a marca da individualidade no real.

Na verdade estamos trabalhando no interior dos conceitos de inter e intra discurso. O conteúdo, a temática do discurso, relaciona-se a outras temáticas que podem concordar, discordar, complementar, etc. com a posição do autor, isto é, há uma série de interdiscursos que dialogam de diferentes maneiras, com o discurso em elaboração, nem sempre com a consciência do autor. Por outro lado, através do esquecimento dois, que possibilita ao autor pensar que domina inteiramente os signos e símbolos lingüísticos que usará no discurso, este elaborará a materialidade discursiva que, como vimos, trará necessariamente as marcas do sujeito e do autor.

É com essa concepção que estamos tratando das marcas de autoria, o que não requer, sob essa perspectiva, nenhuma incursão sobre as características psicológicas do autor, como forma explicativa de sua composição autoral. Bakhtin, ao discutir a relação entre objetividade e consciência, sintetiza a questão da seguinte forma:

Tudo que dissemos acima conduz ao seguinte princípio metodológico: o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela. Como veremos, é antes o contrário que é verdadeiro: a psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias. (Bakhtin, 1990:36).

Na realidade, está-se afirmando que existe sempre um projeto consciente de autoria, trazendo implícita uma visão sobre a realidade refletida, que pode ser expresso de formas as mais diversificadas, formas estas sempre relacionadas aos respectivos conteúdos e condicionadas pelas contradições sociais que afetam tanto o sujeito como o autor.

Se o conteúdo do psiquismo é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo), como psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas esse próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (Bakhtin, 1990:59).

Sintetizando nossa incursão sobre a questão do sujeito em AD, vimos que os conceitos de formação discursiva e de forma-sujeito

foram revisitados a partir da relação entre as determinações sociais da objetividade e da liberdade de escolha oferecida por esta objetividade ao sujeito, discutida na concepção ontológica do pensamento de Marx.

Pela conceituação foucaultiana de formação discursiva apropriada e ressignificada pela AD, o sujeito é, ao mesmo tempo, interpelado pela ideologia e determinado pelo Outro do inconsciente, ficando dessa forma assujeitado por essas determinações que não lhe permitem, ou cerceiam, a expressão de autoria. Para Marx, as relações entre objetividade e subjetividade são determinadas pela primeira, mas a subjetividade possui um espaço de liberdade que pode ou não ser exercido inteiramente pelo sujeito.

A ideologia, do ponto de vista marxiano, não funciona unicamente como falsa consciência, mas traz também, contraditoriamente, a possibilidade, para a posição dominada da sociedade, de rever todos os liames dessas contradições e propor alternativas inteiramente inovadoras, marcando a face da autoria. Nesse sentido, quanto maior for a submissão do sujeito à ideologia dominante, maior será seu “assujeitamento”; no entanto, há possibilidades de rompimento desse mesmo “assujeitamento”, possibilidades que estão presentes na própria realidade/objetividade.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COURTINE, JJ. *Analyse du discours politique*. Paris: Larouse, 1981
- FOUCAULT, M. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- LUKÁCS, Georg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- _____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (GRUNDISSE) 1857-1858*. México: Siglo XXI, 1978
- MAGALHÃES, Belmira. *Os desejos de sinha Vitória e a construção autoral de Graciliano Ramos em Vidas Secas*. Tese de doutoramento. Maceió, UFAL, 1999.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et alii. Campinas: Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PONTES, R.N. *Mediação e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TONÉ, I. *Mercado e Liberdade*. Maceió: EDUFAL, 1997.

Lugares de enunciação e discurso

Mônica G. Zoppi Fontana

Universidade de Campinas - UNICAMP

RÉSUMÉ: Cet article développe une réflexion sur l'efficace idéologique, dans le cadre théorique de l'Analyse de Discours, en particulier dans l'espace ouvert par la figure de l'interpellation idéologique du sujet du discours. On présente un essai de délimitation du concept de lieux d'énonciation par rapport à ceux de forme-sujet et des positions-sujet qu'y se définissent.

PALAVRAS-CHAVE: enunciação, ideologia, subjetivação, poder

Gostaria de começar esse trabalho fazendo uma referência autobiográfica. O título de um trabalho publicado na Argentina (1992), incluía como subtítulo: EL PODER DE ENUNCIAR. Observando à distância (temporal e teórica) esse subtítulo, percebo e faço trabalhar a ambigüidade do sintagma *O poder de enunciar*, na sua dupla leitura como **possibilidade de dizer/eficácia do dizer**. Em um texto mais recente (o livro *Cidadãos modernos. Discurso e representação política*, 1997), volto a encontrar essa antiga inquietação, agora já nomeada como **lugar de enunciação** na análise que desenvolvo sobre o discurso da transição na Argentina e mais especificamente sobre o funcionamento da figura do porta-voz. Nesse texto, cujo objetivo é trabalhar o fundamento discursivo da representação política, considero a figura do porta-voz como um lugar de enunciação e enquanto tal, como uma das *formas históricas do sujeito de enunciação* (Guilhaumou, 1989). Na análise apresentada nesse meu livro gostaria de destacar, em primeiro lugar, a relação estabelecida entre certos funcionamentos enunciativos e o processo de configuração (e de legitimação) das relações de representação política em um espaço institucional (no caso, a presidência da Nação). Em segundo lugar, a afirmação teórica da determinação dos funcionamentos enunciativos pelo interdiscurso, o que leva a estabelecer uma relação necessária de um lugar de enunciação (a figura do porta-voz, p.e.) com as posições de sujeito que o definem e das quais é uma dimensão constitutiva. Em terceiro lugar, a decisão metodológica de descrever um lugar de enunciação a partir de funcionamentos discursivos tais como metáfora, metonímia e dêixis discursiva, o que supõe não reduzir essa descrição ao jogo polifônico das figuras enunciativas (locutor, enunciadador).

Retomando essas questões, e especificamente as elaborações sobre a noção de lugar de enunciação, neste trabalho gostaria de desenvolver algumas considerações que são fruto de um trabalho de reflexão desenvolvido em conjunto com alunos e orientandos¹. A problemática que abordamos através da noção de **lugar de enunciação** poderia resumir-se como uma reflexão sobre **a divisão social do direito de enunciar e a eficácia** dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade. Posto dessa maneira, o tema já foi objeto de numerosos estudos, principalmente de orientação sociológica, etnográfica e pragmática. Minha reflexão se inscreve em uma posição teórica que se define em relação à Teoria da Análise do Discurso (doravante AD), filiada a M. Pêcheux. Gostaria também de frisar que as colocações que se seguem apresentam o estado atual de uma reflexão que está em andamento, o que justifica o caráter incompleto e provisório de algumas afirmações.

Em seu texto *Análise automática do discurso* de 1969 (doravante AAD69), Pêcheux, ao explicitar os elementos que constituem as condições de produção do discurso afirma:

A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, p.e., no interior da esfera da produção econômica, os lugares do "patrão" (diretor, chefe de empresa, etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis. Nossa hipótese é a de

que esse lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, i.e., presente, mas transformado [...] Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (Pêcheux, 1969: 82)

Algumas páginas antes dessa citação, no mesmo texto, ainda descrevendo as condições de produção do discurso, Pêcheux ilustra com o exemplo de um discurso pronunciado por um deputado e afirma:

O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz [...] Podemos citar aqui o conceito de "enunciado performativo" introduzido por J.L. Austin, para sublinhar a relação necessária entre um discurso e seu lugar em um mecanismo institucional extralingüístico. (Pêcheux, 1969:77)

Queremos destacar nessas citações, por uma lado, a consideração dos efeitos produzidos por uma enunciação em relação ao lugar a partir do qual ela é proferida, por outro lado, a relação desse lugar com um mecanismo institucional do qual retira sua eficácia.

Essas formulações, que foram revisadas criticamente pelo próprio autor em textos posteriores (Pêcheux, 1975, 1983) encontravam seu fundamento nos procedimentos de construção do corpus adotados na AAD69, que privilegiavam condições de produção estáveis e um conceito de formação discursiva homogênea, fechada sobre si mesma e fortemente ancorada em uma inscrição institucional. Porém, vale a pena destacar que no mesmo texto já se encontram os elementos que bloqueiam uma interpretação pragmática, retórica ou sociológica das CP, ao definí-las como sedimentação de discursos anteriores. Assim, já é possível descobrir nesse texto inicial o germe da noção de interdiscurso, que será o carro-chefe da teoria no seu desenvolvimento posterior.

Por oposição à tese fenomenológica que colocaria a apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo "já ouvido" e o "já dito", através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas [...] um estado dado das CP deveria ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados: vê-se que é pois impossível definir uma origem das CP (p. 85-87)

¹ Por isso, quero fazer pública minha dívida e citar seu nomes como interdiscurso dessa minha prática de escrita. Sou grata a: Neuza Zattar, Ana Josefina Ferrari, Vera Regina Martins e Silva, José Guillermo Milán Ramos, Águeda Cruz Borges, Lucimar Ferreira, Gislaïne Pinto Ferreira, Lúcia Insarralde, Josefa Gomes Farias, Mônica Oliveira Santos, Carmen Agustini e M. Virgínia Borges Amaral.

Ancorados nessas afirmações, e desconhecendo a ênfase do autor em apontar para o fato de que os lugares se encontram **presentes mas transformados por regras de projeção que permitem passar de situações objetivas para posições representadas**, alguns autores filiados a AD, trabalham a questão dos lugares de enunciação e da eficácia do discurso, pressupondo uma tipologia poucas vezes explicitada de lugares sociais, gêneros discursivos, instituições, comunidades. Tal parece ser o caso de Maingueneau (1990:32), que afirma que a AD *prefere formular as instâncias de enunciação em termos de “lugares”, visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever*. Embora o autor relativize essa sua afirmação citando a J.P. Faye que observa que *os lugares sociais só podem existir através de uma rede de lugares discursivos, os quais se apoiam em uma economia distinta, poucas páginas adiante volta a aparecer a questão de uma topografia social pela noção de comunidade discursiva daqueles que produzem, que fazem com que o discurso circule, que se reúnem em seu nome e nele se reconhecem* (idem:54). Assim, Maingueneau pode concluir sustentando que *as formações discursivas [...] também se opõem pelo modo de funcionamento dos grupos que lhes estão associados* (idem:55, grifos meus). Essa oscilação definicional e um certo ecletismo nas filiações teóricas (em um mesmo capítulo recorre a Ducrot, Parret, Flahaut, Foucault, Guilhaumou, Faye, Bourdieu), são efeito, na nossa opinião, da ausência (presente nos seus efeitos) de conceitos trabalhados no quadro do materialismo histórico, principalmente o de interpeção ideológica e forma-sujeito, evitados cuidadosamente ou descartados com pressa.

O meu esforço de teorização neste trabalho (ainda que inicial) se caracteriza como uma tentativa de pensar o conjunto de questões levantadas até aqui através da noção de **lugar de enunciação** (e sua eficácia ideológica) no quadro teórico da figura da interpeção ideológica e considerando o processo de constituição do sujeito do discurso nas relações de identificação estabelecidas com a forma-sujeito e as posições de sujeito definidas nas FD que o afetam. Neste sentido, retomo a crítica que o próprio Pêcheux (1983) realizou a apresentação das condições de produção em AAD69, apontando por um lado à perigosa aproximação que esse texto permitia, apesar das ressalvas já citadas, entre condições de produção e situação concreta de enunciação de um sujeito falante; e por outro lado, aos pressupostos que sustentavam a prática analítica, que estabeleciam na construção do corpus uma relação quase imediata entre condições de produção estáveis, formações discursivas homogêneas e discursos identificados a priori pelas suas inscrições institucionais e/ou ideológicas.

Porém, como apontado por Pêcheux na sua análise do desenvolvimento da teoria do discurso, *a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinárias discursivas* (1983:315) afastou, pelo desenvolvimento do conceito de interdiscurso e a descrição dos mecanismos de interpeção ideológica contraditória, a teoria dessa primeira versão que, como já demonstramos, abria espaço para que outros autores definissem o sujeito do discurso a partir de uma “topografia social” de lugares.

Em textos posteriores, Pêcheux (1975) afirma que *“os indivíduos são interpelados me sujeitos falantes (em sujeitos dos seus discursos) pelas FD que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas”, e acrescenta “a interpeção do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a FD que o domina (I.E. na qual ele é constituído como sujeito)”*. Mas adiante, o autor acrescenta que tal identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito. Assim, podemos afirmar, junto com Indursky (2000), de cujo texto nos valem para fazer esse percurso sumário sobre o processo de constituição do sujeito do discurso, que este *“identifica-se com a forma-sujeito, vale dizer, com a FD cujo dizer é por ela organizado”*.

O trabalho de Indursky nos é precioso no sentido em que demonstra o trajeto percorrido pela teoria da AD de uma conceitualização de FD como unidade homogênea e fechada sobre si mesma, a uma

definição que a considera como unidade dividida, heterogênea em relação a si mesma, constitutivamente afetada pela contradição, delimitada por fronteiras instáveis e em contínuo processo de reconfiguração. A partir dessa caracterização da FD, Indursky conclui no seu trabalho que a forma-sujeito que organiza uma FD, é portanto, necessariamente heterogênea. Citando à autora:

“estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito, que evidenciam diferentes formas de se relacionar com a ideologia e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito” (Indursky, 2000:76)

Para continuar com nossa reflexão, é preciso lembrar que Courtine (1981), que propôs (através da noção de enunciado dividido) considerar as FD como divididas, instáveis e heterogêneas, define (inspirado em Foucault) a FD como domínio de saber e caracteriza a forma-sujeito de uma FD como sujeito universal de saber. O autor descreve *“o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma FD como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber”* (Courtine, apud Indursky, 2000:76).

Neste ponto interessa trazer para o debate algumas críticas e revisões elaboradas por Courtine & Marandin (1983). Os autores defendem:

1- o primado do interdiscurso, isto é, e aqui recorro à citação desse texto: *o interdiscurso não é uma “ordem do discurso”, uma articulação de FD que compartimenta, canalizando a produção incessante de discurso, mas é aquilo que determina a reconfiguração das FD onde se constróem os enunciados*. Desta maneira, a interpeção/identificação do sujeito do discurso sofre os efeitos da contradição ideológica que inegaliza as regiões heterogêneas do interdiscurso (1983:31);

2- *a determinação pela instância ideológica dos enunciados e da forma-sujeito, ou seja, conceber a instância ideológica como aquilo que determina o interdiscurso, que determina nele a circulação, os deslocamentos, os retornos, as coagulações dos enunciados* (ibidem), o que permite questionar a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado entendidos como ilhotes de inscrição das práticas discursivas (e dos rituais enunciativos que as conformam), enquanto discurso autônomo de cada aparelho. Desta maneira, se desautomatiza a eficácia ideológica das práticas discursivas, já não mais amarrada a uma inscrição institucional;

3- o fato de que um FD e sua forma-sujeito além de se definirem como domínio de saber, incluem funcionamentos que Marandin caracteriza como *modalidades enunciativas. Uma FD impõe regras intra-discursivas e modalidades enunciativas que informam o discurso de um sujeito interpelado por essa FD. Assim como o discurso não é um puro espaço de produção de sentido, do mesmo modo, o indivíduo não é interpelado no discurso como sujeito sob a forma universal do sujeito da enunciação, mas dentro de um certo número de lugares enunciativos que fazem que uma seqüência discursiva seja uma arenga, um sermão, ou melhor, uma certa forma de arenga, de sermão, etc.* (Marandin, 1979:41)

4- a relevância de trabalhar a seqüência discursiva nos efeitos produzidos pela sua linearidade, i.e., trabalhar os funcionamentos enunciativos nos efeitos de sintaxe. Isto aponta para um trabalho fino de análise que leva em consideração as *operações de formulação que organizam um conjunto de enunciados co-possíveis em um efeito-subjetividade* (Marandin, 1979:46), isto é, a organização dos lugares enunciativos no fio do discurso e as rupturas, desdobramentos, encaixes sintáticos que produzem a linearidade das formulações, enquanto intradiscurso.

A questão que trazemos hoje para a reflexão é como pensar a “eficácia ideológica” (possibilidade de dizer, eficácia do dizer) de um discurso sem cair nas armadilhas de reduzi-la a um puro efeito de linguagem, no seu funcionamento genérico-retórico-enunciativo (apa-

gamento da história) nem descrevê-la como projeção (imediata ou mediada) de uma topografia de lugares sociais institucionalmente definidos (apagamento da língua). O conceito de *lugar de enunciação*, cuja delimitação início com esse trabalho, pretende fornecer elementos para responder a essa questão. Nesse sentido, sem condições ainda de apresentar uma teorização acabada, posso apontar alguns caminhos para a reflexão.

Seguindo parcialmente Courtine & Marandin (1983: 31) vou definir eficácia ideológica *como um processo de repetições mais ou menos regrado – polimorfo nos discursos cotidianos, ritualizados nos discursos de aparelho – no qual as palavras são pegadas na trama das reformulações: repetição sob o modo do reconhecimento dos enunciados* (ou seja, o efeito de reconhecimento/identificação produzido pelo funcionamento do pré-construído sobre o sujeito de enunciação na sua atividade de formulação) e *sob o modo do desconhecimento do interdiscurso* (ou seja, o desconhecimento – esquecimento – necessário da determinação do dizer e do sujeito pela instância ideológica). Assim, explicitar/trabalhar a eficácia ideológica de determinado corpus em análise implica descrever as operações de formulação que constituem as seqüências discursivas como *reformulações presas na rede de enunciados* (domínio de saber) e *na rede de lugares enunciativos* (modos de dizer/modalidades enunciativas) que *inscrevem o sujeito no fio do discurso* (ibidem). Retomamos dessa maneira os funcionamentos descritos por Pêcheux (1969) como *formações imaginárias*, porém integrados agora no quadro teórico que define a constituição do sujeito do discurso a partir da determinação do interdiscurso sobre os processos de interpelação/identificação ideológica que delimitam as posições de sujeito nas FD. O que implica trabalhar as diversas modalidades de identificação/interpelação do sujeito à forma-sujeito da FD na qual se constitui (Pêcheux, 1975; Indursky, 2000), não só em relação aos elementos de saber reformulados mas também aos modos em que essa reformulação se seqüencializa, configurando diferentes lugares enunciativos.

Em um trabalho recente, Orlandi (1999a:23) afirma que *a ideologia funciona pelo equívoco e se estrutura sob o modo da contradição [...] não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito, é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona*. A partir dessa colocação, a autora reflete sobre o funcionamento da figura da interpelação ideológica no processo de constituição do sujeito do discurso, desenvolvendo uma explicitação original desse funcionamento. Orlandi reconhece dois movimentos nesse processo:

Em um primeiro momento temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela Ideologia. Essa é a forma de assujeitamento que, em qualquer época, mesmo que modulada de maneiras diferentes, é o passo para que o indivíduo afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetivo. Ou seja se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história.[...]

Em um segundo momento teórico, o estabelecimento (e a transformação) do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado. Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação. [...] Uma vez interpelado pela ideologia em sujeito, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta.(p.24-25)

É justamente em relação a esse segundo movimento no processo de interpelação/identificação do sujeito do discurso que definimos os lugares de enunciação. Daí sua relação com os mecanismos institucionais de individualização/controlado do sujeito e do dizer. Dessa maneira, colocamos que:

1- o processo de constituição do sujeito se dá pelas relações de identificação/interpelação ideológica estabelecidas com as po-

sições de sujeito, definidas não só em relação ao domínio de saber de uma FD mas também em relação a determinados lugares de enunciação, que por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa);

2- os lugares de enunciação devem ser considerados, dessa maneira, como uma das dimensões das posições de sujeito (constituídas no dois movimentos descritos por Orlandi), sendo sua definição, portanto, subordinada lógica, teórica e analiticamente a esse conceito;

3- o funcionamento do silêncio afeta os processos de constituição do sentido e do sujeito(Orlandi, 1992), o que implica considerar a maneira pela qual as posições de sujeito são afetadas pelo silêncio. A interdição ou ausência de um lugar de enunciação definido em relação a uma determinada posição de sujeito, pode ser explicada pelo funcionamento do silêncio sobre essa posição, produzindo o esvaziamento, a dessignificação (Orlandi, 1999b) ou mesmo a interdição dos sentidos produzidos a partir dela;

4- nesse sentido, os lugares de enunciação se definem em relação ao funcionamento do Estado e de suas instituições, porém consideradas as regras de projeção pelas quais as posições de sujeito, das quais esses lugares são parte integrante, se delimitam no interdiscurso, no processo contínuo de sedimentação das condições de produção.

Referências bibliográficas

- COURTINE, J.J. (1981) “Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux crétiens”. *Langages*, 62. Paris, Larousse.
- COURTINE, J.J. & MARANDIN, J.M. (1983) “Quel objet pour l’analyse du discours?” M. Pêcheux (org.) *Materialités discursives*. Lille, Presse Universitaire de Lille.
- GADET, F. & T. HAK, org. (1990) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- INDURSKY, F. (2000) “A fragmentação do sujeito em análise do discurso”. INDURSKY, F. & M.C. CAMPO, orgs. (2000) *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, p.70-81.
- MAINGUENEAU, D.(1990) *Novas tendências da Análise do Discurso*. Campinas, Pontes
- MARANDIN, J.M. (1979) “Problemes d’analyse du discours. Essai de description du discours français sur la Chine”. *Langages*, 55. Paris, Larousse, p.17-88.
- ORLANDI, E. (1992) *As formas do Silêncio. No movimento dos Sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- . (1999a) “Do sentido na história e no simbólico”. *Escritos*, 4. Campinas, Laboratório de Estudos Urbanos, p.17-27.
- . (1999b) “Maio 1968: os silêncios da memória”. ACHARD, P. org. *Papel da memória*. Campinas, Pontes. p.59-71.
- PÊCHEUX, Michel. (1969) “Análise Automática do Discurso”. F. GADET & T. HAK, orgs. (1990) p.61-161.
- . (1975) *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- . (1983) “A Análise do discurso: três épocas”. F.GADET & T.HAK, (1990) p. 311-318.
- ZOPPI-FONTANA, M.. (1992) *Análisis lingüístico del discurso político. El poder de enunciar*. Buenos Aires, CEAL.
- . (1997). *Cidadãos modernos. Discurso e representação política*. Campinas, Editora da UNICAMP.

Perspectivas no ensino da língua materna: o laboratório de produção textual¹

Dieli Vesaro Palma

Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

ABSTRACT: *The paper discusses learning and teaching problems, pointing the failures in teacher's formation.*

PALAVRAS-CHAVE: *N-Gen, ensino, aprendizagem, formação de profissionais*

No século XXI, rapidamente caminhamos da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, o que implica o predomínio da Robótica e da Informática. O abandono de atividades manuais, repetitivas e monótonas, e mesmo de parte do trabalho intelectual, decorrentes do grande desenvolvimento da tecnologia, caracteriza o novo mundo digital. É importante considerar-se o impacto da Internet na vida moderna, determinando profundas alterações na vida diária dos cidadãos comuns. Assim, relações pessoais e interpessoais precisam ser repensadas bem como a Educação necessita ser revista, objetivando preparar o homem para o mundo digital.

Nessa perspectiva, já se ouve falar da geração Net (Tapscott, 1999:3), composta de jovens entre 02 e 22 anos de idade, criada em meio à mídia digital e altamente familiarizada com ela. Valoriza a interatividade propiciada, principalmente pela Internet, embora, em sua totalidade, esses jovens não tenham ainda acesso à grande rede.

Para Tapscott, a N-Gen utiliza o computador para tudo desde divertir-se, fazer “ciberamazons”, buscar informações até participar de movimentos sociais, só para citar algumas das atividades nas quais os jovens de uma sociedade altamente tecnologizada estão envolvidos. A maioria dos alunos dos cursos de graduação pode ser incluído na N-Gen, mas, certamente, não desfruta desses avanços científicos.

Contrapondo-se a esse cenário, é muito freqüente defrontarmos com universitários que não dominam nem a leitura nem a escritura, e mais ainda, nem são capazes de aplicar em atividades acadêmicas as operações superiores de raciocínio². Não apresentam as condições mínimas para acompanhar o curso de formação de sua escolha. Representam fortes rupturas em face do quadro acima delineado.

Nossa prática como professora de Língua Portuguesa tem-nos mostrado que alguns pressupostos, nem sempre fundamentados, estão presentes na atuação dos professores dos cursos de graduação. Podemos citar entre eles a crença de que o simples fato de o aluno ter passado pelo vestibular seja condição suficiente para que ele não só tenha autonomia frente ao processo de ensino e aprendizagem como também não mais apresente problemas de aprendizagem. Assim, espera-se que o aluno seja capaz de relacionar todas as informações que recebe bem como seja também capaz de encontrar os caminhos adequados para solucionar os problemas com que, por ventura, venha a defrontar-se na construção de novos conhecimentos.

Os professores, por sua vez, apontam como causas do fracasso a falta de base decorrente da escolarização anterior, a ausência de empenho dos estudantes, a aceitação de resultados medíocres por parte dos jovens e muitos outros fatores que tangenciam as dificuldades de aprendizagem, mas que não são o cerne da questão. Tal postura leva à retenção de muitos alunos, numa mesma disciplina, por vários semestres letivos, sem que a maioria dos docentes se questione sobre as causas reais que geram essa situação. Contraditoriamente, é a pertinência desses estudantes que os impede de desistir, conseguindo, muitas vezes, a aprovação desejada, mas sem a garantia da qualidade necessária.

Podemos acrescentar a esses pressupostos, duas situações

constantes nos cursos da Universidade Católica: a) alunos que, já ao ingressar na Universidade, revelam uma capacidade de reflexão, de análise e de crítica bastante desenvolvida, mas que apresentam um baixo desempenho de língua escrita, chegando a graduar-se, uma vez que os processos de avaliação dão destaque à capacidade reflexiva e crítica; b) alunos que, por serem falantes bilingües, normalmente orientais, acabam por concluir a graduação depois de várias retenções, mas não se transformam em escritores competentes, embora seu desempenho final, se comparado ao inicial, revele grandes progressos.

Esses dois grupos têm preocupado os professores, pois trata-se de alunos que, apesar de acompanharem as aulas de língua, ainda continuam apresentando um conjunto de dificuldades na organização e compreensão de textos. Foi esse cenário que incentivou professores da PUCSP a criarem um espaço na Universidade onde fosse possível discutir-se a produção textual tanto no âmbito da leitura quanto no da escritura. Assim, surgiu o Laboratório de Produção Textual: Redação e/ou Leitura (LPTRL), objetivando desenvolver habilidades de produção textual tanto na dimensão cognitiva quanto na dimensão comunicativa, buscando diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e propor atividades que possibilitem a aquisição de estratégias cognitivas, culturais, interacionais, pragmáticas, lingüísticas e textuais.

O LPTRL recebe alunos dos diferentes cursos da PUCSP, principalmente aqueles encaminhados por professores que detectam falhas na produção textual, lendo ou escrevendo. Foi esse o caso de Joana³, aluna do curso de Pedagogia.

Quando da apresentação dos alunos e da explicitação de suas expectativas, Joana disse ao grupo-classe, em uma variante não culta do Português, ter muitos problemas no uso da língua escrita. Acrescentou ainda que esperava que o LPTRL resolvessem essas falhas, além de melhorar a sua compreensão, principalmente de textos teóricos. Verificamos, posteriormente, a precisão dessa caracterização.

Nesse semestre, como forma de desinibir os alunos, optamos por iniciar enfatizando o aspecto lúdico que pode estar presente no uso da língua. Começamos fazendo poemas, para depois passarmos para o texto não poético, principalmente o expositivo-argumentativo. A primeira atividade foi a criação de um pequeno poema, em que as letras do nome do autor deveriam estar presentes nos vários versos. Escolhemos essa prática para os alunos pensarem em si próprios a partir de seu nome e para reforçar a auto-estima, que, em geral, nesses alunos, é muito baixa. Joana produziu um texto com muitas falhas microestruturais, tendo ele sido bastante discutido pelo grupo-classe

1) Texto apresentado na mesa redonda “Estudos Gramaticais: História e Ensino”

2) Vygotsky denomina operações superiores de raciocínio aquelas, que, por não serem respostas automáticas do organismo, são passíveis de o indivíduo refletir sobre elas, como descrever, resumir, interpretar, classificar, inferir e criticar, entre muitas outras.

3) Informamos que o nome da estudante é fictício.

antes da reelaboração. A discussão pelo grupo foi a maneira que encontramos de desfocar a avaliação da figura do professor, que deixa de ser o único alocutário, tendo a colaboração de outros leitores, obrigando, assim, o aluno a assumir-se como autor, enfrentando todas as responsabilidades dessa função enunciativa (Orlandi, 1998:79-80).

A segunda atividade, ainda baseada na linguagem poética, consistiu na produção de um abecedário do amor moderno. Percorremos as seguintes etapas: a) leitura de um capítulo do livro ABC de Castro Alves, de Jorge Amado, objetivando construir o conceito de ABC, seguida de discussão em classe; b) leitura de Os Abecedários do Amor, de Lope Vega, autor espanhol do século XVII. Esses abecedários, utilizando todas as letras do alfabeto, mostram o que um homem espera da mulher no amor, bem como o que uma mulher, pela voz de um homem, espera de seu amado; c) essa leitura foi seguida de intensa discussão sendo sua tônica as diferenças entre o homem e a mulher, quando amam, assim como as mudanças ocorridas ao longo do tempo na concepção do próprio amor. Vemos, assim, que as etapas preparatórias da atividade propiciam a ampliação da rede cognitiva dos alunos; d) após essas três fases, passamos à quarta: a redação de um ABC de amor atualizado, no qual o autor deveria destacar as qualidades que mais aprecia no homem ou na mulher, enumerando-as ou explicando-as como fizera Lope de Vega.

Joana produziu um texto no qual, além de falhas de concordância e de pontuação — erros se considerarmos do ponto de vista da gramática normativa — e de falta de nexos lógicos em algumas partes do trabalho e até mesmo da não observação da seqüência alfabética (de F ela passa para M), destacam-se as seguintes construções: *Dou graça a vida que não mim deu tanto/ Se mim deixares, ficaremos juntos nem que seja so em pensamentos / Viverei outras paixões que a vida mim dará*. Chamou nossa atenção o uso do pronome oblíquo tônico “mim” em lugar do clítico “me”. Não parecia ser distração na digitação do texto, já que, por três vezes, a aluna fazia o mesmo uso. Observamos o mesmo com o pronome “te” em uma única ocorrência (*Fico dias e meses a ti esperar*). Como explicar a forma “mim” tal como fora empregada?

Parecia-nos muito simples considerá-la erro, tomando por parâmetro a norma padrão. Tomá-la como marca de uma norma desprestigiada, típica da fala e inadequada à escrita poderia ser uma posição descritiva, embora o pronome “me” esteja presente nessas normas sociais. Seria, talvez, esse uso um caso de agramaticalidade? Teria a aluna empregado uma forma pronominal que não encontra registro em nenhuma variante da língua, revelando uma dificuldade pessoal? Para responder a essas questões seria preciso conhecermos melhor quem era nossa aluna.

Nessa tarefa, foi preciso contarmos com a ajuda de alunos de Psicopedagogia que estagiam no LPTRL, interessados em acompanhar dificuldades de aprendizagem no terceiro grau. Utilizam como instrumento de coleta de dados, para posterior elaboração de diagnós-

tico, uma entrevista com vistas a recuperar a história de vida do sujeito. Por ela, ficamos sabendo que Joana havia nascido em uma pequena cidade do interior da Bahia. Vendera doces, feitos por sua mãe, na estação de ferro até a adolescência, quando, então, viera para São Paulo, onde trabalhara como doméstica, tendo-se relacionado afetivamente com um descendente de japoneses. Depois de mais de quinze anos em São Paulo, Joana cursara a suplência da escola fundamental e da média, prestando, então, o vestibular.

Assim, verificamos que, ao chegar a São Paulo Joana já havia internalizado as regras de funcionamento da língua de acordo com a norma da comunidade onde vivia. Na grande metrópole dada a sua atividade profissional, aliada a um relacionamento afetivo com um descendente de estrangeiros, ela não encontrara um ambiente lingüístico propício à mudança. A breve passagem pela suplência também não lhe oferecera os instrumentos necessários para a aquisição da norma culta ou de qualquer outra, mantendo, assim, a variante trazida de sua terra natal. A dificuldade, entretanto, só se fizera presente na Universidade, que tem como expectativa, embora irreal, que seus alunos dominem a norma culta tanto na fala quanto na escrita. Dar esse salto era o grande desafio proposto para Joana.

Apesar das grandes barreiras lingüísticas que precisava superar, Joana era uma cidadã consciente e altamente politizada. Participava intensamente do MST, além de trabalhar na alfabetização de adultos, apesar de suas dificuldades. Aqui se apresenta a segunda questão que gostaríamos de focalizar: a formação de profissionais da Educação.

Não é possível os cursos de formação de educadores preparem profissionais que não sejam usuários competentes da língua oral e da escrita, além de dominarem sólidos conhecimentos específicos de suas áreas de atuação. Assim, o ensino de língua deve abandonar o caráter geral, freqüentemente repetição das regras da gramática tradicional já vistas à exaustão pelos alunos, e adquirir um enfoque instrumental, num primeiro momento, para, em seguida, tomar um caráter específico, uma vez que todo professor deve ser capaz de transmitir aos seus alunos conhecimentos sobre a escritura e a leitura. Mudanças nos cursos de formação são urgentes e necessárias. São essas algumas perspectivas que vemos no campo da Educação. Que Joana nos sirva de alerta!

Referências bibliográficas

- ORLANDI, E. P. “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor” in *Discurso & Leitura*, São Paulo, Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada - das intenções à ação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- TAPSCOTT, D. *Geração Digital*, São Paulo, MAKRON, 1999.

Gramática e texto: abordagem pedagógica

Elisa Pinto Guimarães

Universidade de São Paulo - USP

RÉSUMÉ: *Cette étude a pour but une réflexion de nature pédagogique sur des questions liées à l'enseignement de la Grammaire. On ajoutera à cet aspect des considérations concernant l'ensemble Grammaire / Texte, tout en évoquant la possibilité d'une intégration entre les études grammaticales et l'interprétation / production textuelle.*

PALAVRAS - CHAVE: Gramática - Texto - Articulação - Linguagem

A amplitude do assunto de que se vai tratar requer o cuidado de restringi-lo a alguns eixos que possam disciplinar-lhe o desenvolvimento e a análise – eixos que passamos a apresentar como:

1 – Problemas do ensino da Gramática na Escola.

2 – Gramática e Texto: implicações.

3 – Propostas para uma possível solução dos problemas referentes ao ensino da Gramática.

4 – Propostas para o trabalho de integração Gramática / Texto.

1 – Problemas do ensino da Gramática na Escola.

Não se nega o fato de que, não obstante a ênfase da Gramática no ensino da Língua Portuguesa, vem sendo notório, nas escolas, o rendimento insatisfatório, senão nulo, dessa questão.

De recente pesquisa realizada no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, na área de Filologia e Língua Portuguesa, em torno do tema “Fases do ensino de Língua Portuguesa, nas décadas de 60, 70 e 80”, pudemos aferir largo percentual de ocorrência de estudos gramaticais sobrepujando de muito as demais atividades efetivadas em sala de aula.

Estudos que, no entanto, parecem fugir ao objetivo que deve nortear o professor na tarefa do ensino da Gramática, ou seja, levar o aluno a apreender a Gramática como o sistema de regras da Língua em funcionamento.

Limita-se o ensino, conforme observações da referida pesquisa, a dois pólos: à apresentação da Gramática normativa como o repositório de regras de bom uso da Língua; à exploração da Gramática descritiva que apresenta a descrição das entidades da Língua e suas diferentes funções.

Ora, essa visão distancia-se enormemente da possibilidade de se mostrar ao aluno a situação do uso da Língua ou a Língua em funcionamento – o que parece ser a proposta mais adequada para o estudo eficaz da Gramática.

É verdade, por outro lado, que os professores de Língua Portuguesa vêm sendo despertados para uma crítica e um posicionamento em relação aos valores tradicionais, o que os leva a alimentar a intenção de dar aulas de gramática não normativa – intenção que, todavia, não se concretiza. Mantêm-se aulas sistemáticas de gramática normativa.

O que se torna patente, então, é a presença de um embate entre a convicção daquilo que seria um exercício eficiente com a gramática e os resultados díspares em relação a essa consciência. Trava-se um conflito, uma vez que se institui na prática escolar uma atividade lingüística artificial.

Não se discute o fato de que, enquanto sistema nacional descritivo, a gramática tem sob sua guarda dados importantes sobre a linguagem. Estes, contudo, mantêm-se à sombra de dadas definições que estão longe de explicar fatos reais da Língua em funcionamento.

À luz de definições e classificações, reduz-se o ensino da Gramática a técnicas insatisfatórias de descoberta e tipificação de termos, segmentos e orações.

Constata-se, quando se procura conhecer os rumos do ensino

da Gramática (conforme se procedeu na referida pesquisa), grau exagerado de insistência sobre os exercícios de análise sintática – o que seria louvável numa perspectiva de integração da análise sintática com exercícios que levam à clareza e à lógica da expressão. Não é, contudo, o que geralmente se faz em sala de aula, onde se reduz o ensino da análise sintática seja à memorização de fastidiosa nomenclatura seja à distinção de funções.

Perde-se, assim, o verdadeiro sentido de qualquer estudo gramatical: justificar o significado desse ou daquele aspecto no âmbito geral da linguagem.

2 – Gramática e Texto: implicações

A procura de uma definição satisfatória para texto torna possível uma reflexão sobre sua bidimensionalidade: enquanto processo discursivo, enquanto trajetória estrutural, um texto é acabado; enquanto campo semântico, dada a expansão desse campo, um texto é inesgotável.

Tem-se, pois, a um só tempo, um processo linear com encerramento e um processo de folheamento vertical – aberto, conseqüentemente, – o que deve ser levado em conta no exercício de abordagem de textos.

A noção de abordagem vem implicando a concepção de texto apenas como dado, como algo que é trazido para a sala de aula. O que nos parece mais correto, no entanto, é ver o texto como algo que também se produz na própria aula.

Já se vem tornando tradição a utilização do texto na simples função valorativa de exemplo, como se vem atribuindo ao texto função quase só ilustrativa como forma de preencher uma determinada unidade temática.

Ambas as restrições representam visão redutora da função do texto enquanto instrumento de estudo da Gramática.

Como se operará, então, a conexão exata entre Gramática e Texto?

É no exercício da operação sobre a linguagem que se apreende, por exemplo, a articulação das estruturas sintáticas, bem como as diversas funções exercidas pelos termos que constituem tais estruturas. Assim também se apreende o papel da morfologia nos processos sintáticos e o valor das diversas classes de palavras na construção do texto.

Mais importante do que dividir e classificar orações é captar os nexos que as integram umas nas outras, por procedimentos diversificados: relações de causa e efeito, por exemplo, traços de caracterização apontados pela oração adjetiva, processos circunstanciais expressos na oração adverbial, etc.

Só assim será possível recuperar no estudo de aspectos gramaticais a dimensão da Língua em funcionamento.

O ponto-eixo desse exercício é o texto nas suas diferentes modalidades, nas diversas possibilidades de ser produzido e interpretado.

Só o texto aponta para a descoberta paulatina de noções, relações, conceitos com os quais se opera na teoria do texto e na teoria

gramatical para – nessa sintonização necessária – pesquisar a linguagem como objeto de estudo e reflexão.

Mais do que sobre a linguagem, o trabalho com a linguagem deve preencher a aula de Língua Portuguesa. A elucidação e a análise a serem aí efetivadas não podem circunscrever-se à reflexão gramatical ou a ela conceder predomínio. Trata-se, antes, de adquirir capacidade de expressão, isto é, de desenvolver plenamente a competência comunicativa do aluno. O objetivo é levá-lo a usar melhor a Língua, não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, como correção de estruturas, como aquisição de estruturas novas, mas para alcance em plenitude de adequação do ato verbal à situação de comunicação.

3 – Propostas para uma possível solução dos problemas referentes ao ensino da Gramática

Parece-nos básico para o estudo gramatical fazê-lo sempre tendo em mira os fatos da Língua. Para tanto, torna-se necessária a adoção de critérios capazes de identificar esses fatos cujo tratamento requer um sistema teórico marcado pela coerência.

Muitas vezes, um aspecto gramatical não se explica com clareza suficiente por meio de apenas um critério. Tomemos, como exemplo, o critério nacional no trato com o substantivo. Difícilmente, o aluno se convencerá da definição apresentada pela Gramática que diz ser o substantivo a classe de palavra “que designa pessoas, coisas e animais”. Definição que perde força e sentido diante do exemplo seguinte: “Todos ouviram com entusiasmo os elogios feitos àquele Estabelecimento de Ensino”.

Note-se que nenhum dos substantivos empregados na frase presta-se como exemplo que se encaixa na definição da Gramática.

É preciso, pois, chamar a atenção do aluno para a necessidade de se recorrer a vários critérios no tratamento dos fatos gramaticais; é impossível a adoção de um único critério, uma vez que esses fatos se situam não apenas no âmbito das noções, mas ainda no das formas e no das articulações, ou seja, existem critérios também de natureza morfológica e sintática.

Não se trata, portanto, de comungar passivamente com tudo o que diz a Gramática; antes, cumpre saber criticá-la e inseri-la num sistema aberto que exhibe a possibilidade de escolhas múltiplas.

Talvez seja esse um caminho capaz de convencer gramáticos e professores de que os critérios em que se apóiam são heterogêneos e, por isso mesmo, sua aplicação pode levar a resultados classificatórios diversificados.

4 - Propostas para um trabalho de integração Gramática / Texto.

Já se enfatizou a importância de recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem, o sentido da Língua em funcionamento.

É o que se propõe, em primeiro plano, para uma integração entre os ditames da Gramática e a realidade do texto.

Na perspectiva pedagógica, cumpre orientar o aluno no sentido de operar, não tanto sobre a linguagem, mas com a linguagem, por meio de textos produzidos por ele próprio.

O exercício de produção de texto oferece margem para a captação da multiplicidade de recursos existentes na Língua, bem como para a possibilidade de selecionar adequadamente esse ou aquele para tal e tal situação de comunicação.

A Língua viva, como o jovem, realiza-se no equilíbrio ou no confronto de duas forças que a dinamizam – a da regra e a da infração.

Reside o ideal no ato de manter as forças em conflito e não eliminar uma delas – a da tradição ou a da inovação.

Por meio do “uso do código” e da “subversão ao código”, por uma “sujeição à norma” e por uma “transgressão à norma”, o aluno vai desenvolvendo as potencialidades.

A Gramática propõe-se como instrumento para o alcance da forma ideal de expressão. É, por conseguinte, meio e não fim.

Não pode o professor “ensinar” a Língua no aspecto estrutural, esperando que naturalmente se siga o uso adequado. É, antes, o uso adequado e eficaz que tem de ser interiorizado.

Em suma: interiorizam-se não apenas as regras de “boa formação” de frases (e, mais do que frase, de discurso / texto), mas igualmente as regras de boa execução.

E o ponto-eixo é o texto, nas suas diferentes modalidades – nas diversas possibilidades de ser interpretado e produzido.

Referências bibliográficas

- FRANCHI, Carlos (1988). *Criatividade e Gramática*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- SILVA, Rosa Mattos e. (1989). *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo, Editora Contexto.
- VOGT, Carlos et alii. (1988). *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para O 1º e 2º Graus*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Pejorativos e melhorativos na construção do enunciador

Paulo Cesar Costa da Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *The aim of this work is to show how the use of engaged terms (positive and negative vocabulary) interferes in the newspaper image construction and can confirm that the journalistic impartiality is a myth.*

PALAVRAS-CHAVE: *Enunciador – argumentação – subjetividade*

1. O espaço do editorialista

O editorialista é um enunciador privilegiado, em virtude de sua situação de enunciação fortemente legitimada pelas sociedades ditas democráticas: a imprensa. O editorial é um gênero textual que se desenvolve precipuamente no modo de organização argumentativo, e a argumentação é uma atividade discursiva que participa de uma dupla busca: a *busca da racionalidade* e a *busca da influência*. Ocorre que os *jornais de opinião* constroem de si – principalmente por meio dos editoriais – uma imagem que se equilibra entre o ponderado e o combativo, o que torna o editorial, sob esse aspecto, um gênero essencialmente ambíguo.

Este trabalho terá por objetivo compreender como se constrói o enunciador dos *jornais de opinião*, examinando a eficiência do emprego de termos pejorativos e melhorativos em seus editoriais. A opção por estudarmos editoriais se justifica por eles serem textos estruturados prioritariamente no modo de organização argumentativo, e por serem **publicados**. Esta última característica é importantíssima, já que o texto será avaliado pelo leitor, que é a razão de ser das empresas jornalísticas. Sabe-se que uma expressiva fatia do mercado consumidor de jornais quer um periódico que esteja diurnamente atento às ações de setores importantes da sociedade e sempre pronto a emitir opiniões a seu respeito. Isso significa existe uma expectativa de que o jornal conteste ações “equivocadas”.

Sucede que os jornais vivem uma situação muitas vezes ambígua: por mais independentes que sejam, não podem voltar as costas para interesses políticos, interesses de *marketing*, etc. Em meio a essa ambigüidade, um jornal – e, portanto, seu editorial – não pode ser omissivo: tem de tomar posição; não pode ser ofensivo nem adulator; tem de ser sóbrio. Enfim, o editorialista, a despeito de viver sob o privilégio de uma situação de enunciação fortemente legitimada, parece deslizar constantemente sobre o fio de uma navalha e, por conseguinte, deve usar de estratégias que explícita ou implicitamente exprimam suas intenções. Uma estratégia bastante eficiente será empregar “termos engajados” – palavras ou expressões que quase sempre só terão essa interpretação no contexto em que se encontram. Dizemos *quase sempre*, porque certas expressões são predominantemente melhorativas (cf. *genial, integridade*) ou pejorativas (cf. *idiota, corrupção*), mas de modo geral o caráter pejorativo ou melhorativo de um texto é adquirido ou, em certos casos, potencializado, no discurso. Sendo o editorialista – entendido aqui como o próprio jornal de opinião – alguém que se apresenta como “objetivo”, “imparcial”, mas que conhece as possibilidades de engajamento de um termo ou palavra, terá um poder maior de convencimento.

2. Melhoratividade e pejoratividade

Afirmar que um certo termo é engajado e além do mais **pejo-**

rativo ou **meliorativo** implica, no mínimo, duas discussões: a) o que significa ser subjetivo; b) como é possível avaliar se sua carga é positiva ou negativa.

Segundo Kerbrat-Orecchioni, é natural que toda unidade lexical seja, em um certo sentido, subjetiva, uma vez que, já em sua gênese, as palavras substituem e interpretam os seres. Portanto, a subjetividade é intrínseca à língua. Ainda que o termo seja a princípio objetivo, não o será de um ponto de vista absoluto; participa, sim, de uma classe de “contornos relativamente estáveis”, opondo-se a uma classe de termos consensualmente subjetivos: é mais fácil remeter a uma classe de professores, celibatários, ex-combatentes do que a uma de objetos belos, por exemplo. Conclui-se, pois, que *o eixo de oposição objetivo/subjetivo não é dicotômico, mas gradual*. “A taxa de subjetividade varia de um enunciado para outro, na medida em que as unidades desse ponto de vista pertinentes podem ser mais ou menos numerosas e densas”.¹

2.1 Melhoratividade

A melhoratividade não é a regra em editoriais: é de esperar que a pejoratividade predomine. O emprego de melhorativos e de pejorativos negados parece indicar duas intenções distintas: ora funciona como uma estratégia para demonstrar alguma sobriedade na argumentação; ora funciona como estratégia de persuasão propriamente dita, em que o argumentador tenciona agir sobre o tu-destinatário de forma a conquistar-lhe a simpatia por aquilo que se defende.

Embora os termos melhorativos e os pejorativos negados estejam igualmente orientados no sentido de conferir validade à tese do argumentador, reforçando favoravelmente os conceitos pró-tese, observamos uma diferença marcante.

Para examinar com propriedade tal diferença, cumpre reportar à abordagem feita por Kerbrat-Orecchioni sobre o papel do *implícito*, que marca a diferença entre a argumentação e a demonstração lógica:

Os conteúdos implícitos (pressupostos e subentendidos) têm em comum a propriedade de não constituir em princípio (...) o verdadeiro objeto do dizer, enquanto os conteúdos explícitos correspondem, em princípio sempre, ao objeto essencial da mensagem a transmitir.²

Os melhorativos apresentam, sob esse ponto de vista, conteúdo explícito; têm significado absoluto: quando se afirma, por exemplo, afirma que um político é um “negociador nato”, o que fica para o tu-

¹ KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980., p.73

² KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986), p. 22

interpretante é a idéia de um bom político, sem que necessariamente se pense num mau político.

No emprego do pejorativo negado, percebemos que o argumentador sem dúvida opera com a noção de *subentendido*, subcategorização do *implícito*, que Kerbrat-Orecchioni entende como “todas as informações que são suscetíveis de ser veiculadas por um enunciado dado, mas cuja atualização fica dependente de certas particularidades do contexto enunciativo.”³ Revela-se então a sutileza do eu-enunciador: quando um jornal de opinião diz, por exemplo, que um partido político não fez “nada de irregular”, ao agir de maneira questionável, está, ao mesmo tempo, observando que o partido ainda é, por assim dizer, confiável e censurando os partidos que não o são, visto que aproveita com habilidade da condição polifônica do texto argumentativo: não é absurdo ler nas entrelinhas que se faz crítica a outros partidos.

Assim, esse tipo de procedimento constrói a imagem de um enunciador mais equilibrado e “objetivo”, no sentido ou de oferecer (ou simular oferecer) ao leitor um fato e não uma opinião; ou de sugerir que não vê apenas a face má da questão. No entanto seu excesso pode levar o tu-interpretante à conclusão de que o editorialista não faz senão bajular, arranhando a imagem de entidade combativa que é o jornal.

2.2 Pejoratividade

Para ter uma idéia daquilo que os jornais de opinião entendem por “jornalismo crítico” vejamos como a *Folha de São Paulo*, em seu Manual de Redação, revela seu parecer de como deve ser um editorial, no que concerne a sua postura diante dos fatos:

O editorial é um texto que expressa a opinião de um jornal. Na *Folha*, seu estilo deve ser ao mesmo tempo enfático e equilibrado. Deve evitar a ironia exagerada, a interrogação e a exclamação. Deve apresentar com concisão a questão de que vai tratar, desenvolver os argumentos que o jornal defende, refutar as opiniões opostas e concluir condensando a posição adotada pela *Folha*.⁴

Ainda segundo a *Folha de São Paulo*, deve praticar-se como princípio editorial um “jornalismo crítico”, “pois o jornal não existe para adoçar a realidade, mas para mostrá-la de um ponto de vista crítico. Mesmo sem opinar, é sempre possível noticiar de forma crítica”⁵. A pejoratividade, se bem utilizada como estratégia de persuasão, pode indicar a postura crítica de um jornal, mas seu excesso sinaliza um desequilíbrio que põe em xeque a imparcialidade preconizada pela imprensa. Em outras palavras, queremos afirmar que, se o eu-comunicante visa um tu-destinatário, empregando desenfreadamente termos pejorativos com relação a determinada entidade, corre o risco de encontrar um tu-interpretante que tenderá a rechaçar a eficácia de tal estratégia.

3. O mito da imparcialidade

Como se sabe, Jean-Claude Anscombre e O. Ducrot, defendem a tese de que fundamentalmente a língua é apenas argumentativa, no sentido de que, se há um valor informativo, ele é precisamente derivado dessa argumentatividade. Isso significa negar a existência de uma semântica puramente descritiva em favor de uma semântica de natureza argumentativa: “falar não é descrever ou informar, mas dirigir um discurso em uma certa direção, objetivando certas conclusões”⁶. Assim, o sentido de um enunciado não é a descrição que ele dá de sua enunciação, já que esse sentido é calculado na base de uma significação de natureza puramente argumentativa (e portanto pragmática): o núcleo do sentido será um processo e não uma descrição. Anscombre propõe então que há duas hipóteses fundadoras da teoria da argumentação, a saber:

a) Não existe sentido literal tal que sentido literal seja uma constante semântica.

b) Na medida em que a significação não é mais constante, mas uma função que comporta parâmetros e variáveis, não poderia mais ser questão de vericondicionalidade.⁷

Essa ausência de **sentido literal** advém das próprias circunstâncias da cena argumentativa: é necessário considerar, além do eu-comunicante, do eu-enunciador, do tu-interpretante e do tu-destinatário, outros enunciadores, que são tanto o locutor quanto o alocutário, bem como quaisquer outras fontes geradoras de valores culturais mais ou menos consensuais. A natureza argumentativa da língua tem origem no fato de esses constituintes estarem sempre (ou quase sempre) atuando nas enunciações.

O tu-interpretante deverá lançar mão de suas competências pragmática e lingüística, para depreender o sentido que emana de fatores lingüísticos e extralingüísticos. O tu-interpretante, como alguém que, em princípio, compartilha da mesma competência ideológica do eu-comunicante, constrói modelos interpretativos: levantam-se os **possíveis interpretativos**, que são os vários caminhos – diretos ou indiretos –, indo de um ponto (o argumento) a outro (a conclusão). Quando se dá uma enunciação, o eu-enunciador dá indicações sobre o caminho que ele escolheu, e o tu-interpretante tenta reconstruir um itinerário a partir das indicações fornecidas.

O eu-enunciador procura conduzir o tu-destinatário em direção a uma conclusão que lhe será mais favorável, lançando mão de termos engajados, o que torna o seu texto uma espécie de “campo minado”, no sentido de que as minas são tão ocultas e poderosas quanto uma palavra aparentemente neutra será, no momento da interpretação. Ora, se o editorialista se apresenta como “objetivo”, “imparcial”, e opera eficazmente com o caráter não constante do sentido de palavras ou enunciados, tenderá a ser mais persuasivo.

A imparcialidade jornalística é, portanto, apenas um mito, quando muito, apenas um ideal recôndito a alcançar, mas que é divulgado como permanentemente contemplado. Talvez seja por isso não constituir raridade que boa parte dos efêmeros momentos de imparcialidade da imprensa sejam por ela mesma enfatizados, como se a exceção implicasse a regra.

Enfim, devemos reconhecer que o caráter, por assim dizer, fugidio do significado põe em xeque até mesmo a precisão de certas afirmações que fizemos neste trabalho. Entretanto reconhecemos também que esse paradoxo não nos poderia dissuadir de realizá-lo, ou porque arriscar-se é um dos desafios de quem estuda, ou porque os indícios que temos verificado em nossas pesquisas são tão expressivos que nos dão a segurança de que não estamos sendo tendenciosos.

Referências bibliográficas

- ANSCOMBRE, J.C. *Argumentation et topoï*. COLLOQUE D'ALBI, n. 5, Albi, 1984. *Anais...*, Albi: Ecole Normal d'Albi, 1984. P. 46-70.
- _____, *Théorie des topoï*. Paris: Kimé, 1995.
- _____, DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelas: Mardaga, 1984.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

³ *Op.cit.*, p. 39

⁴ *Folha de S. Paulo* (1996), verbete *editorial*

⁵ *Op.cit.*, verbete *jornalismo*

⁶ ANSCOMBRE, J.C., 1995, p.21.

⁷ *Op.cit.*, p. 33.

- . *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- , DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelas: Mardaga, 1984.
- FOLHA DE S. PAULO. *Manual de Redação*. São Paulo: Empresa Folha da Manhã S/A, 1996 (CD-ROM FOLHA ISSN 0104-7779).
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin, 1980.
- . *L'implicite*. Paris: A. Colin, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- . *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Contribuição ao estudo do modo argumentativo de organização do discurso: análise de um texto jornalístico. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p.135-41.
- . *O papel dos conectores na argumentação em língua portuguesa*. Rio de Janeiro, UFRJ, Fac. de Letras, 1999. 15 fl. mimeo. Conferência.
- PAULIUKONIS, M^a. Aparecida Lino et al. Jornal televisivo: estratégias argumentativas na construção da credibilidade. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p.81-98.

A heterogeneidade enunciativa no editorial jornalístico

Monica Alvarez Gomes das Neves

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

O presente estudo situa-se na linha de pesquisa da Lingüística Textual francesa, tendo como representantes, principalmente, Ducrot (1981, 1987), Maingueneau (1991) e Charaudeau (1992), e está filiado ao projeto Aplicação Pedagógica da Gramática Textual (UFRJ).

Este trabalho tem como objetivo estudar o problema da “heterogeneidade demonstrada”, fazendo divisão entre polifonia e outras maneiras de pôr sujeitos enunciativos dentro de uma mesma enunciação.

Cada unidade discursiva pode ter, conforme as possibilidades que a língua oferece, inscritas muitas vozes na mesma enunciação. Os fenômenos estudados são: a citação, as palavras entre aspas, as interferências (resultantes de plurilingüismo) e o metadiscorso do locutor. Tais fenômenos são pesquisados em corpus de matéria jornalística opinativa, sobre o qual se pretende elucidar como a heterogeneidade enunciativa está a serviço do *éthos* do locutor e das manobras argumentativas que visam à adesão do leitor/interlocutor a uma dada tese.

RÉSUMÉ: *Cette recherche présente un étude de la représentation de l'éthos à travers quelques mécanismes de l'hétérogénéité énonciative démontrée, selon les formulations explicitées par Maingueneau (1995, cap. IV), dans quelques textes argumentatifs (éditoriaux).*

PALAVRAS-CHAVE: discurso; heterogeneidade; enunciação; editorial.

I – Introdução

Nesta pesquisa, composta de 11 textos jornalísticos de opinião veiculados por *JB, O Globo e Folha de São Paulo*, procurou-se verificar como se representa o *éthos* do enunciador e do co-enunciador nos termos de Maingueneau (1995), no estudo dos elementos lingüísticos da representação da heterogeneidade enunciativa demonstrada, segundo o capítulo IV de *L'Analyse du discours* (1991), em que o autor, de maneira sintética, expõe os mecanismos, até então estudados, de tal fenômeno.

Não foram estudados todos os elementos que comportam tal fenômeno. Foram considerados somente os menos divulgados por outras pesquisas e os que apareceram no corpus, a saber: citação, aspas, metadiscorso.

Para desenvolver essa pesquisa contou-se com as obras *O Contexto da obra literária* e *L'Analyse du discours*, ambas de D. Maingueneau (1995 e 1991, respectivamente).

Em relação à organização deste estudo, encontram-se: na seção II, o aporte teórico que viabilizou a análise dos fenômenos; na seção III, a análise propriamente dita dos mecanismos de heterogeneidade enunciativa demonstrada; na seção IV, as conclusões a que se chegou; na seção V, a bibliografia consultada.

II – Aporte teórico

O presente estudo situa-se na linha de pesquisa da Lingüística Textual francesa, tendo como representantes, principalmente, Ducrot (1981, 1987), Maingueneau (1991) e Charaudeau (1992), e está filiado ao projeto Aplicação Pedagógica da Gramática Textual (UFRJ).

Nesta oportunidade, devem ser consideradas as relações que o texto estabelece com o exterior, na medida em que essas relações compõem sua identidade. Esse foi um dos interesses de Bakhtine e de outros autores que desenvolveram estudos a partir dele, como Ducrot, com a teoria polifônica e J. Authier, no estudo da heterogeneidade enunciativa demonstrada.

Como os mecanismos que engendram a heterogeneidade enunciativa demonstrada estudados são a citação, as aspas e o metadiscorso do locutor, interessa a esta pesquisa o estudo da situação enunciativa. Segundo Maingueneau (1995), ela envolve as circunstâncias empíricas e, principalmente, os próprios enunciador e co-enunciador¹, o espaço e o tempo relacionados.

No caso do corpus escolhido, é muito importante que se ten-

ha em mente que a instituição jornalística é bem definida e que cada empresa dessa natureza veicula um arquivo determinado². O mesmo se dá em relação ao gênero editorial e opinativo.

É através da polarização que o texto opinativo institui a polêmica e gera conclusões, posicionamentos, adesões.

Com todos esses impulsos que a situação enunciativa põe em “cena” é que é possível concluir que há uma cenografia aí inscrita. Essa cenografia é responsável pelas condições de enunciação e co-enunciação, espaço e tempo.

O gênero discursivo do corpus deste trabalho tem uma cenografia aproximada àquela das fábulas, uma vez que há um dialogismo generalizado: há um contador que intervém em sua narrativa e estabelece uma relação de convivência com o leitor, criando uma aproximação entre eles. Interessa assinalar o fato de que “esse contador apresenta-se como um homem de bem, culto, que se dirige a gente honesta, ela própria culta e submetendo-se às regras da conversação mundana: necessidade de ser espiritual, de variar seu discurso, de não ser prolixo demais, de adotar uma distância irônica, de manejar a alusão e o duplo sentido, etc. É portanto através de uma cenografia vinculada à sociabilidade de uma elite refinada que as *Fábulas* mostram a crueldade de um mundo de predadores. Existe tensão entre o humanismo (nos dois sentidos do termo) da cenografia e a desumanidade das histórias que esta permite contar.” (Maingueneau, 1995: 125).

Deve-se salientar ainda a definição que Maingueneau dá à cenografia, segundo a qual ela não se reduz a um procedimento nem a um contexto contingente, ela é mesclada com a obra que sustenta e é sustentada por ela.

Esse dado é especialmente relevante para o tipo de heterogeneidade enunciativa demonstrada realizado pelo enunciado

¹ É preciso deixar claro que sempre há um interlocutor, real ou imaginário, individual ou coletivo. Somente a partir desse quadro figurativo (com essas duas figuras – locutor e alocutário) é que é possível apreender a língua (Benveniste, 1974): para o locutor, a atividade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de co-referir, “no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (p. 82).

² Entende-se por arquivo a definição de Maingueneau (1995) como enunciados pertencentes a um mesmo posicionamento sócio-histórico, inseparáveis de memória e instituições.

irônico, que está fora dos objetivos desta pesquisa por ser tema de um trabalho à parte devido a sua profundidade e extensão.

Nesse estudo da situação de enunciação e da cenografia que é evocada, não se pode deixar de abordar a questão do étos, mas principalmente não se pode deixar de abordá-la por ser esta a questão mais importante nesta pesquisa, pois é sobre ela que pousarão as análises dos elementos lingüísticos.

O étos, segundo Maingueneau (1995), corresponde a um papel social, a uma máscara social: ele “está preso ao exercício da parole, ao papel ao qual corresponde o discurso, e não ao indivíduo “real”, apreendido independentemente de sua prestação oratória” (p. 138), portanto, o que fala não coincide com o autor do texto, há aí uma representação de um enunciador que objetiva construir o co-enunciador, a partir de ordens fornecidas pelo texto. Tal representação é o que Maingueneau chama de fiador, responsável pelo enunciado. Mas ele, o fiador, não é tão abstrato: tem caráter (traços psicológicos, estereótipos específicos) e corporalidade (características específicas, modo de se vestir e de se mover no espaço social).

O texto resume-se (e não “reduz-se”) a uma enunciação direcionada a um co-enunciador para que este se mobilize e se posicione fisicamente de maneira favorável, em adesão a um universo de sentido determinado.

III – Os fenômenos lingüísticos da heterogeneidade enunciativa demonstrada

III.1) A citação

O autor apresenta basicamente quatro tipos de citação que podem ser encontradas nos textos em geral:

- A citação – relíquia: seja pela fala de um santo, pelos gênios greco-latinos ou simplesmente por uma citação em latim (mesmo sem se ter a fonte) se obtém o “*statut* textual de encarnar um fragmento de discurso verdadeiro, autêntico.”

- A citação – epígrafe: função de ligar “o discurso novo ao conjunto textual mais vasto”, assinalando sua pertinência a um conjunto definido de outros discursos.

- A citação – cultura: funciona como “símbolo de convivência, signos de cultura”.

- A citação – prova: aparecem para refutar ou ratificar um argumento, são escolhidas pelo conteúdo ou pelo autor. Nesse último caso, é chamada de citação por autoridade.

Parece haver uma interessante diferença no que concerne à aplicação dessas classificações ao texto opinativo.

No corpus selecionado, o tipo citação – epígrafe não aparece. Parece ser essa uma forma predominante em textos acadêmico-científicos e literários. O texto jornalístico de opinião liga-se e dialoga com outros textos através de outros meios.

A citação – relíquia e a citação – cultura funcionam da mesma maneira no texto, isto é, têm ambas os mesmos objetivos, qual seja o de construir um argumento de autoridade, seja ele baseado no conhecimento propriamente dito ou no dizer de algum gênio ou de uma personalidade legitimada pela sociedade; e têm os mesmos efeitos de sentido: o de autorizar o discurso desse enunciador por razões já descritas. Observem-se os exemplos abaixo:

(1) Dizia Confúcio que, se fosse imperador da China, seu primeiro decreto seria para definir o sentido das palavras (O Globo, 06.10.96).

(2) (...) Benjamim Franklin, já ensinava no século XIX: “tempo é dinheiro”, *time is money* (Rapidãoho, 29.09.96).

(3) Polêmica, de acordo com a etimologia, vem de *pólemos* (combate, em grego). É uma palavra que pode designar coisas diversas, “combates” de distintas espécies (Polêmicas, 22.09.96).

A citação – prova tem uma pequena nuance de diferenciação:

o dado que constitui a prova pode ser um fato objetivo no mundo real. Quando ela se dá pela citação de um autor, aproxima-se das descritas anteriormente, na medida em que também o enunciado se torna “autorizado”, porque detém “autoridade”. É o que mostram os exemplos abaixo:

(4) (O autor descreve casos de violência praticada por traficantes, que funcionam como citação-prova).

Esses casos, entre os inúmeros que nem chegam aos jornais, comprovam o que todo mundo já sabe – o tráfico é um poder paralelo com mais poderes do que o próprio Estado. (...)

Relatório de janeiro do Congresso mostra que alguns traficantes presos têm até 24 advogados. É muito advogado para pouca defesa (Folha de São Paulo, 27.10.00).

(5) Mortos, em especial no Brasil, costumam ter sua biografia revista, sempre para o melhor (FSP, 13.09.96).

É interessante notar o caso do slogan, pois do ponto de vista pragmático, a citação de autoridade adquire novas propriedades, principalmente por estar ligada à ação: o slogan “*fait marcher*”, nos dois sentidos da palavra. Segundo Maingueneau, o provérbio representa um enunciado limite: o locutor que o valida tende a coincidir com o conjunto de sujeitos falantes da língua, incluindo ele próprio.

Deve-se atentar para o fato de que, em relação a provérbios e ditos populares, eles podem, inclusive, contradizer-se, havendo, portanto, uma voz do povo para cada ponto de vista e o enunciador lançará mão daquela que mais for ao encontro dos seus interesses, “quem não arrisca, não petisca x mais vale um pássaro na mão do que dois voando no céu”.

III.2) As palavras entre aspas:

As palavras entre aspas portam uma conotação especial por cumularem menção e uso. Elas são atribuídas a um outro espaço enunciativo que o locutor não deseja assumir, portanto elas assinalam um arquivo determinado e marcam seu exterior. É, segundo J. Authier (*Apud* Maingueneau, 1991), uma operação de “*mise à distance*”.

Elas são divididas segundo o fato de que podem designar:

- Distinção (polidez)

(6) Temendo o estigma, o partido recusou o rótulo e pensou até em trocar o “liberal” por “social-liberal”, para assumir ares de “centro” (FSP, 27.10.00).

- Condescendência

(7) Nada simboliza melhor a monocultura em que vivemos do que a propagação do “Halloween” pelo mundo todo (O Globo, 29.10.00).

- Pedagogia (na vulgarização)

- Proteção (usada para assinalar que se quer aproximar o sentido)

(8) E isso em nada atrapalha o funcionamento do “negócio”, pois os chefes continuam comandando seus pontos mesmo da prisão (FSP, 27.10.00).

- Ênfase

O que mais importa no estudo das aspas é que elas são a materialização de uma formação ideológica, de posicionamentos sociais marcados em todas as designações relacionadas acima. É o que diz Maingueneau (1991, p. 143), a respeito de um fragmento de Le Monde: “o único fato de multiplicar as aspas é significativo de um público leitor culto, particularmente sensível à variedade discursiva (...), uma fonte de correção extrema que legitima o lugar do escritor e do leitor”. Esse fato pode ser visto no exemplo (8).

III.3) O metadiscorso do locutor

Este é um mecanismo interessante de heterogeneidade enunciativa, basicamente, por duas razões. Em primeiro lugar, por

que não se trata de um sujeito diferente de outro, mas da construção de diferentes níveis de discurso na sua própria enunciação, e em segundo lugar, porque os pontos sensíveis no modo de definir a identidade de um argumento em relação à língua e ao interdiscurso são marcados. O metadiscurso do locutor é usado para:

- Construir uma imagem do locutor
- Marcar uma inadequação de termos
- Autocorrigir-se
- Confirmar
- Pedir a permissão para empregar certos termos
- Fazer uma preterição
- Corrigir adiantadamente um possível erro de interpretação

No corpus selecionado, apareceram usos do tipo:

(9) 1º parágrafo: o presidente Fernando Henrique Cardoso pode estar comprando uma briga desgastante, talvez prolongada e eventualmente inútil com sua proposta de mudar o Imposto de Renda como forma de gerar mais recursos para pagar um salário mínimo maior.

2º parágrafo: Desgastante porque ...

4º parágrafo: Prolongada porque ...

5º parágrafo: Por que também inútil? ... (FSP, 27. 10. 00).

(10) Em outras palavras: o PT prega e defende a continuação e o incremento da inflação e do estatismo (JB, 08. 05. 94).

Verifica-se, então, que o metadiscurso no tipo de texto estudado ocorre, preferencialmente, no sentido de autocorreção como proteção a possíveis críticas e ataques daqueles de quem se fala ou a críticas dos próprios leitores.

Um outro caso vem somar-se a esses:

(11) No meu artigo, afirmei com todas as letras que tortura é crime. Repeti isso três vezes. Acrescentei apenas que maltratar é menos grave que matar (...) (O Globo, 13. 01. 01).

Nessa ocorrência, o metadiscurso destina-se à construção do éthos do locutor como alguém que assume o que diz e o do interlocutor, como alguém que é sensato.

IV - Conclusão

Entendendo o éthos, basicamente, e grosso modo, como representação, verificam-se, a partir dos textos analisados, algumas características desse conceito no enunciador e no co-enunciador, construídos pelo autor, a saber:

1) No caso das citações, reitera-se a observação feita em relação aos textos selecionados, segundo a qual não há diferença de efeito de sentido entre citação-reliquia e citação-cultura;

2) A citação-prova que Maingueneau aponta como aquela que é baseada em um fato objetivo do mundo real apresenta-se, nesses textos analisados, da seguinte maneira: ou ela representa a opinião ou o feito de alguém que é autorizado para servir de exemplo, enfim, é legitimado pela comunidade a que o autor se dirige, ou o enunciador usa como prova algo que não é propriamente uma verdade, mas um consenso social, em geral altamente discutível.

3) Esses tipos e modos de empregar as citações constroem o éthos do enunciador e mostram qual é o éthos do co-enunciador. O primeiro, principalmente, tem autoridade e o segundo, é alguém que partilha dos consensos sociais que são apresentados (por exemplo: as palavras são imprecisas; tempo é dinheiro; polêmica é combate e eu digo isso porque sei que vem de pólemos, combate em grego; o tráfico é um poder paralelo com mais poderes do que o próprio Estado).

4) Segundo Maingueneau (1991), o interesse da Análise do Discurso pelas aspas reside no seu caráter imprevisível e no elo que estabelece com o implícito. O que as palavras aspeadas designam está

relacionado a sua imprevisibilidade dentro do texto e o que elas representam está relacionado ao elo com o implícito, uma vez que, ao pôr as aspas, o enunciador do texto assinala a representação de seu leitor e de si próprio. Portanto as palavras aspeadas são responsáveis pela construção do éthos do enunciador e de seu co-enunciador.

No exemplo (6), “centro” é algo que não pertence ao partido em questão, portanto é preciso assinalar o fato. O enunciador se põe acima de outros, em termos morais e sociais e o anunciado se torna mais digno. No exemplo (7), há a condescendência com o uso da palavra na sua forma original. Para assinalar a dependência cultural, não poderia vir tal nome de outra maneira. No exemplo (8), o enunciador marca para seu co-enunciador a necessidade de aproximar o significado e a posição de distanciamento em relação ao fato.

5) Talvez este seja o tipo mais característico de construção do éthos através de mecanismos de heterogeneidade enunciativa demonstrada.

6) Através do metadiscurso, o locutor-enunciador orienta o co-enunciador para o uso de diferentes níveis de discurso no texto, construindo assim um éthos determinado: o de adiantar-se em relação a um possível erro de interpretação do co-enunciador. O enunciador é alguém que conhece, que sabe, que conduz, que pede desculpas, portanto tem aí sua identidade definida. Mas o co-enunciador também aqui é bastante levado em consideração, na medida em que se faz o éthos de um co-enunciador como alguém que poderia estranhar algumas declarações feitas pelo enunciador e ao mesmo tempo necessitar de orientações para compreensão do texto.

Esse não é um fenômeno que ocorre muito nos textos opinativos dos jornais escolhidos. Talvez seja característica de textos opinativos dos jornais mais populares e/ou de uma imprensa de opinião mais franca, hipótese essa de uma próxima pesquisa.

No exemplo (9), pode-se considerar que boa parte do texto é explicação de uma asserção inicial e, no (10), há a explicação sintética de tudo o que já se disse antes. Em ambos os casos, parece haver a preocupação com seu próprio éthos frente ao que se considera o éthos do outro: o primeiro ataca FHC comedidamente em favor da população, mas mesmo assim faz questão de explicar-se muito bem e o segundo acaba o texto com palavras bombásticas. Depois de explicar detalhadamente os problemas, pode-se afirmar que o PT defende algo que é absurdo. O éthos do enunciador é o de alguém que muito refletiu, e constrói o do co-enunciador como o de alguém que, por bom senso, concordará com ele.

O exemplo (11) é um pouco diferente porque se refere a um outro texto, publicado no dia anterior a este. O enunciador retoma seu outro discurso para se justificar perante ao co-enunciador e colabora, dessa forma, para seu éthos de pessoa franca, justa, e que assume o que diz. O éthos do co-enunciador é o de alguém que valoriza esse perfil, embora aqui o objetivo maior seja o de salvar a própria pele do autor e o de destruir os adversários.

Enfim, é importante estar atento para os caminhos que o enunciador aponta e para os quais tenta conduzir o co-enunciador. A formação de um leitor crítico depende, também, do reconhecimento de tais caminhos e dos vestígios da construção do éthos estruturada pelos textos.

V – Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. *Problèmes de Linguistique Générale* 2. Paris, Gallimard, 1974 (Cap. V).
- MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Liège, Mardaga, 1984.
- . *L'Analyse du Discours*. Introduction aux lectures de l'archive. Hachette, Paris, 1991.
- . *O Contexto da Obra Literária*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

O processo da concessão

Lúcia Helena Martins Gouvêa

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade do Vale do Acaraú - UVA

RÉSUMÉ: *A partir de la présentation de quelques approches syntaxiques du procès de la concession, on montre l'importance d'une vision discursive, en considérant que cette vision éclaire des aspects pas expliqués par la syntaxe et qu'il démontre le rôle des connecteurs concessifs et celui des adversatifs.*

PALAVRAS-CHAVE: *argumento; tese; polifonia; "topos".*

Este trabalho tem como proposta um estudo do *processo da concessão* e sua relação com os *conectores concessivos e adversativos*, sob uma *perspectiva discursiva*.

O *valor de concessão* costuma ser objeto de referência das *gramáticas*, no capítulo dedicado à sintaxe, mais especificamente na parte em que elas estudam as *orações subordinadas adverbiais*. A abordagem que se encontra é sobre a *oração concessiva* – “é uma oração que expressa um fato, real ou suposto, que poderia opor-se à realização de outro fato, principal, porém não frustrará o cumprimento deste” (Rocha Lima, 1986: 248). É o que se pode observar em “Irei vê-la ainda que chova” em que a hipótese apresentada na segunda oração não impedirá o propósito manifestado na oração precedente, embora pudesse constituir *obstáculo* à sua consumação.

Uma abordagem semelhante à das gramáticas é a de Adriano da Gama Kury, em *Novas lições de análise sintática* (1987: 92). No capítulo destinado às *orações subordinadas adverbiais*, ele diz que as *orações concessivas* equivalem a um adjunto adverbial e indicam que um *obstáculo*, real ou suposto, não impedirá ou modificará a declaração da oração principal. Um dos exemplos que ele apresenta é este: “Apesar de estar doente, saiu para o trabalho”.

José Carlos Azeredo, em sua *Iniciação à sintaxe do português* (1990: 103-105), trata do *valor concessivo*, quando estuda o sintagma adverbial do tipo *orações adverbiais*. Ele distribui os conteúdos expressos pelas adverbiais em cinco grupos, caracterizados por um sentido genérico fundamental. Os *sintagmas adverbiais concessivos* estão inseridos no grupo que indica *idéia de contraste*. Sobre eles, o autor diz que há um *contraste* de sentido entre as proposições, *contraste* que é estabelecido por meio de conectores. Dentre os casos que apresenta, tem-se “Você não deve ir à festa, embora tenha sido convidado.”

Em *Fundamentos de gramática do português* (2000: 237), Azeredo, além de ratificar a *relação de contraste* já registrada em 1990, diz que *concessão* é a relação de sentido em que um fato ou idéia é representado como um *dado irrelevante* para o conteúdo do restante do enunciado. *Concessiva*, para ele, é a oração que expressa o dado irrelevante. Em “O lutador derrubou todos os seus adversários, embora fosse magrinho”, seria irrelevante a constituição física do atleta.

Abordagens como as apresentadas são as mais frequentes e, por aparecerem em trabalhos de *caráter sintático*, seu enfoque semântico é mínimo, o que explica a presença de termos como “obstáculo”, “contraste”, “dado irrelevante” e a ausência de dados que explicitem a verdadeira relação entre as orações (principal e concessiva) e os termos “concessivo” ou “concessão”.

Uma *abordagem discursiva*, ao contrário, além ter um alcance maior, na medida em que se estende ao nível macroestrutural, cobre essa falha dos enfoques sintáticos. Por meio do estudo do *processo da concessão* sob o *ponto de vista argumentativo*, entende-se a razão pela qual as orações se chamam *concessivas*, fato que facilita sobremaneira o trabalho do professor e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno.

Analisando-se o assunto, então, de uma *perspectiva discursiva*, em primeiro lugar, destaca-se o fato de que o *valor de concessão* não é veiculado somente por estruturas com *conectores* que tradicionalmente são chamados de *concessivos* (*embora*, *apesar de*, *mesmo*, *ainda que*, *mesmo que*).

O *processo da concessão* teve seu *enfoque discursivo* em destaque, a princípio, em 1976, por intermédio de Oswald Ducrot e Jean Claude Anselme (1983: 31). Os autores, ao descreverem, em suas pesquisas, enunciados do tipo “p mas q”, registraram o *valor concessivo* dessa construção. Isso significa que as estruturas com os *conectivos adversativos* (*mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*, etc) também veiculam a *idéia de concessão*.

Imagine-se uma situação em que uma mãe quer convencer a filha de que esta deve distrair-se, ir à praia, e recebe como resposta uma negativa. O diálogo é mais ou menos este:

- (1) - *O dia está lindo. Você deve ir à praia.*
- *O dia está lindo, mas estou com uma enxaqueca terrível.*
[logo não devo ir à praia]

O que se observa é que a mãe se utilizou do enunciado “O dia está lindo” como argumento para convencer a filha a ir à praia. O seu argumento, na verdade, conduziu o raciocínio para a conclusão “Você deve ir à praia”. A filha, por seu turno, ao repetir-lhe as palavras, *reconhece* o fato de o dia estar lindo (bom motivo para ir à praia), isto é, *concede-lhe* razão, porém dá continuidade ao seu discurso com um outro enunciado, introduzido pelo conector *mas*. Este enunciado funciona como argumento para uma outra conclusão, exatamente contrária à primeira, ou seja, para a conclusão “Não devo ir à praia”.

O que se tem aqui é o *fenômeno da concessão* veiculado por uma estrutura com o conector *mas*. Por meio do primeiro enunciado (a primeira oração), concedeu-se razão ao argumento do outro, argumento que defendia a tese “Você deve ir à praia”, no entanto apresentou-se um argumento mais forte (segunda oração) em favor da própria tese “Não devo ir à praia”.

Por intermédio desse tipo de construção, tem-se o seguinte:

- o primeiro enunciado constitui o argumento mais fraco e veicula a idéia de **concessão**;
- o segundo enunciado, introduzido pelo conector **mas**, constitui o argumento mais forte e veicula a idéia de **restrição**;
- o argumento mais forte é o que prevalece, portanto a **orientação argumentativa** do enunciado “O dia está lindo, **mas** estou com uma enxaqueca terrível” é “Não devo ir à praia”, vale dizer, o sentido, a direção para a qual o enunciado aponta é “Não devo ir à praia”.

Este exemplo (1) representa um caso concreto de diálogo em que se concede razão a outra pessoa. A *concessão*, entretanto, não se dá somente numa situação de interlocução; ela ocorre, por exemplo,

quando se está deliberando, isto é, quando se está consultando a si mesmo sobre o que fazer, ou tentando convencer a si mesmo de seguir determinado caminho; ela ocorre freqüentemente no discurso oral ou escrito. O diálogo, por outro lado, mantém-se, se se pode dizer, em *nível virtual*, e, para que se entenda essa questão, deve-se tratar de dois conceitos importantes: o de **locutor** e o de **enunciador**.

Segundo Ducrot (1987: 182, 192), **locutor** é um ser apresentado como responsável pelo enunciado; é a ele que se refere o pronome “eu” e as outras marcas de primeira pessoa. De outra parte, no sentido do enunciado, podem aparecer vozes que não são a do locutor. Essas vozes são dos **enunciadores**, seres que se expressam por meio da enunciação; expressam-se não por meio de palavras precisas, mas por intermédio de seu ponto de vista. Se eles falam, é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

Conhecendo-se o que Ducrot entende por *locutor* e *enunciador*, é possível compreender o que significa dizer que a *concessão* pode implicar um diálogo em *nível virtual*.

Trata-se, na verdade, do **fenômeno da polifonia** (Ducrot, 1980, 1987). Os enunciados do tipo “p mas q” colocam em cena dois *enunciadores* sucessivos – E1 e E2 – que argumentam em sentidos opostos. O *locutor* (L), ao proferir seu enunciado como um todo, apresenta não somente o seu ponto de vista sobre uma determinada questão, a sua voz, mas também o ponto de vista de outro, a voz de outro, que pode ser o *alocutário*, um *terceiro*, ou a *voz pública* (o *senso comum*).

Imagine-se uma situação em que um professor que está escrevendo um artigo sobre *argumentação* coloca o seguinte enunciado no seu texto:

(2) *A concessão é um assunto complexo, mas se caracteriza por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar.*

O que se percebe aqui são dois **pontos de vista** distintos; um, de que “a concessão é um assunto complexo”; outro, de que “ela se caracteriza por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar”. Esses dois pontos de vista, por seu turno, não podem pertencer a um único ser, já que servem de argumento para teses opostas.

O dono do enunciado – e o enunciado aqui considerado como um todo – o *locutor* (L), aquele que se responsabiliza por esse enunciado, *reconhece* que o assunto é complexo, mas o que interessa para ele é que o assunto é importante e indispensável para um determinado fim, logo ele vai abordá-lo.

Verifica-se, então, a presença de **dois enunciadores** e daquilo que se chamou de um *diálogo virtual*. Observe-se:

(3) **E1:** *A concessão é um assunto complexo. [logo não se deve tratar desse assunto]*

L (E2): *A concessão é um assunto complexo (E1), mas se caracteriza por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar (E2). [logo deve-se tratar desse assunto]*

Na verdade, o que se pode constatar é o **processo da concessão** implicando dois fenômenos: o da **polifonia** e o da **orientação argumentativa**.

Tem-se um *locutor* (L) apresentando dois enunciados que funcionam como *argumentos* para teses opostas: A1 - *O processo da concessão é um assunto complexo* [logo não se deve tratar desse assunto]; A2 – *O processo da concessão se caracteriza por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar* [logo deve-se tratar desse assunto].

Esses dois enunciados representam pontos de vista de *enunciadores* distintos – E1 e E2. L credita o primeiro argumento, o mais fraco, ao *alocutário*, a um *terceiro* ou à *voz pública*, constituindo a perspectiva de E1. Por outro lado, responsabiliza-se pelo segundo argumento, o mais forte, da sua perspectiva – a de E2. A direção apontada pelo argumento desta perspectiva é que prevalecerá – “deve-se tratar desse assunto”.

Vale assinalar que poderiam surgir alguns questionamentos com relação a (2).

Por que usar a estrutura concessiva neste caso? O professor não poderia ter dito simplesmente: “Uma das estratégias mais eficazes para argumentar é a concessão” ou “Vamos tratar da concessão porque é uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar”?

Sim, poderia, mas estaria desperdiçando o momento oportuno de justamente utilizar a **concessão** como uma **estratégia argumentativa**, estratégia que permite:

- demonstrar o conhecimento de que existem outros pontos de vista na comunidade a que se pertence;
- antecipar-se a uma possível contra-argumentação, a uma possível crítica que poderia desqualificar tanto a argumentação quanto o argumentador; no caso, a objeção ocorreria por se ter abordado um assunto complexo;
- preservar a face do outro, mostrando-lhe que sua maneira de ver as coisas não é completamente absurda, mas ...; (Schenedecker, 1992: 84); neste caso, o *processo da concessão* seria considerado um *ato de preservação de face*. (Goffman, 1967)
- construir-se a personagem de um homem de espírito aberto, capaz de levar em consideração o ponto de vista dos outros (Ducrot, 1987: 216)

Se o professor não tivesse utilizado a *estrutura concessiva*, teria perdido a oportunidade de argumentar no momento propício, evitando contratempos posteriores.

Ainda no que diz respeito a construção (2), vale acrescentar a noção de *topos* introduzida por Ducrot (1989: 13). *Topos* é um princípio reconhecido por uma coletividade lingüística, é um lugar-comum argumentativo que fundamenta a utilização de um determinado argumento para se chegar a uma dada conclusão.

L só pôde usar, da perspectiva de E1, o **argumento** “a concessão é um assunto complexo” para defender a **tese** “não se deve tratar desse assunto”, porque existe um **topos** que diz que “se o assunto é complexo, é conveniente não abordá-lo”. De outra parte, L só pôde utilizar, da perspectiva de E2, a sua perspectiva, o **argumento** “a concessão se caracteriza por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar” a fim de defender a **tese** “deve-se tratar desse assunto”, porque existe um **topos** que diz que “se o assunto é essencial para se alcançar um determinado conhecimento, é conveniente abordá-lo”.

No que se refere à *concessão* veiculada por **estruturas com conectores concessivos** (*embora, mesmo que, apesar de*, etc.), estão envolvidos os mesmos elementos.

Observe-se o diálogo interior e inconsciente do professor:

(4) **E1:** *A concessão é um assunto complexo. [logo não se deve tratar desse assunto]*

L (E2): *Embora a concessão seja um assunto complexo (E1), caracteriza-se por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar (E2). [logo deve-se tratar desse assunto]*

O *locutor*, ao apresentar o primeiro argumento, da perspecti-

va de E1, *concede* razão ao adversário, *reconhecendo* que “a concessão é um fenômeno complexo”, porém introduz um argumento mais forte, de sua perspectiva, a de E2, que conduz para a conclusão “logo deve-se tratar desse assunto”.

À semelhança do que ocorre com as estruturas com **mas**, por meio do *enunciado concessivo*, o locutor se protege de uma possível contra-argumentação. Se ele simplesmente dissesse “A concessão é uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar”, poderia ouvir uma crítica do tipo “Você não deveria ter abordado o fenômeno da concessão, pois é um assunto muito complexo”. Antes que isso ocorresse, ou, para que isso não ocorresse, o locutor se valeu do *enunciado concessivo*.

Há, por outro lado, algumas diferenças entre as duas construções – a com **mas** e a com **embora**. Nesta, é o argumento mais fraco que vem introduzido por conector; naquela, é o mais forte. Isso ocorre, porque **embora** tem valor de *concessão*, e **mas**, de *restrição*. O *argumento concessivo*, por representar o ponto de vista do *opositor*, é obviamente o mais fraco; o *argumento restritivo*, por representar o ponto de vista do *locutor*, é o mais forte, o que prevalece.

É conveniente chamar a atenção, ainda, para as implicações da opção por estruturas com **embora** ou com **mas**. O jogo enunciativo composto da **oposição entre os enunciadores**, da **orientação argumentativa** e da **articulação entre as duas orações** cria vários caminhos na organização textual (Guimarães, 1987: 121)

Quando o locutor opta por uma estrutura do tipo **X mas Y**, ele estabelece com o alocutário um começo a que se opõe imediatamente. Trata-se de uma estratégia que frustra a expectativa criada pelo que se deu no começo, o *enunciado concessivo*.

No exemplo (2), quando o ouvinte ou o leitor se depara com o enunciado “A concessão é um assunto complexo”, por um instante imagina que ela não será abordada. Essa impressão logo se desfaz ao encontrar o conector **mas**.

Se a opção for por **embora Y, X***, o locutor apresenta como começo algo que não é predominante, que não é sustentável na organização argumentativa, e esse caráter não-predominante é antecipado em virtude de o recorte vir introduzido pelo conector. A estratégia de refutação no acordo inicial e contraponto predominante na segunda parte valoriza a representação de não-predominância, porque o locutor se coloca nesse espaço, junto com o alocutário, e afastar-se desse lugar resulta em credibilidade argumentativa.

Em (4), quando o alocutário ouve ou lê o enunciado “Embora a concessão seja um assunto complexo”, já sabe que o fenômeno vai ser enfocado, pois o conector revela que a orientação do enunciado seguinte prevalecerá.

Com a estrutura **X embora Y**, que pode ser observada em

(5) *A concessão caracteriza-se por ser uma estratégia essencial para quem quer aprender a argumentar (E2), embora seja um assunto complexo (E1).*

a estratégia argumentativa consiste em manter aquilo que se deu no

início do recorte. A perspectiva de que se diz **embora Y** nega a si mesma como predominante, significando que aquilo que se enuncia, neste momento, não afeta o *que* é apresentado no começo da estrutura. O que se tem é a perspectiva de E2 prevalecendo já no acordo inicial, e a perspectiva de E1 funcionando como mero contraponto.

No caso em apreço (5), quando o alocutário se depara com o enunciado “embora seja um fenômeno complexo”, percebe imediatamente a fragilidade do argumento, por ser introduzido por “embora” e por ocupar uma posição de desprestígio – a de final de frase. Isso significa que o assunto será abordado.

Para concluir esse *enfoque discursivo do processo da concessão* veiculado por estruturas com *conectores concessivos e adversativos*, observe-se o que diz Ducrot sobre o tema:

Concessão, no sentido retórico do termo, é a aceitação de um argumento do adversário, argumento que não se refuta, mas que se faz seguir de outro em sentido inverso, a partir do qual se conclui. É um tipo de manobra que não custa caro e um meio persuasivo importante. Concordando com o adversário que seu ponto de vista é justo e pertinente, o indivíduo, de um lado, concilia-se com ele, de outro, torna-lhe menos penoso admitir os argumentos contrários a ele. (Ducrot, 1990).

Referências bibliográficas

- ANSCOMBRE, Jean Claude e DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelas: Mardaga, 1983.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Du Minuit, 1980.
- _____. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Argumentação e topoi argumentativos*. Tradução de Eduardo Guimarães. In: *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Argumentation e persuasion*. In: *Colloquie d'Anvers "Enunciation et Part-Pris"*, 1990.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Garden City, 1967.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- SCHNEDECKER, Catherine. *Quand il faut faire des concessions. Quelques suggestions pour une didactique de la concession. Pratiques*. N° 75. Paris, 1992.

* Segue-se, aqui, a conduta adotada por Guimarães (1987) no que se refere à utilização das letras **X** e **Y** e sua correspondência com os argumentos. Tem-se: **X mas Y; X embora Y; embora Y, X**.

As líquidas não-laterais na aquisição do Português Brasileiro – estudo comparativo entre o desenvolvimento fonológico normal e os desvios fonológicos evolutivos

Regina Ritter Lamprecht

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

ABSTRACT: Interaction between the segmental and prosodic levels in acquisition of non-lateral consonants of Brazilian Portuguese is discussed. Evidence is presented for the role of the syllable and of the metric foot in normal and disordered acquisition, as are similarities and differences between normal and disordered acquisition. Failure to achieve the adequate language-specific constraint ranking is taken as a possible explanation for phonological delay or disorders.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição fonológica; desvios fonológicos evolutivos; líquidas não-laterais; restrições.

Introdução

Serão discutidas aqui semelhanças e diferenças no processo de aquisição das líquidas não-laterais do Português Brasileiro (PB), comparando-se resultados de pesquisas sobre a aquisição fonológica normal (daqui em diante DFN), como Lamprecht (1990), Hernandorena (1990), Miranda (1996), Rangel (1998), Hernandorena & Lamprecht (1999) e Mezzomo (1999), com pesquisas sobre aquela com desvios fonológicos evolutivos (daqui em diante DFE) como Lamprecht (1986), Hernandorena (1988), e Vidor (2000).

A estrutura deste trabalho é a seguinte: será abordado, primeiramente, um fator extra-lingüístico que influi na aquisição fonológica, a idade. A seguir, fala-se sobre fatos do processo de aquisição das líquidas não-laterais e sobre a sílaba e o pé métrico como fatores lingüísticos influentes. Serão trazidos exemplos retirados dos dados das crianças, e apontadas semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento fonológico normal e aquele com desvios evolutivos. Também é apresentado e discutido o que se pode enxergar, através desses dados, em relação ao conhecimento que a criança tem sobre o sistema fonológico. Por fim, será esboçada uma explicação para essas semelhanças e diferenças entre o DFN e os DFE.

O que os dados mostram: semelhanças e diferenças

1 Aspecto não-lingüístico: a idade

1.1 A idade no desenvolvimento fonológico normal

Hernandorena & Lamprecht (1997), em estudo sobre 310 crianças com DFN, usando um critério de 90% de produção adequada, constatam que o R-forte está adquirido, em ambas as posições de ataque simples, na faixa etária de 3;4 a 3;5; o r-fraco está adquirido, em ataque medial, somente na faixa etária de 4;2 a 4;3, portanto 10 meses mais tarde.

Para a posição de coda silábica, Mezzomo (1999), em estudo transversal com dados de 68 crianças – 34 meninos e 34 meninas – entre 1;4 e 3;10, refere a aquisição do r-fraco na coda medial na faixa etária 3;8 – 3;10. Com isso, esse segmento é o último a ser adquirido entre aqueles que podem ocorrer nessa posição no PB. Mezzomo mostra que a coda com nasal está adquirida aos 1;7 – 1;8, a com líquida lateral na faixa dos 2;6 – 2;8, e a coda com fricativa aos 3;0 – 3;2. Há, portanto, uma diferença de aproximadamente 24 meses entre o domínio da primeira coda – a com nasal – e a com não-lateral.

1.2 Variabilidade inter-sujeitos quanto à idade

Existe uma variabilidade inter-sujeitos importante entre as crianças quanto à idade de aquisição dos segmentos. Rangel (1998) fornece evidências concretas em estudo longitudinal sobre 3 crianças com idade entre 1;6 e 3;0. O critério de aquisição é da produção

adequada de pelo menos 85% das possibilidades de ocorrência. Veja-se em (1) a idade de domínio fonético e fonológico.

Verifica-se uma diferença inter-sujeitos de até 9 meses tanto no domínio da realização fonética como no do papel fonológico do R-forte, extensão de tempo que é significativa quando se está falando de crianças de, somente, até 3 anos.

1.3 A idade nos desvios fonológicos evolutivos

A idade é a mais óbvia diferença da aquisição com DFE em relação à aquisição normal. Processos iniciais podem ser encontrados tardiamente, como é o caso da não-realização da coda medial com nasal (“vento” sendo realizado como [etu]). Essa não-realização já é superada,

(1)	menina T.	menino R.	menino J.
<i>Domínio fonético</i>			
R-forte	1;10	2;7	2;4
r-fraco	2;4	2;9	2;10
<i>Domínio fonológico</i>			
R-forte	2;0	2;8	2;9
r-fraco	2;4	2;10	depois dos 3;0

na aquisição normal, em torno de 1;6, certamente antes dos 2;0, mas foi encontrada nos DFE em crianças com 6;0 a 8;0 anos.

2 Aspectos lingüísticos na aquisição fonológica

2.1 Quanto à não-realização e à substituição de segmentos no desenvolvimento fonológico normal

São absolutamente comuns, na aquisição normal, as não-realizações de líquidas em qualquer posição silábica, como exemplificado em (2) a seguir:

(2)	R-forte: em ataque inicial	“rosa”	[‘ɔza]
	em ataque medial	“cachorro”	[ka’sow]
r-fraco: em ataque medial	“aranha”	[a’ãña]	
	em ataque complexo	“prato”	[‘patu]
	em coda medial	“porta”	[‘pɔta]
	em coda final	“mar”	[ma]

São, também, extremamente comuns as substituições de uma líquida por outro segmento, porém não há uma ampla gama de substituições, as possibilidades delas são até bem restritas. Preferencialmente, ocorrerá a substituição por outra líquida, havendo, então, as realizações da lateral [l] em lugar de r-fraco, da lateral [l] em lugar de R-forte, do r-fraco em lugar do R-forte. Encontra-se, mas em porcentagem bem mais baixa, a substituição por glides, com a produção do glide palatal [y] em lugar do r-fraco e do glide [w] em lugar do R-forte. Outras ocorrem mais raramente, como a substituição do R-forte pela plosiva velar, com a produção de [g] em lugar do R-forte (Lamprecht, 1990;

Hernandorena, 1990; Lamprecht, 1995; Miranda, 1996; Hernandorena & Lamprecht, 1997; Rangel, 1998; Mezzomo, 1999).

2.2 As substituições nos desvios fonológicos evolutivos

Quanto às substituições nos DFE tem-se o trabalho de Vaucher (1996), que faz um estudo transversal com dados de 46 crianças com desvios com idade entre 2;7 – 10;8. O que se observa é que as substituições nos DFE são, na maioria das vezes, as mesmas que na aquisição normal. Vaucher mostra que as líquidas sofrem alterações de traços que também ocorrem na aquisição normal, porém nos DFE podem ocorrer com mais intensidade e/ou em direção (valor do traço) diferente. Assim, dos 46 sujeitos desse estudo, 15 (33% das crianças) tiveram alterações no traço [contínuo] nas obstruintes; porém nas líquidas o mesmo traço está alterado em 40 dos 46 sujeitos (87% deles), com uma porcentagem média de ocorrência de 24,69% (341/1381 possibilidades). As pesquisas de Vidor (2000) e de Keske-Soares (2001), entre outras, mostram que há poucas substituições realmente incomuns.

Por outro lado, é possível constatar fatos pouco ou nunca encontrados na aquisição normal. Para citar dois exemplos, em Lamprecht (1986) e Yavas & Lamprecht (1988) encontram-se dados de crianças com 8;0 de idade em que há a sistemática substituição de toda a classe das líquidas por nasais, com em: “para” → [pama], “galinhas” → [kaminas]. Em Yavas & Hernandorena (1991) e em Keske-Soares & Lamprecht (2000) há a descrição da fala de sujeitos que apresentam preferência por um som, processo realmente destrutivo para o sistema fonológico porque causa a substituição de toda uma classe de sons por um só som.

Para saber se esses processos incomuns prevalecem ou não nos DFE, pode-se recorrer à tese de Keske-Soares (2001), na qual a autora propõe uma classificação dos sujeitos em quatro diferentes categorias conforme tipo de desvio. As categorias são: desvios fonológicos com características *incomuns*; desvios fonológicos com características *iniciais*; desvios fonológicos com características *atrasadas*; e desvios fonológicos com características *fonéticas adicionais*. Confirma-se, aí, que os fatos incomuns não são freqüentes nos DFE, porque somente 7 dos 35 sujeitos, portanto 20% deles, estão incluídos na categoria dos desvios incomuns.

2.3 Quanto à sílaba

As sílabas canônicas, universais, CV e V, são comuns a todas as crianças desde o balbucio. À medida que é necessária a produção dos segmentos da língua nas posições mais marcadas – CVC e CCV –, fica clara a importância da estrutura interna da sílaba, evidenciada pelas diferenças na época e na maneira como se dá a aquisição dos segmentos consonantais dependendo da sua posição na sílaba – ataque ou coda – e na palavra – posição medial ou absoluta.

Lamprecht (1990), Hernandorena (1990) e Miranda (1996), entre outras pesquisas, mostram que a posição do segmento não-lateral na sílaba – se está no ataque, se é membro de ataque complexo, ou se está na coda – é determinante para a época de aquisição e também para o que pode acontecer antes de se verificar a aquisição. Enquanto não se dá o domínio do segmento, são verificadas probabilidades diferentes quanto àquilo que será produzido em lugar da líquida-alvo conforme a posição na sílaba. Em ataque simples ocorrem sobretudo substituições – como [latu] para “rato”, embora não-realizações também sejam encontradas, como já foi mostrado no exemplo (2), acima; em ataque complexo, a não-realização da não-lateral é categórica, resultando, por exemplo, em [a'bi] para “abrir”, e sendo absolutamente raras as substituições; e, por último, em coda predomina a não-realização – como em [poku] para “porco”, mas também ocorrem substituições, como em [ta'tol] para “trator”.

2.4 Conhecimento da sílaba complexa

A análise detalhada dos dados leva a uma observação importante. O fato de uma consoante não ser realizada em determinada posição na sílaba, de esta posição não ser preenchida, não significa, necessariamente, que a criança desconheça a posição silábica em questão. Isso será ilustrado com um fato relatado e discutido primeiramente em Hernandorena (1988), e mais tarde em Ramos (1996). Nesse último trabalho, os 20 sujeitos com DFE apresentavam, todos, quase 100% de redução de encontros consonantais, ou seja, não tinham o domínio do ataque complexo, realizando “prato” com [‘patu] e “blusa” como [‘buza]. No caso das palavras “trilho” e “tricô”, a não-realização da líquida não-lateral resultaria em [‘tilyu] e [ti'ko]. No entanto, como no dialeto falado em Porto Alegre existe a regra de palatalização do /t/ diante de /i/, a realização dessas palavras sem a não-lateral teria que ser [‘çilyu] e [çi'ko]. Não é o que se verifica nos dados de 18 dos 20 sujeitos de Ramos (90%), que realizam [‘tilyu] e [ti'ko]. O fato de não ocorrer a palatalização permite inferir que o [t] não está diante de [i] na representação que esses sujeitos têm dessas duas palavras; e também permite inferir que a não-lateral “está lá”, na representação da sílaba, impedindo a produção da africada. Embora não realizada, a líquida não-lateral do ataque complexo faz parte do conhecimento desses sujeitos.

A observação dos dados dessas pesquisas sobre a aquisição normal mostra que, no trajeto que medeia entre a inexistência das estruturas silábicas marcadas e o seu domínio, existem três possibilidades diferentes de realização da sílaba, cada uma com um grau maior ou menor de adequação e com implicações para o que se pode afirmar quanto ao conhecimento fonológico da criança. Propõe-se, aqui, que se tem as seguintes situações:

Estado inicial - a criança não produz o segmento, mesmo quando ele está presente em seu inventário fonético, porque não adquiriu a estrutura silábica marcada. Este estado é comum a todas as crianças.

Exemplo: “porta” → [pɔ:ta] CVC → CV

Possibilidade a) a criança não produz o segmento mas há evidência indireta de que a estrutura silábica marcada exista na subjacência, conforme foi exemplificado acima.

Exemplo: “trilho” → [tilyu] CCV → C...V

Possibilidade b) a criança não produz o segmento de forma perceptível a ouvido nu mas a análise acústica permite verificar a existência de material - por exemplo, um alongamento da vogal precedente à coda; ou um vocóide no lugar do segundo elemento do onset complexo.

Exemplo: “porta” → [pɔ:ta] CVC → CV:
“brabo” → [b*abu] CCV → C*V

Possibilidade c) a criança produz uma metátese, neste caso temos a produção/a preservação do segmento mas continuamos com a não-realização da sílaba-alvo.

Exemplo: “porta” → [prɔ:ta] CVC à CCV

Estado final - a criança produz o segmento adequadamente, a estrutura silábica marcada está adquirida.

Exemplo: “porta” → [pɔ:rta] CVC → CVC

Exemplos dessas etapas possíveis no domínio da estrutura da sílaba podem ser encontradas tanto no DFN como nos DFE. Porém, é na aquisição da sílaba mais do que na aquisição dos segmentos e das classes de sons que se constata o distanciamento entre o DFN e os DFE.

2.5 Quanto ao pé métrico

No momento em que se olha os dados da aquisição fonológica sob uma perspectiva que leva em conta o papel do nível prosódico, constata-se o quanto é evidente o papel do pé métrico. Em pesquisa sobre as líquidas em posição de ataque (Hernandorena & Lamprecht, 1997), a análise estatística comprovou que a produção do R-forte é

facilitada na sílaba forte do pé; já a do r-fraco é facilitada na sílaba fraca do pé, mas ainda sempre dentro do pé.

Em Lamprecht (1990), estudo longitudinal sobre 12 crianças com DFN, vê-se que há um papel evidente do pé na produção de metáteses. Em 64% das ocorrências (18/28 ocorrências), a metátese se dá de uma sílaba com acento secundário para uma sílaba com acento principal, e em 78% dessas ocorrências, a metátese leva a líquida da sílaba fraca para a sílaba forte do pé. O que se vê aqui é que, ao se depararem com a necessidade da produção da líquida numa sílaba marcada, essas crianças recorrem à sua transposição dentro do pé. Evitam, dessa maneira, tanto a omissão do segmento como a produção da estrutura silábica que causa dificuldades. O trabalho de Zitzke (1998) – baseado nos dados de 310 crianças com idade entre 2;0 e 7;1 – confirma a influência do pé nas ocorrências de metátese.

É exatamente na aquisição das líquidas não-laterais que pode ser visto outro exemplo do papel do pé, encontrado nos dados de uma menina de 2;6 com DFN que não tinha, ainda, adquirido o r-fraco nem o R-forte. No ataque, o r-fraco era sempre substituído pela lateral, mas quanto ao R-forte havia duas possibilidades: a não-realização do R-forte, ou a substituição pela plosiva velar surda, como se vê em (3).

- (3) “rosa” → [ˈɔza] /R/ → 0
“roca” → [ˈɔka] /R/ → 0
“morrerá” → [mokeˈla] /R/ → [k]
“Renato” → [keˈnatu] /R/ → [k]

A não-realização do R-forte ou a sua substituição são governados pelo fato de a não-lateral estar na sílaba forte do pé – quando não é realizada – ou na fraca – quando é substituída pela plosiva velar.

A mesma influência é encontrada na fala de uma menina com DFE, com 10;0 de idade, que, de modo análogo ao caso da menina de 2;6, não tinha nem o r-fraco nem o R-forte. Aqui, há variação no tratamento do r-fraco, que não está adquirido, quando se encontra no ataque: ocorre a não-realização do r-fraco, ou a sua substituição pelo glide [y], como se vê em (4):

- (4) “jacaré” → [sakæ] /r/ → 0
“nariz” → [aˈis] /r/ → 0
“adoro” → [aˈtɔyu] /r/ → [y]
“carteira” → [kaˈteya] /r/ → [y]

Novamente, vê-se que a não-realização do r-fraco ou a sua substituição são governados pelo fato de a não-lateral estar na sílaba forte do pé – quando não é realizada – ou na fraca – quando é substituída pelo glide [y].

Além da influência do pé métrico, uma observação muito significativa pode ser feita através dos exemplos em (3) e (4). Ambas as crianças têm lacunas no inventário fonológico, já que não adquiriram as não-laterais; ambas sabem que a não-lateral existe na forma-alvo e lidam com as lacunas não realizando ou substituindo essas consoantes; ambas são sensíveis ao pé métrico, e essa sensibilidade governa suas produções inadequadas. Verifica-se que tanto a menina com desenvolvimento normal quanto aquela com desvios fonológicos apresentam, nestes exemplos, exatamente as mesmas características: estamos, portanto, diante de semelhanças entre o DFN e os DFE. A diferença fica por conta da evidente discrepância na idade – uma com 2;6, a outra com 10;0.

Tentando explicar semelhanças e diferenças

Através de algumas semelhanças e diferenças no processo de aquisição das líquidas não-laterais do PB, pôde-se discutir semelhanças e diferenças entre o DFN e os DFE. A inadequação mais facilmente detectável está na idade, um fator extra-lingüístico; os fatores lingüísticos apresentam, na grande maioria das crianças com DFE, diferenças não fundamentais. No entanto, as diferenças são inegáveis

e precisam ser explicadas num enfoque fonológico.

Creio que se pode pensar em falhas no ordenamento de restrições que é adequado à língua-alvo. Existe, nas línguas do mundo e na aquisição, a concorrência entre restrições de marcação e restrições de fidelidade. O ordenamento mais alto de restrições de marcação evita outputs marcados – difíceis, por isso menos frequentes nas línguas e tardios na aquisição – mas resulta em outputs diferentes do input, portanto inadequados. Por outro lado, o ordenamento mais alto de restrições de fidelidade garante a fidelidade ao input, isto é, a produção de outputs idênticos aos inputs, mas resulta em outputs mais difíceis de produzir, mais tardios a dominar. No início da aquisição fonológica prevalecem as restrições de marcação; por isso, o output da criança pequena é o mais simples, o mais fácil possível, porém está distante da língua falada em seu grupo social e que é seu alvo. À medida que a criança cresce, ao longo do processo de aquisição fonológica, ocorre o reordenamento de restrições e passam a prevalecer as restrições de fidelidade (veja-se Bernhardt & Stemberger, 1998). Assim, o output da criança passa a ser cada vez mais semelhante ao do adulto, até que seja atingido o ordenamento de restrições adequado à língua específica. A aquisição fonológica é vista, assim, como o processo de demção de restrições violadas na língua-alvo e de promoção de restrições não violadas na língua-alvo.

Dentro do exposto, pode-se pensar que as crianças com DFE só conseguem cumprir isso parcialmente, isto é, não realizam todas as reordenações de restrições necessárias. Seria por esse motivo que elas têm um desenvolvimento que mostra semelhanças com o DFN mas que não atinge totalmente o domínio do sistema fonológico da língua. A discrepância na idade sugere que a criança com desvios pára em algum ponto do reordenamento, seja numa parada definitiva, quando então o sistema não se desenvolve mais e fica com características iniciais; ou numa parada temporária, que causaria um atraso no desenvolvimento. As crianças com características incomuns na classificação de Keske-Soares (2001), 20% dos seus sujeitos, são, talvez, aquelas em cujo sistema há reordenamentos parciais e estranhos à língua específica (como a preferência por um som), seja em momentos diferentes do que no DFN e/ou em seqüência diferente do que no DFN.

A autora é pesquisadora do CNPq (Processo 301457/91-3)
e-mail: relamprecht@puccs.br

Referências bibliográficas

- BERNHARDT, Barbara & STEMBERGER, Joseph (1998) *Handbook of Phonological Development*. San Diego, Academic Press.
- HERNANDORENA, Carmen L.M. (1988) *Uma proposta de análise de desvios fonológicos através de traços distintivos*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- _____. (1990) *Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de doutorado, PUCRS.
- HERNANDORENA, Carmen L.M. & LAMPRECHT, Regina R. (1997) A aquisição das consoantes líquidas do Português. *Letras de Hoje*, 32, 4, 7-22.
- (1999) A hierarquia de restrições na aquisição dos padrões silábicos do Português. Trabalho apresentado no *II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, SC.
- KESKE-SOARES, Márcia (2001) *Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos*. Tese de doutorado, PUCRS.
- KESKE-SOARES, Márcia & LAMPRECHT, Regina R. (2000) A

- intervenção fonoaudiológica num caso de desvio fonológico com processos incomuns*. Trabalho apresentado no 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, Porto Alegre, PUCRS.
- LAMPRECHT, Regina R. (1986) *Os processos nos desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- _____.(1990) *Perfil da aquisição normal da fonologia do Português - descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de doutorado, PUCRS.
- _____.(1995) A non-linear representation of some aspects of normal and deviant phonological acquisition. In: FARIA, I.H. & FREITAS, M. J. *Studies on the acquisition of Portuguese*. Lisboa, Colibri, 35-42.
- MEZZOMO, Carolina L. (1999) *A aquisição da coda no PB, de 1:0 a 3:6*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- MIRANDA, Ana Ruth M. (1996) *A aquisição dos róticos*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- MOTA, Helena B. (1996) *Aquisição segmental do Português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Tese de Doutorado, PUCRS.
- RAMOS, Ana Paula F. (1996) *Processos de estrutura silábica em crianças com Desvios Fonológicos Evolutivos: uma abordagem não-linear*. Tese de Doutorado, PUCRS.
- RANGEL, Gilsenira de A (1998) *Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de 3 crianças de 1:6 a 3:0*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- VAUCHER, Ana Valéria de A. (1996) *Descrição das substituições consonantais presentes nos desvios fonológicos evolutivos sob a perspectiva da Geometria de Traços*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- VIDOR, Deisi C. G. M. (2000) *Aquisição das líquidas não-laterais por crianças com desvios fonológicos evolutivos: descrição, análise e comparação com o desenvolvimento normal*. Dissertação de mestrado, PUCRS.
- YAVAS, Mehmet & HERNANDORENA, Carmen L. M. (1991) Systematic sound preference in phonological disorders: a case study. *Journal of Communication Disorders*, 24, 79-87.
- YAVAS, Mehmet & LAMPRECHT, Regina (1988) Processes and intelligibility in disordered phonology. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2 (4): 329 - 45.
- ZITZKE, Bethânia C. (1998) *A metátese na aquisição fonológica*. Dissertação de mestrado, PUCRS.

O ponto de articulação das laterais em ataque simples na aquisição do Português Europeu

Maria João Freitas
Universidade de Lisboa

ABSTRACT: *In this paper, I will address the issue of phonological acquisition by observing portuguese children's productions when faced with target structures with alveolar and palatal laterals in non-branching Onset position. The goals of the study are: (i) to identify developmental stages in the acquisition of place of articulation within this class of segments and (ii) to compare the results obtained for European Portuguese with those reported for Brazilian Portuguese.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aquisição, Fonologia, Ponto de Articulação, Laterais*

1. Introdução e definição do problema. Nos trabalhos sobre a aquisição da estrutura interna dos segmentos que adoptam um modelo representacional com hierarquização de traços distintivos, como é o da *Geometria de Traços* (Clements 1985, Sagey 1986 e Clements & Hume 1995), as duas questões que se colocam são: (i) qual a *estrutura* interna dos segmentos nas diferentes fases de desenvolvimento? (ii) qual a *ordem* de aquisição dos diferentes traços ou grupos de traços?

No que diz respeito à aquisição das laterais, sabemos da literatura que estas não se encontram representadas no inventário segmental universal, não surgem nas primeiras produções das crianças e, em conjunto com as vibrantes, são normalmente referidas como um dos grupos consonânticos mais problemáticos na aquisição. A sua aquisição tardia e depende dos constituintes silábicos que as dominam mas pouco é dito sobre a discriminação de pontos de articulação dentro da classe, uma vez que muitos inventários segmentais contemplam apenas a lateral /l/ (cf. Ingram 1992, Rice & Avery 1995).

Assumindo que as crianças adquirem uma língua formulando hipóteses sobre o funcionamento das várias estruturas que a constituem, à partida, estruturas idênticas nos sistemas-alvo são submetidas aos mesmos processos. Neste sentido, sabendo que tanto o Português Europeu (PE) como o Português do Brasil (PB) possuem as laterais /l, ʎ/ no seu inventários segmental, esperar-se-ia que as crianças portuguesas e as brasileiras revelassem o mesmo comportamento face a estas estruturas-alvo. Como se verá, tal não acontece. Assim, o problema que colocamos nesta comunicação é o seguinte: *perante um inventário fonológico aparentemente idêntico (as laterais fonológicas /l, ʎ/), por que razão a aquisição destes segmentos revela padrões parcialmente distintos nas crianças brasileiras e nas crianças portuguesas?*

Nesta comunicação, discutiremos este comportamento verbal diferenciado das crianças portuguesas e brasileiras¹ tendo em conta (i) a interferência de propriedades fonológicas do *input* na ordem de aquisição das estruturas e (ii) a capacidade que as crianças demonstram em discriminar diferentes configurações fonológicas de alvos aparentemente semelhantes.

2. Descrição dos dados. No Português, os segmentos laterais surgem nas seguintes posições silábicas:

(1)		Ataque não ramificado	Ataque ramificado	Rima
(a) /l/	PB	Forta[l]eza	c[l]ima	Brasi[w]
	PE	Forta[l]eza	c[l]ima	Brasi[ʃ]
(b) /ʎ/	PB	toa[ʎ] a	_____	_____
	PE	toa[ʎ] a	_____	_____

Com se verifica em (1), a distribuição das laterais no PE e no PB é idêntica em Ataque; a diferença reside no formato da lateral /l/ na Rima: é [ʃ] em PE e [w] em PB. Dado que o constituinte Ataque não

ramificado é o único em que ambas as laterais fonológicas /l, ʎ/ ocorrem, centrar-nos-emos no tratamento que as crianças fazem destes dois segmentos nesta posição silábica, no percurso da aquisição.

Segundo Hernandorena 1990 e 1999, a estabilização de /l/ precede a de /ʎ/, sendo a palatal um dos segmentos de estabilização mais tardia no PB. Hernandorena 1999 define as estratégias de reconstrução mais frequentes face a alvos com a lateral /ʎ/:

(2)	(i)	/ʎ/	->	∅	palhaço	[pa'asu]
	(ii)	/ʎ/	->	[j]	vermelha	[ve'meja]
	(iii)	/ʎ/	->	[l]	espelho	[i'pelu]
	(iv)	/ʎ/	->	[lj]	folha	[f'olja]
	(v)	/ʎ/	->	[li]	orelha	[o'relia]

A aparente semelhança entre os alvos em foco no PE e no PB (/l, ʎ/ em Ataque não ramificado) levar-nos-ia a prever um comportamento semelhante por parte das crianças portuguesas. Tal não se verifica: nesta posição silábica, a emergência e a estabilização de /l, ʎ/ no PE faz-se em simultâneo. As crianças portuguesas passam por um longo período de não diferenciação entre os dois segmentos, após o que a discriminação é feita e os segmentos são produzidos em conformidade com o sistema-alvo:

(3)	Luis	ler	[ʎe]	(1;9.29)
		leite	[ʎetɛ]	(1;9.29)
		palhaço	[pɛ'lasu]	(2;0.27)
		flores	[fɛ'ʎoɾɔʒ]	(2;0.27)
		olho	[o'ʎu]	(2;11.2)
		lâmpada	[lɛpɛdɛ]	(2;11.2)

A tipologia de estratégias de reconstrução apresentada por Hernandorena 1999 só parcialmente é usada no PE:

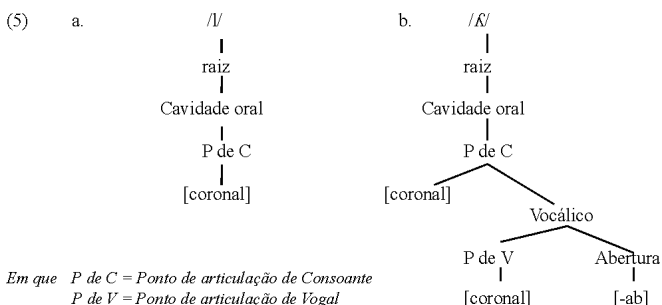
¹ A descrição do PE será feita com base num *corpus* com produções de 7 crianças portuguesas monolíngues, com idades entre os 0;10 e os 3;7. A recolha dos dados foi de base naturalista, e decorreu em casa da criança, em sessões mensais durante 1 ano (o João foi acompanhado durante 2 anos), com durações entre os 30 e os 60 minutos. Estavam presentes, na gravação, a mãe e a investigadora. Foram usados como estímulos os objectos do quotidiano da criança (livros, brinquedos e utensílios domésticos), integrados nas situações de brincadeira, de banho e de refeição. A estrutura da recolha é longitudinal transversal. A base de dados que integra as produções das crianças foi constituída no formato CHILDPHON, uma aplicação do 4th Dimension para Macintosh, desenvolvida no Max Planck Institut for Psycholinguistics, usada em Fikkert (1994) e em Levelt (1994). A referência aos dados do PB terá na base as descrições de Hernandorena 1990, 1995 e 1999.

(4)	(i) <u>Apagamento</u>	/ʎ/	->		<i>coelhinho</i>	[kwe'ɨɲu]
		/l/	->		<i>lobo</i>	['ɔpu]
	(ii) <u>Glidização</u>	/ʎ/	->	[j]	<i>olha</i>	['ɔje]
		/l/	->	[j, w]	<i>viola</i>	['vjɔwɛ]
					<i>amarelo</i>	[mɐ'eju]
	(iii) <u>Alternância</u>	/ʎ/	->	[l]	<i>colheres</i>	[ko'leɫɛ]
		/l/	->	[ʎ]	<i>ler</i>	['ʎɛ]

A estratégia de reconstrução (4.i) é muito frequente nos dados da aquisição do PE: perante estruturas-alvo problemáticas, tanto segmentais como silábicas, as crianças usam como estrutura *default* um Ataque vazio (Freitas 1997; Costa & Freitas 1999). As estratégias (4.ii) e (4.iii) são também muito produtivas nos dados observados. Já as estratégias (iv) e (v) registadas por Hernandorena 1999 e apresentadas em (2) (/ʎ/->[lj]; /ʎ/->[li]) não se verificam nos dados do PE, facto que, como se verá, é relevante para a discussão sobre a descrição da estrutura-alvo dos segmentos em aquisição.

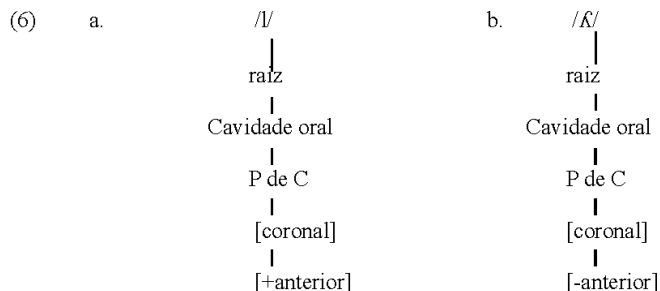
3. A análise que as crianças fazem das laterais em ataque não ramificado.

No caso do PB, Hernandorena 1999 defende que a hierarquia de aquisição das laterais é decorrente das diferentes naturezas - simples vs complexa - de /l/ e de /ʎ/: (a) /l/ é um segmento não complexo, com uma única articulação no nó Cavidade Oral, pelo que a sua aquisição precede a de /ʎ/; (b) /ʎ/ é um segmento complexo, com mais do que uma articulação - uma articulação primária de tipo consonântico e uma articulação secundária de tipo vocálico -, pelo que a sua aquisição se dá após a de /l/. As estruturas-alvo para o PB são, conforme Hernandorena (1999: 83):



De acordo com a autora, as estratégias de reconstrução apresentadas pelas crianças brasileiras (cf. (3)) funcionam como argumentos a favor da natureza complexa de /ʎ/: (a) no caso da glidização de /ʎ/ (/ʎ/->[j]), as crianças recuperam apenas a articulação secundária, de tipo vocálico (*vermelha* [ve'meja]); (b) quando a palatal é produzida como a sequência [lj], ocorre um processo de difusão da articulação secundária vocálica de /ʎ/ para o nó P de C do segmento adjacente à direita (*folha* [*'folja]); (c) quando a palatal é produzida como [li], a sequência deriva da anterior - [lj] -, argumentando a favor de uma articulação secundária em /ʎ/ (*orelha* [o'relia]). A interpretação de [li] e [lj] como manifestações da natureza complexa de /ʎ/ (Hernandorena 1999) vai ao encontro de Clements 1991: traços vocálicos de uma articulação secundária em consoante complexa podem difundir-se sobre o Núcleo do mesmo domínio silábico².

No PE, a lateral /ʎ/ é tida como um segmento simples no sistema-alvo (Mateus & Andrade 2000). As duas laterais diferem no valor do traço terminal [anterior]:



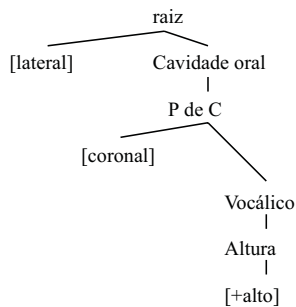
Se assumirmos que estas são as estruturas internas de /l, ʎ/ no PE, então, estamos perante dois segmentos simples e as crianças apenas têm que adquirir a oposição [+/-anterior] para que a distinção se faça. Deste modo, o PB e o PE forneceriam dois *inputs* distintos, no que diz respeito às laterais em Ataque não ramificado: (i) o PB oporia a lateral simples /l/ à lateral complexa /ʎ/, através de um nó Vocálico no domínio de P de C; (ii) o PE oporia as laterais simples /l/ e /ʎ/ através do traço terminal binário [+/-anterior]. Retomando o princípio de que *inputs* distintos condicionam percursos de aquisição diferentes, esta reanálise das estruturas-alvo em foco justificaria os comportamentos diferentes das crianças brasileiras e das portuguesas (as crianças brasileiras adquirem /l/ antes de /ʎ/; as crianças portuguesas adquirem simultaneamente /l/ e /ʎ/).

Sendo /l, ʎ/ caracterizados como [coronal] e sendo ambos segmentos simples no PE, as crianças portuguesas têm um *input* pobre para a distinção entre as duas laterais, passando por um período de trocas entre os dois segmentos. Pelo contrário, as crianças brasileiras, por terem no *input* mais informação para diferenciar /l/ e /ʎ/ (a primeira é [+anterior] e é um segmento simples; a segunda é [-anterior] e é um segmento complexo), adquirem rapidamente o contraste entre ambas as laterais, começando pela simples, [+anterior], só depois adquirindo a complexa, [-anterior]. Note-se que este comportamento por parte das crianças brasileiras (i) está conforme as ordens de aquisição registadas na literatura (estruturas simples antes de complexas; ponto de articulação [+anterior] antes de [-anterior]) e (ii) valida a hipótese do papel promotor da riqueza do *input* (*inputs* com maior diversidade desencadeiam processos de aquisição mais rápidos (Fikkert & Freitas 1997).

No entanto, fica por explicar a facilidade com que as crianças levam a efeito a glidização das laterais, mantendo-a até muito tarde. Se, no PE, estivesse em aquisição apenas a oposição [+/-anterior], a necessária para discriminar /l, ʎ/, esperar-se-iam alternâncias /l~/ʎ/ mas não glidizações. A forte glidização de laterais, tanto no PE como no PB, leva-nos a pensar que as crianças processam informação de tipo vocálico associada às laterais em fases iniciais de aquisição. Neste sentido, seria legítimo postular, num *estádio inicial* de aquisição das laterais, a existência de um nó Vocálico subespecificado nestes segmentos, apenas com informação para o nó Altura/Abertura mas sem informação para o nó P de V, conforme a representação em (7):

² No caso do PE, o mesmo comportamento de difusão sobre o Núcleo foi registado para as consoantes complexas /kʷ, gʷ/ (Freitas 2001). Os segmentos complexos /kʷ, gʷ/ estabilizam mais tarde do que as oclusivas simples do PE. Esta hierarquia de aquisição suporta a hipótese de Hernandorena 1999, segundo a qual as naturezas simples vs complexa das laterais /l, ʎ/ permitem dar conta da aquisição tardia da lateral complexa /ʎ/, por oposição à aquisição prévia da lateral simples /l/.

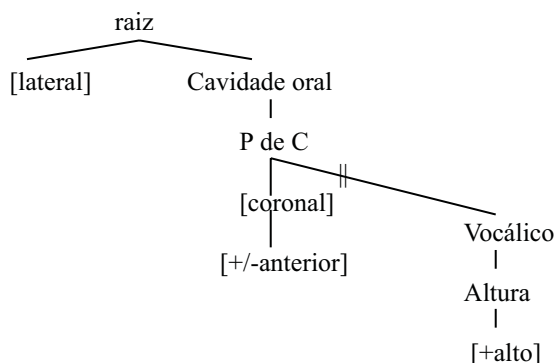
(7)



Se as crianças em aquisição do Português tiverem esta representação comum para as laterais, a alternância /l~/ʎ/ e as glidizações podem ser descritas nos termos de Hernandorena 1999: na alternância /l~/ʎ/, não há especificação no domínio de [coronal]; a glidização dá-se com não especificação de [coronal] no domínio de P de C e especificação apenas do nó Vocálico. Note-se que o nó Vocálico não está integralmente especificado, pelo que não estaria a ser interpretado como uma articulação secundária, a qual tem que apresentar obrigatoriamente informação sobre o nó Altura/Abertura e sobre P de V.

A partir deste momento inicial, as crianças teriam dois aspectos a tratar: (i) a especificação no domínio de [coronal] ([+/-anterior]) e (ii) a especificação do P de V no domínio do nó Vocálico. De acordo com os dados da aquisição do PE e do PB, as crianças parecem adquirir, num *segundo estágio*, a distinção [+/-anterior], no domínio de [coronal]. Desta forma, as crianças portuguesas, que têm um *input* com duas laterais simples, discrimináveis através da oposição [+/-anterior], terminam em simultâneo a aquisição de /l/ e de /ʎ/, neste segundo estágio de aquisição das laterais, perdendo o nó Vocálico da representação inicial das laterais:

(8)



Pelo contrário, as crianças brasileiras têm um *input* com lateral simples /l/ e lateral complexa /ʎ/. Desta forma, e tratando inicialmente o domínio de [coronal], adquirem a distinção [+/-anterior], pelo que /l/ deixa de ser problemático, estabilizando neste segundo estágio. A representação de /l/ está completa mas não a de /ʎ/, uma vez que, neste segundo estágio, as crianças não estão a trabalhar o nó Vocálico, ao qual falta ainda informação sobre P de V, fundamental para que a identidade do segmento complexo /ʎ/ do alvo fique integralmente definida. Daqui resulta a manutenção das produções que exibem as estratégias enunciadas em Hernandorena 1999: /ʎ/ -> [j]; /ʎ/ -> [lj] /ʎ/ -> [li].

O *terceiro estágio* não é percorrido pelas crianças portuguesas, uma vez que remete para o tratamento do nó Vocálico, que caracteriza a natureza complexa de /ʎ/. É neste estágio que as crianças brasileiras vão especificar P de V com [coronal], no domínio de Vocálico (Hernandorena 1999) (cf. representação em (5b)).

Em conclusão, e de acordo com o que foi observado, são os seguintes os estádios de aquisição das laterais fonológicas /l, ʎ/ em Ataque não ramificado, no Português:

(9) *Estádios de aquisição das laterais em Português*

Estádio 1: as laterais são processadas como exibindo um P de C [coronal] e um nó Vocálico subespecificado, apenas com informação no domínio do nó Altura/Abertura.

Estádio 2: dá-se a distinção entre as duas laterais porque a oposição [+/-anterior] no domínio de P de C [coronal] estabiliza.

Estádio 3: é feita a especificação de toda a informação no nó Vocálico que define a articulação secundária de /ʎ/, com manutenção do nó Altura/Abertura e especificação o P de V como [coronal].

4. Notas finais. Retomando o problema inicialmente colocado, as crianças brasileiras e as crianças portuguesas revelam comportamentos verbais aparentemente distintos na aquisição das laterais em Ataque não ramificado. No entanto, como tentámos demonstrar, a ordem de tratamento das estruturas é idêntica no PE e no PB; as crianças brasileiras apenas percorrem mais uma etapa na aquisição dos segmentos observados porque o seu sistema-alvo é mais complexo e assim o exige. Confirmou-se a tendência para a semelhança de comportamentos verbais nos estádios iniciais de aquisição de uma estrutura linguística e para uma dissemelhança de comportamentos nas fases finais, dissemelhança essa decorrente de propriedades específicas do *input*. Tal vai ao encontro do que tem sido relatado na literatura: o confronto entre percursos de aquisição tem demonstrado que os estádios iniciais de desenvolvimento tendem a ser idênticos, enquanto os estádios finais reflectem normalmente especificidades dos sistemas (Fikkert 1994; Fikkert & Freitas 1997).

O estudo comparativo das produções de crianças brasileiras e de crianças portuguesas permitiu, ainda, verificar que as crianças são sensíveis a diferenças mínimas nas configurações fonológicas, reagindo de forma distinta face a um alvo com laterais fonológicas simples, no caso do PE, e face a um outro alvo com laterais fonológicas simples e complexas, no caso do PB. O facto de as crianças brasileiras discriminarem mais cedo /l/ e /ʎ/ argumenta a favor do papel promotor da riqueza do *input* na velocidade de aquisição de uma dada estrutura.

Numa tentativa de resposta às perguntas que são formuladas em trabalhos sobre a aquisição da estrutura interna dos segmentos - *Que estruturas?* e *Que ordem de aquisição dessas estruturas?* -, os dados observados permitem verificar o seguinte: (i) as crianças trabalham primeiro os níveis mais altos da representação da estrutura interna das laterais, começando pelo tratamento da distinção [+/-anterior] no domínio de P de C [coronal] (estádio II em (9)); (ii) só mais tarde, no estágio III, as crianças trabalham os níveis mais baixos, neste caso, o traço [coronal] de P de V dominado pelo nó Vocálico de P de C; (iii) esta ordem de tratamento da informação correspondente à estrutura interna das laterais revela uma tendência para uma aquisição de tipo 'top-down', a ser testada com a observação da aquisição de outras estruturas segmentais no Português.

Referências bibliográficas

- CLEMENTS, G & E. HUME (1995) 'Internal organization of speech sounds'. J. Goldsmith (ed) *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Blackwell.
- CLEMENTS, G. (1985) 'The geometry of phonological features'. *Phonology Year Book 2*.
- _____. (1991) 'Place of articulation in consonants and vowels: a unified theory'. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory 5*.
- COSTA, J. & M. J. FREITAS (1999) 'V e CV como estruturas não marcadas: evidência da aquisição do Português Europeu'. *Actas do XIV Encontro Nacional da APL*. Braga: APL.
- FIKKERT, P (1994) *On the Acquisition of Prosodic Structure*. Leiden: HIL.

- FIKKERT, P. & M. J. FREITAS (1997) 'Acquisition of syllable structure constraints: evidence from Dutch and Portuguese'. A. Sorace, C. Heycock & R. Shillcock (eds) *Proceedings of the GALA'97 Conference on Language Acquisition*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- FREITAS, M. J. (1997) *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Dissertação de Doutorado apresentada à Universidade de Lisboa.
- _____. (2001) 'Os sons de Ataque [k^w] e [g^w]: segmentos, segmentos complexos ou grupos segmentais?'. Comunicação apresentada no 5^o ENAL/1^o EIAL. Porto Alegre, Outubro de 2000.
- HERNADORENA, C. (1990) *Aquisição da Fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Dissertação de Doutorado apresentada à PUCRS.
- _____. (1995) 'Palatal consonants in the acquisition of Brazilian Portuguese: representation in modern phonology' I. Faria & M. J. Freitas (eds) *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: APL/Colibri.
- _____. (1999) 'Aquisição da fonologia e implicações teóricas: um estudo sobre as soantes palatais'. R. Lamprecht (ed) *Aquisição da linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- INGRAM, D. (1992) 'Early phonological acquisition: a cross-linguistic perspective'. C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (eds) *Phonological Development. Models, Research, Implication*. Maryland: York Press.
- LEVELT, C. (1994) *On the Acquisition of Place*. Leiden: HIL.
- MATEUS, M. H. & E. ANDRADE (2000) *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- RICE, K. & P. AVERY (1995) 'Variability in a deterministic model of language acquisition: a theory of segmental elaboration'. J. Archibald (ed) *Phonological Acquisition and Phonological Theory*. Hillsdale: LEA Publishers.
- SAGEY, E. (1986/91) *The Representation of features and Relations in Non-linear Phonology*. New York: Garland Press.

Restrições segmentais e prosódicas na aquisição das líquidas do português brasileiro e do português europeu

Carmen Lúcia Matzenauer-Hernandorena
Universidade Católica de Pelotas

ABSTRACT: This paper analyses the functioning of liquids in the process of acquisition of Brazilian Portuguese (BP) and of European Portuguese (EP); it shows a different order of emergency of these consonants in BP and EP, attributed to segmental constraints, but it concludes that all children, acquiring this class of segments, present identical strategies and stages.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da fonologia, consoantes líquidas, Português Brasileiro e Português Europeu

Como segmentos marcados e de pouca frequência nas línguas do mundo (Maddieson, 1984), as consoantes líquidas emergem em estágios mais avançados do processo de aquisição das línguas – pesquisas referentes ao processo de aquisição da fonologia de diferentes línguas têm referido tal fato; são exemplos os estudos de Ingram (1989) sobre o Inglês, de Fikkert (1994) sobre o Holandês, de Freitas (1997) sobre o Português Europeu, de Hernandorena (1990) e de Lamprecht (1990) sobre o Português Brasileiro. Centrado no processo de aquisição dessa classe de consoantes, o presente trabalho apresenta considerações sobre (a) a emergência das líquidas no processo de aquisição tanto do Português Europeu (PE) como do Português Brasileiro (PB), (b) a relação dessa emergência com a estrutura interna que caracteriza os segmentos dessa classe fonológica, (c) a relação da emergência das líquidas com dois constituintes prosódicos: a sílaba e o pé métrico, (d) os estágios de desenvolvimento no processo de aquisição dessas consoantes no PB e no PE e (e) algumas semelhanças e diferenças no funcionamento das líquidas na aquisição do PB e do PE.

Para este trabalho foram usados dois *corpora*: o primeiro foi formado por dados de 72 crianças em fase de aquisição do PB, com idade entre 1:3 e 2:5 (anos: meses, dias), constituindo um *corpus* de corte transversal, que integra o Banco de Dados AQUIFONO, formado junto aos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UCPEL e da PUCRS, no sul do Rio Grande do Sul, refletindo, portanto, a variedade lingüística dessa região do Brasil; o segundo foi constituído pelo conjunto de dados apresentado na Tese de Doutorado de Freitas (1997), que analisa 7 crianças em fase de aquisição do PE, com idade entre 1:0 e 3:0, aproximadamente, acompanhadas longitudinalmente durante cerca de 10 sessões.

As duas laterais e as duas róticas do Português mostram algumas características semelhantes e outras diferentes no processo de aquisição do PE e do PB. As semelhanças podem ser resumidas em dois pontos basilares: (a) apresentam estágios desenvolvimentais e (b) sofrem influência de constituintes prosódicos, como a sílaba e o pé métrico.

Quanto à influência de constituintes prosódicos na aquisição das líquidas, todos as pesquisas, tanto sobre a aquisição de PB como de PE, apontam, incontestavelmente, para a influência direta da sílaba no ordenamento no processo de aquisição: dependendo do constituinte silábico que integram, as líquidas emergem em estágios diferentes – primeiro na posição de Ataque simples, depois como Coda e, por fim, constituindo Ataque complexo.

Também as líquidas são adquiridas em etapas diferenciadas do desenvolvimento fonológico, tanto em crianças falantes de PB como em crianças falantes de PE; nesse ponto, no entanto, já pode ser identificada também uma diferença – os estudos sobre a emergência

das líquidas em Ataque silábico simples evidenciam a tendência, na aquisição do PB, ao ordenamento mostrado em (1) (Hernandorena, 1990; Lamprecht, 1990; Miranda, 1996; Azambuja, 1997; Rangel, 1998).

(1) PB: [l] > [ʀ] > [ʎ] > [r]

Diferentemente, o estudo sobre a aquisição do PE mostra a tendência a outro ordenamento, como se vê em (2) (Freitas, 1997).

(2) PE: [l] / [ʎ] > [ʀ] > [r]

Cabe questionar-se por que há uma hierarquia na emergência dessa classe de consoantes e por que crianças brasileiras e portuguesas mostram hierarquias diferentes nesse processo desenvolvimental. Tomando-se as líquidas em um mesmo constituinte silábico – Ataque simples –, a investigação tem de ser direcionada a unidades fonológicas menores: a traços distintivos que integram a estrutura interna que caracteriza cada segmento. É a organização dos traços que constituem os segmentos que também poderá explicar por que determinados sons e não outros são empregados em lugar das consoantes líquidas-alvo, durante as etapas do desenvolvimento fonológico.

Constituindo Ataque simples na estrutura silábica, as quatro líquidas do sistema-alvo das crianças aqui acompanhadas, até a sua emergência e estabilização, ou não foram produzidas, ou tiveram outros segmentos empregados em seu lugar. Na Tabela 1 tem-se o registro desse emprego variável.

Tabela 1 – Emprego variável das consoantes líquidas, em Ataque silábico simples, no processo de aquisição da fonologia do Português

Líquido	Português Europeu	Português Brasileiro
/l/	[l] ~ [ø] ~ [j] ~ [w] ~ [ʎ] ~ [d] ~ [n]	[l] ~ [ø] ~ [j]
/ʎ/	[ʎ] ~ [ø] ~ [j] ~ [l]	[ʎ] ~ [ø] ~ [j] ~ [l]
/ʀ/	[ʀ] ~ [ø] ~ [w] ~ [j] ~ [g] ~ [k] ~ [x] ~ [h] ~ [r]	[x] ~ [ø] ~ [l] ~ [j] ~ [w] ~ [g]
/r/	[r] ~ [ø] ~ [w] ~ [j] ~ [l]	[r] ~ [ø] ~ [j] ~ [l]

O que os dados da Tabela 1 mostram é que, até o seu emprego adequado em Ataque simples, as líquidas apresentam comportamento semelhante em crianças brasileiras e portuguesas em fase de aquisição da fonologia, respeitadas as diferenças individuais. As semelhanças verificadas no funcionamento dessa classe de consoantes no processo de aquisição podem ser resumidas em generalizações conforme aparece em (3).

(3)

(a) todas as consoantes líquidas podem deixar de ser produzidas, o que gera, como consequência, um Ataque foneticamente vazio;

(b) todas as consoantes líquidas podem ter o emprego do glide [j] em seu lugar;

(c) as consoantes líquidas podem ter o emprego de outra líquida em seu lugar (com exceção do [l] em PB, já que é a primeira líquida a ser adquirida);

(d) a líquida lateral palatal pode ter o emprego da lateral alveolar [l] em seu lugar;

(e) a consoante rótica *r-forte* pode ter o emprego do glide [w] em seu lugar;

(f) a consoante rótica *r-forte* pode ter o emprego da plosiva [g] em seu lugar.

A referida Tabela mostra também uma especificidade do PB, explicitada em (4).

(4) A líquida lateral [l] pode ser empregada em lugar de qualquer outra consoante líquida.

A Tabela ainda evidencia comportamentos das líquidas que parecem próprios do processo de aquisição do PE, os quais estão expressos em (5).

(5)

(a) todas as líquidas, com exceção da lateral palatal [ɫ], podem ter o emprego do glide [w] em seu lugar;

(b) a líquida lateral /l/ pode ter o emprego da líquida lateral palatal [ɫ] em seu lugar, bem como do glide [w], da plosiva [d] e da nasal [n] (estes casos em etapa bem inicial do processo de aquisição);

(c) a consoante rótica *r-forte* pode ter o emprego da plosiva [k] em seu lugar, bem como de fricativas dorsais, como a velar sonora [ɣ] e a glotal [h].

A que conclusões esses resultados podem conduzir? As generalizações expressas em (3), (4) e (5) – com exceção de (3 a) –, por mostrarem o emprego de outros segmentos em lugar das líquidas-alvo, têm de poder apontar caminhos para o entendimento da construção da estrutura interna dos segmentos no processo de aquisição da fonologia.

Com a visão não-linear da fonologia, é possível defender-se que a aquisição dos segmentos de uma língua é um processo gradual, com a sucessiva ligação de *tiers* que compõem a *geometria* dos sons, evoluindo do não-marcado para o marcado (Hernandorena, 2001), sendo que alguns *tiers* devem ser subespecificados na representação fonológica. A natureza das consoantes líquidas – caracterizada pela coocorrência dos traços [+soante]/[+aproximante]/[–vocóide] em seu nó de Raiz – parece ser determinante das variações de crianças brasileiras e portuguesas revelam durante o processo de sua aquisição.

Tecem-se, aqui, considerações sobre alguns desses fenômenos gerais identificados no processo de aquisição das líquidas, mostrados em (3), (4) e (5).

A generalização (3 b) – ao apontar que todas as consoantes líquidas podem ter o emprego do glide [j] em seu lugar – parece mostrar que a combinação de traços [+soante]/[+aproximante] implica, em um estágio inicial de aquisição da fonologia, a coocorrência com o valor [+vocóide]. O fato de a generalização apresentar a realização do glide [j] (e não do glide [w]) pode ser atribuído ao traço [coronal] já que é considerado o valor *default* para ponto de articulação.

O glide [w], cujo ponto de articulação é [dorsal], só é empregado, no processo de aquisição do PB, em lugar do *r-forte*, também dorsal na variante aqui estudada. Além de uso mais escasso em lugar de consoantes líquidas, o emprego do glide [dorsal] parece, na grande maioria dos exemplos registrados nos dados do PB e do PE, condicionado pelo contexto, ou seja, pela vizinhança de uma vogal [dorsal]. São exemplos: PB – *a roda* [a'wɔdɐ] (1:11,15); PE – *olá* [ɔ'wa]/[ɐ'já] (1:3,11); *carroça* [ka'wɔʃɐ]/[ka'jɔʃɐ] (2:8,27). Essas observações relativas ao fato de o emprego do glide [w] em lugar das líquidas ser predominantemente condicionado pelo contexto vêm, na verdade, corroborar o traço [coronal] como o valor *default* para ponto de articulação.

A generalização (3 c) – que refere que as consoantes líquidas podem ter o emprego de outra líquida em seu lugar – tem de ser

vinculada à generalização (4), que diz que, no PB, a líquida lateral [l] pode ser empregada em lugar de qualquer outra consoante líquida. Esse uso parece levar à conclusão de que, uma vez estabelecido o valor [–vocóide] na raiz do segmento, fica definido o caráter consonântico do segmento, e esse traço, em coocorrência com os valores [+soante,+aproximante], parece acarretar o traço [–lateral] dependente do nó de Raiz. A especificação do traço [+lateral] para consoantes soantes ativa o ponto *default*. [coronal] (as consoantes laterais são redundantemente coronais) e o valor [+anterior], como ponto de consoante não-marcado.

O fato de a coocorrência dos traços de Raiz que caracterizam as líquidas implicar o valor [+lateral] pode ser a causa de as duas líquidas laterais da língua surgirem antes das líquidas não-laterais no processo de aquisição da fonologia por crianças portuguesas, explicando a hierarquia de aquisição das líquidas em Ataque simples apresentada em (2). O emprego da líquida [l] em lugar de qualquer outra líquida na aquisição do PB e no PE (neste com exceção do *r-forte*) está apontando a constrição [coronal, +anterior], como ponto de consoante não-marcado e pode também estar confirmando a subespecificação dessa classe de consoantes para o ponto de articulação, sendo somente preenchido, em fases iniciais da aquisição, pelo valor *default*.

A subespecificação das líquidas para ponto de articulação tem uma evidência em exemplos de emergência da líquida lateral /l/ nos dados do PB e do PE: essa consoante parece tender a emergir quando o Ataque de uma sílaba vizinha é preenchido por uma consoante [coronal], especialmente uma obstruinte, cuja aquisição se dá em etapas anteriores do desenvolvimento fonológico. São exemplos do PB: *chocolate* ['latʃi](1:3,10), *Natália* ['talɐ] (1:3,29), *bicicleta* [bi'letɐ] (1:5,19); e do PE: *bolacha* ['lasɐ] (1:9,29), *lenço* ['litu] (1:10,29), *estrela* [ʃ'tɛlɐ] (1:11,10).

Também os dados mostram a tendência à emergência da líquida lateral /l/ no pé do acento, ou na borda esquerda de um pé troqueu, coincidente com a borda da palavra prosódica, ou em sua borda direita. Assim, pelos dados observados, os contextos mais favoráveis à emergência da líquida lateral /l/, tanto no PB como no PE, parecem ser os que aparecem em (6).

(6)

a) domínio: pé do acento

molde: C_{líq.lat.} V C_{coronal} V

b) domínio: pé do acento

molde: C_{coronal} V C_{líq.lat.} V

O pé do acento também se mostrou o domínio favorecedor para a emergência das outras consoantes líquidas. Uma pesquisa realizada com crianças brasileiras em fase de aquisição da fonologia (Hernandorena, 2000) mostrou ser o pé do acento um constituinte prosódico condicionador de todas as consoantes líquidas da língua. O trabalho concluiu que as consoantes líquidas são mais vulneráveis a emprego variável fora do pé do acento, durante o processo de aquisição da linguagem (Exs.: [paja'sadɐ] *palhaçada*, [metaja'dorɐ] *metralhadora*; [me'mɛdʒu] *remédio*; [nai'gudu] *narigudo*).

O emprego de variantes em lugar das líquidas-alvo, apresentada na Tabela 1, deve ser visto como o reflexo de *estratégias* utilizadas pelas crianças no processo de aquisição da língua, relacionadas com a construção gradual da estrutura interna do segmento, e esse emprego variável aponta para *estágios* caracterizadores do desenvolvimento fonológico, que podem ser considerados gerais ao processo de aquisição da fonologia. Podem ser identificados os seguintes estágios e estratégias no processo de aquisição das líquidas em Ataque simples, tanto no PB como no PE:

Estágio I

- a ausência de líquidas no sistema da criança faz com que não seja realizada a consoante, acarretando a ocorrência de um Ataque

vazio, ou, como as crianças já têm estabelecido o parâmetro do Ataque simples, em função de uma *Estratégia de Reconstrução* do constituinte silábico (Freitas, 1997), pode ser seja produzida uma plosiva em lugar da primeira líquida do ordenamento de emergência, ou seja, da líquida lateral /l/;

Estágio II

- a ausência das líquidas no sistema da criança faz com que seja realizado um glide em seu lugar, em uma *Estratégia de Reconstrução* do constituinte silábico e em uma *Estratégia de Construção* do segmento; ou, por essas mesma estratégias, a(s) primeira(s) líquida(s) a emergir ocupa(m) o Ataque simples de outras líquidas-alvo (nessa *Estratégia de Construção* do segmento, algumas crianças brasileiras produzem a líquida [l] em lugar de todos os segmentos da classe);

Estágio III:

- estando disponíveis no sistema, todas as líquidas são associadas a Ataque simples.

Os estágios de aquisição das líquidas em Ataque simples podem ser esquematizados conforme se mostra em (7).

(7)

Estágio I	Estágio II	Estágio III
[ø]/plosiva	glide/ outra líquida	líquida-alvo

O tipo de plosiva, ou de glide, ou de outra líquida empregado em lugar da líquida-alvo dependerá da estrutura interna dos segmentos envolvidos, bem como de constituintes prosódicos. Com esse encaminhamento, é possível elucidarem-se todas as generalizações estabelecidas em (3), (4) e (5), relativamente ao processo de aquisição do PB e do PE.

O que os dados parecem mostrar é que os segmentos que compõem a classe das líquidas no Português apresentam estágios desenvolvimentais, que implicam uma hierarquia de aquisição, e que essa emergência apresenta relação com a estrutura interna que os caracteriza, bem como com os constituintes prosódicos que integram, particularmente a sílaba e o pé métrico. Retomando-se a grande diferença entre o PB e o PE no processo de aquisição das líquidas da língua – que se constitui nos ordenamentos da emergência das líquidas em Ataque simples, expressos, respectivamente, em (1) e (2) –, é possível concluir-se que essa diferença pode ser atribuída ao fator componencial do segmento que parece ter maior relevância na sua representação perceptual: ou o modo ou o ponto de articulação – as crianças portuguesas, ao apresentarem a emergência inicial das líquidas laterais, parecem ter o ponto de articulação com representação mais saliente para essa classe de segmentos, estabelecendo, desde logo, a oposição entre [coronal, +anterior] e [coronal, –anterior], mantendo o mesmo modo de articulação, ou seja, o mesmo valor para o traço [lateral]; as crianças brasileiras, diferentemente, ao terem a emergência inicial da líquida lateral /l/ e da líquida não-lateral realizada como *r-forte*, parecem ter tanto o ponto como o modo de articulação com representação saliente, pois logo opõem [+lateral]/[–lateral], como também opõem [coronal/[dorsal]]. Se, conforme propõe Steriade (1995: 153-54), “as líquidas são distintivamente especificada para a lateralidade, uma vez que [l] e [r] diferem apenas por esse traço”, a especificação do valor [+lateral] implica, para as crianças brasileiras, a emergência quase imediata dessa oposição (pouco depois do [l] emerge o [r]), evidenciada pela hierarquia apresentada em (1).

À luz da Teoria da Otimidade (TO), a variedade de *outputs* registrados para as líquidas durante o processo de aquisição da fonologia pode ser vista como o resultado da organização de forças conflitantes, representadas, nesse modelo teórico, por restrições que se configuram em exigências relativas a aspectos das formas gramaticais de *outputs*. O que neste trabalho se propõe é que restrições de marcação estrutural pertencentes à família de Restrições de Coocorrência – as quais, segundo Bernhardt & Stemberger (1998:209), são restrições que requerem a coocorrência de traços –, dominando as Restrições de Fidelidade, conseguem dar conta dos ordenamentos apresentados em (1) e (2). Além dessa relação mais geral de dominância, parece também que na hierarquia entre Restrições de Coocorrência está o fator determinante do emprego de diferentes estratégias, pelas crianças, até o uso das líquidas-alvo da língua. E o condicionamento de constituintes prosódicos no funcionamento das líquidas observado durante a aquisição do PB e do PE será explicado, então, com base na interação entre restrições segmentais e restrições prosódicas que operam nesse processo e também no estabelecimento de sua hierarquia, até o estágio em que se dá o domínio, pelas crianças, do sistema fonológico-alvo.

Referências bibliográficas

- BERNHARDT, B.H. & STEMBERGER, J.P. *Handbook of Phonological Development- from the perspective of constraint based nonlinear phonology*. San Diego: Academic Press, 1998.
- FIKKERT, P. *On the Acquisition of Prosodic Structure*. Ph.D. Dissertation. University of Leiden, 1994.
- FREITAS, M.J. *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.
- HERNANDORENA, C.L.M. *Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- _____. A aquisição de segmentos do Português e o pé métrico. *V Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem / 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 2000.
- _____. A construção da fonologia no processo de aquisição da linguagem. In: HERNANDORENA, C.L.M. (org) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.
- INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- LAMPRECHT, R.R. *Perfil da aquisição normal da fonologia do Português - descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- MADDIESON, I. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- MIRANDA, A.R.M. *A aquisição do “r”*: uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1996.
- STERIADE, D. Underspecification and markedness. In: GOLDSMITH, J. (ed) *The Handbook of Phonological Theory*. Oxford: Blackwell, 1995.

/kar.ro/ ou /ka.Ro/: evidências da aquisição da linguagem

Ana Ruth Moresco Miranda
Universidade Federal de Pelotas

ABSTRACT: This paper presents some points of view relating to the phonological representation of rhotic consonants in the Iberian languages, exposes the results of a research that has investigated the acquisition of these consonants by Brazilian children and brings evidences which can contribute to the definition of the phonemic status of rhotics in the language system.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição de linguagem; fonologia; consoantes róticas

Este estudo recupera a discussão sobre o status fonêmico das consoantes róticas a partir de um olhar sobre as produções infantis de crianças brasileiras. Após a apresentação da distribuição dessas consoantes no sistema da língua, será discutido o problema da sua representação e as principais propostas sobre o assunto encontradas na literatura sobre a fonologia do português e do espanhol. A seguir, os dados estudados por Miranda (1996)¹ fornecerão evidências que contribuem para a definição da representação das róticas no sistema fonológico das crianças.

São chamados róticos, todos os sons de 'r' que, por terem similaridades acústicas e padrão fonológico comuns com as laterais, constituem com elas a classe das líquidas. Foneticamente os sons róticos manifestam-se com grande variedade, tanto no ponto como no modo de articulação. No português do Brasil, constata-se a mudança de ponto de articulação que resulta na posteriorização, fazendo com que o 'r-forte' deixe de ser produzido como alveolar e passe a velar. A posteriorização, conseqüência do enfraquecimento da pronúncia, causa também mudança de modo de articulação, fazendo com que a vibrante passe a ser produzida como uma fricativa (Malmberg, 1954). No caso dos dados de aquisição examinados, a produção esperada de 'r-forte' foi sempre a de uma fricativa velar, pronúncia característica da região de coleta dos dados.

Tanto no português como no espanhol são encontrados contrastes entre o 'r-forte' e o 'r-fraco'². Levando-se em conta a posição na sílaba, a distribuição no português mostra que:

- em posição de ataque, início de palavra, só encontramos o [R], como em 'rato';
- em posição de coda [r] e [R] são alofones, como na pronúncia carioca e na gaúcha - ma[R] e ma[r], po[R]ta e po[r]ta, respectivamente;
- em posição de ataque, dentro da palavra, [r] e [R] são contrastivos intervocalicamente, como em 'ca[r]o' e 'ca[R]o';
- em posição de ataque, seguindo sibilantes /S/ ou soantes /N/ e /N/, só é possível [R], como em 'is[R]ael', 'en[R]olar' e 'guel[R]a';
- depois de obstruintes tautossilábicas, só encontramos o [r], como em 'p[r]ato' e 'ped[r]a.

Conforme pode-se observar, *r-forte* e *r-fraco* contrastam unicamente em ambiente intervocálico. A assimetria no comportamento desses segmentos é o fato gerador da discussão a respeito da existência fonêmica de uma ou duas róticas no português e também em outras línguas ibéricas. Dessa controvérsia surgem três propostas diferentes, atendendo às três possibilidades lógicas:

PROPOSTA 1 - há apenas um 'r' na subjacência e esse 'r' é um 'r-forte'

Em 1953, Câmara Jr. levantou a tese de que no PB só existe um fonema vibrante na subjacência, que seria, segundo ele, o 'r-forte'.

Para o autor, o 'r-fraco' seria uma variante enfraquecida do 'r-forte' à semelhança do que ocorreu na diacronia quando consoantes simples se tornaram fracas em posição intervocálica.

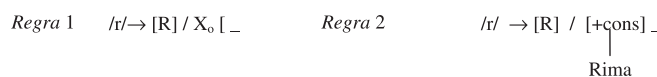
Wetzels (1995) defende a posição que originalmente foi de Câmara Jr. Segundo ele, seria mais simples para a teoria a afirmação de que no PB há a integração dos 'r's na matriz fonológica, sendo que no léxico está presente o 'r-forte'. Considerando que o 'r-forte' ocorre em todas as posições, menos em ataque complexo, o lingüista sustenta sua hipótese postulando a necessidade de apenas duas regras, uma para explicar o 'r' de seqüências tautossilábicas e outra para dar conta do 'r-fraco' intervocálico.



A regra 1 diz que 'r-forte' passa para 'r-fraco' quando for o caso de ataque complexo, como em 'prato' e 'cobra', por exemplo. A regra 2 explica a única posição em que há contraste no português; segundo ela, o 'r-forte' passa para 'r-fraco' quando estiver entre vogais. Por essa análise, a forma subjacente de 'caro' é /kaRo/ e a de 'carro' é /kaRRo/, e, pela regra 2, no primeiro caso, o 'r' enfraquece; no segundo, por ser uma geminada, o 'r' torna-se [R] na forma fonética.

PROPOSTA 2 - há apenas um 'r' na subjacência e esse 'r' é um 'r-fraco'

Essa posição é defendida por López (1985), Harris (1983), Monareto (1994) e Mateus e Andrade (2000). Para Harris, duas regras explicam o que acontece com o 'r' no sistema:



A regra 1 é a regra de reforçamento que explica a presença de [R] em início de palavra ('rosa'). A regra 2 expressa a passagem da forma subjacente /r/ para a forma fonética [R] dentro da palavra, quando o /r/ do ataque vier seguindo uma sílaba pesada ('israel'). Nos contextos intervocálicos, onde há contraste entre fraco e forte, o autor afirma que a distintividade deriva de uma geminada heterossilábica ('carro'® /kar-ro/).

1 Trabalho realizado a partir do banco de dados AQUIFONO, criado pelas pesquisadoras Regina Lamprecht (PUCRS) e Carmen Matzenauer Hernandorena (UCPel).

2 'r-forte'(trill) e 'r-fraco'(tap) estão sendo representados nesse trabalho por [R] e [r], respectivamente.

Através da aplicação da regra 2, o segundo /t/ passa para [R] e o primeiro é apagado, resultando na forma fonética [kaRo] que contrasta com [karo], cuja subjacência é /karo/- ('carro' - /kar - ro/ @ /kar - Ro/ @ /kaɛ - Ro/ @ [kaRo]).

PROPOSTA 3 - há dois 'r's na subjacência : 'r-forte' e 'r-fraco'

Essa é a proposta defendida por Bonet e Mascaró (1996). O argumento central dos autores constrói-se a partir da adoção de uma Escala de Soância como a que está abaixo, associada a proposta de Clements (1990) de um Ciclo de Soância³ :

Escala de Soância

Obstruintes < fricativas e /R/ < nasais < laterais < glides e /r/ < vogais

Deste modo, o 'r-fraco', assim como o glide e a lateral, possui um maior índice de soância e, por isso, pode ocupar o lugar de segundo elemento do ataque, enquanto o 'r-forte', assim como as plosivas e as fricativas, ocorre como elemento único do ataque.

O Ciclo de Soância, em conjunto com a reformulação da Escala de Soância proposta por Bonet & Mascaró, explicam a distribuição de 'r-forte' em casos de ataque simples de início de palavra ('rato' e 'relógio') e de ataque de início de sílaba seguindo rima ramificada ('guelra' e 'israel'). Explicam, também, a presença de 'r-fraco' em coda ('mar' e 'porta') e como segundo elemento do ataque ('preto' e 'cobra'). Segundo essa explicação, falta ainda dar conta dos casos em que há contraste, ou seja, aqueles casos de posição intervocálica em que /r/ e /R/ são distintivos ('muro' e 'murro'). Os autores, a partir da falta de unanimidade encontrada na literatura no que diz respeito aos traços fonológicos caracterizadores das róticas, propõem a existência de um traço [a] ligado a essas consoantes. Subjacentemente o 'r-forte' possui o valor não marcado para [a], enquanto o 'r-fraco' possui o valor marcado [+a]. Por essa abordagem existe uma diferença representacional entre o 'r-fraco' e o 'r-forte', que pode ser assim expressa:

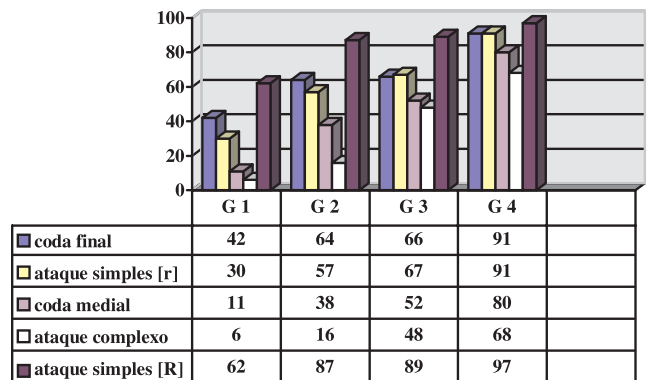
[karo]	[kaRo]
[+a]	

Com base nos argumentos acima levantados, Bonet & Mascaró resolvem o problema do 'r', postulando a existência de dois fonemas róticos distintos na subjacência, os quais se caracterizam e se distinguem pela presença de um traço [a]. A ocorrência de um ou outro segmento será determinada em decorrência do lugar que estes segmentos ocupam na sílaba e também de acordo com a atuação do Ciclo de Soância.

Os resultados dos dados de aquisição

Em concordância com os estudos do desenvolvimento fonológico que apontam a fixação dos parâmetros silábicos como etapa fundamental para o processo de aquisição da fonologia, os resultados da análise de dados revelaram, em detalhe, que a aquisição de 'r-forte' e 'r-fraco' apresentam características distintas, não somente por suas diferenças fonéticas mas também por suas características distribucionais. As peculiaridades na aquisição de um e outro segmento ocorrem por ser o 'r-fraco' licenciado, pelas regras fonológicas do português, para ocupar várias posições no esqueleto silábico. Ao 'r-forte' cabe, ao menos no dialeto estudado, apenas a posição de ataque simples, posição considerada, pelos estudiosos da área, como a mais facilmente adquirida. Os resultados apresentados abaixo refletem o comportamento lingüístico de 110 crianças brasileiras com idade entre 2 anos e 3 anos e 9 meses⁴.

Produção da rótica por posição silábica



Em relação ao 'r-fraco', a posição de coda final, conforme pode-se ver no gráfico, é aquela em que primeiro o 'r' passa a ser produzido pelas crianças, mantendo-se com o maior índice em praticamente todos os grupos etários. Já a posição de coda medial é uma das últimas a serem adquiridas (cf. Hernandorena, 1990; Freitas, 1997; Rangel, 1998; Mezzomo, 1999).

A produção de 'r-fraco' em ataque simples, posição considerada como das primeiras a serem preenchidas durante a aquisição, atinge um índice maior do que 80% para a produção de 'r' somente no GRUPO 4, enquanto a produção de 'r-forte' supera esse índice nos dados das crianças do GRUPO 2. A diferença cronológica entre a produção das róticas na mesma posição silábica é de 1 ano e 4 meses. Essa comparação é importante, uma vez que é nessa posição, dentro da palavra, que reside o poder distintivo desses segmentos ('caro' v 'carro', 'foro' v 'forro', 'era' v 'erra').

Quanto às substituições encontradas nos dados, vale salientar aspectos referentes à natureza dos segmentos que podem ser produzidos ao invés de 'r-fraco' e 'r-forte'. Onde se produz 'r-fraco' na fala adulta, encontra-se, basicamente, consoante lateral anterior e, no lugar de 'r-forte', são encontrados vários casos de produção de consoantes plosivas.

A representação das róticas e as evidências da aquisição

As propostas de um 'r' subjacente propõem que a distinção entre 'caro' e 'carro', 'muro' e 'murro' seja decorrente da presença de uma estrutura CV.CV em oposição a uma CVC.CV. Embora apresentem essa característica comum, se analisadas separadamente em relação aos dados de aquisição, levam a resultados distintos.

Considerando a proposta de um 'r-forte' subjacente, pode-se supor que a criança, em um primeiro estágio, caracterizado pela não produção de estruturas CCV ou CVC, é capaz de produzir o 'r-fraco' em uma palavra como 'carro', não como o resultado de uma geminada mas porque não adquiriu ainda a regra que enfraquece a consoante (cf. Regra 2 da PROPOSTA 1). No entanto, se isso é o que ocorre, é de se esperar que palavras como 'caro' fossem produzidas com [R], exemplos desse tipo, porém, não são encontrados na fala das crianças.

3 O Ciclo de Soância (Clements, 1990, p.40) diz que: O perfil de soância preferido é uma sílaba na qual o grau de soância aumenta maximamente no início - do onset para o núcleo - e diminui minimamente no final - do núcleo para a coda.

4 Por apresentarem valores numéricos muito semelhantes, as faixas etárias foram amalgamadas e deram lugar ao que se denominou GRUPO. Assim, o GRUPO 1 contém os dados de crianças com 2:0 até 2:7 anos de idade; o GRUPO 2, 2:8 até 3:1; o GRUPO 3, 3:2 a 3:7 e o GRUPO 4, 3:8 a 3:9.

Assumir a proposta 2, por outro lado, implica afirmar que o 'r-forte' somente será produzido na fala infantil se a criança dominar o parâmetro da coda medial⁵. Nesse caso, é necessário que se verifique o que mostram os estudos que tratam da fixação desse parâmetro pelas crianças brasileiras. Em relação à produção do 'r' na coda medial, pode-se observar no gráfico 1 que sua produção é bastante tardia. Quanto à aquisição do parâmetro, é preciso considerar o que acontece nos casos em que o segmento ocupante da posição de coda no meio da palavra não é uma rótica⁶.

O estudo transversal de Hernandorena (1990), realizado a partir dos dados de 134 crianças brasileiras com idades entre 2:0 a 4:3, mostrou que o 'r-forte' é produzido com um índice superior a 75% a partir dos 2:2 e que a coda com fricativa e com rótica é adquirida nas faixas de 2:10 – 2:11 e 4:0 – 4:1, respectivamente. Isso mostra que, antes de produzir a rótica e a fricativa na coda, as crianças estudadas já produzem o 'r-forte' há bastante tempo.

O trabalho desenvolvido por Mezzomo (1999), também com base em dados recolhidos transversalmente⁷, trata especificamente da coda medial. A ordem e o período em que a aquisição pode ser considerada concluída, com mais que 80% de produção, é, segundo a autora: lateral (2:6) > fricativa (3:0) > rótica (3:8).

Os resultados apresentados são suficientes para que se possa dizer que a criança, quando produz o 'r-forte' (2:4 nos resultados de Miranda (1996) e 2:2 nos de Hernandorena (1990)), não está produzindo consistentemente a consoante da coda, mesmo se considerarmos como tal, a lateral, semivocalizada categoricamente no dialeto das crianças em estudo⁸. Dessa forma, tal constatação funciona como um argumento contrário à proposta de apenas um 'r-fraco' subjacente.

A proposta de Bonet e Mascaró (1996) aplicada aos dados de aquisição consegue, além de dar conta da diferença entre a idade das crianças para a produção dos 'r's, explicar os tipos de substituições encontrados nos dados. De modo geral, observa-se que, entre os segmentos produzidos no lugar da rótica, há semelhança no grau de soância. Através da escala proposta por Bonet & Mascaró (1996), pode-se ver que as substituições de 'r-fraco' são feitas ou por segmentos que compartilham o mesmo grau de soância, ou por aqueles que lhe são adjacentes na escala ([l] e [y]). No que concerne a fenômenos como a plosivização, vale salientar que o registro é importante porque demonstra que um grupo de informantes está tratando a rótica como uma plosiva velar, ou seja, como um segmento cujo grau de soância é zero. A partir da proposta mais tradicional da Escala de Soância, a qual atribui o mesmo grau para 'r-fraco' e 'r-forte', não se pode dar conta de fenômenos desse tipo. Tampouco pode ser explicado o procedimento dos informantes que, por não terem ainda adquirido o ponto de articulação velar para consoantes, produziram, em lugar do 'r-forte', plosivas coronais ('relógio' – [telɔzju]). Exemplos desse tipo são indicadores de que a motivação da troca não é simples semelhança fonética, visto que o 'r-forte' é produzido como fricativa velar, mas algo que tem a ver com a representação fonológica das crianças.

A tendência ao não-marcado é clara durante todo o processo de aquisição. Se considerada a proposta de Bonet e Mascaró para a representação das róticas, entende-se o porquê da aquisição precoce do 'r-forte', segmento possuidor do valor *default* do traço [a]. A diferença de 14 meses no tempo de aquisição do ataque ocupado pelo 'r-forte' em comparação com o ataque ocupado pelo 'r-fraco', indicando a precocidade do primeiro e a aquisição tardia do segundo, serve como mais uma evidência de que a criança trata as duas róticas como fonemas distintos. Essa diferença relativa ao tempo revela também a preferência das crianças por estruturas de sílaba que apresentam uma subida mais brusca no grau de soância do ataque em relação ao núcleo, o que confirma uma tendência à produção mais precoce de estruturas possuidoras do contraste máximo, conforme proposto por Jakobson em seu trabalho de 1941/68.

Referências bibliográficas

- BONET, E. e MASCARÓ, J. (1996) *On the representation of contrasting rhotics*. Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelona.
- CÂMARA JR., J.M. (1953) *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.
- FREITAS, M. J. (1997) *A aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Lisboa, 1997. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Lisboa.
- HARRIS, J. W. (1983) *Syllable structure and stress in spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- HERNANDORENA, C (1990) *Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese (Doutorado) PUCRS.
- JAKOBSON, R. (1968) *Child language, aphasia and phonol universals*. Hague: Mouton.
- LÓPEZ, B. S. (1985) *The sound pattern of Brazilian Portuguese (cariocan dialect)*. Los Angeles. Tese (Doutorado) – University of California.
- MATEUS, M. H. M. & D'ANDRADE, E. (2000) *The Phonology of Portuguese*. New York: Oxford University Press.
- MEZZOMO, C. L. (1999) *Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal*. Dissertação (Mestrado em Letras) PUCRS.
- MIRANDA, A. R. M. (1996) *A aquisição do "r" : uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. Dissertação (Mestrado em Letras) PUCRS.
- RANGEL, G. de A. (1998) *Uma análise auto-segmental da fonologia normal : estudo longitudinal de 3 crianças de 1:6 a 3:0*. Dissertação (Mestrado em Letras) PUCRS.
- WETZELS, L. *Teoria da Sílaba*. Curso ministrado na PUCRS: Anotações de aula. Porto Alegre, abril de 1995.

5 Há evidências nos estudos de aquisição da sílaba do Português brasileiro e do europeu de que há grande diferença no processo de aquisição da coda medial e da coda final (cf. Hernandorena (1990), Miranda (1996) e Freitas (1997), entre outros).

6 Importa saber quando são produzidas as laterais, embora no caso do dialeto estudado sejam sempre semivocalizadas, e as fricativas. A nasal será deixada de lado, pois assim como Freitas (1997) considero que, nesse caso, não se trata de uma coda. (cf. proposta de Mateus e d'Andrade (2000)).

7 Vale salientar que os dados de Mezzomo (1999) pertencem ao mesmo banco de dados referido na Nota 1 e , assim como os dados de Miranda (1996) receberam tratamento estatístico através da utilização dos Programas VARBRUL.

8 Entende-se que a questão da lateral deve ser melhor analisada, para que se tenha argumentos consistentes para defender sua inclusão na posição de coda, no sistema das crianças.

Análise de gênero: reflexões sobre metodologias e práticas

David Shepherd

Universidade Federal Fluminense

Tania M G Shepherd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *This paper focuses on analytical difficulties within Genre Analysis, discussing examples including the semi-academic article, software ads, letters of complaint and detective story blurbs, in both English and Portuguese, from research at UFF. The need to adapt analytical tools in order to account for possible rhetorical tensions is highlighted.*

PALAVRAS-CHAVE: *Análise de Gênero; Tensões Retóricas*

I. Introdução

O entendimento textual a partir do conceito de gênero não é algo recente. A maioria dos trabalhos sobre gênero começam, invariavelmente, atribuindo a paternidade do enfoque genérico a Aristóteles. Este trabalho não é diferente: começamos também citando Aristóteles e sua divisão de formas genéricas em épico, lírico e dramático. Citamos, também, Frye (1965), segundo quem todo o arcabouço de gêneros literários do século 20 foi construído a partir desse tripé.

Distante da abordagem literária, nos últimos 20 anos aconteceu o que se rotula de *genre revival*, através do ressurgimento do interesse acadêmico sobre os gêneros não ficcionais. Como todo ressurgimento, este vem acompanhado de controvérsias e áreas nevrálgicas, de multiplicidade de termos para um mesmo conceito e vice-versa.

Quanto à multiplicidade de termos pelos quais o conceito de gênero pode ser conhecido, podemos citar *texto, modo, registro, sub-gênero, discurso, gênero discursivo, gênero textual* (cf. Martin, 2000). As definições de gênero vão desde gênero como *artefato cultural* (Kent, 1985); gênero como *processo social com objetivos específicos* (Martin 1986) e gênero como *forma típica reconhecida pela sociedade*¹ (Dudley-Evans, 1987). Martin, mais recentemente, diz, de forma bem simples:

Em sua forma mais simples Gênero significa uma espécie de alguma coisa; e todos nós fazemos uso desta noção todas as vezes que vamos a livraria comprar um livro (de crime, fantasia, ficção científica...) ou à loja de vídeos e encontramos a prateleira com o rótulo que procuramos (drama, ação, comédia). Na gramática sistêmica, gêneros são interpretados sob uma perspectiva semântica como conjuntos de significados, e as diferentes culturas podem ser interpretadas como sistemas de gêneros. Por conseguinte não existe significado fora dos gêneros. (Martin, 2000)²

Todas as definições acima reconhecem o gênero como um construto social. Há, entretanto, teóricos que consideram gênero como uma abstração psicológica (Olson et al., 1981) e Schmidt (1987).

Quanto à extensão do conceito de gênero, há teóricos que vêem gênero como um conjunto de convenções inerentes ao objeto a ser descrito, como por exemplo Hoey (2001: 13). Há outros que vêem gênero como um conjunto de estratégias do escritor em sua tentativa de atingir um objetivo e uma audiência específica, como Swales (1990:27). Há outros, ainda, que vêem gênero como elo de ligação entre produtores de texto e consumidores. Para Hodge e Kress (1988: 7), por exemplo, os gêneros são formas típicas que ligam produtores, consumidores, tópicos, meios, maneira e ocasião e que controlam o comportamento dos produtores e as expectativas dos consumidores em potencial. Os teóricos da Escola de Sidney, por outro lado, tendem

a mapear também elementos externos ao gênero, como por exemplo o contexto e o co-texto. Em resumo, os enfoques e tratamentos genéricos podem ser resumidos em dois grandes blocos, o dos textualistas e o dos contextualistas (ver Stainton, 1987).

A decisão de se fazer Análise de Gênero é uma alternativa atraente de pesquisa em comparação às posições metodológicas da pesquisa linguística tradicional. De acordo com Potter (1997: 146), por exemplo, trabalhar com o conceito de gênero "...é um compromisso analítico de estudar o discurso sob forma de texto e a conversa dentro das práticas sociais...o enfoque não é na língua enquanto entidade abstrata, mas enquanto meio de interação e de ação dos participantes". Através da Análise de Gêneros, garante Titcher (2000: 05), os textos não são vistos isoladamente, mas como parte de um contexto linguístico e de um contexto social. As metodologias analíticas, por sua vez, não são atos isolados de interpretação, mas estão sempre relacionadas a pressupostos teóricos. Segundo o mesmo autor (op.cit: 6) um procedimento analítico fundamentado em pressuposto teórico pode, como o fio de Ariadne, garantir ao pesquisador uma viagem de descoberta e uma volta segura ao ponto de partida.

II. As pesquisas sobre gênero realizadas na UFF: uma amostragem

A motivação inicial para o desenvolvimento de um grupo de pesquisa em gênero na UFF originou-se, indiretamente, em Shepherd (1992). O autor necessitava achar um arcabouço teórico abrangente para melhorar a compreensão de leitura de professores de inglês do setor público no Paraná. Optou por replicar Edge (1986) ao usar os macropadrões populares sugeridos por Hoey (1997 e 2001), que são atrelados a alguns gêneros específicos. Foram analisados 19 artigos da revista *English Teaching Forum*, apontada pela população-alvo da pesquisa como sua única leitura profissional. Três macropadrões deram conta, de uma maneira relativamente simples, da organização global da informação nesses textos.

Para exemplificar, em Ndoma, abaixo, o título e parágrafos refletem as seções canônicas do macropadrão 'Situação-Problema-Resposta-Avaliação', formato este que organiza os textos da revista, e que não deriva de nenhuma imposição/sugestão editorial.

A partir deste trabalho inicial, pesquisas de mestrado por nós orientadas nos últimos 5 anos², sobre textos contemporâneos publicados em inglês e português, se propuseram a:

¹ Todos as traduções dos originais em língua inglesa são nossas.

² As pesquisas citadas refletem também o interesse de professores de língua inglesa em analisar gêneros talvez, porque esta alternativa oferece uma base teórica para a adoção das várias normas do enfoque comunicativo, ou as palavras pedagógicas em voga, como *autenticidade, função comunicativa, realidade*. Meurer (2000) já mostrou a importância do conhecimento de gêneros para a formação do profissional da linguagem.

1. explicar as escolhas de expressões e padrões específicos em gêneros paralelos tanto em português como inglês (o caso de Sá, 1997);
2. avaliar ferramentas descritivas (o caso de Elias, 1998; Dames, 1998);
3. descrever um gênero específico (o caso de Guerra de Andrade, 1999; Machado da Silva, 2000; e Lee, 2000).

Os macropadrões de Hoey (op.cit.) ajudaram a Sá (1997) a descrever a organização de artigos sobre AIDS publicados em seções de ciências de revistas não-especializadas e a Guerra de Andrade (1999) a examinar a propaganda de *software*. Ambas as pesquisas tinham como objetivo ajudar a leitores de inglês como língua estrangeira.

O modelo CARS de Swales (1990), que traça os movimentos retóricos em artigos acadêmicos, explicou as introduções de artigos sobre oceanografia (Dames, 1998). Uma tentativa de amalgamar os modelos de Hoey e Swales foi empregada em Lee (2000), ao explicar cartas de reclamação em inglês e português.

O arcabouço de Bhatia (1993), baseado em movimentos ou estratégias do escritor, foi utilizado por Elias (1998) analisando a propaganda de organizações de caridade e por Machado da Silva (2000), mostrando características genéricas consistentes nas contracapas dos romances policiais.

III. As dificuldades das análises

Apesar dos resultados positivos alcançados, os modelos utilizados, de natureza hierárquica, foram insuficientes para explicar a presença de tensões retóricas em maior ou menor grau. Andrade Guerra não conseguiu dar conta dos anúncios para software de jogos, que se utilizam de avaliação negativa para sinalizar seus macropadrões. Tanto nos movimentos das cartas de reclamação examinadas por Lee e nos textos das contracapas das histórias policiais analisadas por Machado Silva, as tensões eram de dois tipos. Lee detectou falta de determinados movimentos e variação na seqüência de movimentos, sugerindo que o ato de reclamar em português, de face negativa, pode prescindir do ato de mitigar. Nas contracapas examinadas por Machado Silva, a falta de marcadores claros para os limites entre os vários movimentos sugere que essas contracapas se assemelham muito mais em sua forma genérica a anúncios do que a resumos das histórias que cada livro contém. A propósito, semelhantes tensões genéricas, ou sintomas de “multi-registro”, conforme rotulado por Fairclough: (1998) foram também identificados por este autor em textos políticos. Esta última conclusão sugere que abordar a organização de gêneros através de modelos hierárquicos ignoram o argumento de Bakhtin (1986) de que gêneros são por natureza, lugares de tensão retórica. Nesta linha de pensamento, Coe (1994), Stillar (1998) e Lingard (1998) sugerem que gêneros são manifestações múltiplas, em que conhecer as convenções genéricas de uma comunidade discursiva gera a possibilidade de usar/evitar/manipular as mesmas convenções.

O estudo de Dames (1998) é um bom exemplo desta posição. Analisando as introduções sobre oceanografia dirigidas a uma audiência de não-especialistas, Dames verificou que foram modificadas as normas genéricas e linguísticas comuns a uma comunidade científica. O gênero da oceanografia popular, segundo a autora, ora adere a convenções genéricas e reforça o poder das comunidades discursivas dominantes; ora é *locus* de mudanças e luta entre o interesse conflitante de atingir uma outra audiência maior e menos acadêmica.

Algo semelhante acontece nos artigos sobre metodologia de línguas estrangeiras publicados em revistas como “Fórum”. São baseados em convenções genéricas da pesquisa científica, da metodologia de ensino de línguas estrangeiras e também nas convenções discursivas do campo da linguística aplicada. No início de cada artigo, tenta-se criar um ‘território comum’ (Brazil: 1995), envolvendo os

leitores/professores, contendo argumentos apresentados como generalizações no tempo presente. Mais adiante no texto, há uma mudança para argumentação, expressa em escolhas lexicais ligadas aos conceitos em ‘voga’ dentro da área da pedagogia ou da linguística aplicada.

Como exemplo, em Ndoma (1990) (“Filling the gap: A study skills program for first year students.”, FORUM. P: 26), as primeiras duas frases são generalizações. Na terceira frase há a palavra *only*, de entendimento para os leitores/professores. No primeiro parágrafo, todo escrito no tempo presente, há também noções como *student heterogeneity*, que têm significados específicos para a comunidade discursiva dos professores. A inclusão de *self-access learning* está em contraste com a realidade do Congo descrita no texto anteriormente. Quando avaliada por leitores brasileiros a expressão é rotulada de problemática e pode ser um sinal de que sua inclusão sinaliza que o autor está se dirigindo à comunidade acadêmica de linguística aplicada. Em contraste, a frase *high attrition rate* mostra uma situação claramente reconhecida por professores brasileiros.

The training of English teachers in multilingual and francophone Zaire remains a challenge. Courses at the Institut Pedagogique National (I.N.P.), the largest teacher-training college in Zaire, extend over three to five years. By and large, candidates for English studies are selected according to very lenient criteria. The secondary-school diploma is the only requisite for admission into the English Department. Since for a number of years now there has been an increasing demand from secondary-school graduates to enroll in English, the intake has grown substantially ... student heterogeneity brings about variations in academic potential among candidates...The direct consequence of this situation is high student attrition rate.

As escolhas lexicais de Ndoma advêm não somente do discurso da linguística aplicada, demonstram sua percepção da experiência prévia em pesquisa sobre aprendizagem de línguas (SLA), ou da pedagogia em voga de procedimentos em sala de aula, além de sua percepção da organização retórica de artigos. Todos esses fatores se justapõem para tecer seu argumento. Entretanto, a análise de protocolos verbais resultantes dos “think alouds” de professores brasileiros de inglês, enquanto liam os mesmos artigos sugere que estes professores atribuem qualidades e valores pessoais conflitantes com os papéis sociais adotados por Ndoma.

O texto de Ndoma é exemplo daquilo que organiza os artigos da revista “Forum”, uma mistura de recursos discursivos diferentes. Apesar de sua aparente simplicidade, a maioria dos artigos sobre metodologia de inglês examinados naquela publicação é composta de vários discursos, de vários papéis assumidos pelo autor, tornando a aplicação dos modelos citados acima de pouca praticidade.

IV. Conclusões

Scollon, Bhatia & Yung, (1999:22) já apontaram que “...muitos de nossos conceitos acadêmicos tradicionais sobre gênero e comunicação precisam ser revistos...”. De certa forma, ainda que indireta, a Estrutura Genérica Potencial (EGP) de Hasan (1996: 51-72) tentou descrever os elementos *compulsórios*, bem como os *acessórios* (ou tensionais) de alguns gêneros. O problema da EGP de Hasan, entretanto, é que as descrições desses elementos compulsórios e acessórios se adaptam bem àqueles gêneros lineares, seqüenciais, que significam no tempo (como histórias e encontros de serviços). As descrições não dão conta nem daqueles gêneros textuais que significam no espaço, como os anúncios impressos (o caso de Andrade Guerra), nem daqueles gêneros plurivocais estudados por Lee, Machado da Silva e mesmo por Shepherd, já citados.

Há, portanto, a necessidade de uma teoria que dê conta, de forma não abstrata, das tensões genéricas citadas por Bahktin, que incluem a maior ou menor previsibilidade de um gênero por parte do leitor, e a multiplicidade de papéis adotados pelo autor de um texto. Talvez, uma visão dinâmica de gêneros, conforme sugerida por Coe (1994) e Lingard (1998) pode ser a resposta para nos ajudar a explicar essas tensões.

V. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin. University of Texas Press. 1986.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York. Longman. 1993.
- BRAZIL, D. *A Grammar of Speech*. Oxford. Oxford University Press. 1995.
- COE, R.M. *An arousing and fulfilment of desires*. In Freedman & Medway (Ed.) 181-190. 1994
- DAMES, P. A *Genre Analysis of Article Introductions in Oceanography*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Federal Fluminense. (U.F.F.) 1998.
- DUDLEY-EVANS, A. "Genre Analysis and ESP". English Language Research Journal. Vol. 1. University of Birmingham. 1987.
- EDGE, J. *Towards a professional reading strategy for EFL teacher trainees*. Tese de doutorado inédita. Universidade de Birmingham. 1986.
- ELIAS, C. T. do NASCIMENTO. *A Genre Analysis of Ads from Charity Institutions*. Dissertação de Mestrado inédita. U.F.F. 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *The discourse of a political pamphlet*. Palestra inédita (?). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 1998.
- FREEDMAN, A., MEDWAY, P. *Genre and the New Rhetoric*. London. Taylor & Francis. 1994.
- FRYE, N. *Anatomy of Criticism*. New York. Atheneum. 1965.
- GUERRA DE ANDRADE, A. M. "Computer Software ads: Contrastive Rhetoric in English and Portuguese". Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Federal Fluminense. 1999.
- HASAN, R. "Ways of Saying: Ways of Meaning". Cassell. London. 1996.
- HODGE, R., KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge. Polity Press. 1988.
- HOEY, M.P. *Textual Interaction*. London. Routledge. 2001.
- KENT, T. L. "Interpretation and genre perception". Semiotica. Vol. 56. Nº. 2. 1985.
- LEE, V. *A genre analysis of letters of complaint in English*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Federal Fluminense. 2000.
- LINGARD, L. *Genre as initiation: socializing student physicians*". Tese de doutorado inédita (?) Simon Fraser University. 1998.
- MACHADO DA SILVA, S. R. *Judging a book by its cover: detective story blurbs as genre*. Dissertação de Mestrado inédita. U.F.F. 2000.
- MARTIN, J. R. *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Victoria, NSW. Deakin University Press. 1986.
- MARTIN, J. R. *Grammar meets Genre: reflections on the 'Sydney School'*. Conferência inaugural. Universidade de Sydney. 2000.
- MEURER, J. L. "O conhecimento de gêneros contextuais e a formação do profissional da linguagem." Em Fortkamp, M., Tomitch, L. (orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis. Insular. Pp. 149-166. 2000.
- OLSON, G. M., MARK, R. L., DUFFY, S. A. "Cognitive Aspects of Genre". Poetics. Vol. 10. Pp. 283-315. 1981.
- POTTER, J. *Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk*. In Silverman, D. (org.) *Qualitative Research*. London. Sage. Pp. 144-160. 1997.
- de SÁ, A. *Contrastive Rhetoric: An Analysis of Portuguese and English articles on AIDS*". Dissertação de Mestrado inédita. U.F.F. 1997.
- SCHMIDT, S. J. "Towards a constructivist theory of media genre". Poetics. Vol. 16. Pp. 371-395. 1987.
- SCOLLON, R., BHATIA, V., YUNG, V. "Blurred genres and fuzzy identities in Hong Kong public discourse". Applied Linguistics. 20.1. 22-43. 1999.
- SHEPHERD, D. *TEFL Methods Articles: Text Analysis & Reader Interaction*. Tese de doutorado inédita. Universidade de Durham. 1992.
- STANTON, C. "What is this thing called genre?". Nottingham Working Papers. Vol. 1. Universidade de Nottingham, Inglaterra. 1987.
- STILLAR, G. F. *Analysing Everyday Texts*. London. Sage. 1998.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. Cambridge University Press. 1990.
- TITCHER, S., MEYER, M., WODAK, R., VETTER, E. *Methods of Text and Discourse analysis*. London. Sage. 2000.

Um gênero discursivo legalmente constituído?

Maurício B. de Carvalho
Lucia M. A. Ferreira
Evelyn G. D. Orrico
Universidade do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *In this paper we propose to examine certain aspects of the construction of the discursive genre of the medical inserts which accompany medicine sold in Brazilian drugstores. The discursive hybridity of the genre reflects attempts of interaction with different discursive communities and, although legally controlled, the texts are not entirely socially sanctioned.*

PALAVRAS-CHAVE: *gênero discursivo, bulas de remédios*

1- Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir aspectos do discurso das bulas de remédios, examinadas no projeto de pesquisa *A bula e suas complicações: uma análise linguístico-informacional*¹, que tem como objetivo identificar algumas das causas das dificuldades de seu entendimento por parte do consumidor.

Segundo dados recentemente publicados pela revista *Veja*², o Brasil é o quinto país do mundo em consumo de medicamentos, com uma farmácia para cada 3000 habitantes, mais que o dobro do recomendado pela Organização Mundial de Saúde. O país é também campeão em mortes por intoxicação e, segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz, também citados pela revista, 30% das 80.000 mortes anuais por intoxicação têm como causa o uso indevido de medicamentos. É provável que estes (tristes) fatos estejam relacionados a uma criticável tendência à auto-medicação por parte do brasileiro. Desaprovamos a prática da auto-medicação, mas defendemos o argumento de que o acesso às informações contidas nas bulas é um direito do cidadão.

Neste trabalho, no intuito de identificar pontos relacionados à dificuldade de compreensão dos textos por parte do consumidor, inicialmente tomamos a bula de medicamentos como um gênero discursivo e, em seguida, analisamos aspectos subjacentes à sua elaboração que problematizam sua inserção em uma visão de gênero como prática discursiva socialmente ratificada (Fairclough 1995).

2- O gênero bulas de remédios

Em linhas gerais, a literatura considera o gênero discursivo um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade na qual ocorrem. Na maioria das vezes, o gênero é altamente estruturado e convencionalizado, com consideráveis restrições em relação a aspectos formais e funcionais. Os princípios subjacentes a um gênero estabelecem portanto restrições que determinam não só a estrutura informacional e discursiva mas também as escolhas lexicais e sintáticas. A metalinguagem utilizada pela comunidade discursiva fornece informações a respeito dos princípios que governam o gênero.

Na maioria dos casos, as bulas brasileiras têm uma estrutura textual bastante rígida, previsível e convencional, facilmente associada a uma construção em estágios ou movimentos retóricos que têm diferentes valores informacionais e comunicativos, como *Informações ao paciente*, *Informações técnicas*, etc. Os dois estágios tomados como exemplos são explicitamente nomeados e delimitados na estrutura textual e, embora tenham características comunicativo-informacionais distintas, em alguns casos pode haver sobreposição parcial de informações. Do ponto de vista formal, há também diferenças consideráveis, principalmente no nível lexical, pois a principal característica da seção *Informações técnicas* é a abundância de termos médico-farmacêuticos. Isto não significa, todavia, que a seção *Informações*

ações ao paciente caracterize-se pela ausência destes termos.

É importante notar entretanto que, apesar do alto grau de convencionalização da estrutura textual das bulas, sua inserção no quadro teórico recém-explicitado não se faz sem consideráveis dificuldades, na medida em que os propósitos comunicativos desse instrumento não podem ser facilmente identificados pelos usuários de medicamentos, supostamente membros da comunidade discursiva em que o gênero se insere. Em outras palavras, os consumidores que colocam o país no quinto lugar em consumo de medicamentos não interagem com o texto que acompanha o medicamento que ingerem, provavelmente devido à complexidade da estrutura textual. Uma hipótese plausível para tal dificuldade é a de que a complexidade da estrutura tenha a ver com a diversidade de propósitos comunicativos veiculados, e que a bula seja um gênero híbrido que se propõe a atingir a mais de uma comunidade discursiva: profissionais da saúde e público consumidor. A análise das representações das bulas depreendidas a partir de entrevistas feitas com vários atores sociais envolvidos com o que convencionalizamos chamar de ciclo informacional das bulas ilustra o descompasso entre as interpretações e opiniões e os propósitos comunicativos depreendidos da estrutura textual rígida e convencional.

3- As representações

Foram entrevistados agentes sociais associados às diversas etapas do *ciclo informacional* das bulas: sua *produção* (gerente de legislação farmacêutica de um grande laboratório e vereadora que faz parte da Comissão de Saúde da Câmara Municipal do Rio de Janeiro); sua *divulgação* (editor-chefe do maior instrumento de divulgação de bulas para a classe médica; programador visual responsável pela diagramação das bulas); sua *transformação* (usuário médico, membro da Academia Brasileira de Medicina, com larga experiência clínica e pedagógica).

Muitos dos entrevistados vêm no médico o leitor-alvo das bulas, que ali encontraria as informações técnicas necessárias para a prescrição do medicamento. De fato, as bulas são o principal instrumento - documento informacional - utilizado pelos laboratórios para informar a comunidade médica acerca das propriedades de seus produtos, lançamentos, etc. Mas as bulas podem também servir, como documento-testemunhal, à defesa dos laboratórios farmacêuticos, segundo alguns entrevistados. A bula também é vista como um instrumento de defesa do consumidor e até mesmo um instrumento de auto-medicação. Os trechos reproduzidos a seguir exemplificam a variedade de representações depreendidas das entrevistas (cf. Orrico et al, 1999):

1 O projeto se desenvolve no âmbito da linha de pesquisa Linguagem, Informação e Reprodução Cultural do Mestrado em Memória Social e Documento da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO.

2 *Veja*, Editora Abril, 10 de janeiro, 2001, p. 71

- ... eu acho a bula importantíssima para o profissional, não tenho dúvida disso não.
- A informação técnica tem que existir sim, tem que existir e quanto mais completa melhor...
- ... note bem, a bula é p'ro médico...
- Eu acho que aí já é um instrumento de defesa dos laboratórios.
- É um país de pouca cultura, com muito analfabeto, e eu acho que se tirasse a bula, seria pior.
- No Brasil, como a cultura é baixa, a bula é um mal necessário, tem que ser um mal necessário, evidentemente.
- ... porque o brasileiro, geralmente, diz que é um pouco hipochondríaco, gosta de tomar remédio por conta própria (...) aí, quer dizer, (...) se auto-medica; todo mundo no Brasil se auto-medica

Nas entrevistas, observou-se que, mesmo entre os médicos havia discordância com relação à função e ao leitor-alvo das bulas. Há quem defenda a idéia de que, como não há médicos em número suficiente para acompanhar de perto seus pacientes, é imprescindível que estes tenham um papel ativo em seus tratamentos, leiam as bulas e informem ao médico sobre a evolução de seus sintomas. Outros já acham que o paciente não deveria se preocupar com as informações técnicas contidas nas bulas, pois, na maioria das vezes, não está capacitado a compreendê-las. Em resumo, as representações não confirmam a hipótese de que as bulas sejam uma manifestação discursiva socialmente ratificada, pois esta postulação pressupõe que a interação lingüística e as convenções sociais sejam sancionadas por uma comunidade discursiva homogênea. Mas com tanta diversidade, de onde vem a estrutura rígida, convencional das bulas?

4- O controle exercido pelo Estado: o roteiro para a elaboração de bulas

A portaria Nº 110/97 da Vigilância Sanitária é, entre outros, um dos principais dispositivos de controle associados à elaboração e veiculação das bulas em nosso país. Segundo este documento, as bulas devem conter, na ordem em que se apresentam abaixo, as seguintes informações (cf. Santos, 1999):

I- Identificação do Produto

Este item deve conter: informações sobre o nome do produto, nome genérico, composição do produto e, em destaque, a indicação se de uso pediátrico ou adulto.

II- Informação ao Paciente

Também obrigatória, esta parte do texto deve ser escrita em linguagem de fácil compreensão para o consumidor em geral. Devem estar presentes informações acerca da ação esperada do medicamento, cuidados de armazenamento, prazo de validade, cuidados na gravidez e amamentação, cuidados na administração do medicamento, reações adversas, ingestão concomitante com outras substâncias, contra-indicações e precauções. Devem também aparecer algumas frases obrigatórias, tais como: **TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS; NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DO SEU MÉDICO**, etc.

III- Informação Técnica

Este item deve conter informações acerca das características químicas e farmacológicas, indicações, contra-indicações, precauções e advertências, interações medicamentosas, reações adversas, posologia, superdosagem, conduta nas reações adversas graves, advertências sobre o uso do medicamento em pacientes idosos, etc.

III- Dizeres Legais

Aqui são informados número de registro no Ministério da Saúde, farmacêutico responsável e CRF, nome da empresa titular do registro, fabricante e respectivos endereços, CGC, etc

De modo geral, as bulas examinadas (cf. Santos, 1999) obedecem à maioria das especificações da legislação, que chega a detalhar aspectos relacionados ao tamanho da letra, como se observa no decreto nº 79.094/77, 94:

Os dizeres da rotulagem, da bulas, etiquetas, prospectos ou quaisquer modalidades de impressos referentes aos produtos de que trata este Regulamento, terão as dimensões necessárias à fácil leitura visual, observado o limite mínimo de um milímetro de altura e redigido de modo a facilitar o entendimento do consumidor.

A análise das especificações da legislação com relação à função e ao público-alvo das bulas de remédios deixa claro que, pelo menos para o legislador, a bula é um documento multifuncional que tanto informa o paciente/consumidor quanto o profissional médico qualificado. Dito de outra maneira, os significados codificados na estrutura da bula devem ser entendidos por membros de comunidades discursivas diferentes que não partilham do mesmo tipo de conhecimento especializado, razão pela qual o texto é segmentado em partes diferentes, de modo que os dois tipos de leitores possam ter acesso às informações de que necessitam. As diferenças nas representações que as entrevistas revelaram podem ser pelo menos parcialmente explicadas pela análise da legislação: os textos das bulas são híbridos, pois servem a diferentes funções e atendem a diferentes tipos de leitores. Mas por que então tão poucos consumidores conseguem interagir com a linguagem das bulas? Seria então a bula um gênero legalmente constituído mas não socialmente ratificado?

5- A linguagem das bulas: a seção *Informações ao paciente*

Eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural de acordo com o domínio social específico ou infraestrutura institucional nos quais são gerados (Fairclough 1992). Nesta ótica, a análise da seção *Informações ao paciente* das bulas analisadas revela as contradições entre a prática discursiva legalmente imposta e a estrutura sócio-cultural em que está inserida. Conforme indicam as análises da estrutura lingüística e da identidade do paciente já realizadas (cf. Carvalho et al., 1999, 2000), o modelo de leitor que se desprende da estrutura textual desta seção é um brasileiro com alto grau de escolarização, com domínio do português formal escrito e conhecedor de terminologia médico-farmacêutica. Algumas marcas lingüísticas analisadas a seguir ilustram o argumento.

(1) *X não deve ser usado por pacientes hipersensíveis à nifedipina ou por aqueles com angina instável ou que tenham tido infarto do miocárdio recentemente ou choque cardiovascular. Pacientes com pressão arterial muito baixa ou com insuficiência cardíaca ou com estenose aórtica grave devem receber cuidados especiais. Em pacientes com alteração da função hepática, pode ser necessário reduzir-se a dose.*

Observe-se que a complexidade do exemplo acima não se dá apenas no nível lexical, mas também no nível sintático. Para qualificar o agente da passiva de *X não deve ser usado por ...*, o laboratório se utiliza de uma seqüência de orações coordenadas pela conjunção *ou*, recurso que aumenta a dificuldade de processamento do texto. A mesma estratégia é utilizada no segundo período.

(2) *Embora não tenha sido estabelecida com clareza a relação causal com o astemizol, foram descritos casos isolados de convulsões, parestesias benignas, artralhas, mialgias, edema, distúrbios do humor, insônia, pesadelos, elevação das transaminases e hepatite.*

O exemplo (2) não tem como única dificuldade a menção ao princípio ativo do medicamento. O período, bastante longo, se inicia com uma oração subordinada adverbial concessiva introduzida por *embora*, seguida de subjuntivo negativo, seguido de uma voz passiva e de pelo menos quatro palavras da área médica.

Muitas outras estruturas lexicais e sintáticas complexas, de difícil processamento cognitivo, são encontradas na seção *Informações ao paciente* das bulas:

- orações parentéticas que obrigam o leitor a processar uma oração intermediária e voltar ao pensamento que havia sido interrompido;
- nominalizações que, por serem estruturas muito compactas, exigem maior esforço processual;
- orações na voz passiva, freqüentemente de modo a permitir que o nome do medicamento apareça em posição de tópico da oração, como elemento discursivo mais importante durante o processamento;
- construções impessoais, como *pode-se não obter alívio imediato*
- uso de hiperônimos para referir-se ao medicamento: *preparados corticóides tópicos não deveriam ser aplicados...*

Em resumo, a seção *Informações ao paciente*, com parâmetros de redação legalmente impostos e fiscalizados pelo Estado, não cumpre sua função precípua - informar e proteger o paciente - porque não é codificada em linguagem partilhada pela maioria dos pacientes/consumidores. Dito de outra forma, no que diz respeito a esta comunidade discursiva, as bulas não são um gênero discursivo socialmente ratificado. Pelo contrário, as contradições da prática sócio-cultural e da prática discursiva se manifestam na estrutura textual.

6. Discussão

O surgimento das bulas de remédios em nosso país coincide com a vinda dos primeiros laboratórios farmacêuticos estrangeiros, nas décadas de 20 e 30, que vieram a superar o trabalho artesanal realizado pelas farmácias tradicionais, pioneiras no ramo da produção de medicamentos (cf. Araújo & Mercante, 1999). Dirigidas aos médicos, essas bulas eram, em princípio, o canal de comunicação entre o laboratório que lançava novos produtos no mercado e o profissional médico que os prescrevia. A obrigatoriedade da bula e a rígida legislação são posteriores, e é provável que reflitam preocupações mais

recentes em nossa sociedade com a defesa dos consumidores. Em outras palavras, a bula, como a vemos hoje, é um documento que surge entre nós como um gênero híbrido, que pretende atender a comunidades discursivas diferentes e a desempenhar múltiplos papéis sociais.

Por um lado, ela atende à comunidade médica, mantendo assim seu papel de veículo de comunicação entre os laboratórios e os profissionais. Nesta vertente, o gênero é socialmente ratificado e sua estrutura reflete os vários sistemas peritos (Giddens 1991) que o constroem (pesquisa biomédica, desenvolvimento tecnológico, produção de medicamentos, etc). A evidência de que a bula cumpre o seu papel informativo junto à comunidade médica é a existência do DEF (Dicionário de Especialidades Farmacêuticas), uma publicação freqüentemente consultada pelos médicos durante as consultas, distribuída pelos laboratórios, e que contém um bulário.

No que diz respeito ao paciente, consumidor de medicamentos, todavia, a bula aparece como um gênero sem sanção social, talvez como uma tentativa (ineficaz) de intervenção do Estado de proteger o consumidor e equilibrar o ímpeto dos laboratórios farmacêuticos ao lançar seus produtos no mercado. Na estrutura textual da seção *Informações ao paciente* são encontradas as evidências das contradições de uma sociedade que, embora seja o quinto maior consumidor de medicamentos do planeta, não possibilita o acesso dos consumidores aos significados codificados na bula que obrigatoriamente acompanha estes medicamentos.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, E. & MERCANTE, A. As bulas de remédios no contexto do desenvolvimento da indústria farmacêutica no Brasil. In: *XIII SEDEC*, UNIRIO, 1999.
- CARVALHO, M. B. de, FERREIRA, L. M. A., ORRICO, E. G. D. & RIBEIRO, L. B. As bulas e a análise crítica do discurso. In: *XLVII GEL*, Faculdade do Sagrado Coração, Bauru, 1999.
- CARVALHO, M. B. de, FERREIRA, L. M. A. & ORRICO, E. G. D. A relação entre as marcas textuais das bulas de medicamentos e a identidade do leitor. In: *XLVIII GEL*, UNESP, Assis, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Londres: Longman, 1995.
- ORRICO, E., G. D., RIBEIRO, L. B., FERREIRA, L. M. A. & CARVALHO, M. B. de. Documento e representações: a bula e suas leituras. In: *XII Congresso Internacional da AHILA – Associação de Historiadores Latino-Americanos Europeus*, Porto, 1999.
- SANTOS, Fabiana H. V. dos. O documento bula e suas normas legais. In: *XIII SEDEC*, UNIRIO, 1999.

A categoria de gênero em contextos disciplinares: o caso da prosa sobre a literatura

Anna Elizabeth Balocco

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *The present article offers a discussion on the analytical category of genre, through the analysis of a sample of twenty articles published in the field of literary research in English. It draws on studies by Hunston (1989; 1994) and Martin (1992), within the theoretical framework of systemic functional linguistics.*

PALAVRAS-CHAVE: *gênero - discurso disciplinar - prosa sobre a literatura*

1 - Introdução

A categoria analítica de *gênero discursivo*, usada na classificação de diferentes tipos de textos ou discursos, é muitas vezes tratada na literatura lingüística como “dada”. No entanto, o conceito de *gênero* é muito amplo e não há consenso em relação aos critérios para uma classificação de diferentes tipos de textos ou discursos. Nosso argumento é o de que as diferentes perspectivas teórico/metodológicas nos estudos de *gênero* podem ser compreendidas a partir de diferentes formas de se conceitualizar o termo *função*, propostas por Nichols (1984). Os diferentes sentidos de *função* serão examinados ao longo deste trabalho, à medida que se detalham os procedimentos analíticos adotados no exame de uma amostra de 20 artigos acadêmicos, escritos em inglês, na área da prosa sobre a literatura (cf. Balocco, 2000). Com isso, pretende-se ilustrar os diferentes critérios e níveis de análise no estudo dos modos de organização de textos e argumentar que os mesmos não são válidos em qualquer situação de pesquisa, mas devem ser pertinentes ao problema que se pretende analisar. No caso da prosa sobre a literatura, argumenta-se que o exame da estrutura avaliativa dos textos da amostra contribui de forma significativa para a caracterização deste discurso disciplinar.

2 - A prosa sobre a literatura sob uma perspectiva genérica “social”

Insiste-se muito no problema da unidade do discurso da crítica literária, que apresenta uma multiplicidade de manifestações. De fato, este discurso tem sido pouco estudado sob o ponto de vista lingüístico/discursivo, freqüentemente sob a alegação de que a prosa acadêmica nesta área inscreve-se numa tradição de estudos “ensaísticos” que, em princípio, não admitiria aproximação a partir dos modelos usados no estudo das convenções do discurso acadêmico. Parte do argumento aqui apresentado é o de que a categoria de gênero textual permite lidar, em parte, com a heterogeneidade de manifestações discursivas da prosa sobre a literatura. Esta categoria analítica permite um recorte no discurso da crítica literária, ao viabilizar a identificação de diferentes formas de intervenção crítica, como o *manifesto literário*, a *resenha literária acadêmica*, o *ensaio*, o *artigo acadêmico* publicado em periódicos especializados, o *artigo de divulgação* publicado em páginas literárias de veículos de grande circulação, dentre outros. Uma pergunta que emerge imediatamente aqui é a seguinte: o que significa gênero textual nesta etapa de análise? Que perspectiva metodológica é adotada para diferenciar estes diferentes tipos de intervenção crítica?

Nesta etapa da análise, as diferentes formas de intervenção crítica são identificadas a partir de uma base funcional tomada a priori. Ou seja, nossas próprias intuições, baseadas em conhecimento de

senso comum, permitem-nos distinguir, por exemplo, um *artigo* publicado em página literária de um jornal de grande circulação, de um *artigo acadêmico*, publicado em periódico especializado. Segundo Marcuschi (1992 *apud* Paredes da Silva, 1996), que propõe uma distinção entre *espécies de textos* e *tipos de texto*, aqui caberia o uso do primeiro termo, para referência às “classificações empíricas de textos encontrados em situações da vida diária”, reservando-se o uso de *tipos de texto* para um construto baseado em uma teoria.

Acrescentamos que é possível explicitar as diferenças entre *espécies de textos* com base numa teoria cuja perspectiva metodológica seja social, mais ligada à etnografia da comunicação e que tome como unidade de análise o evento de fala. Aqui estamos falando da primeira perspectiva metodológica, que se associa ao sentido de *função/evento* de Nichols, para quem “as categorias [entendidas como] *função/evento* indexalizam os papéis sociais, status, e assim por diante, dos participantes no evento de fala” (Nichols, 1984:100). De forma superficial, abordando apenas um aspecto da situação de comunicação em cada caso, os públicos-alvo do *artigo acadêmico* e do *artigo de divulgação* na área da prosa sobre a literatura são diversos: no primeiro caso, podemos caracterizar este público-alvo como uma comunidade discursiva (apoiando-nos em critério proposto por Swales (1990), de *compartilhamento de propósitos/interesses* entre seus membros); no segundo caso, no entanto, a noção de comunidade discursiva sequer pode ser aplicada, tendo em vista a amplitude do público-alvo de um jornal de grande circulação.

3 - A prosa sobre a literatura sob uma perspectiva genérica “formal”

Prosseguindo em nosso percurso, passamos à análise empírica dos artigos da amostra e ocupamo-nos dos modos de organização daqueles textos. Quando nos ocupamos dos modos de organização dos artigos da amostra, estamos adotando uma outra unidade de análise (o texto) e buscando responder às seguintes questões: como se inicia, se desenvolve e se acaba o artigo? Há marcas lexicogramaticais que permitem identificar fronteiras entre segmentos textuais? Há estruturas discursivas (narrativas, descritivas, expositivo/argumentativas) que se associam mais facilmente a este gênero textual?

As perguntas levantadas remetem a critérios de diferentes ordens e a diferentes níveis de análise. A pergunta sobre como se inicia, se desenvolve e se conclui o artigo associa-se à noção de *função/relação* de Nichols, que diz respeito à “contribuição de um elemento estrutural a uma unidade de nível superior”. Este é o sentido de *função* implícito em Martin (1992), quando o autor propõe a noção de *estrutura esquemática* como instrumento na caracterização de gêneros textuais: a *estrutura esquemática* é uma descrição dos elementos estruturais de um gênero. Ao relacionarmos a *estrutura esquemática* de Martin

ao sentido de *função/relação* de Nichols, no entanto, não negligenciamos o forte conteúdo de *função/propósito comunicativo* implícito na noção de *estrutura esquemática*. A solução é reconhecer, com Nichols, que há duas dimensões sobrepostas aos diferentes sentidos de *função*: observa-se em muitos casos uma interpretação “instrumental” ou “teleológica” de *função*, em que “[se] usa a linguagem para se alcançar determinado objetivo” (Nichols, 1984:101). Em outros casos, a interpretação de *função* é “menos teleológica”, ou reflete “o efeito não-intencional da escolha de determinada forma gramatical”. Assim, a *estrutura esquemática* de Martin associa-se ao sentido de *função/relação*, interpretada de forma instrumental.

Para Martin, a *estrutura esquemática* localiza-se no plano dos construtos teóricos, visto que é uma categoria abstrata, que representa o “potencial semântico” de um gênero e não uma descrição de um texto particular. No plano da análise empírica de textos, a noção de *estrutura* faz referência aos padrões de textualização criados pela lexicogramática. Aqui, reconhecem-se três tipos de “estruturas” (cf. Halliday, 1982): a estrutura genérica, que realiza a estrutura esquemática de dado gênero; a estrutura periódica, ligada aos sistemas de tema e fluxo da informação; e a estrutura prosódica, ligada aos sistemas lexicogramaticais que se realizam no plano da interpessoalidade. Uma decisão metodológica importante aqui, portanto, é qual *estrutura* tomar como ponto de partida na análise.

A prosa sobre a literatura caracteriza-se por seu caráter fortemente valorativo ou apreciativo. Levando em conta esta sua característica, tomamos como ponto de partida em nossa pesquisa o exame da estrutura prosódica ou “avaliativa” dos textos que constam da amostra, com base em arcabouço analítico de Hunston (1994) para o estudo da *avaliação* no discurso. Assim, estamos entendendo a “estrutura avaliativa” como fazendo referência às diferentes dimensões lingüísticas através das quais o locutor monitora a informação que introduz no seu texto, avaliando-a do ponto de vista de seu estatuto informacional, de seu valor para determinada comunidade discursiva, e de sua relevância para aquela comunidade e para o argumento sendo construído no texto.

4 - O movimento de Quadro a Comentário na prosa sobre a literatura

Nesta etapa da investigação, adotamos a frase como unidade de análise (cf. Hunston, 1994) e procedemos à identificação das marcas lingüísticas de *avaliação* no discurso, já consagradas na literatura (léxico valorativo; *status* informacional do enunciado; tempo e aspecto verbais; “fonte da informação”, dentre outros). Após levantamento destas marcas lingüísticas, passamos à investigação dos padrões de distribuição desses recursos de avaliação nos textos da amostra.

O exame da “estrutura avaliativa” de muitos textos da amostra revela um padrão de organização característico, que poderia ser descrito como um movimento de vaivém entre dois macroatos de fala: um ato de fala “constativo”, que busca representar a obra e o contexto que a circunda, aqui chamado de Quadro, e um ato de fala “performativo”, que realiza o Comentário¹.

Na categoria de Quadro, observa-se a predominância do presente descritivo, da 3a. pessoa do discurso (ou não-pessoa) e de atividades retóricas de paráfrase da obra literária, cujo *status* informacional é *sabido ou fato*. A segunda categoria, o Comentário, caracteriza-se pela onipresença do locutor, que pode ou não revelar-se como instância enunciativa. Observam-se, portanto, diferentes graus de asserção no Comentário, que vão desde o modo impessoal até a asserção assumida enfaticamente pelo locutor, o que abre espaço a uma gama de atividades retóricas cujo *status informacional* vai de *sabido a certo*, passando por *possível*. Destacamos para análise apenas um exemplo, retirado de artigo sobre conto de Bernard Malamud (Lasher, 1994):

Exemplo 1: (S1) *In a spare, minimal narrative suggestive of a Becket play, Newman, the son, emerges reluctantly every Sunday from New York City on the Long Island Railroad to visit his now-widowed father, an inmate in a mental hospital.* (S2) *During each of his several visits through “that spring and dry summer”, as Newman leaves the hospital he is confronted by Teddy and, later, Teddy’s father, Ralph, both resident patients who importune Newman to mail Teddy’s letter (later to be revealed as Ralph’s as well) since there are no mailboxes on the grounds of the hospital except in the doctor’s office.* (S3) *Because Teddy is unwilling to have his letter “read” by the doctor, he persists in asking Newman to mail the letter - “four sheets of cream paper with nothing written on them.”* (S4a) *Teddy’s and Ralph’s persistence in pressing the letter on Newman, and Newman’s refusal to mail the letter - because “There’s nothing in it to mail” - provide the never-resolved tension in the story;* (S4b) *at the end of the story, Newman once again leaves the hospital still refusing to mail the letter in the face of Ralph’s assertion that “There’s a whole letter in there.”*

O locutor inicia o segmento textual com um Comentário, que tematiza as propriedades formais do conto (*spare, minimal narrative*), seguido de uma representação da obra literária: o Quadro. Há um Comentário intercalado na oração parentética (*later to be revealed as Ralph’s as well*), que revela a intervenção do locutor na “cronologia interna” do conto. Observa-se ainda um Comentário na oração 3, em que o locutor apresenta uma expressão “aspeada” (= “read”), indicando tratar-se da fala do autor do conto. Na oração 4, cláusula a), o locutor tece Comentários sobre o conto, atribuindo relevância ao segmento textual anterior e funcionando, portanto, como um fecho daquela unidade textual. As marcas lingüísticas de Comentário estão representadas pelas nominalizações e predicado verbal característicos de estruturas discursivas expositivas (cf. Paredes da Silva 1996).

Vê-se, portanto, que neste parágrafo Quadro e Comentário estão imbricados. Observa-se que o trecho apresenta tempo verbal característico de estruturas expositivas (o presente simples); no entanto, a ocorrência da 3a. pessoa do discurso no trecho em discussão representa um traço característico de estruturas narrativas. A solução aqui seria reconhecer que as estruturas discursivas não se apresentam como categorias estanques no discurso, mas na forma de um contínuo com diferentes valores. No caso do gênero de que nos ocupamos, a mescla de estruturas discursivas (narrativa, exposição) é motivada pelas características específicas da situação de comunicação, que requer que os comentários sobre a obra literária sejam precedidos “por um rito inicial, [que] transform[e] (...) [o texto literário] em objeto pintado (emoldurado) (...)” (cf. Barthes, 1970:85).

5 - A estrutura particulada do texto expositivo

As observações sobre o movimento de vaivém entre Quadro e Comentário não deveriam nos levar a imaginar que a prosa sobre a literatura consiste num padrão de organização em que um comentário é acrescentado a uma paráfrase da obra literária, num movimento *seriatim*, sem um princípio de organização mais abrangente. O princípio organizador do artigo acadêmico não é o texto-tutor (texto literário), mas o texto produzido pelo locutor, cujo fio condutor será o seu próprio argumento. A análise empírica da estrutura sintagmática dos textos da amostra sugere que o movimento de Quadro a Comentário é subordinado² à estrutura esquemática proposta por Martin (1992:258)

1 Estamos adotando a metáfora da “pintura” proposta por Barthes (1970:85) para referência à descrição literária.

2 O sentido de “subordinado” aqui remete a planos hierárquicos na análise textual, visto que a estrutura avaliativa é estudada no âmbito da frase/oração, enquanto a estrutura esquemática pressupõe a noção de unidades intermediárias entre texto e frase.

para o gênero expositivo: TESE ^ARGUMENTO n^CONCLUSÃO. A fórmula indica que o primeiro elemento (Tese) precede o segundo (Argumento) e que este último é recursivo (n), podendo apresentar um número indefinido de realizações.

Do ponto de vista semântico, a Tese, na pesquisa literária, é reconhecida por seu caráter de especulação teórica sobre como a obra literária deve ser lida. Do ponto de vista lexicogramatical, e de sua estrutura avaliativa, a Tese é reconhecida por seu caráter de Comentário. Isto equivale a dizer que, no segmento funcional em que se introduz a Tese, a fonte da informação é o locutor, com codificação explícita (*I claim that.../My argument is...*) ou implícita de fonte de atribuição (*This paper claims.../X should be read as....*). O Argumento caracteriza-se por ser uma proposição de nível mais baixo que o da Tese, que introduz uma inferência sobre o significado ou importância de determinado elemento retirado da obra em discussão. Do ponto de vista de sua estrutura interna, e de sua estrutura avaliativa, o Argumento parece textualizar-se como um movimento de Quadro a Comentário, ou em sentido inverso. O Comentário, retrospectivo ou prospectivo, funciona como um “marcador de relevância”, ao indicar para o leitor a relevância da informação introduzida naquele segmento textual, relativamente ao seu Tema ou Tese.

Do ponto de vista de suas características genéricas, portanto, o artigo acadêmico na área da prosa sobre a literatura desenvolve-se como uma exposição analítica, em que o locutor apresenta uma proposição em relação à obra em discussão, expressa como um ponto de vista ou argumento, e várias asserções de apoio ao ponto de vista. Do ponto de vista de sua estrutura avaliativa, motivada por suas características disciplinares, o locutor faz mais do que apresentar um argumento sobre determinado texto literário: ele procura recriar uma experiência de leitura daquele texto e compartilhá-la com o seu leitor. Para tanto, o produtor de um comentário sobre literatura precisa re-constituir o universo discursivo do texto literário. Esta “reconstrução discursiva”, que motiva o padrão de textualização Quadro - Comentário, revela-se como a estratégia de envolvimento mais importante do artigo³.

7 - Conclusão

Refazemos aqui o percurso analítico descrito neste trabalho. Em primeiro lugar, adotamos a categoria de gênero para proceder a um recorte no discurso da crítica literária. Aqui adotamos a perspectiva *gênero/evento*, associada à noção de *função/evento comunicativo* de Nichols. Em seguida, passamos à análise empírica dos textos da amostra, ocupando-nos dos seus modos de organização. Nesta etapa da análise, nossa perspectiva era *gênero/texto*, associada à noção de *função/relação* (quando tratamos da estrutura genérica dos textos da amostra) e *função/evento* (quando tratamos de sua estrutura avaliativa).

Haveria, ainda, um outro nível de análise, segundo Paredes da Silva (1996:11), que leve em conta a função comunicativa mais ampla com que determinado gênero textual é empregado. Neste nível, a função é entendida no seu sentido de *função propósito comunicativo*, ou fazendo referência “ao que os falantes pensam ou acreditam que estão fazendo com a linguagem” (Silverstein *in* Nichols, 1986:100). Argumenta McDonald (1994:143) que a prosa sobre a literatura deveria ser caracterizada como “epidética”, voltada para a celebração dos valores de determinada comunidade discursiva, ou das qualidades pessoais de um crítico. A proposição da autora parece aplicar-se melhor a alguns gêneros ou tipos de intervenção crítica, como é o caso de ensaios publicados por críticos renomados. No caso do artigo acadêmico, no entanto, que não se associa automaticamente à produção textual de críticos renomados, a atitude enunciativa fundamental parece ser a de envolver o interlocutor numa experiência de leitura de determinado tipo, configurando-se, portanto, como um discurso argumentativo / persuasivo.

Para finalizar, após enumerar as diferentes etapas metodológicas em nosso percurso, destacamos que o pressuposto básico que informou a análise foi o de que a caracterização genérica dos textos da amostra, aqui entendida em seu sentido restrito, como estando afeita apenas a aspectos macro-estruturais (cf. o sentido de *função/relação* de Nichols), resultaria pouco informativa. Neste sentido, a análise centrou-se no exame da estrutura avaliativa dos textos da amostra.

Referências bibliográficas

- BALOCCO, A.E. *Padrões de avaliação e de organização textual no artigo acadêmico na área da pesquisa literária em inglês*. Tese de doutorado. RJ:UFRJ, 2000. 202 p.
- BARTHES, R. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992 (Ed. orig. francesa: 1970).
- HUNSTON, S. Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. London: Longman, 1994.
- . *Evaluation in experimental research articles*. Tese de doutorado. Birmingham, Universidade de Birmingham, 1989.
- LASCHER, L. Plenty of news: Bernard Malamud's *The Letter*. *Studies in Short Fiction* 31:4, 1994. p. 657-666.
- MACDONALD, S.P. *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale: Southern Illinois University, 1994.
- MARCUSCHI, L.A. Sugestões para o desenvolvimento de uma tipologia de texto falado e escrito. (Notas para aula) 34p. mimeo. IN: PAREDES DA SILVA, V.L. *Variações tipológicas no gênero textual carta*. XI Encontro Nacional da ANPOLL, 1996.
- MARTIN, J.R. *English text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- NICHOLS, J. Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology* 13, 1984. p. 97-117.
- PAREDES DA SILVA, V.L. *Forma e função nos gêneros de discurso*. s/d, s/l. 17 p.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

3 Visto de outra perspectiva, esta “reconstrução discursiva” motivaria a mescla de “estruturas discursivas” (expositivo/argumentativa e narrativa) observada nos textos da amostra.

Mesclando vozes: construindo a argumentação em diferentes trabalhos de face.

Valeria Coelho Chiavegatto¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Gama Filho

ABSTRACT: *This paper discusses, from the perspective of the mental spaces theory, the process that subjects import voices from other subjects, across cognitive domains and mental spaces in the blending space. The relevant context of interpretation is a persona-bound (face-to-face) interaction work, embedded space within which the reality is constructed.*

PALAVRAS-CHAVE: *Mesclagem de vozes, perspectiva, modos de discurso, trabalho de face.*

1. Introdução

A pesquisa que apresentamos trata, sob a perspectiva sócio-cognitiva para análise da linguagem (Salomão 1999), do processo de embutimento de “outras vozes” à voz do sujeito discursivo na construção da argumentação em língua portuguesa. Estamos conceituando “voz” como expressão linguística do indivíduo. Como corpus empregamos os enunciados transcritos de áudio-gravações de conversas entre professores que participaram do Projeto Prática Reflexiva do Programa Pró-Leitura da UFJF e reportagens jornalísticas publicadas em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro nas quais observamos o emprego de múltiplas vozes pelo sujeito discursivo.

Adotamos os pressupostos básicos da teoria dos “espaços mentais” de Fauconnier (1994) e empregamos, especificamente, o conceito de “conceptual blending” - processo cognitivo de mesclagem - conforme descrito por Turner (1996) e com a formalização proposta por Fauconnier e Sweetser (1997) para explicarmos o fenômeno de expressão de perspectivas de diferentes sujeitos em interações comunicativas orais e escritas em português.

Tomando por ponto de partida o estudo sobre *perspectivização* em textos narrativos em inglês efetuado por Redecker e Sanders (1996) e importando para análise linguística conceitos empregados na Teoria da Literatura, especialmente os da moderna narratologia como o de *focalização* de Genette (1980) e de *discurso polifônico* de Bakhtin (1979), buscamos explicar como os falantes interligam processos cognitivos, estratégias interacionais e construções linguísticas ao processarem o embutimento de outras vozes à sua voz na construção da própria argumentação.

Entre os objetivos que norteiam as análises que efetuamos do processo de mesclagem de vozes que pré-organizam os modos de discurso em português, resumidamente, destacamos: 1º - Analisar, sob o ponto de vista da Linguística Cognitiva, o processo que pré-organiza, na mente dos falantes, o embutimento de “outras vozes” à voz do sujeito discursivo na construção de sua argumentação; 2º - Tornar evidente que, se há diferentes estruturas discursivas à disposição dos falantes para que tal embutimento seja efetuado (modo de discurso direto, indireto ou indireto-livre), a escolha que o sujeito discursivo faz de uma forma (e não de outra) não é aleatória, mas governado pelas relações que tais construções estabelecem com a situação comunicativa e em função dos “trabalhos de face” (Goffman 1967) que empreende; 3º - Descrever, a partir da formalização das diferentes configurações que pré-organizam na mente dos falantes os tipos de discurso em que o processo de mesclagem se projeta na linguagem, como os enunciados decorrentes são resultados de complexas operações de projeções de entidades entre domínios cognitivos de diferentes naturezas; 4º - Evidenciar que os significados que emergem destas construções são originais, resultantes da combinação dos elementos importados dos domínios cognitivos ativados e das combi-

nações de informações que se efetivam no interior dos espaços mesclados; 5º - Levantar, sob o ponto de vista cognitivo, a questão sobre o discurso polifônico (Bakhtin 1979/1997), pois, a rigor, nestas construções, a polifonia se apresenta apenas como um mero efeito na superfície do discurso, recurso de expressão de perspectivas de um único sujeito que se apropria de outras vozes para construir a própria argumentação.

Diante dos objetivos expostos, pretendemos tornar evidente como o processo de mesclagem de vozes evidencia como a construção de significados põe em correlação as estruturas linguísticas, as estratégias pragmáticas e as outras bases de conhecimentos que, inegavelmente, dão à linguagem a proeminência que tem no âmbito das interações humanas validando a hipótese sócio-cognitiva segundo a qual gramática, interação e cognição se interdependem na constituição da linguagem.

2. Um esboço teórico: dos domínios cognitivos à organização dos enunciados linguísticos.

As construções linguísticas têm como objetivo representar pensamentos, transmitir mensagens, estabelecer comunicação entre os indivíduos que interagem nos diferentes eventos sociais e ambientes culturais que constituem as sociedades humanas. Tomando tal afirmação como pressuposto básico, podemos afirmar que é a construção de significados que motiva as escolhas que os falantes processam para estruturarem os enunciados com os quais constroem seus discursos.

Do ponto de vista da linguística cognitiva, as formas da língua não possuem significados como patrimônios próprios, mas funcionam como guias para que os significados se construam na mente dos indivíduos. A comunicação se torna possível porque os membros das comunidades sócio-culturais compartilham do mesmo código e têm armazenadas na mente informações semelhantes, oriundas do compartilhamento de experiências. Assim, as construções linguísticas funcionam como instruções dadas pelos sujeitos falantes a seus interlocutores para a construção mental dos significados: estes são validados nas diferentes situações comunicativas em que se atualizam e resultados de complexas operações que interligam as formas

¹ Trabalho desenvolvido com a colaboração dos Bolsistas de Iniciação Científica: Viviane da Fonseca Moura (UERJ-PI- CNPq); Vanessa Villarinho Esteves Castro (UERJ/ PIBIC/ CNPq); Janaina Nolasco Gama (PIBIC/ UERJ); Renata de Almeida Lustosa (UGF) e Marcos Chaves Pontes (UGF), apresentando resultados parciais do Projeto CNPq-UERJ (2000-2002) - O processo cognitivo de mesclagem de vozes na interação real em português, integrado ao O processo cognitivo de mesclagem na análise linguística do discurso em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa Gramática, Interação e Cognição (UFJF, UFRJ, UERJ) e UGF), sob a Coordenação Geral da Prof. Dr^a Margarida Salomão.

lingüísticas aos conhecimentos que os indivíduos têm armazenados em domínios mentais. Produção e compreensão dos significados veiculados nas interações comunicativas são governados pelos mesmos princípios.

Assim, as estruturas lingüísticas funcionam como elementos de acesso a informações de diferentes naturezas (físicas, psíquicas, sociais e culturais) que os indivíduos têm armazenadas e compactadas em estruturas mentais de arquivamento de experiências: são os domínios cognitivos. Como estruturas mentais parcialmente configuradas, domínios cognitivos são estruturas de arquivamento de conhecimentos ao mesmo tempo estáveis e dinâmicos, porque são acessíveis a reajustes à medida que novas experiências vêm remodelar as informações que os compõem.

Organizados por áreas de sentidos, permitem transferências de informações entre elementos que o integram (intra-domínios) e entre domínios distintos (transdominiais) e estão organizados com diferentes configurações – ora como esquemas em imagens (Johnson 1980), ora como modelos cognitivos idealizados (Lakoff 1987), ora como modelos culturalmente localizados (Holland & Quin 1987).

As informações armazenadas em domínios cognitivos vêm suprir de significados os significantes que estruturam as construções lingüísticas. Se, como afirma Salomão (1999:25), do ponto de vista sócio-cognitivo, a gramática é entendida como sistema de representação de pensamentos com vistas à comunicação social, "... a linguagem é tratada como capacidade de conhecimento do sujeito." Assim considerando, os tipos de discurso em que as mesclagens de vozes se processam embutem elementos formais que ativam inferências diferenciadas para cada uma das estruturas de embutimento de vozes atualizadas pelos falantes: o grau de comprometimento do sujeito para com os enunciados que importa para os seus é um dos significados que tais formas instruem seus interlocutores a construírem. Tal competência pragmática dos falantes do português transparece tanto no processo de estruturação lingüística que o falante empreende, quanto na capacidade que seus interlocutores demonstram para inferirem aspectos dos trabalhos de face que realiza em função do conteúdo das vozes que mescla às suas.

Quando um falante importa para a sua voz, a voz de outro sujeito, um espaço transitório emerge em sua mente para a pré-organização das estruturas que constituirão seu enunciado: estamos diante de um "espaço mental", artifício teórico que, para Fauconnier (1994) permite que descrevamos os processos de construção das referências antes que as estruturas cognitivas se projetem na linguagem. Para os espaços mentais transferem-se, temporariamente, as informações que são ativadas nos domínios cognitivos com vistas a construção dos significados na linguagem.

Na formalização proposta por Fauconnier e Sweetser (1996), retângulos são empregados para a representação dos domínios cognitivos; círculos, para os espaços mentais e linhas (links), as ligações e projeções que operam entre essas estruturas.

3. O processo cognitivo de mesclagem de vozes e os modos de discurso

Quando um sujeito (EGO 1) embute em sua voz (ENUNC 1) outra(s) voz(es) (ENUNC 2) para construir sua argumentação, ele o faz a partir do ponto de vista - seu enquadre (ENQ 1) sobre a situação que constitui no conteúdo de sua comunicação. Ao embutir a voz (ENUNC 2) de outro sujeito (EGO2) em sua voz (ENUNC 1), importa, também, a perspectiva (ENQ 2) com que o outro sujeito enfoca os fatos aos quais se referem. Os enunciados assim constituídos resultam da combinação de formas lingüísticas que expressam:

1. a representação da *perspectiva* de, pelos menos, dois sujeitos: do discursivo (EGO 1) e do(s) personagem(ns) (EGO 2, 3, etc.);

2. a expressão de *pontos de vista* dos sujeitos envolvidos acerca dos fatos ou eventos referenciados nos enunciados: as visões em foco (iluminadas) a partir do sujeito discursivo (ENQ1) e do(s) outro(s) sujeito(s) : ENQ 1 e ENQ 2,3, etc.

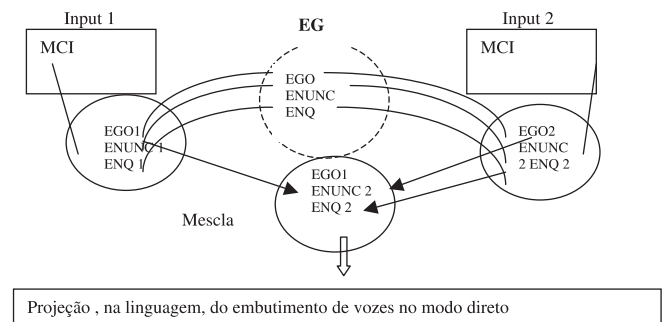
3. a combinação de elementos da fala – *vozes* - que se manifestam em, pelo menos, dois enunciados : o do próprio falante (ENUNC 1) e o das "outras vozes" (ENUNC2, 3, etc.) .

Do ponto de vista cognitivo, os enunciados manifestos ativam domínios conceptuais sobre os sentidos que veiculam. Dependendo dos conteúdos referidos, múltiplos domínios são ativados e informações são transferidas dessas estruturas cognitivas para a construção de novos significados na linguagem: tais significados "mesclam" informações dos domínios dos quais partiram: um domínio acessado funciona como *Input 1* (ativado por EGO1) e o(s) outro(s) domínio(s), por EGO2 (3,4,etc). Logo, o enunciado resultante dessas combinações é pré-organizado na mente por um "conceptual blending", ou como escolhemos dizer em português: um processo cognitivo de mesclagem de vozes e visões.

Na "mesclagem", tal qual no tecido "mescla" que, no Brasil, identifica o tecido com fios de cores e texturas distintas que se entrelaçam produzindo uma cor nova, embora as cores que o constituíram possam ser identificadas, o espaço que emerge para pré-organizar os enunciados mesclados, podemos perceber as vozes e visões distintas que se combinaram na sua estruturação. Tal qual no tecido, "cor" (= significado) resultante da combinação efetuada é original, embora herdeiro parcial dos significados ativados nos espaços do qual partiram.

No sistema da língua, três estruturas básicas estão à disposição do falante para que as diferentes configurações das mesclas se projetem nos enunciados. Logo, as escolhas que o falante faz para atualizar a mescla em enunciados lingüísticos guiam a construção de um dos significados novos que os interlocutores processam: a natureza do trabalho de face (proteção, ataque, defesa) que o sujeito empreende ao integrar "outra voz" ao processo de construção da própria argumentação.

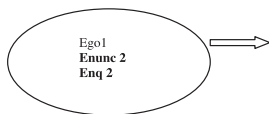
Outro significado que emerge da correlação entre a construção mesclada e o trabalho de face empreendido pelo sujeito discursivo ao construí-la. é a percepção do grau de adesão (ou rejeição) do sujeito discursivo em relação ao conteúdo das vozes que importa para as suas. Para cada estrutura manifesta, as mesclas se configuram com elementos importados de domínios distintos que são e recombinações e complementados no interior da mescla. É da composição que se processa no interior do espaço mesclado que os significados originais se instituem. Vejamos, a título de exemplificação, como se configuram as relações que se efetivam na pré-organização das mesclagens no modo direto antes de serem projetadas na linguagem:



Assim, aos três tipos de construções lingüísticas correspondem, esquematicamente, configurações mescladas específicas. E a partir do gerenciamento efetuado por EGO1 que os diferentes elementos que as compõem são focalizados ou desfocados, engendrando as inferências que processamos sobre o comprometimento do sujeito para com o conteúdo dos enunciados que emprega para construir sua argumentação. É essa diferenciação que pré-organiza os diferentes tipos de discursos, representáveis, no interior da mescla, como apresentamos a seguir:

1º- Mesclagem no modo direto:

1º- Mesclagem no modo direto:

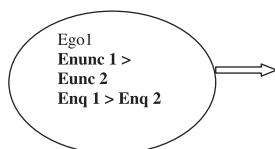


Ego 1 constrói sua argumentação focalizando, via pausas e entonação, o Enunc 2 e o Enq 2, expressando seu descompromisso (ou liberdade) em relação aos conteúdos por ele veiculados. Portanto, expressa a isenção do sujeito da perspectiva que apresenta.

Ex. 1 - P.5 - *Eu fiquei tão triste / preocupada com isso/ falei assim: Meu Deus do céu, que absurdo! Mas onde que tá a mentalidade desses meninos....* (Ex. 31, p.53)

Ex 2 – *Jornalista sobre ACM: É assunto vencido!* (*O globo, 2000*)

Como podemos ver, EGO1 - P5 e o Jornalista - se distanciam explicitamente da voz de EGO2 : há o verbo *dicendi* e a marcação da pausa (:) introduzindo a outra voz. A responsabilidade da visão apresentada fica restrita a EGO2 , pois é o seu enquadre que é focalizado. Tal modo é empregado como estratégia de proteção da face do sujeito discursivo: ele não se compromete com o conteúdo da voz que importa para a sua.

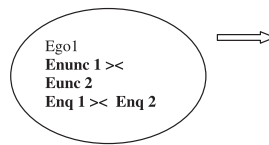


Ego 1 apresenta o Enunc 2 integrado-o ao seu próprio enunciado e sob seu enquadre. O enunciado 2 conserva os itens lexicais com que Ego2 o proferiu, sofrendo apenas as alterações gramaticais necessárias ao encaixe dos dois enunciados. Ego 1 instrui, via modalidade dos verbos dicendi que emprega, ora a focalização em seu próprio enunciado, ora a focalização no enunciado da outra voz.

2º Mesclagem no modo indireto:

Ex 3 . *Como você falou/ daria idéia de homem do futuro que tem coisas....* (p.22/23)

EGO2 disse efetivamente: “*Dá idéia de homem do futuro que tem coisas...*” e podemos observar que sua voz (ENUNC2) vem sintática e morfologicamente transformada para ser embutido, sob o ENQ1 à voz de Ego 1. Portanto, a voz de EGO1 é para Redecker e Sanders (1996) *perspectivizada* por EGO1: é sob a visão do sujeito discursivo que a estrutura da outra voz é integrada à voz de EGO1 , portanto desfocada. Ao tirar o foco (ENQ 2) do ENUNC 2 no espaço mesclado, EGO 1 permite ativar a inferência de compartilhamento de responsabilidades com EGO2 acerca do conteúdo da voz que embute na sua. Logo, EGO1 se compromete parcialmente com o conteúdo da voz que importa para a sua.



Como exemplo, temos:

Ego 1 integra a voz de Ego 2, no Enunc 2, ao seu próprio enunciado (Enunc1), focalizando o seu próprio ponto de vista (ENQ 1) acerca dos conteúdos que apresenta.
O fato de o Enunc 2 ser uma mescla plena da voz de EGO1 à voz de EGO2 explica por que até os itens lexicais empregados por EGO2 são alterados na estruturação do enunciado resultante da mesclagem. Como a autoria de EGO2 é omitida, na maioria das vezes, na estrutura construída, ativam-se inferências de que o sujeito discursivo está totalmente comprometido com o conteúdo dos enunciados que importa para a construção da sua própria argumentação.
Constatamos que a mesclagem de vozes no modo indireto-livre é , efetivamente, a estrutura da paráfrase.

3º Mesclagem no modo indireto-livre:

Ex 4. P1. *Da mesma forma que nós trabalhamos com pista né/ eu acho que/ a partir do exemplo/ eles conseguem tirar alguma pista para poder construir o sentido desse texto/ o sentido desse tipo de texto.*

(.....) ((sete turnos depois sobre outros temas)

F – A P1 tá sugerindo que os alunos pincem os vários conceitos.

No modo indireto-livre, o ENUNC 2 é **parafraseado** por EGO 1: não há marcas sintáticas do embutimento de outra voz, pois o enunciado proferido por EGO1 é lexical e gramaticalmente original embora, semântica e cognitivamente herdeiro dos significados dos elementos que compõem os espaços dos quais partiram.

Construído a partir do ponto de vista de EGO1 , visão e voz de EGO 2 estão como numa penumbra: a focalização recai sobre um ENUNC1 que reenquadra (sob ENQ1) a partir de sua própria visão tanto o ENUNC2 quanto o ENQ2. O que é focalizado é um discurso (de EGO1) sobre o discurso manifesto através de outra voz (Ego 2). Estamos, do ponto de vista do processamento cognitivo, diante da mesclagem plena de vozes e visões dos dois sujeitos ; do ponto de vista gramatical, diante da paráfrase. Uma vez que os “fios que compõem a mescla se entrelaçam perfeitamente” no modo indireto-livre, explicam-se porque são as inferências engendradas apontam para o total comprometimento do sujeito discursivo para com os conteúdos das vozes que importa para as suas. Na prática, ao parafrasear a voz ou a visão de outro sujeito, o falante assume totalmente os significados que a estrutura que produziu permite construir.

4. Conclusões

Na análise de Redecker e Sanders (1996), a descrição do processo de embutimento de vozes em narrativas foi feito pela proposição de dois espaços-base pré organizando tais enunciados. Nossa análise mostra que não são dois espaços-base que se combinam, mas apenas um espaço-base (de EGO1) apontando para a emergência de um espaço mesclado.

Os elementos que configuram tais enunciados são importados, governados e recombinaados para expressão da voz de um único sujeito: este seleciona, recorta, enquadra e focaliza a voz da qual se apropria para construir sua argumentação, sempre em função do trabalho de face que pretende empreender na interação em que tais construções se atualizam.

Portanto, como falar em polifonia depois de percebermos como são configuradas as múltiplas vozes nas mesclagens: há “um senhor” absoluto governando todo o processo, com poderes, inclusive, para camuflar sua própria subjetividade.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail . *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- CHIAVEGATTO, Valeria. Um “olhar” sobre o processo cognitivo de mesclagem de vozes. *Veredas* 4. v3, n.1, jan/jun 1999: 97-114.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, Gilles & SWEETSER, Eve (eds) .*Spaces worlds and grammar*. Chicago, University of Chicago Press , 1996.
- FAUCONNIER, Gilles e TURNER, , Mark. “Blending as a central process of grammar.” In: Goldberg, Adele (ed) *Conceptual structure discours and language*. Califórnia, CSLI Publications Stanford, 1996: 113-129).
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: Linguistic society of Corea (ed). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982: 111-138.
- GOFFMAN, Erwin. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York, Harper e Row, 1974.
- GOLDBERG, Adele (ed). *Conceptual structure discours and language*. Califórnia, CSLI Publications Stanford , 1996.
- HOLLAND, D. & QUINN, N. *Cultural models in language & Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- LAKOFF, George . *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago, Chicago University Press, 1987.
- SANDERS, José & Redeker. Gisela. “Perspective and the representation of speech in narrative discourse. In: FAUCONNIER & SWETSSER, 1999: 290-317.
- SALOMÃO, Margarida. A perspectiva sócio-cognitiva para análise da linguagem. *Veredas*. Juiz de Fora. v.1, n1. jul/dez 1997.
- SALOMÃO, Margarida. *O processo cognitivo de mesclagem na análise do discurso*. Texto arcabouço do Projeto de Pesquisa CNPq do Grupo de Pesquisa Gramática, Cognition e Interação. Juiz de Fora, UFJF, 1999.

Gramática e discurso em texto escolar do ensino fundamental

Marísia Teixeira Carneiro
(UERJ)

RÉSUMÉ. Ce travail présente quelques remarques sur le processus de qualification que nous avons analysé sur le corpus constitué de rédactions scolaires, en y appliquant la semiolinguistique de Patrick Charaudeau (1992). Les résultats indiquent des aspects de l'identité de l'énonciateur, aux niveaux grammatical, sémantique et pragmatique. Pour cela, nous avons le but d'interpréter les données recueillies des analyses de textes narratifs produits par des élèves de l'enseignement fondamental

PALAVRAS-CHAVE. Discurso; identidade; gramática; produção de texto.

Em minha apresentação retomo a problemática da aprendizagem da escrita, citando três testemunhos de pesquisadores que tratam de aspectos da questão e a seguir mostro alguns resultados – os mais relevantes – da pesquisa sobre *qualificação e identidade* em que busco a relação entre gramática e discurso, através da interpretação dos dados obtidos na análise do processo de qualificação em textos narrativos, produzidos, em sala de aula, por alunos do ensino fundamental. A partir dos dados quantitativos e qualitativos verifico a hipótese de que a identidade escolar do aluno/autor é marcada por padrões lingüísticos que podem estar interferindo na discursividade. A base teórica adotada é a semiolinguística de Patrick Charaudeau (1992).

Um aspecto da enunciação que é salientado na teoria é o de que para haver intencionalidade (cada parceiro deve ter um propósito para que a comunicação se efetive) é condição básica a aceitação mútua, por parte dos sujeitos participantes, dos papéis de parceiros do intercâmbio de mensagens. Charaudeau (1992) observa que é necessário que se efetive um contrato de discurso: cada um dos sujeitos (comunicante e interpretante), externos ao texto, tem o que dizer e quer dizer. Na redação escolar esse contrato de discurso apresenta desvios decorrentes de um desacordo nessa instância: o aluno recebe a proposta de exercício de redação para a qual não tem propósito definido e o professor se investe do papel de leitor institucionalizado. A situação de produção de sentido atribui aos sujeitos comunicante e interpretante papéis não assumidos espontaneamente o que interfere na discursividade.

Outro aspecto do ato de produzir redações escolares que decorre do próprio ato da interlocução, baseada no contrato de discurso, que pressupõe o postulado da intencionalidade é o fato de que simultaneamente à troca de signos, os sujeitos, externos ao texto, se empenham, em graus variados de esforço, em desfazer mal-entendidos na medida em que um e outro não reconhece seus propósitos comunicativos na fala do interlocutor. Na redação escolar encontram-se diversos sinais desse esforço para prevenir o mal-entendido do leitor/professor na manifestação da identidade do sujeito enunciador no interior do texto. Dois desses sinais tornaram-se evidentes nas análises feitas: o primeiro é o permanente ajuste da gramática às normas prescritas em sala de aula; o outro, decorrente desse, é a baixa diversidade de uso de recursos que dão força ilocucionária ao texto. Enfim, falta às condições de produção de sentido do texto escolar, portanto à possibilidade da discursividade e às escolhas linguageiras, o postulado da intencionalidade.

Pesquisas nesse âmbito têm buscado e testado soluções. Em trabalho recente, Simões Conceição (2000) expõe sua experiência com atividades de reescrita de redações de alunos do terceiro grau (!!!) em busca da reconstrução da discursividade em textos que, segundo ela constatou são: *pobres de significados, repetitivas e repletas de estereótipos o que as tonam cansativas e chatas de serem lidas*. (Simões Conceição, 2000: 110). São constatações que se perpetuam em todos os níveis de escolaridade.

Em trabalho recente, Simões (1999) propõe que se recorra à ciência semiótica *com vistas a formular propostas metodológicas (ou*

estratégicas) que minimizem as dificuldades do ensino-aprendizagem da redação. Sobre a questão: Como tornar os textos mais discursivos? a autora justifica sua pesquisa: *Contrariamente aos avanços tecnológicos que espetacularizam a comunicação humana, ainda nos vemos diante de uma clientela escolar imersa num mar de dificuldades que lhe impede a produção...*“ (Simões, 1999: 90)

O centro do problema é o fazer discursivo. Por isso mesmo, buscando preservar as condições do direito à fala, que Charaudeau (1996) fundamenta no reconhecimento do saber, do poder e do saber fazer, não podemos deixar de tratar a questão dialógica e a questão da produção de sentidos que são oriundos das relações de poder observadas nas práticas comunicativas dos interlocutores. Estes são atores sociais, sujeitos marcados pelos modos de controle institucionais.

A complexidade do discurso envolve problemas de construção do sentido no circuito das interferências mútuas e dinâmicas dos elementos situacionais e lingüísticos. Estes aspectos combinados cooperam na diversidade de textos em que cada elemento, por menor que seja, integra-se a um todo sistematizado, orquestrado pelo propósito discursivo. Esse quadro delimita a problemática das análises de redações escolares em nossa pesquisa.

Estou me referindo a um aspecto minimizado da produção de sentido quando se tratam as questões sobre a discursividade. Em artigo intitulado *Criatividade e Gramática*, Carlos Franchi (1987) critica, entre outros aspectos, a *inadequação dos métodos de ensino da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos*. Sugere algumas práticas de sala de aula para o que ele considera criatividade e assim a define como *processo de construção conduzido pelo próprio sujeito no domínio da gramática mesmo que esta atividade tenha suas restrições de regras e princípios*. Franchi (1987:42) destaca a necessidade de se incluir no comportamento criativo a questão central da gramática: as condições lingüísticas da significação. Deixa implícita a noção de discurso quando reafirma que o falante deve ter sempre em mente a questão fundamental da significação: *não somente no sentido de representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores*.

Chegamos, afinal, ao ponto de definir as duas idéias que norteiam esta apresentação:

a) a redação escolar permanece uma atividade pouco eficiente quanto aos

propósitos de discursividade;

b) a consciência dos efeitos discursivos da gramática é tão relevante para a eficiência dos exercícios de redação escolar quanto o conhecimento dos mecanismos discursivos que influenciam na organização do texto enquanto manifestação de discurso.

Estas idéias servem de justificativa para a pesquisa¹ que acabamos de concluir sobre o processo de qualificação nas redações escolares e a construção da identidade escolar do sujeito enunciatador, no interior do texto. Tentamos mostrar o papel da gramática na produção de sentido, no tocante a dois aspectos da identidade do sujeito enunciatador: 1) a identidade lingüística do aluno-autor (sujeito comunicante) que se revela em parte no papel do sujeito enunciatador construído no interior do texto e neste manifesto pelas suas opções dos procedimentos formais do processo de qualificação (Charaudeau, 1992); 2) a identidade psicossocial desse sujeito enquanto “eu” comunicante, exterior ao texto, mas reconhecido neste pelas significações particulares das categorias de língua que constituem os procedimentos de qualificação. ...

Os resultados aqui apresentados são das análises de um *corpus* parcial de 62 redações de alunos da 6ª série (turma 602). Cada aluno escreveu duas redações em dois momentos diferentes com intervalo de cerca de duas semanas. No segundo momento, fez-se o exercício de narração após a exibição do filme publicitário do refrigerante FANTA, em que casais de jovens, de nacionalidades diferentes, voltados para os telespectadores e sentados em poltronas de cinemas assistem a um filme do qual só se ouve parte da trilha sonora, marcada de ruídos da vida selvagem: tambores e rugidos.

Nessa pesquisa julgamos que a contrastividade das análises do processo de qualificação, no tocante à inserção de um novo elemento na situação, poderia nos fornecer algumas influências na identidade do sujeito enunciatador quanto à escolha das qualificações.

O quadro que serve de recorte teórico para esta pesquisa, a *semiolingüística*, propõe uma abordagem do discurso que leva em conta os efeitos de sentido das categorias de língua e dos modos de organização do discurso, o que diz respeito não somente aos aspectos internos, lingüísticos, como também aos aspectos externos, discursivos, da produção de sentido. Para ilustrar, escolhemos apresenta, neste trabalho, resultados da análise do processo de *qualificação do ser* que consiste em atribuir uma propriedade (qualificante) a um ser (qualificado) por meio de categorias da gramática.

Charaudeau (1992) considera dois tipos de qualificação: *caracterização* e *definição*. A caracterização se faz com a escolha de adjetivos, expressões adjetivas, substantivos, verbos, orações conectadas aos substantivos. Por exemplo: “filme romântico”, “porta do cinema”, “estava atrasada”, “o nariz era grande, a boca era torta, os olhos eram muito para dentro”, “o homem que se fez de astronauta”. A definição diz respeito aos procedimentos em que a forma padrão constitui-se do verbo *ser* seguido de nome e adjetivo., ou apenas, de nome: “era uma menina de doze anos”, “é a menina mais feia da turma”, “ela é a escrava da aparência”. Ela tem também a forma do nome com função de aposto. O uso da definição pode ser um recurso criativo para se atribuir propriedade ao ser. Nos textos narrativos que analisamos ela raramente serve de síntese analógica do retrato que se desenha do objeto, como no exemplo, “Isabely não era tão santa assim”. Os procedimentos mais freqüentes usados nas definições são o do aposto, por exemplo, “Titanic, um filme perfeito”, ou o da oração do tipo “o nome dele era Felipe”, o que parece obedecer a um padrão escolar de escrita.

As definições podem aumentar o grau de envolvimento do autor no texto, favorecendo a criatividade lingüística e a discursividade do sujeito enunciatador. Por exemplo, a definição *ela é a escrava da aparência* mostra aspectos que caracterizam a identi-

dade do enunciatador: lingüisticamente este parece despertar para formas de qualificação mais diversificadas, recorrendo até a uma metáfora; discursivamente, o sujeito enunciatador expõe sua visão subjetiva do mundo, ao deixar implícito que a preocupação com a aparência tira a liberdade do indivíduo e até mesmo a sua humanidade. Apesar de ter usado uma metáfora estereotipada, ele mostra sua tentativa de dar força ilocucionária ao seu texto tendo em vista seus propósitos comunicativos.

O uso das *caracterizações* requer também consciência dos seus efeitos semânticos, o que fica evidente na escolha de um mesmo adjetivo – *belo* – com significações diferentes no mesmo texto:

- a) O *belo* casal Julia e Guilherme.
- a) Um *belo* filme de amor.
- b) Um *belo* tapa na cara.

O adjetivo, assim usado, identifica, no sujeito enunciatador, a falta de consciência dos deslizamentos semânticos possíveis; lingüisticamente dotado de poucos recursos anulando, dessa maneira, os efeitos ilocucionários desejados.

Nas análises quantitativas desses tipos de qualificação – caracterização e definição – constatamos 11,64%, de *definições* e 88,36% de *caracterizações* de um total de 524 qualificações. Interpretamos esses primeiros dados como um indício de que o aluno não tem consciência dos efeitos semânticos e pragmáticos da qualificação, como recurso lingüístico para seus propósitos discursivos.

Ainda, quanto aos efeitos semânticos e discursivos, as qualificações podem indicar, também, três modos de visão do mundo: objetiva, subjetiva e objetiva relativa. Por exemplo, no texto *Coincidência*, produzido no primeiro momento (sem exibição do filme publicitário), observamos:

VISÃO OBJETIVA	VISÃO SUBJETIVA	VISÃO OBJETIVA RELATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • “história de Bia e de Alê • “terceira fileira da direita” • “terceira fileira da esquerda” • * lata de KUAT “ • “ biscoito de chocolate “ 	<ul style="list-style-type: none"> * estética: “bonita” * afetiva : “felizes “ 	

Como mostraram os dados, constatamos, neste texto, a tendência à visão objetiva do ser, por parte do sujeito *enunciatador*, o que relacionamos a um traço psicossocial do sujeito *comunicante* (aluno) que projeta a imagem institucional de “alguém que está sempre avaliado” e não ousa envolver-se no discurso narrativo. Esta imagem evidentemente funciona, num mecanismo interno de autocontrole

Esse fato se encontra também no texto *O encontro*, da mesma autora, produzido no segundo momento, quando não ocorreu a exibição do filme publicitário; o sujeito comunicante constrói, com a qualificação, outro sujeito enunciatador. Observemos:

VISÃO OBJETIVA	VISÃO SUBJETIVA	VISÃO OBJETIVA RELATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • “Bia tem 17 anos e Nando 19” • “ filme ... e com muita ação” • “encontro marcado” • “porta do cinema” • “casal de namorados • “cena ... de perseguições 	<ul style="list-style-type: none"> • estética: “filme romântico” • afetiva: “cena romântica “ • afetiva: “cena horrível ...” • afetiva: “ficou mais assustado” 	<ul style="list-style-type: none"> * “estava atrasada”

¹ Conto, nesta pesquisa, com a participação de duas Bolsistas de Iniciação Científica da UERJ.

Constatamos a tendência à visão objetiva, no texto narrativo, o

que mostra uma face da identidade do sujeito enunciador: neste texto, ele é alguém que deseja construir-se através da significação de um mundo do qual ele se mostra com certo grau de distanciamento.

Quanto ao aspecto ideológico notamos as evidências de um padrão linguageiro, que identifica o sujeito enunciador com o papel de quem busca uma interpretação de mundo, individual e possível de romper com a significação previamente estipulada. Manifesta-se o equívoco, um modo particular de se relacionar o simbólico ao ideológico, com o aumento da visão subjetiva.

Comparando-se os dois textos, quanto ao processo de qualificação, constatamos que no primeiro texto, escrito sem exibição do filme publicitário, o sujeito enunciador se identifica com uma visão objetiva; e no segundo texto ele é identificado com uma visão subjetiva, porém ainda permanece a visão objetiva.

Entendemos que os procedimentos da qualificação contribuem para a discursividade porque são reveladoras de uma parte da enunciação. Daquela parte que se constitui no lugar onde o sujeito enunciador organiza a sua subjetividade, manifestando sua identidade lingüística escolar e psicossocial. Não se trata de entender a linguagem como fato determinado pelo uso, nem de entender o social como fato refletido em sua organização interna. O que se deseja é firmar um compromisso da linguagem, enquanto atividade dialógica marcada positivamente por procedimentos linguageiros com funções representativa, interpretativa e comunicativa. Existe, pois, uma, pois, uma intencionalidade múltipla que ocupa todo o espaço do sujeito empírico, comunicante, cujo recorte (sujeito enunciador) se realiza internamente no texto, em razão do projeto de fala.

Na polifonia do discurso psicossocial os sujeitos (externos e internos) se constroem mutuamente e deixam que os comportamentos linguageiros manifestem suas vozes, com os elementos do nível situacional (Para que dizer?), do nível comunicacional (Como dizer?) e do nível discursivo (Quem dizer?). Sendo este último, o lugar da intervenção do sujeito falante, tornado sujeito enunciador.

(Charaudeau, 1996: 36)

Nesse sentido o papel do lingüista não se restringe às descrições das formas lingüísticas. O uso oferece-nos problemas que ganham a dimensão do sociodiscursivo. Como afirma Charaudeau (1996: 22): *as categorias lingüísticas que se apresentam como instruções de sentido procedurais, e que são consideradas em contexto e situação particulares, tornam-se indícios possíveis de significação psíquicodiscursiva numa pertinência ora interna, ora externa ao corpus* A análise de fatos particulares, como os das qualificações, só tem sentido se pudermos relacioná-los às condições psíquicodiscursiva, externas ao texto e que são parte da situação.

Algumas palavras finais são necessárias para que se compreenda o objetivo desta pesquisa: tornar relevante a relação entre o simbólico, mais precisamente, os procedimentos formais das qualificações e os elementos psíquicodiscursivos do aluno na produção de redações escolares. Primeiramente fica evidente que as diferenças entre os textos, produzidos antes e depois da exibição do filme publicitário, em interva-

los de cerca de duas semanas, são indícios de maneiras diferentes de se construir a identidade do sujeito enunciador pelo sujeito comunicante, empírico. Subjetividade se constrói de múltiplas identidades. Em segundo lugar, o papel das qualificações de atribuir propriedades aos seres mostra deslizamentos semânticos que preenchem esses indícios, construindo um sujeito enunciador da narrativa cuja visão de mundo vai da objetividade para a subjetividade, e desta para aquela, com envolvimento maior ou menor na maneira de relacionar a realidade à intencionalidade.

Assumimos que o sujeito, ao significar, está se significando, está usando a língua para construir sua identidade através da organização do discurso. Portanto esta pesquisa reitera a relevância do tratamento, em sala de aula, dos procedimentos formais e dos tipos de qualificação para dar conta da discursividade. Ideologicamente, a manipulação da verdade é clara, porque freqüentemente se sustenta a ilusão de que o sujeito comunicante (aluno/leitor) é autor independente das determinações institucionais, o que os dados não comprovam.

O fator contrastivo da situação de produção dos textos, a exibição do filme publicitário no segundo momento, teve efeitos diferentes em cada aluno, que construiu sujeitos comunicantes segundo sua percepção particular do filme. Mas a tendência geral, em todos os textos, é a construção, de um sujeito enunciador de visão subjetiva no primeiro momento, e de visão objetiva e subjetiva no segundo momento, quando ocorre um significativo aumento da visão objetiva.

Finalmente, uma observação geral: as condições de produção de sentido na sala de aula interferem no que Charaudeau (1996) chama de "condições que fundamentam o direito à fala". Parece que é muito fácil desfazer os impedimentos internalizados pelos alunos e que envolvem a prática da escrita em sala de aula onde quem escreve não sabe, não pode e não sabe fazer. A identidade do sujeito enunciador observada nos textos analisados mostra a mobilidade do sujeito enunciador em busca de se significar e a obediência deste a padrões gramaticais próprios da escrita, o que se relaciona a uma atitude do sujeito comunicante diante do fazer em sala de aula, onde a gramática freqüentemente não atende ao propósito da discursividade.

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick.. Para uma nova análise do discurso. In: Agostinho Dias Carneiro. *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-41
- . *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Da redação escolar ao discurso - um caminho a (re)construir. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, nº 2. Pelotas: UCPel, 2000. p. 109-133.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n. 9. Campinas: UNICAMP/IEL, 1987.
- SIMÕES, Darcília. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In: *Aulas de Português - Perspectivas inovadoras*. André Valente (Org) Petrópolis: Vozes, 1999 p. 89-100

Os discursos sobre o discurso e o campo da Lingüística

Zinda Maria de Vasconcellos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RESUMÉ: *Discussion sur l'ampliation de l'objet de la Linguistique causée par l' inclusion des phénomènes discursifs dans son champ et sur la délimitation et la spécificité de celui-ci aujourd'hui.*

PALAVRAS-CHAVE: *objeto da Lingüística; delimitação e especificidade da Lingüística.*

1) Apresentação

A Lingüística já foi apenas a ciência da língua — ou da linguagem, mas reduzida à capacidade inata de adquirir línguas. Tudo o mais era “a fala” ou “o desempenho”, excluídos do seu domínio. Até a língua era vista de modo restrito, ignorando-se seus recursos que garantem, por ex., a coesão de textos ou a interlocução em situação. Hoje o discurso é o tema preferencial dos lingüistas. O problema é que as várias abordagens do discurso tratam de fenômenos diferentes, e que a inclusão deles todos na Lingüística levou a uma enorme expansão do campo desta. Este trabalho levantará perspectivas e problemas decorrentes disso e refletirá sobre a especificidade da Lingüística atualmente.

2) A Lingüística Enquanto Ciência da Língua

Saussure definiu a Lingüística como ciência da língua exatamente para delimitar o seu campo e garantir sua especificidade enquanto ciência: a linguagem seria “a matéria” da Lingüística, mas, por ser um fenômeno com aspectos de diversas ordens, poderia ser reivindicada como objeto por várias disciplinas. E seu caráter heteróclito não permitiria o ponto de vista unificador necessário para constituir uma ciência, possível se a língua fosse tomada como norma das suas outras manifestações. Daí sua “divisão” em língua e fala, com esta excluída do campo da Lingüística, exclusão que abrangia ainda os fenômenos ditos de “Lingüística externa”. Isso não mudou no Gerativismo, que, apesar de dizer que seu objeto é a linguagem, na prática o encontra na “competência”, e mais tarde na Gramática Universal. Ora, a dicotomia competência/desempenho só fortaleceu a exclusão do uso da linguagem da Lingüística; quanto à GU, o nome já diz: tal faculdade “de linguagem” é só uma gramática, não abrange a interação, a cognição geral, ou qualquer fenômeno de Lingüística externa. Veja-se a esse respeito LOBATO [1986, p.34]: “*Considerando que a linguagem será definida como o que há de comum às diferentes línguas, conclui-se que a Lingüística tem um duplo objeto: o estudo da linguagem em geral e o estudo das diferentes línguas (ou, mais especificamente ainda, da gramática das diferentes línguas)*”. E para colocar isso no contexto brasileiro, já no início dos anos 90, num encontro na UFRJ, Sírio Possenti reconheceu a diferença do campo a que se filiava do da Lingüística, dizendo que os analistas do discurso tinham “se refugiado” na cadeira de Lingüística por falta de lugar institucional próprio.

3) A “Ecloração” do Discurso

Isso lembra a história do pássaro que põe ovos no ninho do João de barro, que acaba expulso daí pelos filhotes do outro. Com efeito, a mudança nesse quadro no Brasil foi radical, a ponto dos temas antes predominantes, os do dito “núcleo duro” da Lingüística, quase desaparecerem. A seguir, com base sobretudo em BARROS [1999], listarei tipos de estudos hoje feitos pelos lingüistas, indo dos mais “internos”¹ aos mais externos²:

a) — sobre a relação da estrutura sintática e gramatical com a

distribuição da informação (nova, velha, em foco ou não, etc.);

b) — sobre a organização funcional dos discursos (por ex., relações de figura-fundo, iconicidade, planos narrativos, etc.);

c) — sobre a organização interacional da fala (Análise da Conversação) e a estruturação dos textos em geral (Lingüística Textual);

d) — estudos tipológicos sobre a estrutura típica e características de diversos gêneros de textos (por ex., de textos narrativos, descritivos ou dissertativos; ou de um editorial, uma reportagem, um soneto ou uma receita; etc.);

e) — sobre as relações entre a estrutura dos enunciados com o processamento cognitivo e a situação de produção de textos orais e escritos;

f) — sobre as relações dos discursos com as situações concretas da enunciação (propósitos dos falantes, “atos de fala”, etc.), ou com estratégias argumentativas e princípios interacionais gerais, como os de cooperação e polidez;

g) — sobre a interação através da linguagem em contextos institucionais específicos (como nos estudos sobre os discursos entre médico e paciente);

h) — sobre as relações dos discursos com ideologias sociais, a história discursiva, ou o seu uso social; por ex., sobre: discursos dos sem-terra; intertextualidade entre discursos; discursos político, jurídico, de humor, etc.³;

i) — sobre os sistemas “paralingüísticos”: gestos, direção do olhar, etc.⁴

Isso já dá uma idéia qualitativa da ampliação do campo da Lingüística. Quanto ao império desses novos temas em detrimento dos “tradicionais”, vejamos a seguir a mudança da predominância relativa entre eles nos Congressos da ASSEL-RIO⁵. Nos Anais do

1 Os mais centrados nas mensagens lingüísticas que em suas determinações psíquicas, sociais, etc.

2 Seria preciso incluir, entre os “novos temas” que vão além dos próprios à “Microlingüística”, os da Sociolingüística laboviana e da Lingüística Cognitivista, mas estão fora do foco do artigo.

3 Sinal do prestígio desse tipo de estudos hoje: serão tema dos dois próximos números da Revista da ANPOLL, um sobre “Identidade, alteridade e globalização”, outro sobre “Política e linguagem”.

4 Coloquei esses estudos no polo extremo da externalidade face às mensagens lingüísticas, mas não são externos no mesmo contínuo dos três casos anteriores, cuja ênfase vai-se deslocando das mensagens primeiro para o falante, depois para o contexto social-histórico. Aqui mantém-se a atenção na fala, mas saindo da matéria lingüística. Resta salientar que apenas vi uma “menção programática” a esse tipo de temas, que não encontrei nos Anais da ASSEL nem são citados em BARROS [1999].

5 Com base nos trabalhos de Lingüística dos Anais impressos, que cobrem os Congressos de 91 a 98. Tais Anais refletem às vezes condições próprias à região do Rio. Mas têm, sobre veículos nacionais como a Revista DELTA, a vantagem de serem acessíveis a lingüistas iniciantes, o que dá uma idéia melhor dos temas que entram “em voga”, e também o fato dos artigos serem relativos a um ano específico.

Congresso de 91, entre 30 trabalhos há 11 de “Microlinguística”: 2 de Fonologia, 4 de Teoria Lexical, 3 de Sintaxe, 2 de Semântica⁶, mais 2 sobre línguas de sinais, 5 de Linguística Geral, e 2 de Linguística Aplicada ao Ensino: 20 temas “tradicionais” para 10 de “Macrolinguística”, e que não tratam do discurso (4 de Psicolinguística e 6 de Sociolinguística laboviana). O interesse por este só aflora em estudos de outras rubricas: um de Fonologia trata da correlação de marcas prosódicas com finais de tópico em diálogos assimétricos; um de Teoria Lexical, da função textual das nominalizações (entre outras coisas); um de Psicolinguística, do desenvolvimento de habilidades discursivas; e um de Linguística Aplicada, de peculiaridades de exercícios de Matemática. No Congresso de 92, a situação começa a mudar, mas pouco. Dos 22 trabalhos de interesse, só 8 são de Microlinguística. Mas os temas macrolinguísticos que imperam são os da Sociolinguística laboviana (9 em 11). Já há, no entanto, 2 estudos sobre a organização dos discursos (um sobre tópicos em narrativas, outro sobre os planos discursivos na argumentação espontânea), e um sobre a interrelação de questões discursivas com a estrutura linguística estrito senso (sobre aspectos prosódicos e sintáticos das topicalizações), além de também haver reflexos do interesse pelo discurso em dois artigos de outras rubricas. Só que os temas ligados ao discurso que começam a aflorar são ainda bastante “internos”, centrados nas próprias mensagens linguísticas; os artigos em pauta hoje seriam considerados como estudos funcionais de textos, não como de “Análise do Discurso”. Em 93, o discurso já é o foco de 14 dos 34 estudos considerados, só “concorrendo” com os temas da Sociolinguística laboviana (de 11). Correlativamente recuam os temas microlinguísticos: só 7 estudos. De novo dominam os tópicos discursivos mais internos: 6 dos 14 artigos tratam da relação de questões discursivas com a escolha de recursos das línguas (por ex., o uso de marcadores em respostas, ou de conectores em textos jornalísticos argumentativos), e 5 da organização funcional ou tipológica de textos. Mas 2 enfocam também as condições interacionais da produção textual; e surge pela primeira vez uma artigo propriamente de Análise do Discurso, embora sob uma ótica de Linguística Aplicada (trata de uma intervenção ergonômica nas comunicações de um banco).

Seria tedioso continuar analisando os Anais ano após ano. Mas, para avaliar a evolução percorrida, vejamos ainda os do Congresso de 98, que inclui 112 artigos relevantes, já classificados em 11 sub-áreas, de títulos reveladores por si mesmos. Só 4 são tópicos “clássicos” da Microlinguística: Fonética e Fonologia (sub-área com 5 artigos), Teoria Lexical (5), Teorias Sintáticas do Português e Suas Interfaces (9) e Línguas Minoritárias (5), 24 trabalhos ao todo, dos quais dois tratam de questões de interface com o discurso. Se compararmos esse número com o dos estudos catalogados sob Análise do Discurso e Estudos Transdisciplinares (23), parece haver “empate”, mas não é verdade: a esses 23 se somam os 11 de Sociolinguística Interacional e Linguística Aplicada⁷, e a maioria dos 12 de Formação do Professor: Metodologias, Estudos Literários e Culturais no Ensino de Língua(s).⁸ É verdade que, nesse contraste entre temas microlinguísticos e discursivos, não considerarei duas sub-áreas que podem abranger os primeiros. Porém seus títulos — Funcionalismo/Cognitivismo/Linguística Computacional⁹ (9 trabalhos) e Gramática e Enunciação (8) já deixam clara a mudança de perspectiva mesmo nos estudos de Microlinguística. A primeira abrange quase só estudos sobre o papel de recursos das línguas no discurso (7 em 9), e um dos seus artigos trata diretamente de organização discursiva. Também a outra, pelo título, parece tratar de fenômenos microlinguísticos, mas seus 8 artigos foram reunidos por advirem de um mesmo grupo de trabalho sob a mesma orientação teórica, de Culioli. E, se alguns realmente enfocam questões gramaticais, embora sob uma ótica própria, não consegui perceber em que outros o fazem. Por ex., um versa sobre o funcionamento de perguntas na interação professor-aluno; outro (“Da Deformabilidade da Noção ‘Paixão’”), com base numa crônica sobre a paixão, conclui sobre a labialidade da noção de paixão. Em que a Gramática entra nisso?¹⁰

4) Uma Discussão Paralela: os Limites Entre Língua e Discurso

Ao falar da “eclosão do discurso”, talvez me tenha iludido pelos limites de Saussure entre língua e discurso. Porque o que caracteriza a sua delimitação do campo da Linguística tanto pode ser definido por exclusão do discurso, como por errônea restrição do campo das línguas ... Por causa da variabilidade das frases, para ele resultante da liberdade combinatória da fala, Saussure chega a questionar se fariam parte da língua ... O que o leva a responder sim é a existência de padrões pelos quais se guia essa combinação, que para ele, no entanto, só teriam suporte na língua sob forma de lembranças concretas: “... *as entidades abstratas repousam sempre, em última análise, em entidades concretas*” e “... *seria errôneo crer que haja uma sintaxe incorporada fora das unidades materiais distribuídas no espaço* [destaqui meu]”. Foi mérito dos bloomfieldianos o início da formulação dos padrões dessa “sintaxe incorporada”, embora ainda os vissem como específicos às línguas. Com isso garantiram a inclusão da Sintaxe na Linguística. Em compensação excluíram os fenômenos semânticos, com base não só em postulados empiricistas mas também na identificação deles com a totalidade dos conhecimentos humanos e dos sentidos passíveis de subjazer às situações de fala — com o que também buscaram delimitar o campo da Linguística. Resta lembrar que foi o uso do conceito de distribuição para detectar os padrões sintáticos que os levou a ver a frase como maior unidade de análise, o que excluía da língua os fenômenos textuais, limite mantido pelo Gerativismo. No entanto, Harris já descobrira regularidades na distribuição de frases nos textos. E nada obriga a restringir as regularidades combinatórias das línguas ao limite das frases se não usarmos só critérios distribucionais na sua formulação. Também fenômenos enunciativos passíveis de generalizações podem integrar o domínio das línguas: não há dúvida de que estas têm categorias, unidades e construções para expressá-los, como a categoria dêitica de tempo, os pronomes pessoais, boa parte dos advérbios, os marcadores” textuais, etc.; e só se pode dar conta do significado de várias “palavras plenas” e do uso de certas construções tendo em vista dimensões enunciativas.

5) À Guisa de Conclusão

O alargamento do domínio da Linguística é vantajoso para a Linguística Aplicada: não só se abriram campos de atuação novos para os linguistas — como intervenções ergonômicas em instituições¹¹ —, como o ensino de línguas, seu objeto “tradicional”, ganhou

6 Os trabalhos não estão classificados por temas nos primeiros Anais; esta classificação é minha.

7 Não é fácil detectar o critério de colocação dos artigos sob uma ou outra dessas duas rubricas.

8 Esses últimos títulos, aliás, mostram que a ampliação do campo da Linguística se observa ainda mais na Linguística Aplicada, que não só deixou de tratar apenas do ensino de línguas, como mesmo aí mudou de foco: da estrutura das línguas a ensinar para temas como os dos artigos “Pesquisa e Ensino em Português Como Segunda Língua: Uma Análise Sobre os Pontos de Vista do Professor-Pesquisador e dos Aprendizes” ou “Jornal: A Recepção da Mídia na Escola”.

9 A impressão dada pelo caráter “misto” dos títulos e pelo exame dos artigos incluídos em cada sub-área — que também poderiam ser incluídos em outra, ou não se percebe por que estão ali — é de que a dispersão dos fenômenos chegou a tal ponto, que os linguistas não sabem mais quais são as sub-áreas do seu domínio, e quando um fenômeno entra numa delas.

10 Esse último artigo, aliás, é um bom exemplo da amplitude dos temas que passaram a interessar os linguistas. Eis outros títulos ilustrativos: “Relações Entre Título e Intitulado”; “A Genre Analysis of Article Introductions on Oceanography”; “O Diálogo Entre o Ombudsman e o Público”; “O Espetáculo do Instante — Uma Análise das Representações Sociais do Discurso Gastronômico Francês Contemporâneo”; “O Salão de 1917”; “Silêncio! Ditadura Militar”; “O Tema da Privatização da CONERJ numa Análise Semiótica”; “Marcas de Afeto na Construção de Identidade em Interações de Atendimento”.

11 Mas resta questionar se algumas dessas intervenções ainda são de Linguística Aplicada...

com a maior compreensão dos fatores em jogo no uso da linguagem. Mas, para a Linguística Teórica, a situação atual não me parece boa. O problema principal é a falta de delimitação e especificidade do campo da Linguística, o que tem um correlato sério: uma ciência não pode contentar-se em descrever os fenômenos do seu domínio, deve buscar regularidades e explicações para eles, o que fica impossível se seu campo inclui tanto intenções dos locutores como representações sociais da paixão ou da gastronomia, a história discursiva passada, relações de poder na sociedade e padrões de polidez, fenômenos que não remontam a uma só ordem causal, não podem ser subsumidos sob nenhum ponto de vista unificador... Afinal, os lingüistas pretendem que tudo que se manifesta na linguagem — o que inclui quase qualquer coisa — é explicável por propriedades desta? Se não, por que tais fenômenos são da conta do lingüista, e não, por ex., de sociólogos que usem dados lingüísticos? Há além disso problemas práticos. Quase não há, no Brasil, graduações em Linguística, a formação nesta ocupando pouco espaço nos cursos de Letras¹². Como tratar de tantos temas? Devem ser sacrificados os tópicos tradicionais em nome das novidades?¹³ Como selecionar professores que dominem tantos conteúdos, já que Linguística é uma matéria só, não divisível para efeito de concursos e de atribuição de disciplinas? E têm os lingüistas formação que lhes permita falar de coisas como globalização? Se o fazem, não se arriscam a dizer coisas de senso comum baseadas só na ideologia pessoal, e, numa hipótese pior, a dizer bobagens?

Claro que seria injustificável voltar à delimitação do domínio da Linguística do Estruturalismo ou do Gerativismo. Mas alguns limites me parecem que devem ser colocados na expansão ilimitada de temas que caracteriza o cenário atual, ou a Linguística virará uma casa da mãe joana teórica. Uma direção de solução é sugerida pelas considerações do item 5: podia-se continuar definindo a Linguística como ciência da língua, mas ampliando-se os tipos de fenômenos considerados como partes desta, que passaria a incluir, por ex., princípios gerais reguladores da estruturação de textos ou das interações verbais — mas não coisas como a história discursiva passada, representações político-ideológicas¹⁴, relações de poder na sociedade que apenas se manifestam também na linguagem, padrões culturais de comportamento, nem muito menos intenções de locutores específicos em circunstâncias específicas de fala¹⁵. ... E, para além da expansão dos limites das línguas, creio que ninguém poderia negar que são “da conta dos lingüistas” os estudos sobre as condições gerais interentes à fala (as que necessariamente se manifestam em todo e qualquer discurso em qualquer língua e cultura, como, por ex., mecanismos do processamento da fala) ou à própria capacidade de linguagem (como, por ex., a base cognitiva e perceptual das classes, categorias e construções das línguas).

A esse respeito, a Sociolingüística laboviana nos dá um exemplo. Ela foi talvez a primeira das teorias lingüísticas a atravessar o fosso traçado por Saussure entre o que ele chamou de Linguística Interna e Linguística Externa: com Labov, a Linguística foi ao externo à língua e à própria linguagem, defrontou-se com diferenças de classe, sexo, ocupação, nível de escolaridade, idade, valores e preconceitos sociais, etc. Mas, embora eventualmente alguns estudos sociolingüísticos até pareçam incidir mais sobre os aspectos sociais dos fenômenos do que sobre os seus aspectos lingüísticos — como sugere o título de um dos artigos incluídos no Congresso da ASSEL de 98, “Quem é Mais Sensível à Instrução, os Meninos ou as Meninas?” —, isso em geral não é o caso. O que a Sociolingüística fez foi buscar na sociedade fatores que interagem com certos fenômenos inerentemente lingüísticos, como a variação e a mudança, e é na verdade desses fenômenos que ela se ocupa.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO RIO DE JANEIRO – ASSEL/RJ. *Anais do I Encontro da ASSEL/RJ*. Rio de Janeiro, 1992.
- ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO RIO DE JANEIRO – ASSEL/RJ. *Anais do II Encontro da ASSEL/RJ*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1993.
- ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO RIO DE JANEIRO – ASSEL/RJ. *Anais do III Encontro da ASSEL/RJ*. Rio de Janeiro, UFF, 1993.
- ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO RIO DE JANEIRO – ASSEL/RJ. *Anais do VIII Encontro da ASSEL/RJ*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.
- BARROS, D. “Estudos do Texto e do Discurso no Brasil”. In DELTA, V. 15, Nº Especial 1999. S. Paulo, Educ, 1999.

12 Na UERJ os cursos só incluem 4 disciplinas obrigatórias de Linguística, duas só de 15 créditos; na UFF também são 4 as disciplinas obrigatórias. E disciplinas eletivas não são quase nunca oferecidas...

13 Na UERJ, das 4 disciplinas obrigatórias uma é de Introdução à Linguística e outras duas versam sobre as “interfaces” — Linguagem e Sociedade e Linguagem e Cognição —, restando apenas uma para toda a Linguística Descritiva — Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Texto e Enunciação!

14 Os estudos sobre significados lexicais terão de considerar esses dois tipos de fenômenos. Mas o léxico é um sistema “de interface” entre a faculdade de linguagem e a experiência, tanto individual, fruto da cognição geral, como coletiva, donde também histórico-ideológica.

15 Muitas das análises de textos que buscam relacionar as propriedades destes com as intenções dos locutores e suas estratégias argumentativas aproximam-se — perigosamente, a meu ver — de análises literárias de textos comuns, das quais nenhuma generalização é retirável...

Simpósios

Teia discursiva do movimento anarquista

Carme Regina Schons
Universidade de Passo Fundo

RÉSUMÉ: *Le présent travail présente une analyse réalisée dans une perspective d'analyse du discours de la ligne française, des formations discursives propres au mouvement anarchiste international, montrant que la discursivité opère en produisant des sens propres à l'anarchiste. Cette recherche met l'accent sur des questions relatives au monde politique et aux relations entre la politique et les mouvements syndicaux, à partir de concepts tels que la mémoire discursive, la paraphrase et l'hétérogénéité.*

PALAVRAS-CHAVE: *anarquismo, paráfrase, formações discursivas, heterogeneidade*

Introdução

Parte deste estudo é resultado de minha dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Teoria do Texto e do Discurso do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação de Ana Zandwais.

O tema “anarquismo” nos possibilita “tecer” uma teia de saberes em movimento. É o modo que encontramos para representar um trabalho nunca acabado, já que a noção de acontecimento discursivo aponta sempre para o novo, desloca sentidos, demarca posições do sujeito, enfim, aponta sempre para um novo efeito de sentido a cada instância discursiva.

Como o discurso político pode também ser visto como uma unidade de significação, como o lugar para se observar o fenômeno da linguagem, deve ser analisado a partir das condições de produção¹.

Saberes que migram: confronto entre duas formações discursivas

O nosso trabalho trata de uma abordagem que nos permite investigar o modo de produção dos saberes anarquistas a partir dos acontecimentos histórico-discursivos do Movimento Comunista (1848) e das Internacionais Socialista e Anarquista, a heterogeneidade de saberes evidenciados a partir das condições de formação dessas formações discursivas, os discursos de aliança entre lideranças socialistas e anarquistas com vistas a dar sustentação a projetos libertários do proletariado europeu. Os saberes anarquistas, ao longo dos anos, propagam-se através dos movimentos de classe (operariado, de trabalhadores rurais, ligas e associações sindicais, militantes de esquerda marxistas, anarquistas e anarcossindicalistas).

Ao explorar o anarquismo na perspectiva da análise do discurso, procuramos definir uma concepção de linguagem que determine de qual lugar se efetuam as análises das seqüências discursivas, ou seja, trabalhamos no sentido de desmitificar a idéia da transparência da linguagem, porque o sentido não é evidente.

Na verdade, pelo funcionamento da linguagem é possível construir “sentidos”. Assim, a partir da análise do discurso, analisa-se o funcionamento dos saberes que se reproduzem, mas que, ao se reproduzirem, entram em conflito com saberes de facções, como as correntes dentro das Internacionais (socialista e anarquista), e, em virtude de acontecimentos históricos acabam por desembocar em rupturas, quer no campo das práticas sociais quer na representação dessas práticas, que se heterogeneizam e passam a ser representadas na materialidade discursiva.

Nas seqüências discursivas transcritas a seguir, veremos que marxistas e anarquistas produzem um discurso de aliança e estabelecem como senso comum, a organização das massas para a ação revolucionária, priorizando o desmantelamento das hegemonias estatal, oligárquicas, patronal, capitalista. Porém, o que, a princípio, garantiria uma relação sinônima caracteriza uma relação antinômica, ou seja, o primeiro enunciado produz o efeito de ratificação da ideologia

dominante marxista; o segundo, o efeito de negação, de ruptura. Vejamos:

A – “Proletários de todos os países, uni-vos.”	B – “Proletários de todos os países, revoltai-vos.”
SABERES MARXISTAS	SABERES ANARQUISTAS
Manifesto Comunista	Manifesto Anarquista
⇒ Método de ação: a união	⇒ Método de ação: a revolta
⇒ Princípio: centralização do poder	⇒ Princípio: extinção do poder
⇒ Representação: delegação do poder à classe proletária	⇒ Não há representatividade, apenas federações
⇒ Hierarquização: relação de subordinação/insubordinação pela extinção da burguesia	⇒ Igualdade entre as classes
⇒ Efeito: ratificação da ideologia dominante (marxista)	⇒ Efeito: ruptura, negação da ideologia da classe dominante (marxista)

Todo dizer tem um lugar de interpretação que possibilita que seus efeitos se estendam a outros lugares, ou seja, o trânsito entre esses diferentes modos de repetição (conforme o dizer de Orlandi, 1998, p.12 –14) cria condições para que se trabalhem filiações de sentido com a memória do dizer. Não há, portanto, sentidos guardados em lugar algum; as transferências dos dizeres ocorrem natural e contraditoriamente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que ele diz em uma outra formação discursiva.

No que se refere à relação entre as posições anarquista/proletário e à posição Estado/instituição, é preciso “penetrar” no campo teórico das discursividades. A repetição na perspectiva da análise do discurso pressupõe a relação entre paráfrase e polissemia, ou seja, há uma questão a ser discutida: os sentidos promovem a “diferença” ou o “mesmo”, tanto pelo lado do anarquista quanto da instituição.

Em Schons (2000), “as relações de incompatibilidade entre os anarquistas e Estado se fazem em torno da dissolução das oligarquias estatais, das desigualdades econômicas, da propriedade e centralização dos meios de produção. É por essa vertente, a partir dessas relações, que os discursos anarquistas podem ser caracterizados como fundadores de discursos de outras facções, como os do anarcossindicalismo.” Observemos o exemplo a seguir, que toma como referência os domínios de saberes anarquistas para mostrar as relações de antagonismo, bem como os domínios de saberes que configuram o imaginário simbólico de Estado a partir da formação discursiva anarquista.

¹ Reportamo-nos, aqui, aos estudos de Foucault, Pêcheux e Courtine. A noção de “condições de produção” é conceito básico para a análise do discurso e traz, para a reflexão sobre a linguagem, a exterioridade como processo de identificação e a história como prática social. De um lado, há uma exterioridade permitindo a identificação de lugares e, de outro, uma historicidade que assegura a passagem contínua de domínios de saberes, os quais, à medida que trabalham os sentidos, transformam um fato em acontecimento.

O Imaginário Simbólico de Estado a partir de domínios de saberes anarquistas.

FDR: SUJEITO ANARQUISTA	FD INSTITUCIONAL: ESTADO
Domínios de saberes anarquistas	Representação de Estado como FD institucional
1. Rede de relações voluntárias ----->	1. Lugar da subserviência, da submissão do indivíduo ao poder
1. Autodisciplina e cooperação voluntária ---->	2. Predomínio do sistema moralista
3. Obediência como um defeito, alienação ->	3. Obediência: efeito da própria lei
4. Organização não-coercitiva ----->	4. Organização coercitiva
5. Crescimento social de acordo com as leis ->	5. Crescimento social de acordo com interesses hegemônicos, oligárquicos, estatais
6. Liberdade compartilhada ----->	6. Liberdade decretada

Como podemos observar no quadro acima, ainda que sejam muitas as facções anarquistas, todos os anarquistas acreditam que é no Estado que se concentram as forças de destruição, as quais têm o poder de atuar negativamente sobre o indivíduo e a sociedade. É desse Estado, segundo eles, que se originaram inúmeros problemas: sua estrutura, de cima para baixo - a ordem imposta -, não permite a organização social e econômica pelo livre-acordo entre os indivíduos; o Estado condena a sociedade ao inativismo, distanciando, portanto, cada vez mais, o homem da liberdade, que, quando decretada, deixa de ser liberdade.

Com base nas representações expostas acerca do Estado, evidencia-se um saber comum entre os anarquistas: a negação do princípio da autoridade nas organizações sociais. Podemos dizer que, com base nas relações de antagonismo apresentadas, são exploradas as relações liberdade/opressão, lei/direitos humanos. Já que o Estado é a representação da propriedade, os domínios de saberes anarquistas se opõem através do combate: a) às oligarquias estatais; b) à convivência com práticas de mais-valia praticadas pelos que detêm os meios de produção; c) à instituição, que sempre favorece o exercício da coerção; d) à participação das massas em esferas governamentais, uma vez que governo seria “sempre governo”, bandido “sempre bandido” e explorador “sempre explorador”; d) à adesão do proletariado em filiar-se a partidos políticos.

O movimento anarquista, desse modo, emerge no espaço político sob forma de resistência de seus membros que se revoltam contra leis que não fizeram, combatendo governos que só governam e sociedades que, na prática, desrespeitam os direitos sociais, obrigando uma maioria a sobreviver de migalhas e de favores; evidencia-se, assim, uma contradição já que todos nascem com direitos humanos, como direito à dignidade, à liberdade, à propriedade, ao trabalho, à educação.

Da noção de paráfrase

Levando-se em consideração que a paráfrase lingüística ocorre quando duas frases têm o mesmo sentido lógico e ocorre no seu nível sintático, pressupõe-se uma unidade não-contraditória do sistema da língua. Quando, porém, a configuração do sentido se dá pela noção “contextual”, ligada às operações de referenciação consideradas pela AD, diz-se que a paráfrase é discursiva.

A seguir, as duas seqüências discursivas nos remetem, respectivamente, às formações discursivas marxista e anarquista. Vemos que a substituição dos itens lexicais **uni-vos** versus **revoltai-vos** não produz um simples efeito de reformulação na repetição, ao contrário, mobiliza domínios de saberes contraditórios que identificam as condições em que se realizam as práticas revolucionárias.

“Trabalhadores de todos os países, uni-vos!”

- a) os partidos democráticos de todos os países devem se unir para conseguir abolir o Estado;
- b) a união dos trabalhadores deve neutralizar a força da burguesia e, conseqüentemente, a do Estado, tirando-lhe o poder;
- c) com união, é possível extinguir a classe dominante e tomar o poder;
- d) unindo-se, a classe trabalhadora adquire força suficiente para derrubar a ordem social existente e reestruturar a sociedade;
- e) a união faz a força; logo, deve haver uma reorganização social (a ordem existente será extinta);
- f) a união torna a classe oprimida suficientemente forte para reagir contra a opressão;
- g) uma classe unida jamais será vencida¹;
- h) o Estado só oprime aqueles que não se engajam na luta.

Esses saberes, apropriados pela “tendência centralista”²³ do Manifesto do Partido Comunista durante a I Internacional, configuram relações de antagonismo entre os movimentos de esquerda,

e a aliança por meio de “uni-vos” representa uma forma de propagar dogmaticamente os saberes marxistas, ou seja, à medida que se busca adesão do sujeito-proletário para se engajar na luta contra o capitalismo, por meio da tomada do poder, estabelecem-se as fronteiras entre os saberes anarquistas e marxistas, configurando-se, assim, a heterogeneidade das formações discursiva anarquista e marxista.

Partindo do pressuposto de que o Estado é nocivo e desnecessário, o anarquismo não só não aceita saberes marxistas, como também nega essa instituição chamada Estado, como já vimos, dizendo que ela é a fonte da maior parte dos males da sociedade. Nesse sentido, o anarquismo apresenta inúmeras oportunidades de renovação.

Conforme Woodcock (1986), os socialistas não só elaboraram uma teoria de ditadura do proletariado, como provaram sua invalidade ao permitir que, nos países comunistas, a ditadura se tornasse uma mesquinha regra partidária. Por isso é que se deu o grande embate entre os comunistas e anarquistas na Primeira Internacional.

No Brasil, os saberes anárquicos chegaram sob a orientação geral dos anarcossindicalistas, vigorando especialmente através de jornais, constituindo um dos mais fortes “aparelhos” de interpelação da classe proletária. Tais domínios de saberes, no país, tendem a ser absorvidos ou incorporados em discursos sindicalistas “alimentando” a posição antagônica entre o operariado e as patronais; entre cidadãos e Estado, já que os interesses desse último, especialmente em tempos de ditadura, têm se mostrado totalmente antagônicos aos dos segmentos dos trabalhadores tanto na Rússia, no Brasil ou em qualquer país. A citação que segue ilustra os acontecimentos conforme Pacheco (1987)⁴

A guerra divide os revolucionários. A guerra contra a Alemanha trouxe à Rússia um estado de miséria jamais imaginado: faltava tudo, desde pão até material bélico para continuar a campanha. Os soldados, sem munição e até sem botas, morriam como moscas. (...) Lênin aos soldados ele promete a paz imediata. Aos operários, ele promete o controle das fábricas pelos comitês (programa anarquista de revolução). Aos camponeses, ocupação das terras sem se preocupar com indenização ou com limitações legais. Isto é, paz, autogestão e terra, os maiores anseios russos no final de 1917. (Pacheco, 1987, p.6) – grifo nosso.

A seqüência discursiva analisada, portanto, privilegia o slogan da I Internacional Socialista “Trabalhadores de todos os países, uni-vos!” . Por sua vez, a reformulação desses saberes marxistas na formação discursiva anarquista “Trabalhadores de todos os países, revoltai-vos!” “ incide na prática política e estratégias de ação dos movimentos proletários.

“Trabalhadores de todos os países, revoltai-vos!”

- a) Somente a destruição do Estado pode garantir o fim da opressão;
- b) Nenhum indivíduo pode sentir-se livre quando comandado por outro homem;
- c) Ninguém pode ser livre condicionado às leis do Estado;
- d) a verdadeira justiça não está em uma lei nem depende de um órgão aplicador, mas está no senso de igualdade e na cooperação voluntária do indivíduo;
- e) mesmo correndo o risco do caos temporário, o Estado deve ser eliminado, nem que para isso seja preciso utilizar-se da violência;
- f) a ação revolucionária, o movimento de classe acontece a partir do desejo pessoal;
- g) a revolução é o meio pelo qual se pode compensar o mal provocado pela tirania de uma instituição;
- h) Quando há dominação, a revolução desperta a consciência da realidade.

2 O processo revolucionário (uma classe unida jamais será vencida), conforme a seqüência “g”, cristalizou-se em forma de chavão, usado em períodos de ditadura, de opressão pela classe operária, especialmente em movimentos de greve.

3 O centralismo, que representa as dissidências em torno da aliança para superar a ordem capitalista, far-se-ia somente pelo desenvolvimento da consciência e da organização trabalhadora, que, organizada e disciplinada em um partido revolucionário, chegaria ao poder reimplantando um novo Estado. Mas, para isso, é preciso: a construção de uma aliança entre o proletariado. São, portanto, os pré-construídos da Internacional que definem a forma-sujeito Centralista.

4 O trecho faz parte do texto: “Os 70 anos de ditadura sobre o proletariado”, publicado pelo jornal brasileiro “O Inimigo do Rei”, na Bahia, no sentido de revisar a prática do regime autoritário, como ocorreu na Rússia, após a revolução de 1917.

O exemplo trazido na primeira seqüência discursiva “Trabalhadores de todos os países, uni-vos!” comprova que, mesmo que Marx tivesse dado importância à liberdade coletiva e negado o Estado para vencer, isso não o faz um anarquista, visto que continua defendendo o poder e, portanto, a autoridade.

Para Serrani (1993, p.47–8), “as paráfrases *ressoam*” significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações lingüísticas; a paráfrase é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua. O tratamento da paráfrase é como ressonância-interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade simbólica de um sentido. Essa noção de ressonância inclui a existência de um sujeito e de um momento histórico, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias) quanto para a dimensão do sujeito.

Sabemos que os militantes tanto marxistas como de facções anarquistas concordavam sobre alguns pontos: o combate às oligarquias estatais ao Estado, à propriedade; sabemos, entretanto, que eles divergiam não somente quanto a estratégias de luta, mas sobretudo em relação a domínios de saberes sobre a organização de uma nova sociedade. Isso não anula dissidências centralistas e federalistas, tais como a instituição partidária e a condição de representatividade política delegada à instituição e a centralização do poder, práticas combatidas pelos federalistas.

Considerações finais

O movimento anarquista tem abrigado tendências, cujas posições mostram-se contraditórias entre si e sustentam uma correlação de forças entre as tendências federalista e centralista. Tais tendências se apresentam contraditórias em relação aos domínios de saberes que cultivam. Enquanto, na tendência federalista, a revolução somente poderia ser efetuada por adesões e formas pacíficas de transformação da mentalidade da massa proletária, na tendência centralista, a revolução social somente pôde ser entendida na perspectiva da ação coercitiva.

Alguns pré-construídos que configuram domínios de saberes da *formação discursiva anarquista* estão vinculados às contribuições de Proudhon, que reformula sentidos, renova e ressignifica a prática do movimento operário como movimento social, constituindo tais práticas, assim, num modo de reverter as bases da sociedade. Os exemplos mostram também que, embora se buscasse uma aliança entre marxistas, socialistas e anarquistas, os últimos não aderiram aos saberes marxistas.

A cisão definitiva dos libertários no Congresso da I Internacional vem da recusa de aceitarem algumas das diretivas do congresso, como a extinção do privilégio, do direito à terra para todos, a substituição do sentimento de partido, religião e libertação de todas as formas de dominação. Na verdade, os trabalhadores só poderiam organizar a sociedade sobre bases livres e igualitárias, mediante a revolução, quebrando o ídolo sagrado da propriedade privada.

As cisões entre as forças proletárias em torno de suas condições de emancipação como classe não se constituíram em fatos circunstanciais evidenciados em um dado momento histórico, mas como efeitos da heterogeneidade de saberes constitutivos de FD com identidades contraditórias e, simultaneamente, propulsoras dos movimentos de institucionalização e de legitimidade da luta proletária.

Contraditoriamente, se os saberes anarquistas parecem perder-se ao longo da história, essa perda, na realidade, não ocorre. O que se pode verificar nas diferentes práticas discursivas de movimento de esquerda, na realidade atual, é que esses saberes se dispersam e se incorporam em distintas formações discursivas.

Referências bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GADET, F. & HAK, F. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Escrita, 1962.
- ORLANDI, Eni. P.(Org.) Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – NUDECRI. São Paulo, n.4, mar. 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- SCHONS, Carme Regina. *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

Interlocução discursiva - a afirmação funcionando como negação¹

Ercília Ana Cazarin²

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RÉSUMÉ: Ce texte, qui se fonde sur les pré-supposés théoriques de l'École Française d'Analyse du Discours, a pour objectif d'étudier l'interlocution discursive dans le discours politique de Luís Inácio Lula da Silva, marquée par une forme de fonctionnement discursif dans lequel l'affirmation produit des effets de sens négatifs.

PALAVRAS-CHAVE: interlocução discursiva, discurso, sentido.

Contextualizando a pesquisa

O presente trabalho analisa a interlocução discursiva, no interior do discurso político de Luís Inácio Lula da Silva³ entre duas formações discursivas politicamente antagônicas e tem como campo conceitual da Escola francesa da Análise do Discurso⁴, que se constitui entre o espaço de conhecimento da Lingüística, das Ciências Sociais e daíse. Na perspectiva teórica da AD, entende-se que no processo discursivo estão da Psicanálise. Na perspectiva teórica da AD, entende-se que no processo discursivo estão presentes a língua e a história em suas materialidades e o sujeito descentrado⁵ e interpelado pela ideologia. A língua, como base material do discurso, é trabalhada enquanto processo discursivo inscrito na história - a historicidade e a ideologia são constitutivas do discurso. Este é entendido como efeito de sentido entre locutores, sem um sujeito fonte do dizer. O funcionamento lingüístico (ordem interna da língua) e as condições extralingüísticas em que o discurso se realiza estão de tal forma imbricados que são considerados simultânea e integradamente e os efeitos de sentido do discurso se remetem e são apreendidos no horizonte de sua historicidade e da dimensão ideológica que os constitui. A teoria do discurso apresenta-se como uma semântica discursiva que, como afirma Orlandi (1999:15-18), tem como objetivo compreender⁶, através da atividade de um sujeito social e historicamente situado, a linguagem a partir do discurso.

Em um primeiro movimento textual, entendo importante, para sustentar o trabalho de análise, precisar como é concebida a noção de formação discursiva⁷ e como a historicidade e a ideologia se fazem presentes na constituição do discurso e como é entendida, na AD, a noção de interlocução discursiva. Por último, apresento a análise de um recorte discursivo⁸, procurando evidenciar a regularidade do funcionamento discursivo em pauta.

Formação Discursiva é um conceito básico para os estudos da AD, fundamental na determinação dos processos de significação. Segundo Pêcheux & Fuchs (1990:166-168), uma formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Uma FD existe historicamente no interior de determinadas relações de classe e deriva de condições de produção específicas. Identifica um domínio de saber e dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao interdiscurso⁹ das formações discursivas, imbricado no complexo das formações ideológicas.

Segundo Courtine (1982:244-249), uma FD deve ser considerada como uma unidade divisível, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Suas fronteiras são fundamentalmente instáveis e, por isto, uma FD não consiste em um limite traçado uma vez por todas, separando um interior de um exterior do saber. Uma FD se inscreve entre diversas FDs e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos da luta ideológica.

Orlandi, filiando-se aos estudos de Pêcheux e de Courtine,

chama a atenção para o fato de que a FD determina uma posição, mas não a preenche de sentido. As FDs são um princípio de organização para o analista; não são definidas a priori como evidências ou lugares estabilizados, mas como regiões de confronto, como sítios de significância (correspondentes a gestos de interpretação).

Essa autora (1999:42-45) apresenta a noção de FD como sendo uma regionalização do interdiscurso e reafirma que a mesma, embora seja polêmica, é básica, na AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Sobre a historicidade, a ideologia e a interlocução discursiva

A história, para o analista de discurso, liga-se à prática e não ao tempo em si. Organiza-se, de acordo com o pensamento de Orlandi

1 Este trabalho insere-se no âmbito da pesquisa sobre o funcionamento do discurso político de L. I. Lula da Silva, a qual venho realizando desde 1994, cobrindo, no seu espaço discursivo, o período de 1978 até os dias atuais. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no II SENALE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, Pelotas, RS, 1999.

2 Doutoranda na área das Teorias do Texto e do Discurso / UFRGS e professora do Departamento de Estudos de Linguagem, Arte e Comunicação da UNIJUI, RS.

3 Luís Inácio Lula da Silva também será tratado, neste texto, por L. I. Lula da Silva ou, simplesmente, por Lula.

4 Escola francesa da Análise do Discurso será também tratada, neste texto, por AD.

5 Segundo Orlandi (1999:20) o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

6 Orlandi (1999:26) estabelece a distinção entre inteligibilidade, interpretação e compreensão: a inteligibilidade refere o sentido à língua - 'ele disse isso' é inteligível; a interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato; a compreensão é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos - é saber como as interpretações funcionam.

7 Formação discursiva será também tratada, neste trabalho, como FD.

8 Segundo Orlandi (1984:14), o recorte é uma unidade discursiva - constitui-se de fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Um recorte é um fragmento de situação discursiva; é fruto de um trabalho de construção teórica - não é automático, nem pré-determinado. Distingue-se da segmentação que visa à relação entre unidades dispostas linearmente; o analista de discurso não vê o recorte como linear - é fragmento de discurso.

9 Pêcheux (1988:162 e 163) propõe nomear o interdiscurso como "o todo complexo com dominante de formações discursivas", imbricado no complexo das formações ideológicas, que toda a FD dissimula, na ilusão da transparência do sentido que nela se forma. O interdiscurso é o lugar onde se constituem os objetos do saber (os enunciados).

(1990:35 e 36), tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história. A historicidade é a historicidade do texto, que se constitui já na própria tessitura da materialidade lingüística. A relação da AD com o texto não é extrair o sentido, mas apreender a sua historicidade, o que significa se colocar no interior de um confronto de sentidos.

Quanto à noção de ideologia, a AD a re-significa: a partir da consideração da linguagem, concebe-a não apenas como percepção do mundo ou representação do real, mas como explicitação do funcionamento do discurso em suas determinações históricas. Não se parte da ideologia (como dissimulação ou não do real) para o sentido, mas se procura compreender os efeitos de sentido a partir do entendimento de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia - não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva.

Por sua vez a interlocução discursiva é concebida enquanto espaço de interação social, ação entre interlocutores que se constituem na bipolaridade contraditória do discurso - cada um é, ao mesmo tempo, o seu "próprio" e o "complemento" do outro. O discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos. Isso - que se articula como formações imaginárias - pode ser analisado na relação existente entre formações discursivas.

No processo de interlocução não há compartimentos estanques que se preencham a cada turno dos interlocutores - não há um limite que separe o dizer de um e o dizer do outro. Há simultaneidade. O sentido é intervalar - não está em um interlocutor, não está em outro; está no espaço discursivo constituído pelos / nos interlocutores - constitui-se na interlocução.

Sobre o funcionamento discursivo: a afirmação funciona do como negação

Tendo presente que o sentido das palavras não está dado, e que a FD é o espaço de sua constituição, procura-se analisar como, no funcionamento do discurso político de Lula, a afirmação pode produzir efeitos de sentido de negação, quando da interlocução entre formações discursivas antagônicas. A análise, portanto, objetiva mostrar como esse funcionamento discursivo¹⁰ ocorre.

Metodologicamente, trabalho com duas formações discursivas: FD1 (na qual está inscrito o sujeito do discurso) e FD2 (politicamente antagônica àquela do sujeito do discurso), salientando que a preocupação não é com a exaustividade horizontal do material lingüístico (textos em si). Em AD, tampouco se trabalha com o texto na sua totalidade - são os recortes que interessam, os quais colocam em relação diferentes textos, capazes de evidenciar propriedades importantes em relação ao tema da pesquisa, na medida em que indicam características do processo de significação.

Neste trabalho, fruto de uma pesquisa mais ampla, "tomo" como campo discursivo de referência¹¹ o discurso político e, a partir desse campo, delimito como espaço discursivo o discurso político de L. I. Lula da Silva. Tendo presente esse espaço, é que estabeleci o arquivo, organizado a partir de um trabalho de pesquisa nos mais diversos meios e formas de veiculação do discurso político em pauta. A seguir, apresento um recorte, formado por três seqüências discursivas de referência pertencentes a um único locutor¹². O recorte corresponde a momentos discursivos distintos e procura demonstrar a regularidade da forma de funcionamento discursivo em análise, no discurso em pauta.

Na análise do discurso de Lula, registram-se passagens em que ele utiliza a afirmação para negar um discurso que circula na FD antagônica. Embora o dito na FD1 não venha de fora (da FD2), fun-

ciona como resposta para o que está sendo dito fora. Há que se observar também que o discurso que circula na FD antagônica, sob a forma da negação, lá, já se apresenta como negação de uma situação existente na FD1, ou seja: na FD2, ocorre a negação de uma "preensão" presente na FD1. É isto que a FD antagônica procura desqualificar.

Observe-se, nas sds que compõem o recorte, como acontece este tipo de funcionamento discursivo:

sd 01

...*Eu leio jornais e converso muito. Aprendo com o dia a dia, em contato com os problemas que a gente enfrenta...* (Entrevista à Playboy, julho/79, publicada em "Lula - entrevistas e discursos", p. 207).

sd 02

...*O povo brasileiro só vai se preparar para a democracia vivendo na democracia. Não é uma ditadura que o vai preparar para a democracia, certo? Não é o regime de exceção que vai fazer uma escolinha ou mesmo um curso superior para ensinar o trabalhador viver em democracia...*(Entrevista à Gazeta Mercantil, 05/04/79, publicada em "Lula - entrevistas e discursos", p. 170).

sd 03

...*Carro de som é extensão do auditório do sindicato. Se não cabe mais de 1500 operários lá dentro, o sindicato tem que usar o carro de som...* (Brasil Agora, ano II, nº 61, p. 11, 05 a 20/07/94).

Interessa notar a forma do sujeito do discurso (Lula) fazer as afirmações: contrapõe-se ao discurso-outro, procurando desqualificá-lo. Ao fazer isso, busca reafirmar práticas sociais da FD1. Faz isto, predicando afirmativamente o "saber" de sua FD; de seu lugar social, diz aquilo "que pode, deve ou convém ser dito"¹³ no seio de sua FD e, assim, estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos.

Em todas as sds do recorte, o sujeito do discurso, ao afirmar, produz o efeito de sentido da negação, isto é, contrapõe-se ao discurso que circula na FD2, buscando desqualificá-lo. Trata-se, no entanto, de uma forma distinta de contraposição, já que as marcas da negação estão inscritas no discurso antagônico. Assim, são as afirmações

10 Funcionamento discursivo entendido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Esse "determinado", não se refere nem ao número, nem à presença física ou à situação objetiva dos interlocutores (Orlandi, 1987). Trata-se de "formações imaginárias", de representações, ou seja, da posição do sujeito no discurso (Pêcheux, 1969). Também, ao se falar em discurso determinado, não se trata de um todo fechado em si mesmo, mas de um estado de processo discursivo, logo, de um fragmento, de um continuum.

11 Recorre-se a Maingueneau (1989:116 e 117) para precisar os conceitos de campo e espaço discursivo. Segundo ele, o campo discursivo é definível como um conjunto de FDs que se encontram em relação de concorrência (aliança, confronto, neutralidade aparente, etc), delimitando-se por uma posição enunciativa em uma dada região do universo discursivo; o espaço discursivo delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando, pelo menos, duas FDs que se supõe manterem relações privilegiadas para a compreensão dos discursos considerados.

12 A noção de corpus constituído por seqüências discursivas produzidas por um único locutor e de corpus constituído a partir de arquivo (corpus preexistente) buscou-se em Courtine (1981:26); seqüência discursiva de referência também será tratada, neste texto, por sd.

13 Em Pêcheux (1990), uma FD é aquilo que (...) pode e deve ser dito; em Courtine (1982), (...) o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode e não deve ser dito; em Indursky (1992), (...) é o que pode e deve ser dito, o que não pode e não deve ser dito, mas também o que convém ou não ser dito.

que fornecem as pistas lingüísticas que permitem recuperar enunciados aproximados aos que circulavam na FD2. Estas são as pistas:

sd 01 - *Eu leio...aprendo...*

sd 02 - *...só vai se preparar para a democracia ...vivendo a democracia...*

sd 03 - *... carro de som é a extensão...tem que usar...*

Além das pistas lingüísticas, é indispensável à análise do recorte, a categoria da memória discursiva¹⁴, bem como a noção de condições de produção¹⁵ do discurso. É a categoria da memória discursiva que possibilita recuperar as condições de produção dos enunciados da FD1 e, a partir disso, reestabelecer (se não fielmente, pelo menos de forma aproximada) os enunciados que circulavam na FD2. E, a noção de condições de produção do discurso permite reconstituir as condições histórico-sociais presentes nas duas FDs, quando das interlocuções.

O discurso-outro (o da FD antagônica) não está explicitado, mas, se as afirmações da FD1 forem transformadas em negações, ter-se-á, se não os enunciados exatos, pelo menos enunciados próximos àqueles que circulavam na FD antagônica. Eis as transformações possíveis:

sd 01

Lula não lê, é inculto, incapaz. Não está preparado para ser presidente.

sd 02

O povo brasileiro ainda não está preparado para a democracia.

sd 03

O sindicato dos Metalúrgicos não pode usar seu carro de som para atos político-partidários.

Observem-se as marcas de negação presentes nas transformações: sd 01 - não / in; sd 02 - não; sd 03 - não.

Esse funcionamento discursivo atesta que, ao discurso (da FD2), subjaz uma prática social existente na FD1. Observe-se:

sd 01

Lula apresenta-se como candidato à presidência da República - julga-se capaz para o cargo.

Sd 02

O povo brasileiro sai às ruas exigindo a democracia - sente-se preparado para vivê-la.

Sd 03

O sindicato usa seu carro de som em ato político partidário - acredita ter autonomia para isso.

Esse recorte discursivo fornece evidências de que a interlocução entre essas duas FDs, põe em confronto distintos "saberes". Nesse tipo de funcionamento discursivo, o sujeito do discurso afirma para contrapor-se ao discurso-outro. Redireciona o discurso no sentido daquilo que pode, deve ou convém ser dito em sua FD, numa operação em que a afirmação, na verdade, recalca, no interdiscurso, o discurso da FD antagônica, discurso esse que "não pode, não deve ou não convém ser dito" na FD do sujeito do discurso (FD1).

Em síntese, a partir do entendimento dessa forma de funcionamento discursivo, representativa do discurso em análise, pode-se, parafraseando Authier (1982:140), dizer que todo o discurso se constitui numa trajetória dialógica, feita de acordos, rejeições, conflitos, compromissos...com outros discursos, num jogo inevitável de fronteiras e interferências.

A análise permite, também, reconhecer que, no funcionamento do discurso político de Lula, é possível reiterar, conforme Pêcheux

(1975), que a produção de sentido é indissociável da relação de paráfrase discursiva, pois o sentido não está dado, não preexiste, nem é estritamente predeterminado por propriedades lingüísticas; é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no interior da formação discursiva. Na forma de interlocução discursiva, ora analisada, entre FDs antagônicas, as duas FDs buscam, constantemente, desqualificar uma o discurso da outra.

Referências bibliográficas 1

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* (26): 91-151, 1982.
- COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* (62): 9-127, juin, 1981.
- _____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9 (2): 239-64, oct., 1982.
- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Tese de Doutorado. Campinas, 1992.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar? *Série Estudos* (10): 9-26, Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.
- _____. *A linguagem e o seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Terra à Vista! discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. (org). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- _____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a.
- PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso, GADET & HAK (org) In *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

Referências bibliográficas 2

- GUIZZO, João et alli. LULA - Luís Inácio da Silva - Entrevista e Discursos, 2ª ed. São Paulo: O Repórter de Guarulhos, 1981.
- Jornal "Brasil Agora", ano II, nº 61, 05 a 20/07/94.

14 A noção de memória discursiva, introduzida na AD por Courtine (1981), é entendida no sentido que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas.

15 Conforme Orlandi (1999:30), condições de produção, em um sentido estrito, são entendidas como sendo o contexto imediato; no sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Trair a teoria e inventar a prática

Pedro de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

RÉSUMÉ: *Je présente une réflexion au sujet des relations entre théorie et pratique, dans le domaine de l'Analyse du discours. En partant de la critique que Michel Pêcheux dirige à Michel Foucault, je soutiens l'idée que la pratique concerne les différentes positions de l'analyste, ce que l'oblige à changer et trahir la théorie.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, prática, ideologia, teoria*

Quando se pensa o que, no campo da Análise de Discurso, implica as relações inéditas entre teoria e prática, trata-se antes de articulações a serem quebradas. Desde Michel Pêcheux, ficou estabelecido que na escola francesa de análise do discurso a prática analítica tem a primazia. Deste modo, fica então posto o problema de como apresentar a Análise de Discurso como domínio teórico, já que seu primado consiste em uma prática que põe em questão a teoria. Mais precisamente, quero aqui refletir em torno da seguinte pergunta: sob que condições a Análise de Discurso pode se desarticular em teoria e prática?

De saída, evoco o próprio Pêcheux para propor que, em Análise de Discurso, mesmo quando o foco é teórico, o analista está sempre na prática. Em uma comunicação proferida no *Simpósio sobre Discurso Político: teoria e, análises*, realizado no México, em 1977, Michel Pêcheux, remetendo-se ao tema língua, ideologia e discurso, não só denuncia, relativamente à sua época, o estado insolúvel da questão, como principalmente a localiza no âmbito de duas práticas: a política e a universitária. Vale a pena citá-lo neste ponto de sua fala:

Ora, justamente toda questão se condensa aqui, a meu ver, sobre a relação entre prática política e prática universitária: é o momento de se lembrar que o termo "universidade" rima, muitas vezes, com o de universalidade, no sentido de generalidade abstrata inutilizável. Coloco a questão, sem, de nenhum modo, me excluir daqueles a quem me dirijo: estamos certos de que com a análise do discurso, não estamos uma vez mais em presença de alguma coisa que, sobre o terreno particular da linguagem, se assemelharia a uma dialética universal, tendo a propriedade, totalmente universitária, de produzir sua própria matéria?

Antes de tudo, quero chamar atenção para o apagamento da dicotomia dialética que Pêcheux opera entre teoria e prática, criticando negativamente o fato de a primeira pretender ter a primazia sobre a outra. Em outros termos, minha leitura é de que o autor revoga o princípio universalizante e universitário de que a prática, e trata-se aqui da linguagem, deve se submeter aos princípios e parâmetros da teoria, e esta, por sua vez, deve estar aberta a sínteses reformuladoras nos pontos em que a prática resiste aos seus postulados.

Penso que Pêcheux não invalida a posição de especialistas atribuída aos teóricos da linguagem, instuídos na universidade, mas atenta para o modo paradoxalmente excludente com que se constitui e se exerce tal posição. A exclusão, implicitamente apontada na fala do autor, está no lugar normatizante e universalizante e idêntico a si mesmo, que promove a divisão irreversível entre teoria e prática. O resultado desta divisão é tornar a prática orfã de especialistas, posto que estes, na prática, perdem o estatuto para ocupar a posição que lhes demanda a teoria para falar. Algo de revolucionário aparece em sua explanação, quando salta do que chama prática universitária para a prática política, localizando, para incômodo dos mais ortodoxos

estudiosos da linguagem, um singular exercício de produção de saber lingüístico. A modo de esclarecimento, cito aqui esta outra passagem da comunicação de Michel Pêcheux:

"...basta pensar no que se passa com o trabalho político sobre os textos (através de sua redação, sua leitura, sua discussão, etc.): vê-se imediatamente aparecer as interrogações sobre o sentido do que é dito ou escrito, acarretando proposições de retificação clarificação, simplificação, etc., de modo que, durante o espaço de uma discussão, os militantes parecem funcionar como especialistas da linguagem: eles fazem distinções entre a forma e o fundo, entre a palavra e a coisa, evocam o espírito do texto, falam de contexto, de ressonância e de conotação; a propósito da introdução ou da retratação de tal termo ou expressão, referem-se a intenções, (o que quer dizer "fazer passar") e a expectativas (as massas "esperam" uma tomada de posição sobre tal problema, elas "compreenderão" e "não compreenderão" tal formulação, etc.)"

Certamente a preocupação de Pêcheux nesse texto não é tanto reivindicar a quebra do muro que separa teoria e prática, mas sim abrir um espaço teórico no qual há lugar para muitas práticas no que diz respeito ao exercício da análise do discurso. Insisto contudo no princípio que baliza a reflexão do autor, a saber, quer se trate de militantes ou de universitários, a questão não é reivindicar quem tem maior domínio de especialidade sobre uma matéria, mas sim quais são os lugares díspares que se toma no interior de dada formação ideológica. Dito de outro modo, a distância entre leigos e especialistas universitários tem um único e mesmo critério medidor: a prática política como causa da eleição de um entre vários interesses historicamente em jogo no horizonte teórico das relações de força. *"Não se pode pretender falar de discursos políticos sem tomar imediatamente posição na luta de classes"*, diz Pêcheux. Com esta afirmação, ele ressalta a importância da tomada de posição na determinação dos modos pelos quais as idéias adquirem forma material e participam da correlação de forças na história.

Neste ponto, quero desenvolver uma proposição invertendo o ditado popular, re-inventando a premissa na seguinte formulação: *na teoria a prática é outra*. Com este ponto de partida, não proponho, a exemplo de Michel Pêcheux, negar a existência da cópula teoria/prática, mas colocar em discussão, notadamente, no campo da escola francesa da Análise do Discurso, outro regime de relação entre dois termos. Para tornar possível o desenvolvimento desta idéia, vou retomar do texto citado de Michel Pêcheux um tema que é recorrente nas múltiplas análises de discurso praticada no contexto universitário brasileiro. Refiro-me às interpretações que um sujeito pode atribuir a um texto. O que se coloca em causa aqui é o estatuto das análises de discurso que se processam no âmbito da prática universitária em confronto com as que se faz no quadro das práticas militantes.

Desde logo, no âmbito desta reflexão, faz-se necessário, localizar um problema teórico e nele perseguir as práticas que buscam

dar para ele uma solução. A questão se coloca no momento em que, particularmente no quadro da escola francesa de Análise do Discurso, o princípio fundamental é de que sentido e sujeito nascem juntos. Se não há sentido sem sujeito, então cabe ao especialista não só desvelar uma interpretação possível, mas também determinar quem é o sujeito discursivo que a produziu. Daí a polémica armada na vizinhança das muitas análises de discurso.

Os mais ortodoxos, na acepção positivista do termo, objetaria, que o analista, ao se ocupar, por exemplo, da problemática dos movimentos sociais, teriam a pretensão de saber, mais do que os envolvidos, quem são os sujeitos que lêem e produzem os enunciados que circulam no contexto de sua militância política. Segue daí que o especialista da análise do discurso se arvoraria a prerrogativa teórica de impor uma ótica normativa diante da qual devem se espelhar os sujeitos sociais que, a propósito do que dizem, são tornados objetos de saber teórico no contexto universitário.

É justamente neste ponto que Pêcheux discute Foucault, ao compará-lo com Espinosa, problematizando o estatuto do sujeito da interpretação. O problema é desenvolvido por ele em torno de quatro pontos a partir dos quais, embora distanciados na história, os dois filósofos podem ser aproximados. Pela exigüidade de espaço, não posso expor aqui os detalhes da leitura de Pêcheux. O mais importante é ressaltar a primeira conclusão a que chega este autor quando sugere que, sobre o trabalho de interpretação de textos, Espinosa e Foucault procederiam quase da mesma maneira, quer na terminologia, quer nos meios “técnicos” mobilizados, embora os de Espinosa resinsintam da ingenuidade antropológica de seu tempo.

Mas por que esse “quase” pontuado nesta comparação? É que, conforme Pêcheux, *Espinosa avança ali onde Foucault permanece hoje um pouco bloqueado*. Para além da semelhança de procedimentos teóricos perceptível entre os dois filósofos há que se observar uma diferença de prática induzida pela posição política. O que é aplaudido em Espinosa é a forma, mesmo que espontânea, com que este filósofo trabalha a contradição, procedendo a um ataque à ideologia religiosa e à religião. através e em nome da ideologia religiosa. É para a dimensão dividida da ideologia que se realiza em determinado domínio (por exemplo, o religioso) que Pêcheux quer aqui chamar atenção. Para ele, a essência da ideologia consiste em não se compor de “um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo...”

A lição fundamental que se tira daqui é a de que não se pode praticar análise de discurso sem que o analista adote uma perspectiva segundo a qual uma formação de discursos não pode ser catalogada como uma entre outras. Segundo Pêcheux, “*é preciso ao contrário definir a relação interna que ela entretém com seu exterior discursivo específico, em resumo determinar as invasões constitutivas pelas quais uma pluralidade contraditória, desigual e internamente subordinada de formações discursivas se organiza em função de interesses que a luta ideológica de classes coloca em jogo, em um momento dado de seu desenvolvimento em uma formação social dada*”.

No que diz respeito a Michel Foucault, o problema de Pêcheux está no princípio aglutinador e generalisante com o qual o filósofo de *As palavras e as coisas* faz uso da noção de formação discursiva. Sem negar a vocação revolucionária dos trabalhos de Foucault, Pêcheux reprova nele a ausência da categoria da contradição, o que faz sua produção intelectual resvalar para o que chama de reformismo teórico. O preço a pagar por este desvio do viés revolucionário fica patenteado naquilo que Pêcheux lê como “*o retorno de noções como estatuto, norma, instituição, estratégia, poder, etc. que contornam indefinidamente a questão do poder do Estado como um jogo de luta de classes, assim como o faz toda psico-sociologia anglo-saxônica da qual essas noções são aliás amplamente provenientes*”.

Não quero discutir as objeções que, em favor do que chama

uma teoria materialista da ideologia, já anteriormente detectável em Espinosa, Pêcheux faz ao pensamento foucaultiano, desenvolvido em *Arqueologia do saber*. Quando Pêcheux, utilizando-se das armas da corrente marxista-leninista, aponta a ausência da contradição como lugar do “*vínculo velado do pensamento de Foucault com o que eu chamo o reformismo teórico*”, está, nada mais nada menos que denunciando uma traição que se exerce por uma heteróclita tomada de posição que, à margem da teoria, inventa outra prática.

Gostaria muito de poder falar mais sobre este ponto, mas isto implicaria, inevitavelmente, em trazer á berlinda, o pensamento foucaultiano por ele mesmo, o que foge aos objetivos da reflexão que quero propor aqui. Para me ater ao princípio pecheutiano que venho tentando esmiuçar até aqui, contento-me em afirmar como que, às avessas, ao comentar negativamente Foucault, Pêcheux acaba encontrando nele o núcleo da contradição que acredita estar ausente nele. Aliás, a propósito disso, é importante lembrar que Pêcheux teve tempo de retificar mais tarde, admitindo ter formulado uma apreciação equivocada. Em outros termos, a minha leitura dessa crítica, se depara com um caminho aberto para pensar uma outra relação entre teoria e prática. Diria que não é que Michel Foucault subverteu a categoria da contradição, apenas a deslocou praticando um outro exercício analítico, no mesmo quadro universitário em que opera os marxistas-leninistas.

Neste ponto, convoco Gilles Deleuze que, em um diálogo com Michel Foucault, compilado em *Microfísica do Poder* (1984, pp.69-78), destitui a crença de que a prática possa ser meramente uma aplicação da teoria, ou quando muito, a prática deva exercer-se como o foco inspirador da teoria. Não. Os contornos que desenham o vínculo entre teoria e prática, mostram uma relação a modo de casamento aberto, isto é, duas maneiras relativamente autônomas de produzir conhecimento. Diz ele que, antes de ser totalizantes em um sentido e outro:

“As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por um outro tipo de discurso) este outro discurso que permite passar a um outro domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nem uma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso uma prática para atravessar o muro”.

Volto aqui ao ponto pelo qual comecei esta minha exposição, ou seja, mesmo quando o foco é teórico, o analista está sempre na prática. De modo que, ao se ocupar discursivamente de algum movimento social, como por exemplo, o *sem-terra*, adotando um ponto de vista teórico, o analista fala e age no interior de uma prática que nada tem a ver com a ação política que envolve os próprios sujeitos ditos *sem-terra*. Muito pelo contrário. O ponto de vista teórico do analista está necessariamente vinculado a uma certa prática através da qual a teoria pode ser ampliada e desenvolvida relativamente ao domínio de saber de referência: a análise de discurso.

Voltando a Michel Foucault, o mesmo se pode verificar. Deleuze faz lembrar a diferença de suas práticas. Uma foi a que o envolveu no momento em que analisou teoricamente o asilo psiquiátrico como um meio de reclusão na sociedade capitalista do século XIX. Outra aquela que o levou a fazer falar as pessoas reclusas, quando criou o GIP (Grupo de Informações Prisões).

Nem a análise teórica pretendeu ser a explicação totalizante do que se passava em uma instituição de reclusão, nem a segunda foi

pretendida como uma aplicação do que se conseguiu na teoria. Certamente, se reivindicasse de Foucault esta postura de transferência da teoria à prática e de iluminação teórica propiciada pela prática, teríamos aí o que Pêcheux definiu como reformismo teórico, pois tudo passaria por um escamoteamento da diferença e da contradição. Em verdade, mesmo quando o analista está absolutamente convicto da teoria na qual se engaja, ao revezar a prática reveza também a teoria. Este é o deslocamento teórico que inventa a prática teórica. Encerrando minha exposição, quero pontuar, a modo de conclusão provisória, a forma da traição que Pêcheux imputaria ao analista que não assume a contradição constitutiva de sua prática. Trair aqui pauta-se pelos lugares teóricos subvertidos por outra prática.

Referências Bibliográficas

- PÊCHEUX, Michel, "Remontemos de Espinoza a Foucault" comunicação no *Simpósio do México sobre o Discurso Político: teoria e análises* (7-11 novembro, 1977). versão espanhola M. Monteforte Toledo (ed), *El discurso político*. México. Nueva Imagen, 1980, p. 181-200.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro, Forense, 1984.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1984

Educação e instrução para o proletariado: Atas do II Congresso Operário Brasileiro

Ana Zandwais

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

ABSTRACT: *The aim of this study is to show how the registers of the Second Congress of Workers in Brazil(1913) can explain the ideology concerned to education elected by members of the congress in order to preserve their domains of memory, and at the same time, to accuse the official schools of effective incapacity and manipulation of workers' brains.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação – Proletariado – Ensino racionalista – Congresso operário*

Introdução

O presente estudo toma como objeto de investigação domínios de saberes que alicerçam tomadas de posições da classe operária brasileira e de segmentos sindicalistas revolucionários, em face de questões educacionais no Brasil durante a Primeira República(1889-1930).

Com o objetivo de caracterizar tais saberes selecionamos, para a realização deste estudo, uma pauta que integra as atas do II Congresso Operário, realizado em 1913 na cidade do Rio de Janeiro, e que, elaborada em virtude de dissensões entre Ligas, Associações e Federações operárias, em torno dos requisitos necessários à formação educacional do proletariado, toma como tema a “Educação e instrução da classe proletária.”

Ao considerarmos que é a partir da análise dos domínios de saberes que emergem no processo discursivo ao longo do encaminhamento do tema, durante o Congresso, que faz-se possível configurar as posições assumidas pelo sujeito operário frente à questão educacional no país, consideramos igualmente que há um espaço, na materialidade da língua, que possibilita caracterizar como os sentidos do texto trabalham a fim de que determinados efeitos sejam privilegiados em detrimento de outros. Através deste estudo, portanto, pretendemos colocar em destaque o funcionamento das orações relativas como materialidades discursivas que apontam para determinadas evidências; isto é, para os domínios de memória da classe proletária em relação aos conjuntos de interesses e de práticas que determinam as condições em que são oferecidas a educação e a instrução no âmbito do ensino oficial brasileiro. Para a consecução deste trabalho, por fim, faremos um percurso na tentativa de estabelecer relações transversas entre os acontecimentos históricos e os lugares a partir dos quais tais acontecimentos são interpretados e, portanto, predicados na materialidade discursiva.

1. Os acontecimentos histórico-discursivos

Os inúmeros fracassos resultantes de movimentos operários urbanos e rurais ao longo de greves realizadas entre 1912 e 1913(greve geral) enfraqueceram a credibilidade da Confederação Operária Brasileira¹ (COB), fundada durante o I Congresso Nacional Operário.

Dentre os principais fatores agravantes da perda de credibilidade da organização sindical podem ser arrolados os seguintes: a) o elevado número de demissões impostas aos operários militantes de movimentos sindicais; b) a falta de estabilidade dos operários estrangeiros; c) a inexistência de condições materiais mínimas à sobrevivência do operariado; d) as divergências acirradas entre militâncias anarquistas, socialistas e anarcossindicalistas no seio das lutas sindicais, sendo os últimos, inclusive, acusados pelos primeiros, de recrudescer as práticas de resistência, através de boicotes, sabotagens e enfrentamentos diretos com a polícia, contribuindo, deste modo, para

o aumento de perseguições e prisões de operários durante as greves. Portanto, não somente as correlações de forças desiguais, instauradas entre proprietários rurais, industriais, oligarquias e o operariado contribuíram para o enfraquecimento das forças proletárias, mas também as dissensões instauradas no interior de uma articulação constituída por formações discursivas heterogêneas e com posições conflitantes a respeito de estratégias de emancipação do proletariado. Em virtude de tais dissensões, portanto, a COB passa a perder, progressivamente, tanto a credibilidade diante das lideranças proletárias² como a força política no cenário nacional.

Com os objetivos, pois, de recuperar a credibilidade perdida e de rearticular diferentes facções – anarquistas, socialistas e anarcossindicalistas – em favor da causa operária, a COB passa a expedir, às Federações e Associações operárias do país, circulares convocando as mesmas a participarem, através de representações delegadas, dos debates do II Congresso Operário Brasileiro, realizado em 8 de setembro de 1913. Para tanto, solicita a todas as Federações e Associações que enviem: a) relatórios contendo um histórico de suas atividades políticas; b) definições de temas a serem debatidos durante o Congresso. Assim, em consequência de ter sido privilegiada como tema para debate, a pauta “Educação e instrução das classes proletárias” passa a compor o 17º tema tratado pelos congressistas, colocando em destaque a necessidade de um estabelecimento de condições objetivas de formação educacional do sujeito operário, a fim de serem preservados domínios de saberes e posições de classe, indiferentes³ às posições assumidas pelo sistema de ensino oficial. Deste modo, a pauta sobre educação e instrução emerge, durante as discussões do Congresso, como um indicador: a) da presença de controvérsias existentes a respeito de saberes/práticas educacionais no seio do movimento operário ;b)da consciência dos segmentos operários sobre a necessidade de deliberar a respeito de sua formação intelectual; c)de que os movimentos de luta e resistência da classe proletária incluem um projeto de revisão das condições e dos interesses em que se fundamenta o ensino que lhes é ofertado.

1 O I Congresso Operário Brasileiro(1906) consolida-se a partir de um discurso de aliança entre militâncias socialistas ,anarquistas e anarcossindicalistas , convocando as lideranças sindicais e operárias do país com vistas à: a) criação da Confederação Operária Brasileira; b)formação de lideranças nacionais. Deste modo, em 1906 é instituída oficialmente a COB, composta por quarenta e três delegados que representam vinte e oito organizações sindicais do país.

2 As lideranças sindicais foram acusadas de “destruir o privilégio do patrão para estabelecer o próprio”, sendo, deste modo a ação sindicalista taxada como uma negação do anarquismo. (La Barricata, 16.03.1913)

3 Reportamo-nos, notadamente, às críticas feitas por lideranças anarquistas em relação à “lavagem cerebral” produzida nas escolas através de ensinamentos religiosos e cívicos.

2. Investigando uma pauta do II Congresso Operário(1913)

Passamos, a seguir, ao texto que constitui a 17ª pauta do II Congresso Operário Brasileiro. Para fins de análise, este foi dividido em seqüências discursivas(sds)⁴, as quais compreendem os movimentos argumentativos que colocam em destaque, após cada “considerando”, conjuntos de evidências que caracterizam as posições assumidas pelo sujeito operário em relação aos saberes que circulam no âmbito do ensino oficial. Por fim, procuraremos dar destaque à sd que corresponde às deliberações da COB frente à formação educacional dos segmentos operários. Tema 17 – Educação e instrução das classes operárias

“ Considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e pelas igrejas de todas as seitas, que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no;

Considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual, e monopolizam a instrução, tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado;

Considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a educação prática de modalidades que estão em harmonia com a instrução aplicada;

Considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade;

Considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação;

O Segundo Congresso Operário Brasileiro aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc.etc..”.

Sd1[or1] “ considerando que a burguesia, inspirada no misticismo,.. pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade para melhor explorarem-no e governarem-no”

Conforme se observa, a or1. institui o movimento argumentativo inicial colocando em destaque as relações de aliança entre classes e instituições, de modo a vincular determinados saberes/práticas a posições que se antagonizam aos interesses proletários. Assim, em primeiro lugar, a or1 aponta para alianças entre a burguesia, as castas aristocráticas e as igrejas em geral, para, a seguir, relacionar tais alianças a práticas de dominação comuns, que emergem, no discurso, como evidências que atendem a interesses mútuos; isto é, “manter o povo na ignorância para explorá-lo e governá-lo.”. Deste modo, os movimentos argumentativos que abrem a pauta interpelam o sujeito proletário a identificar-se como manipulado diante da segmentação de classes e das práticas coercitivas institucionais religiosas.

No plano das formulações, ou seja, na materialidade discursiva dos enunciados, o modo de apresentação desses lugares de incompa-

tabilidade pode ser identificado, notadamente, através de orações relativas, que sob a forma reduzida, encaixam-se umas às outras, funcionando como elos que articulam práticas coercitivas e que, ao mesmo tempo, sustentam as relações de antagonismo entre a burguesia, a instituição religiosa e o proletariado. É, pois, através do funcionamento do aposto oracional (AO) que são colocados em evidência domínios de saberes e práticas que configuram o modo de produção/reprodução de relações de dominação vigentes na sociedade brasileira ,os quais passamos a representar pela estrutura **considerando p que x**, onde **x** remete a saberes/práticas antagonônicas que se constituem em objetos de avaliação. conforme representamos a seguir:[Or1] Considerando que p Ao1[que se inspirou no misticismo, Ao2[que se inspirou nas doutrinas pelas castas aristocráticas de todas as seitas Ao3 [que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância Ao4 [que está próxima à bestialidade]para melhor explorarem-no e governarem-no.

Encaixes discursivos → Posições de antagonismo “considerando p que x”, onde x representa as práticas antagonônicas que consolidam as posições de p (fds antagonônicas). -

Domínios e Funções de X→ Processo discursivo:1º) *remissão aos domínios da memória*; 2º) *busca de uma consciência coletiva*. Materialidade Discursiva: representado por proposições incidentais – **orações relativas** – que inserem domínios de saberes antagonônicos no discurso proletário.

[Or2] “considerando que a burguesia inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual e monopolizam a instrução, tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado.”

Or2 “Considerando p que x”(que se inspirou no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas, [que foram sabiamente invertidas por cientistas burgueses,] [os quais metamorfoseiam a ciência,] e[os quais monopolizam a instrução...concepções][que enlouquecem os cérebros],deletérios sofismas [que constituem o civismo ou a religião do Estado].

As relações de aliança entre a burguesia, as castas aristocráticas e a igreja, deste modo, passam a caracterizar uma primeira evidência, em termos de orientação argumentativa: I) **os ensinamentos religiosos não emancipam a classe proletária porque a igreja tem interesses comuns aos da burguesia e das castas**.

Se a Or1, instaura relações de antagonismo nos domínios econômico e religioso, a Or2 fortifica tais relações através da retomada de movimentos argumentativos anteriores, a fim de sustentar outras posições antagonônicas inscritas nos domínios do conhecimento científico Em seqüência, portanto os movimentos argumentativos que constituem a Or2 colocam em destaque a equiparação entre saberes burgueses e doutrinas, dando ênfase a outras formas de aliança estabelecidas pelas classes que detêm o poder econômico, conforme representamos a seguir

⁴Cabe observar que as sds em análise compreendem conjuntos de orientações argumentativas que dão sustentação às deliberações finais da COB.

Alianças → cientistas → positivistas → instituições religiosas
 Assim, tais relações de aliança impostas no campo do saber
 passam a apontar para uma segunda evidência: II) *a ciência não é
 neutra e está a serviço de interesses classistas.*

Domínios de p (Fds antagônicas) → Domínios dos saberes/práticas de p(x)

Materialidades Discursivas	
Movimento de retomada argumentativa	Movimento de inserção de saberes
Considerando que a burguesia inspirada no misticismo...	Nas doutrinas positivistas e teorias materialistas sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses →

↓
 ↓
 [os quais metamorfoseiam a ciência]

[e monopolizam a instrução com artificiosas concepções[que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam suas escolas]sofismas[que constituem o civismo ou a religião do Estado.]

A Or3 ao retomar o objeto de análise da orientação argumentativa anterior - o saber científico - passa também a vinculá-lo ao campo da prática de ensino. E ao demonstrar a não-neutralidade do saber, correlacionando-o aos tipos de práticas pedagógicas que vigoram nas escolas, produz uma terceira evidência: III) *a escola ensina somente aquilo que atende aos interesses de reprodução das relações de produção vigentes.* Deste modo, a Or3 não somente coloca em destaque o risco da transposição de saberes equivocados para o campo da prática, mas também articula tal evidência à Or4, cuja função consiste em retomar o tópico instrução, apresentando um funcionamento igualmente simétrico.

Sd3[Or3] considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a educação prática de modalidades que estão em harmonia com a instrução aplicada.. Sd4[Or4] considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância.e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade; Sd5[considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação];..

Saberes antagônicos aos saberes proletários

Saberes Próprios do Ensino Oficial	Efeitos Produzidos
Doutrinas Positivistas	Enlouquecem os cérebros
Teorias materialistas (invertidas)	Desequilibram
	Consolidam escravizações
	Impossibilitam a emancipação sentimental, intelectual

A Or4, estando articulada à Or3, na medida em que aponta para os efeitos que tais saberes/práticas produzem, e articulada à Or5, que tem por função adjetivar as propriedades específicas do ensino oficial :”sofismático, místico e reprodutor da subserviência”; acaba por produzir a mais forte evidência que caracteriza uma posição a ser adotada pela classe proletária: IV) *o ensino oficial não oferece condições de emancipação à classe proletária.*

É através, pois, de encaixes discursivos produzidos por orações substantivas sendo estas representadas pela estrutura **considerando p**, que o sujeito proletário dá seqüência ao processo de adjetivação da instrução, caracterizando “as especificidades” do ensino oficial. Deste modo, os complementos das seqüências(Ors. 3,4 e5) consolidam o efeito de colocar em evidência as relações de antagonismo entre os interesses do ensino oficial e os interesses do proletariado, a fim de dar sustentação a domínios de saberes/práticas que qualifiquem as posições do Congresso, representadas pela deliberação final que vem ratificar todos os argumentos apresentados anteriormente...(COB) [Sd6] O Segundo Congresso Operário aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional⁵ e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva...

O encaminhamento conclusivo das posições a serem assumidas, pelo sujeito operário, define-se, portanto, como uma síntese de todos os movimentos argumentativos anteriores; isto é, a afirmação de que o Congresso Operário aconselha ~x mas y, onde x representa-se, nas considerações finais, por um ensino “místico e autoritário e y, por domínios de saberes/práticas capazes de caracterizar a identidade do sujeito proletário. Esse movimento circular produz um efeito de negação de princípios e de práticas das instituições educacionais, sustentado por domínios de memória - alianças religiosas, doutrinárias e subversão do papel da instituição científica- na medida em que visa a garantir a assimilação de posições a serem adotadas pelo movimento proletário, as quais se representam pela criação de um projeto educacional diferenciado. Deste modo, se x não legitima as condições de emancipação da classe, é preciso instaurar y para alcançá-las e transformar tanto as condições de subsistência materiais como intelectuais do sujeito operário. Enfim, é através da análise das atas do II Congresso Operário Brasileiro que se faz possível atestar, pelo viés da memória discursiva, “o esquecimento” de que as práticas revolucionárias que sustentaram o movimento de emancipação da classe trabalhadora brasileira não deveriam estar alicerçadas em lutas de ordem puramente econômica, mas estar atadas, sobretudo, a um projeto identitário de formação intelectual..

Algumas considerações conclusivas

Este estudo propôs-se a investigar de que forma o discurso pode colocar em evidência determinadas materialidades estruturais da língua e tratar de suas condições de funcionamento em relação aos efeitos que produzem, enquanto materialidades que somente significam nos processos discursivos. Nosso objetivo, aqui, consistiu em demonstrar que as orações relativas, sistematicamente estudadas como orações que funcionam como aposto, não se restringem à função de produzir uma explicação óbvia, em termos semânticos, muito menos podem ser dispensadas ou consideradas como estruturas encadeadas ou ainda como proposições incidentais que retomam simplesmente as orações a que se ligam. Por conseguinte, cabe observar que a estruturação simétrica do modo de formulação das pautas do II Congresso Operário da COB, fundamentalmente a 17ª pauta, não se produziu como um fato aleatório, mas, ao contrário, como uma estratégia, entre as múltiplas que o objeto lingüístico faculta, que possibilitou a inserção, em cada um dos considerando apresentados, de domínios de saberes que garantiriam uma condição de consensualidade em torno de decisões tomadas a respeito dos princípios que deveriam nortear a instauração de práticas/projetos educacionais pela classe operária brasileira, a fim de que a mesma não viesse a desapropriar-se de sustentáculos que garantiriam suas condições de emancipação. Portanto, é com base em um estudo do processo discursivo que logramos identificar que à inserção de cada construção relativa nos considerando, correspondeu, paralelamente, a mobilização de domínios de saberes anarquistas, os quais, ao interdirem saberes antagônicos aos interesses do proletariado, culminaram com a determinação dos rumos que deveriam nortear a questão educacional⁶ no seio do movimento operário.

5 As escolas racionalistas, no Brasil, viriam a caracterizar-se, notadamente, por privilegiar métodos cartesianos de ensino, em detrimento da aquisição de saberes religiosos e cívicos, os quais constituíram as bases legitimadoras do sistema de ensino oficial desde a Primeira República.

6 Conforme Rodrigues(1993) todas as instituições de ensino racionalista, fundadas e subsidiadas pelo movimento anarquista, foram destruídas por autoridades governamentais, tais como a “Colônia Cecília do Paraná, a Escola Eliseu Reclus “de Porto Alegre, a Universidade Popular do Rio de Janeiro e as Escolas Modernas de São Paulo, fechadas após terem sido objeto de processo judicial.

Referências bibliográficas

- COURTINE, Jean J., MARANDIN, M. Quel object pour l'analyse du discours? *Materialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro Ed. Forense Universitária, 1969.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990
- PINHEIRO, Paulo Sérgio, HALL, Michael. *A classe operária no Brasil (1889-1930)* São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.
- Revista A Vida*. Ed. Fac-similar do Archivo Storico Del Movimento Operário Brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. Ícone, 1987
- RODRIGUES, Edgar. *Os libertários*. Rio de Janeiro: VJR Editores Associados, 1993.
- ZANDWAIS, Ana. A confederação operária brasileira: condições de formação de uma formação discursiva sindical. *Ensaio: discurso, memória, identidade*. (orgs). INDURSKY, Freda, CAMPOS, Maria do Carmo. Porto Alegre: Ed. Sagra/Luzzatto, v.15. ,2000, p.141-50.

O determinante demonstrativo em sintagmas nominais

Graziela Zamponi*

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/FRANQUIL/FATEA

ABSTRACT: *In this paper we start a reflection about demonstrative noun phrase. From the concept of memory deixis, we infer a associated "subjectivity" to determiner demonstrative, through which the speaker calls the addressee's attention to an object, which gives a discursive dimension to this determiner.*

PALAVRAS-CHAVE: *determinante demonstrativo, sintagma nominal*

No presente trabalho focalizamos a questão do sintagma nominal demonstrativo¹ (SND), tema que vem ocupando cada vez mais a atenção de estudiosos. Não temos a pretensão de formular uma hipótese sobre o princípio de funcionamento do demonstrativo que se aplicaria a todos os empregos desse determinante e seu uso em português, nem traçar uma diferenciação entre ele e o definido, que é aqui abordado de forma episódica e a título de comparação, mas apenas apresentar algumas considerações que servem de ponto de partida para uma reflexão sobre o tema. Para iniciar essa reflexão, tomemos como exemplo (1)

(1) Cestas básicas

Será que enfim resolveram acabar com a síndrome 'vítimacoitado' que assola a mentalidade deste país? Essa maneira de pensar é uma das principais causas da indigência social em que vivemos. Acabar com a entrega de cestas básicas gratuitas demonstra que estamos começando a tomar consciência de que para resolver os problemas sociais, temos de iniciar pela promoção humana, recuperando a auto-estima e a auto-valorização de cada cidadão.

Claro que há que se buscar alternativas a **esse corte**, mas que sejam alternativas inteligentes, que proporcionem a **essas pessoas** a possibilidade de participar efetivamente das relações de consumo inerentes a qualquer sociedade. (Santiago Torrente Perez, Folha de S.Paulo, 29/11/00 – A-3)

Interessa-nos em (1) a ocorrência de dois SND²: "**esse corte**" e "**essas pessoas**". No primeiro caso, temos uma nominalização³, cuja informação-suporte é "**acabar com a entrega de cestas básicas gratuitas**", processo que não exige do leitor uma estratégia inferencial mais complexa. Apothéloz e Chanet (1997: 165) inclusive afirmam que, de modo geral, os SN utilizados nas nominalizações manifestam uma clara propensão a uma determinação demonstrativa. E acrescentam que praticamente é possível sempre substituir uma nominalização definida por um demonstrativo, mas não o contrário. Mas, fazendo o percurso inverso, podemos perfeitamente substituir "**esse corte**" por "**o corte**". Isso nos leva a reconhecer que em alguns contextos as duas formas de determinante se encontram em variação livre.

Caso mais interessante constitui o SND "**essas pessoas**". De que pessoas se trata? O determinante demonstrativo aponta para que antecedente? O uso desse SN pode ser considerado anafórico? Se buscarmos no contexto prévio, veremos que não há um antecedente claro para a descrição demonstrativa. No entanto, a expressão em questão não oferece qualquer problema interpretativo. Mas, se retirarmos o primeiro parágrafo, fica evidente que se cria um problema de interpretação, pois é ele que estabelece o contexto englobante para o emprego do SND: trata-se das pessoas que não mais receberão cestas básicas, actante implícito de "**acabar com a entrega de cestas básicas**." Poderíamos considerar esse SN como um dos casos das anáforas indiretas, que constituem "*relações referenciais produzidas por sintagmas nominais definidos, verbos, adjetivos, pronomes ou até mesmo orações que não retomam pontualmente ou explicitamente elementos anteriormente (ou posteriormente) presentes na super-*

fície do texto, mas ancoram em elementos do discurso, da situação cognitiva ou outros para ativar ou introduzir um referente novo como se fosse dado. Mesmo inexistindo um vínculo de retomada direta entre uma AI e um contexto antecedente ou posterior, persiste um vínculo coerente na continuidade temática que não compromete a compreensão." (Marcuschi, texto não publicado)

Se substituirmos o demonstrativo pelo definido, teremos "**as pessoas**" ocorrendo aqui um caso de uso genérico do definido. Essa substituição alteraria o conjunto em que se deve identificar o referente: tratar-se-ia de todas as pessoas e não só aquelas que deveriam receber cestas básicas. Aqui o determinante demonstrativo e definido não se encontram em variação livre.

Em vários trabalhos, a abordagem do demonstrativo limita-se à oposição dêixis-anáfora, concebida quanto à localização do referente, respectivamente, na situação de enunciação e no contexto lingüístico. Mas Gary-Prieur e Noailly (1996) apontam um uso insólito do demonstrativo em textos literários, caso em que o SND não é usado nem deiticamente (mesmo porque a situação de enunciação de um texto literário se reveste de características muito particulares, estatuto que não cabe discutir aqui) nem anaforicamente (porque não há antecedente explícito). Isso significa que não há nem a presença do *denotatum* no campo perceptivo dos interlocutores (emprego dêitico *in praesentia*) nem uma menção do referente no contexto verbal (emprego dito anafórico). No uso insólito do demonstrativo, ocorre uma imposição cognitiva, psicológica ou memorial do referente nas representações mentais do locutor (situação descrita sob o nome de dêixis *in absentia* ou dêixis memorial, entre outros termos usados na literatura). Podemos citar como exemplo "extremo", por se tratar de um texto poético, o poema **Retrato**, de Cecília Meireles:

(2) Eu não tinha **este rosto de hoje**,
Assim calmo, assim triste, assim magro
Nem **estes olhos tão vazios**
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha **estas mãos vazias**
Tão paradas e frias e mortas

* A autora é doutoranda em Lingüística na UNICAMP, sob a orientação da Profª Drª Ingedore V. Koch.

1 Abordamos aqui apenas os casos do demonstrativo adjetivo.

2 Não abordaremos aqui os SND "este país" (emprego dêitico) e "essa maneira de pensar", SND constituído de *det. + nome + verbo*. Apothéloz (1995: 287) aponta que expressões como "esse tipo de...", "essa espécie de..." "esse gênero de..." – seguidos de substantivos – são operadores que permitem construir objetos genéricos a partir de uma referência específica ou, numa outra interpretação, são expressões que problematizam a categorização lexical do objeto.

3 A nominalização constitui uma operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou um estado expresso anteriormente por uma proposição. Ao lexema utilizado como núcleo da expressão que marca essa operação denomina-se *substantivo predicativo*; à proposição a que o substantivo-predicativo remete denomina-se *informação-suporte*. (cf. Apothéloz e Chanet, 1997).

Eu não tinha **este coração**
Que nem se mostra.

Eu não dei por **esta mudança**
Tão simples, tão certa, tão fácil.
Em que espelho ficou perdida
A minha face?

Os SND “**este rosto de hoje**”, “**estes olhos tão vazios**”, “**estas mãos vazias**” e “**este coração / que nem se mostra**” não exigem uma busca da referência no contexto lingüístico ou na situação extra-lingüística. O leitor não é convidado a procurar, fora da descrição demonstrativa, um referente com o qual saturar de qualquer forma o designador, mas esse determinante não está despido inteiramente de uma função indexical: ele leva o leitor a compreender que se trata de entidades com as quais o locutor tem uma relação experiencial, dentro do que Gary-Prieur e Noailly (1996: 118) chamam de “memória do locutor-autor”⁴. Trata-se de uma situação que não comporta um interlocutor: o locutor-autor é, nessas situações de “discurso interno”, seu próprio interlocutor⁵. Dito de outra forma, o locutor não tem necessidade fornecer nenhum apoio externo a seu próprio universo de enunciação; a identificação do referente se faz inteiramente no seu universo mental, ou se se quer, em seu campo memorial (isso não é surpreendente em textos escritos em primeira pessoa). Já o SND “**esta mudança**” constitui um caso de nominalização, designando as alterações por que passou o eu-lírico, marcadas pelo tempo verbal (pretérito imperfeito do indicativo) e pelo modificador “**de hoje**”.

Quanto aos três usos do demonstrativo (dêitico, anafórico e dêitico memorial), Béguelin (1998) distingue a perspectiva do locutor e alocutário. Na perspectiva do alocutário, os empregos situacionais e anafóricos são os mais normais porque mais fáceis de tratar, na medida em que o referente a se identificar se encontra já validado na imagem da memória discursiva⁶ que se forma desse alocutário, por meio dos conhecimentos que ele tem do contexto em sentido amplo. No momento da ocorrência do SND, M inclui seja a informação de origem perceptual associada ao *denotatum*, seja informação construída por via verbal. Os pressupostos⁷ associados à forma lingüística *esse N* são assim verificados pelo estado de M, e a competência inferencial do intérprete é apenas modestamente solicitada.

Do ponto de vista do locutor, ao contrário, a dêixis memorial tem o mérito de ser pouco restritiva. De maneira egocêntrica, o locutor poupa-se de adaptar estritamente a forma de seu discurso ao estado presumido de conhecimentos partilhados, utilizando o SND “unilateralmente”; cabe ao alocutário acomodar M *a posteriori*. Aqui entra em jogo um contrato de comunicação fundamentado não sobre a antecipação de dificuldades interpretativas, mas sobre o apelo à cooperação do alocutário, que deve “verificar” por si mesmo os pressupostos inerentes ao SND.

Como são mais rotineiros e menos suscetíveis de resultar em um incidente interpretativo, os usos situacionais e anafóricos do SND acabam passando por modelos. De um modo um pouco provocador, Béguelin (1998) afirma que esses dois usos do SND constituem casos particulares da dêixis memorial, em que um referente, cognitivamente imposto pelo locutor e “mostrado” como tal pelo SND, se encontra validado em M seja por meio do contexto verbal, seja pelas evidências ligadas à situação de enunciação. Neste caso, as entradas perceptivas e contextuais não fazem senão confirmar a validade de referentes inferidos.

A partir daí, podemos inferir uma “subjetividade” associada ao demonstrativo, que pode ser vista na própria definição gramatical desse determinante. Em Bechara (2000: 167), por exemplo, encon-

tramos: [pronomes demonstrativos] “**são os que indicam a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso**”. Existe um antropomorfismo no verbo “indicar”, que dota o demonstrativo de um poder gestual. Mas, na verdade, quem indica? Podemos responder que se o demonstrativo indica, essa indicação é dada pelo locutor e não pelo próprio demonstrativo. Isso se confirma quando o autor (p. 189), abordando os usos desse pronome, afirma no item **demonstrativos referidos a nossas próprias palavras**: *No discurso, quando o falante deseja fazer menção ao que ele acabou de narrar (anfóra) ou ao que vai narrar (catáfóra), emprega este (e flexões)*. Ele cita o seguinte exemplo de Camilo Castelo Branco: “**Entrou Camilo na sala um pouco mais tarde que o costume, porque fora vestir-se de calça mas cordata em cor e feitio. Não me acoiem de arquivista de insignificâncias. Esse pormenor (isto é: o pormenor a que fiz referência) das calças prende mui intimamente com o cataclismo que passa no coração de Barbuda**”. A interpolação do comentário do gramático, entre parênteses, mostra a subjetividade que acompanha o determinante demonstrativo: trata-se do pormenor a que o **eu** (= o locutor) se referiu.

Assim, *esse N = o N que eu mostro, o N de que eu falo*. Fica claro que o “gesto” associado ao demonstrativo é do locutor. Mas Gary-Prieur (1998) aponta ainda que, além dessa face do demonstrativo, há outra orientada para o destinatário do enunciado. Se se torna à imagem do gesto, é preciso ver que o demonstrativo coloca em jogo três instâncias: aquele que mostra, o que é mostrado e aquele a quem se mostra. *Esse* permite apresentar um objeto como sendo ligado às pessoas do discurso, o que lhe dá uma dimensão discursiva. A autora propõe a seguinte definição para o demonstrativo:

Esse N = um x que é um N⁸ e sobre o qual eu chama atenção de tu.

Essa definição mostra que o referente do demonstrativo, classificado como N, é identificado para o locutor e não impõe nenhuma condição de identificação prévia para o alocutário. Isso pode explicar a contento o emprego insólito desse determinante. E talvez aí

4 Gary-Prieur & Noailly (1996) afirmam que, embora os lingüistas considerem hoje que o demonstrativo serve para apresentar um objeto “saliente”, isto é, presente na memória imediata do destinatário, a “saliência” do objeto introduzido pelo demonstrativo em seu uso insólito está na memória do “locutor-autor”, sendo um objeto localizado em relação ao universo do sujeito da enunciação.

5 Aqui o demonstrativo apresenta duas funções opostas: uma função conativa, por meio da qual o autor convida o leitor a partilhar seu universo, e uma função de distanciamento, que o autor usa para remeter o leitor ao exterior do universo de seu texto. A primeira provém do esforço de interpretação requerido por esses demonstrativos, que aproximam leitor e autor e a segunda resulta da recusa de dar ao leitor os meios necessários para identificar o referente. (Gary-Prieur & Noailly, 1996: 119-20)

6 A memória discursiva (= M) constitui o conjunto evolutivo de conhecimentos oficialmente partilhados pelos interlocutores, sendo alimentada pelas enunciações, pelos elementos percebidos associados à situação de enunciação e pelas inferências que deles decorrem.

7 O SND, assim como o definido, constitui caso de designação, pois remete a um objeto; daí a eles estar associada a pressuposição existencial referencial. Mas a pressuposição de existência do definido e do demonstrativo não é da mesma ordem. No primeiro caso, o emprego referencial resulta do sentido pressuposicional de unicidade de existência veiculado pelo artigo; no segundo, a pressuposição de existência do referente não é senão consequência: o emprego do demonstrativo veicula por si mesmo uma pressuposição existencial. (cf. Kleiber, 1984). O ato de mostrar engaja a pessoa que realiza esse ato a crer na existência daquilo que ela mostra.

8 Corblin (1987: 209) afirma que o grupo nominal *esse N* classifica seu *designatum* como X.

repouse a dificuldade para a resolução do demonstrativo em relação aos outros determinantes (indefinido e definido): a instrução semântica dada pelo demonstrativo é precisamente colocar o referente do SN introduzido em relação com o par eu/tu constitutivo do discurso.

O fato de o demonstrativo designar um objeto conhecido do locutor e não necessariamente conhecido do alocutário permite levar à hipótese de que essa forma tem duas faces superpostas: sempre remete a alguma coisa conhecida e apresenta alguma coisa como nova. (De Mulder, 1998). O demonstrativo traz o novo seja porque introduz um referente no discurso, seja porque ele assinala uma mudança de estatuto discursivo (uma mudança de foco), seja porque ele situa um referente em um novo universo de consciência. Assim, o SND não serve para marcar a continuidade pura e simples de uma menção anterior, mas ele leva sempre o novo no sentido de marcar seja a saliência do referente, seja uma modificação do estatuto temático.

Entre as funções textuais do demonstrativo, Apothéloz (1995), aponta uma função em que esse determinante chama a atenção de um objeto entre outros objetos localmente salientes ou designa um objeto que deixou de ser o centro do campo de atenção por outro objeto promovido a esse estatuto. Mas como já pontuamos neste trabalho, essa saliência, ou o seu correlato psicológico, a atenção, diz respeito a um objeto localizado em relação ao universo do sujeito da enunciação.

A título de ilustração, vejamos dois textos de Gilberto Dimenstein, publicados, respectivamente, no caderno A e C da edição da Folha de S.Paulo de 29/11/2000.

- (3) Ao analisar os resultados do sistema Nacional de Educação do MEC, o ministro Paulo Renato Souza (Educação) afirmou que “a escola está cada vez mais chata, e o aluno cada vez mais dispersivo ou indisciplinado”.

A pesquisa deste ano mostrou queda de aproveitamento nas escolas particulares.

Para Paulo Renato, esse “efeito chatice” é provocado por duas razões centrais: a falta de reciclagem das escolas e a grande oferta de conhecimento fora da sala de aula, principalmente na Internet.

- (4) “A escola está cada vez mais chata, e o aluno cada vez mais dispersivo ou indisciplinado”, disse ontem o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao analisar os resultados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do MEC), que mostram queda de aproveitamento nas escolas particulares, conforme revelou a Folha, na edição de ontem. O “efeito chatice” é provocado porque, de um lado, a escola não se reciclou, o professor interage pouco com os alunos, os conteúdos devem ser decorados, as matérias estão distantes da realidade.

Nesses textos, chama-nos a atenção o uso do demonstrativo e do definido no SN “efeito chatice”. Nos dois casos, trata-se de uma denominação reportada, fator que, segundo Apothéloz e Chanet (1997), favoreceria o uso do demonstrativo. Não se trata, é óbvio, de uma coerção e o uso do definido atesta isso. Observamos ainda que, ao contrário de “chatice”, o termo “efeito” ativa um novo referente

a partir da informação posterior à sua ocorrência, que, nos dois casos, se refere às razões/causas de a escola estar cada vez mais chata. Mas, em relação ao nosso principal interesse, que diferença poderíamos apontar quanto à variação dos dois determinantes? Na designação com o demonstrativo, o locutor torna saliente o objeto, entre outros que se encontram na memória discursiva do alocutário (leitor), como “os resultados do sistema Nacional de Educação do MEC”, “a pesquisa deste ano”, “queda de aproveitamento nas escolas particulares”. Com essa estratégia, o locutor chama a atenção do alocutário para esse objeto; com o definido, o que está ausente é justamente essa saliência.

À guisa de conclusão (provisória)

- O demonstrativo, em todos os seus empregos, têm um caráter indexical: trata-se de apresentar o referente como “aquele que eu mostro, aquele de que eu falo”;
- Esse caráter indexical carrega em si uma subjetividade: o apontamento é da responsabilidade do locutor;
- O demonstrativo apresenta um referente como novo (para o alocutário) – no sentido apontado mais acima - e velho (para o locutor), tornando-o saliente.

Resta ainda precisar muitos pontos, como por exemplo, a função textual do SND, a possível restrição de sua função sintática, a função dos modificadores que porventura o integrem, a sua relação com gêneros de discurso, entre outros. Mas isso é motivo para uma pesquisa mais ampla.

Referências Bibliográficas

- APOTHÉLOZ, D. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Droz, 1995.
- APOTHÉLOZ, D., CHANET, C. Défini et démonstratif dans les nominalisations. In DE MULDER, Walter e Carl Vetter (eds.) *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi, 1997. p. 159-86.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. revista e ampliada. Lucerna: Rio de Janeiro, 2000.
- BÉGUELIN, M-J. L'usage des SN démonstratifs dans les *Fables* de La Fontaine. In *Langue Française*. Paris: Larousse, 1998, n. 120, p. 95-109.
- CORBLIN, F. *Indéfini, défini et démonstratif*. Genève: Droz, 1987.
- DE MULDER, W. Du sens des démonstratifs à la construction d'univers. In *Langue Française*. Paris: Larousse, 1998, n. 120, p. 21-32.
- GARY-PRIEUR, M-N, NOAILLY, M. Démonstratifs insolites. In *Poétique*. Seuil, 1996, n. 105, p. 111-21.
- GARY-PRIEUR, M-N., LEONARD, M. Le démonstratif dans les textes et dans la langue. In *Langue Française*. Paris: Larousse, 1998, n. 120, p. 5-20.
- KLEIBER, G. Sur la sémantique des descriptions démonstratives. In *Linguisticae Investigationes*. Amsterdam, 1984, p. 63-85.
- MARCHUSCHI, L.A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. (Texto não publicado)

A configuração neuronal na compreensão leitora

José Marcelino Poersch

Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul

ABSTRACT - Reading comprehension requires the explanation of how to shift from a digital, discrete reality (text) to an analogic, continuous one (thought). Such transformation cannot be explained by means of a serial processing of abstract and fixed symbols stored in mind, but rather by a parallel distributed processing of flexible and fine-grained constituents engrammed across neural networks (brain), where mind is nothing but such neural functioning.

PALAVRAS-CHAVE - Compreensão leitora - Conexionismo - Conhecimento - Sinapses

1 - Introdução

Entendendo conhecimento lingüístico como todo conhecimento acerca da linguagem, ele se refere fundamentalmente aos diversos níveis de análise lingüística, aos aspectos que presidem a manipulação da língua e às áreas limítrofes da lingüística com outras ciências. A apropriação desse conhecimento realiza-se através de alterações na força das sinapses neuronais, alterações motivadas pelo processamento de insumos externos – fornecidos pelas experiências com o mundo circundante e pela informação fornecida via linguagem – e de insumos internos – dados previamente engramados nas redes neuronais. O aprendizado e o uso da leitura pressupõem a alteração de ligações sinápticas específicas. Se de um lado, tem-se a construção de correspondências entre dados gráficos e sua sonorização (recodificação), de outro lado, processa-se a correspondência entre as expressões sonoras e seu respectivo conteúdo (decodificação). À construção dessas correspondências devem ser acrescentadas, na aprendizagem da leitura, capacidades de incluir na texto as devidas pressuposições e de fazer as inferências apropriadas – a partir dos dados trazidos pelo texto e pelo conhecimento de mundo – a fim de que o leitor passe a configurar em seu cérebro uma substância de conteúdo semelhante àquela existente no cérebro do escritor ao produzir o texto. No ato de leitura, o processo de compreensão inclui, obrigatoriamente, a passagem do digital, do discreto (texto) ao analógico (configuração cerebral). Essa passagem não pode ser explicada mediante um processamento serial de símbolos abstratos e fixos, armazenados e prontos na mente, mas privilegia um processamento de distribuição em paralelo de dados flexíveis engramados na rede neuronal (cérebro), onde a mente nada mais é do que esse funcionamento. Embora esse processamento seja serial, isto é, se processe à medida que o texto é lido, cada etapa desse processamento constitui a resposta de um cem número de estímulos que atuam em paralelo. No final da leitura, o leitor tem o conteúdo presente como se fosse uma fotografia “ad hoc” de todas as conexões estabelecidas, sendo que, na recordação, aparece em primeiro lugar aquele conteúdo mais fortemente gravado. Se alguém for resumir um texto ele percorrerá um caminho inverso: tomará discreto o conteúdo correspondente ao essencial do texto original, conteúdo presente na memória de forma analógica.

2 - A Metáfora da Indústria de Processamento

A apropriação do saber lingüístico se realiza através de respostas fornecidas a três tipos de estímulos: estímulos externos primários, estímulos externos secundários e estímulos internos. 1. Os **estímulos externos primários** correspondem aos dados que o aprendiz coleta na comunidade lingüística na qual ele se insere. Esses dados são oferecidos pelos falantes e engramados no cérebro (alterações de sinapses) segundo condicionamentos probabilísticos (Seidenberg & MacDonald, 1999) por um lado, e de outro, por constrangimentos motivacionais, afetivos, emocionais (Schumann, 1994).

2. Os **estímulos externos secundários** correspondem a dados sobre a língua, dados obtidos a partir de fontes secundárias orais ou gráficas, sob a forma de metalinguagem (gramáticas, livros e apresentações orais ou escritas) sobre línguas e linguagem. Esses estímulos distinguem-se dos anteriores por não se referirem à língua como desempenho mas à língua como objeto de análise (metalinguagem). É aqui que se coloca a problemática analisada no presente artigo. Os textos de gramáticas e de outros livros com conteúdo lingüístico, através da leitura, constituem fontes de conhecimento lingüístico. 3. Os **estímulos internos** provêm do processamento interneuronal e constituem as unidades intermediárias. Como respostas internas a estímulos externos podem, por sua vez, produzir respostas externas. Tem-se acesso parcial a esses dados através de atividade introspectiva, através de análise de protocolos verbais e através da análise da relação entre estímulos externos e respostas externas. Essas atividades nos levam à formulação de hipóteses sobre esse funcionamento. As respostas que se obtêm através dessas três fontes de estímulos constituem nosso conhecimento prévio enciclopédico, em geral, e do nosso conhecimento lingüístico, em particular. Uma vez obtido esse conhecimento, ele é armazenado, sofre constante processamento e, quando ativado por estímulos apropriados, estará disponível, será recuperável.

Existem diversos paradigmas que podem explicar a apropriação do conhecimento, isto é, sua percepção, seu armazenamento e sua recuperação. Comparamos esses paradigmas às maneiras diversas com que um observador pode analisar uma indústria de processamento – **metáfora da indústria de processamento**. O **analista 1**, posicionando externamente à indústria, observa o material que entra (insumos) e o material que sai (produto); nada sabe sobre os processos de transformação a que eles estão sujeitos no interior da fábrica. Esta constitui uma **caixa preta**. Através de um estudo minucioso de confrontação e de comparação entre os insumos e os produtos, o analista consegue descobrir como os produtos variam segundo os tipos de insumos: sua origem, suas qualidades, sua quantidade, sua estrutura. Descobre também que o processamento sofre a influência de outras variáveis, em forma de outros insumos, que alteram o produto; constitui uma questão secundária a maneira como isso acontece. O **analista 2**, embora também posicionado fora do complexo industrial, ao analisar o produto, verifica que este nem sempre varia de acordo com as alterações dos insumos. Movido pela curiosidade, tenta desvendar o que acontece dentro da caixa preta: levanta hipóteses sobre o processamento interno da fábrica. Acredita que os -insumos sejam submetidos a diversos tratamentos mecânicos e químicos que constituem variáveis internas, estímulos intermediários. Nada sabe com absoluta certeza, são somente conjecturas que permitem explicações plausíveis. O **analista 3**, diante de explicações insatisfatórias, resolve entrar na fábrica. Aí verifica a existência de dispositivos (mecanismos) diversos causadores de processamentos mecânicos e químicos. A partir desse processamento, examina em maior profundidade as diferenças observadas no produto e chega a explicações melhor fundamentadas.

3 - Paradigmas que explicam a obtenção do conhecimento

O conhecimento que se tem de certa realidade depende do ponto de vista de sua análise. Quando se trata da apropriação de qualquer saber, em geral, e de saber lingüístico, em particular, existem três paradigmas; que correspondem aos três analistas acima citados. O primeiro corresponde ao paradigma comportamentista; o segundo exemplifica o simbólico; o paradigma conexionista é instanciado pelo terceiro. O problema não reside na fato de taxar este ou aquele paradigma de certo ou errado; trata-se de encontrar aquele com maior força explicativa.

O **comportamentista** (behaviorista) fundamenta a aquisição na experiência. Segue a cartilha de Aristóteles: “Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensibus”. Corresponde à metáfora da “tabula rasa”, segundo a qual todo ser, ao nascer, possui nenhum conhecimento; este é adquirido pela experiência, através dos sentidos. O analista observa o cérebro humano e vê que este recebe estímulos aos quais são dadas determinadas respostas. Qualquer alteração no primeiro provoca alterações no segundo. Tudo acontece no cérebro, no orgânico; negam a existência da mente. O cérebro, constituído de milhares de células nervosas, os neurônios, serve de mediador entre um estímulo e uma resposta. O processamento no cérebro não é prioritário, constitui uma caixa preta. **Aprender significa saber dar a devida resposta a determinado estímulo.**

O **simbolista** pleiteia a existência da mente como realidade distinta, embora não separada, do cérebro. A fala, em sua realidade física, serve para expressar o pensamento, realidade mental. Pretende desvendar os processos cognitivos da linguagem: formula hipóteses sobre o funcionamento da “caixa preta”, isto é, o que acontece no espaço que separa o estímulo de sua respectiva resposta. A idéia básica dos simbolistas é a de que a cognição humana depende centralmente da manipulação de representações simbólicas (signos, conceitos) processados em série segundo regras fixas, os algoritmos. Exemplo característico desse paradigma é o signo lingüístico (Saussure) e a teoria dos esquemas mentais (Schank e Minsky). Grande parte dos simbolistas defende o inatismo lingüístico (regras inatas). **Aprender significa representar na mente a realidade existente.**

Baseado na falta (ou pobreza) de explicações relacionadas aos problemas oriundos da distinção mente/cérebro, do arquivamento de conceitos (ou esquemas), da serialidade do processamento mental, da passagem do pensamento à fala, o **conexionista** tenta penetrar no cérebro através dos achados da neurociência e das avarias cerebrais. Com esses dados, as hipóteses levantadas para desvendar os mistérios da cognição são, seguramente, melhor fundamentadas e mais naturais. O paradigma conexionista baseia-se na estrutura eletro-química das conexões estabelecidas entre os sem-número de neurônios que captam o conhecimento, não em forma de símbolos prontos, como um todo, mas de traços disseminados e engramados nesses neurônios, tridimensionalmente conectados. O conexionista procura explicar os processos mentais com base em configurações desenhadas “ad hoc”, em forma fotográfica, nas redes neuronais. Contrapões, ao inatismo, o culturalismo: todo saber é adquirido através da experiência. O cérebro é a sede desse saber; a mente, que não tem existência própria, nada mais é do que o seu funcionamento. **Aprender significa, essencialmente, alterar a força das sinapses neuronais.**

4 - Aprender é alterar sinapses neuronais

A unidade básica do cérebro é constituída pelo neurônio. O funcionamento do cérebro humano caracteriza-se por uma extrema plasticidade, uma ampla flexibilidade e uma impressionante rapidez, além da capacidade de operar com vários estímulos ao mesmo tempo – processamento de distribuição em paralelo (Rumelhart & McClelland, 1986). Os neurônios variam substancialmente quanto

a seus tamanhos, suas formas, suas funções e suas relações; o que lhes é comum é sua estrutura triádica: corpo celular (núcleo), axônio e dendritos. O axônio é o meio pelo qual um neurônio se comunica com outros. Os dendritos são ramificações do corpo celular que funcionam como receptores da informação provinda de outros neurônios através dos axônios. O ponto de encontro de um neurônio e um dendrito – onde ocorre a conexão interneuronal – é denominado **sinapse**.

Afirma-se que o cérebro altera sinapses para adquirir conhecimento novo; a aprendizagem, além de reforçar sinapses também provoca reajustes nas redes neuronais já existentes. Os neurônios ajustam a força de suas sinapses durante o processamento da informação. Assim, a aquisição de conhecimento está relacionado a mudanças sutis nas conexões neuronais (sinapses).

Todo dado de entrada constitui um estímulo. Se esse dado encontrar uma resposta – isto é, um caminho interneuronal previamente marcado, dizemos que houve uma ativação, uma **recordação**; isso não constitui aprendizagem, não constitui conhecimento novo. Se não for encontrado um caminho marcado, será necessário que esse dado (novo) seja integrado a algum conhecimento existente. Para isso, é preciso traçar um novo caminho, estabelecer uma nova conexão interneuronal. Adquirimos conhecimento, aprendemos.

5 - Ler é compreender; compreender é recordar e aprender

A leitura consiste na configuração cerebral de um conteúdo a partir de um texto (expressão). Consiste em transformar, para fins de comunicação (**linguagem**) uma seqüência discreta (de letras, de palavras, de frases), apresentada serialmente – uma unidade após outra –, para uma realidade analógica, “fotografada” (**pensamento**). Essa realidade pode representar um contínuo (mapa, fotografia, desenho, esquema) de um conjunto de quadros, de fatos, de idéias ou de argumentos).

Dessa maneira, o processo de compreensão insere-se, fundamentalmente, na relação pensamento/linguagem. Tanto a leitura quanto a escritura revestem-se dessa relação, embora seguindo orientações opostas: do pensamento (conteúdo) ao texto (expressão) – escritura – ou do texto ao pensamento – leitura.

A compreensão da compreensão inclui, obrigatoriamente, a explicação de como passar do digital, do discreto (texto) ao analógico, a uma unidade contínua (pensamento). Essa passagem não pode ser explicada mediante um processamento serial de símbolos abstratos e fixos armazenados na mente mas através de um processamento de distribuição em paralelo de dados flexíveis engramados na rede neuronal (cérebro) onde a mente nada mais é do que esse funcionamento.

A construção do sentido se processa da seguinte maneira. O texto fornece dados que são percebidos, captados pelos olhos; o nervo ótico conduz essa percepção ao cérebro. É no cérebro que se inicia o processamento desses dados com aqueles previamente armazenados. Como conhecimento significa conexão sináptica, se determinado dado (input) encontrar caminho (conexão) para outro dado armazenado, esse dado é ativado. Houve **recordação** e, automaticamente, a sinapse será reforçada. Se essa ativação não for possível, não encontrar caminho previamente traçado, o dado de entrada deve ser integrado a algum dado já armazenado. Essa integração consiste em estabelecer uma nova conexão; isso significa **aprender**. Esse novo conhecimento passa a constituir conhecimento prévio para o processamento do resto do texto.

Embora esse processamento seja serial, isto é, se processe à medida que o texto é lido, cada etapa desse processamento constitui a resposta de um cem número de estímulos que atuam em paralelo. No final da leitura, o leitor tem o conteúdo presente como se fosse a fotografia “ad hoc” de todas as conexões estabelecidas sendo que, na

recordação, aparece em primeiro lugar aquele conteúdo mais fortemente gravado. Se alguém for resumir um texto (produção) ele percorrerá um caminho inverso. Tornará discreto aquele conteúdo correspondente ao essencial do texto primitivo, conteúdo presente de forma analógica, no seu todo.

6 - Conclusão

Ao longo desta comunicação analisamos a proposta de que o conhecimento lingüístico consiste, além do conhecimento de um determinado idioma (competência e desempenho), no conhecimento sobre a língua (descrição, metalinguagem) e sobre aspectos de uso (aquisição, ensino/aprendizagem, pragmática). Segundo a visão conexionista, aprender significa alterar a força das sinapses entre os neurônios. Ler representa uma atividade de recordação e de aprendizagem. A apropriação do saber lingüístico através da forma gráfica (código escrito) diz respeito aos aspectos de metalinguagem e de uso do código. Essas proposições nos levam a afirmar que ler é compreender e que compreender é recordar e aprender. O conhecimento lingüístico armazenado na forma escrita está disponível via leitura. É nesse sentido que afirmamos que a leitura constitui fonte de saber lingüístico.

Referências bibliográficas

- MINSKY, Marvin. (1981). A framework for representing knowledge. In: J. Haugeland (ed), *Mind Design*. Cambridge: MIT Press. págs. 95-128;
- RUMELHART, D.E. & MCCLELLAND, J.L. On learning the past tense of English verbs. In: J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, and the PDC Research group (eds.), *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*, vol 2. Cambridge: The MIT PRESS, 1986. págs.216-271;
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971;
- SCHANK, Roger C. Reminding and memory organization. In: Paul R. Clyne, William F. Hanks and Carol L. Hofbauer (eds.). *Papers from the Fifteenth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago, 1979. págs.455-49);
- SCHUMANN, John H. Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies on Second Language Acquisition* (Cambridge University Press), 16, págs.231-242, 1994;
- SEIDENBERG, Mark S. and MacDONALD, Maryellen C. A probabilistic constraints approach to language acquisition and processing. *Cognitive Science*, vol 23 (4), págs.569-588, 1999.

Vygotsky e o conexionismo: aproximações e diferenças

Heloísa Stefan

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ABSTRACT - *Connectionism can be considered a new alternative to explain how linguistic knowledge is acquired. However, this new approach appears to have emerged already with Vygotsky. So, in spite of some differences, both Vygotsky and connectionism share some ideas: concepts are unstable entities, subject to changes provided by new experiences.*

PALAVRAS-CHAVE - *Formação de Conceitos, Vygotsky, conexionismo*

Introdução

O paradigma conexionista apresenta-se como uma abordagem alternativa para explicar a obtenção do conhecimento lingüístico. Trata-se de um paradigma relativamente novo, mas que parece ter suas origens já no início do século XX, com Vygotsky, que pode ser considerado, de certa forma, um precursor de algumas idéias do conexionismo (como também é conhecido o paradigma conexionista), em especial no que tange à formação de conceitos.

Assim, são feitas algumas aproximações entre a abordagem de Vygotsky e a do conexionismo, sem, no entanto, deixar de apontar diferenças básicas e sinalizar os avanços teóricos do conexionismo em relação à abordagem de Vygotsky.

O processo de formação de conceitos segundo Vygotsky

Ao preocupar-se com a relação entre pensamento e linguagem, com a cultura como mediadora do processo de funcionamento psicológico do indivíduo, Vygotsky preocupou-se também com a maneira como os conhecimentos e significados são internalizados e elaborados socialmente (Rego, 1996).

Para Vygotsky, os conceitos são vistos como um sistema de relações e generalizações contidas nas palavras e determinado por um processo histórico cultural. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados que ordena o real em conceitos nomeados por palavras da língua desse grupo (Oliveira, 1997). Por exemplo, ao se falar em “mesa”, enuncia-se uma palavra que tem um determinado significado. Esse significado, além de possibilitar a comunicação entre os falantes, também define um modo de organizar o mundo real de forma que essa palavra se aplica a alguns objetos e não a outros.

A utilização da linguagem favorece processos de abstração e generalização, pois os atributos relevantes de determinado objeto têm de ser abstraídos da totalidade da experiência, para depois serem generalizados sob um mesmo conceito. Cada palavra se refere a uma classe de objetos, consistindo em um signo, em uma forma de representação de um conceito.

Segundo Vygotsky (Vygotsky, 1995), os conceitos estão em constante transformação, pois as línguas acompanham a evolução dos grupos humanos. Os significados não são estáticos; eles sofrem modificações, refinamentos e acréscimos. Da mesma forma que acontece com as línguas, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança. As generalizações contidas em uma palavra mudam ao longo de seu desenvolvimento. Um exemplo conhecido é a aprendizagem da palavra “lua”, que no início pode designar não só a lua, mas também qualquer foco de luz visível à noite.

Esse processo de formação de conceitos pode ser visto nas fases iniciais de aquisição da linguagem, quando o vocabulário e o conhecimento da criança sobre o mundo crescem a partir da experi-

ência pessoal. Mas os conceitos continuam a se desenvolver e tornam-se diferentes quando inicia o aprendizado escolar. Nessa fase, o professor intervém na formação dos conceitos das crianças, e as transformações de significado não ocorrem mais apenas a partir da experiência vivida (conceitos espontâneos), mas a partir de definições estabelecidas pela cultura (conceitos científicos). Dessa forma, a criança, que por si própria diferenciou lua de qualquer outro foco de luz, aprende na escola que lua é também um satélite da terra, e assim por diante.

Apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos estão muito relacionados e se influenciam mutuamente; frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo por meio de sua aproximação com outros já conhecidos, elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Da mesma forma, um conceito espontâneo nebuloso aproximado de um conceito sistematizado coloca-se em um quadro de generalização.

Assim, a formação de conceitos é o processo pelo qual a criança aprende a linguagem de seu meio, utilizando-a, cada vez melhor, para ordenar, classificar, especificar objetos e situações do mundo real em conceitos, chegando então ao desempenho adulto, quando pode comunicar suas idéias de modo mais simplificado e generalizado, além de pensar sobre sua própria linguagem e sobre seu próprio pensamento.

São três as fases descritas por Vygotsky em seu experimento para o estudo da formação de conceitos. Na primeira fase, a criança agrupa ao acaso objetos percebidos isoladamente em um amontoado. Nessa fase, são formados conjuntos sincréticos de objetos, que têm como base nexos vagos instáveis e subjetivos, não-relacionados aos atributos relevantes dos objetos.

Na segunda fase, ocorrem algumas mudanças, quando os objetos isolados são associados pela criança devido às suas impressões subjetivas e às relações que de fato existem entre esses objetos. As ligações entre os objetos são concretas e factuais, sendo descobertas por meio da experiência direta.

Na terceira fase, por fim, a criança começa a agrupar objetos com base em um único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta. Aqui, a criança precisa abstrair e isolar elementos e também examiná-los separadamente da experiência concreta da qual fazem parte.

Conforme Vygotsky (Vygotsky, 1995), esse processo que resulta na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica desse processo amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. No entanto, se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, isto é, poderá não atingir estágios mais elevados de raciocínio. A escola tem grande influência nesse processo porque possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Os conceitos segundo o conexionismo

O objetivo do paradigma conexionista é estudar como se dá a aquisição de conhecimento pelo cérebro humano, e, mais precisamente, na área da Linguística, como se dá a apropriação do saber lingüístico em um cérebro que trata informação graças a um sistema composto por milhões de neurônios interconectados, os quais, mediante um determinado *input*, reforçam ou enfraquecem certas conexões, produzindo, então, um *output*.

Seu ponto principal, então, é a questão da aprendizagem, que ocorre mediante a estimulação freqüente de certos conjuntos de neurônios. O processo de aprendizagem de um conhecimento ocorre de acordo com as alterações de força que acontecem nas sinapses. Se determinada rede neuronal se torna bastante reforçada, ocorre aprendizagem. Então, aprender, para o conexionismo, é reforçar sinapses.

Segundo o conexionismo, os conceitos são armazenados em redes de células nervosas (redes neuroniais) de forma fragmentada, distribuída e difusa no cérebro, e não de forma inteira, como um todo e em um lugar fixo, como em bloco ou um módulo. Assim, os conceitos estão distribuídos nos neurônios, sendo que um só neurônio não possui todas as informações que compõem um conceito, e sim apenas traços dessas informações.

É por isso que é difícil que redes neuroniais e cérebros percam informações inteiras. É assim que se explica como um conceito pode ser ativado ou recuperado por diferentes estímulos sensoriais externos, sejam visuais, auditivos, olfativos, táteis. Determinado conceito se torna acessível por meio de diversas rotas, e não uma só, visto que se encontra distribuído nas redes neuroniais que o armazenam de acordo sua via de entrada, que pode ter sido olfativa, visual, ou outra (Teixeira, 1998).

Então, os conceitos, sob a perspectiva do conexionismo, não são entidades estáticas, mas sim que mudam de acordo com a experiência com o meio.

A formação de conceitos no conexionismo baseia-se na aprendizagem, o que implica que esse processo envolve reforço das conexões entre os neurônios. Ocorrem alterações em sinapses específicas, sendo que algumas são mais reforçadas do que outras, o que propicia o estabelecimento da aprendizagem. Essas sinapses mais reforçadas sempre se ligam às já existentes e têm poder de transformá-las, assim como as já existentes também têm o poder de facilitar o reforço de novas sinapses. Assim, todo novo conceito construído vai produzindo mudanças nos já existentes, enquanto os já engramados podem facilitar ou não a aprendizagem desses novos conceitos.

Resumindo, um conceito pode ser visto como um recorte da realidade em um determinado momento. Se um conceito é uma entidade instável e dinâmica, enfim, uma configuração *ad hoc*, então ele está representando a realidade naquele momento: com os dados então disponíveis engramados na memória é que o sujeito constrói um conceito, e este é um retrato da realidade cerebral daquele instante. Em um outro momento, entretanto, ainda que os estímulos sejam os mesmos, o conceito construído será diferente porque a experiência do sujeito se modificou: novos dados foram acrescentados aos já existentes e reorganizações conceituais ocorreram a partir deles. Assim, o conceito será diferente em momentos distintos: poderá estar mais evoluído, se a experiência por que passou o sujeito acrescentou dados novos e importantes que modificaram a informação já existente; por outro lado, o conceito poderá estar empobrecido se a experiência do sujeito não tiver acrescentado dados novos fundamentais ou se tiver acrescentado dados equivocados.

Aproximações entre Vygotsky e o conexionismo

Em primeiro lugar, uma aproximação a ser feita, esta entre o próprio Vygotsky e o paradigma conexionista, relaciona-se à sua pos-

tura interdisciplinar. Vygotsky escreveu sobre diversos temas: arte, literatura, lingüística, filosofia, neurologia, estudo das deficiências, educação, psicologia, todos com um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Da mesma forma, o paradigma conexionista também se apresenta como uma ciência interdisciplinar: na lingüística, por exemplo, o objeto de estudo é a língua, mas suas contribuições para o estudo de como se dá a apropriação do saber lingüístico vêm dos conhecimentos de áreas como a neurobiologia, a computação (com suas simulações), a matemática, a estatística. Além disso, no conexionismo, o ambiente externo, como a cultura para Vygotsky, exerce muita influência sobre o ambiente interno, o cérebro.

Outra aproximação é esta: para ambas as posições, o conceito, que é uma forma de organizar a informação e o conhecimento que provém do mundo real, não é adquirido pronto, mas é algo construído gradativamente por meio da aprendizagem da linguagem falada ao redor da criança, da observação direta, da manipulação de objetos e de sua vivência em um grupo cultural. Novamente surge a importância dos estímulos do meio sobre o cérebro.

Além disso, outra aproximação refere-se ao fato de que um conceito não é armazenado em um bloco ou módulo específico e fixo no cérebro. Vygotsky já afirmava que as funções mentais não se localizavam em pontos específicos do cérebro. Por sua vez, conforme o conexionismo, os traços que contêm as informações que formam um conceito são engramados nas células nervosas do cérebro, de forma difusa, fragmentada e distribuída.

Mais uma aproximação: os conceitos são, para Vygotsky, construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, que fazem parte ativa do processo intelectual, e não formações isoladas e imutáveis. O conexionismo, como já foi discutido, considera os conceitos como configurações *ad hoc* que surgem a partir de uma necessidade interna ou externa, não sendo construções estáveis porque mudam a cada nova experiência relacionada do indivíduo. Ambas as posições sustentam, portanto, que um conceito não é uma entidade estável e fixa, localizada em um determinado lugar do cérebro, pronta para ser acionada e utilizada. O conceito é uma entidade instável, flexível, sujeita a mudanças e reformulações de acordo com as novas conexões que vão sendo feitas, conforme a aprendizagem se efetiva no desenvolvimento do indivíduo, seja durante a vida pré-escolar (período dos conceitos espontâneos) ou na escolar em diante (conceitos científicos).

Outra aproximação entre as duas abordagens diz respeito ao fato de que todo conhecimento novo conecta-se ao conhecimento já existente, alterando-o e a si próprio. Na primeira fase da formação de conceitos segundo Vygotsky, os objetos são agrupados em amontoados, conforme a percepção da criança, com nexos vagos. Com o aumento da interação e da aprendizagem, a criança vai construindo novos conceitos e, portanto, vai conectando-os com aqueles já existentes. Rapidamente ela chega à fase dos complexos, quando então agrupa objetos sob um mesmo conceito, segundo impressões subjetivas e ligações concretas existentes entre os objetos. À medida que adquire mais experiência, altera aqueles conceitos que já possuía, chegando à fase em que agrupa objetos segundo um único atributo. No conexionismo, um conceito novo constitui um reforço de determinadas sinapses que já possuem outros conceitos engramados. O novo conceito que é aprendido, depois disso, tem o poder de alterar pesos de outras sinapses, que são responsáveis por outros conceitos, modificando, assim, as futuras configurações e influenciando na aprendizagem de novos conceitos.

Sendo assim, a formação de conceitos de Vygotsky pode ser considerada como precursora de algumas idéias conexionistas por mostrar que existe uma evolução, um crescimento, uma alteração dos conhecimentos dados a partir de conhecimentos novos. Com o au-

mento da experiência, do desafio, da atividade, da interação, a criança constrói, formula e reformula conceitos, até atingir seu grau mais abstrato, isto é, até compreender também o significado das palavras que não possuem apenas referentes concretos na sua experiência.

Continuando, o conceito é formado a partir de conhecimentos individuais e experiências particulares. A criança inicia a organização de sua experiência separando o que é particular do que é compartilhado pela cultura. Outra forma de aproximação entre Vygotsky e esse aspecto do conexionismo é quanto aos conceitos espontâneos e científicos. O conceito espontâneo também é construído com base na experiência pessoal concreta e cotidiana, por meio da observação, manipulação e vivência direta, enquanto o conceito científico é adquirido por meio da instrução escolar, não sendo acessível à observação direta. A criança, primeiramente, constrói seus conceitos espontâneos a partir de suas experiências. Mais tarde, quando inicia o aprendizado escolar, começa a adquirir os conceitos científicos, que são compartilhados pela cultura.

Portanto, a formação de conceitos baseia-se na aprendizagem. A entrada na escola produz várias mudanças nas atividades das crianças: novos conhecimentos e informações são construídos e adquiridos – novas sinapses, ou conexões, vão sendo reforçadas no cérebro, alterando o peso daquelas já existentes, resultando, dessa forma, na formação de novos conceitos *ad hoc*.

O conhecimento dado, que corresponde ao nível de desenvolvimento real de Vygotsky, está ligado aos conceitos espontâneos de uma criança – aqueles conceitos que a criança constrói a partir de sua experiência concreta.

O conhecimento novo, por sua vez, corresponde ao nível de desenvolvimento proximal de Vygotsky, isto é, às funções que estão em vias de serem efetivadas e que podem ser construídas com o auxílio de outras pessoas. Esse nível está relacionado aos conceitos científicos, pois é a aprendizagem escolar que os introduz. Neste momento, a criança começa a adquiri-los a partir de sua definição e não mais pela observação e manipulação direta, fase em que começa a haver alterações nos conceitos espontâneos já existentes da criança, isto é, no seu conhecimento dado.

Diferenças entre Vygotsky e o conexionismo

Da mesma forma como se pôde fazer aproximações entre as duas abordagens, há que se mostrar algumas diferenças básicas entre a concepção de Vygotsky e a do conexionismo no que tange aos conceitos.

Uma diferença importante é o fato de Vygotsky afirmar que o processo de formação de conceitos estaria pronto ao final da adolescência. Esta suposição implica o seguinte: se o meio tiver sido estimulador, o adolescente já atingiu um nível abstrato de funciona-

mento cognitivo, o que parece fazer crer que ele estaria usando apenas conceitos abstratos a partir de então.

Segundo o conexionismo, os conceitos estão em constante reformulação até o final das nossas vidas, visto que estamos sempre aprendendo, isto é, sempre novos dados estão sendo processados pelo nosso cérebro. Ainda conforme o conexionismo, o fato de se chegar a compreender e usar conceitos abstratos não indica que depois deste nível se pare de fazer uso de conceitos concretos, pois muitas vezes há mais necessidade de um conceito com referente concreto do que abstrato nas interações do dia-a-dia. Assim, o conexionismo aponta para uma flexibilidade cognitiva maior, segundo a qual se pode utilizar conceitos abstratos e concretos independentemente de se estar na infância, na adolescência ou na idade adulta. Há um constante fluxo de informações que estão sempre à disposição, e há uma imensa possibilidade de combinação entre elas, o que permite que novos conceitos, concretos ou abstratos, se formem *ad hoc*, dependendo da necessidade.

Outra diferença básica diz respeito ao fato de Vygotsky considerar que um conceito é armazenado como um signo na mente das pessoas. No conexionismo, supõe-se que um conceito seja engramado nas células do cérebro em forma de traços, e não como uma entidade abstrata, como é o conceito para Vygotsky. As configurações *ad hoc* que surgem a partir dos dados de que dispõe o cérebro é que podem ser classificadas como abstratas ou não (como, por exemplo, o conceito de Liberdade), mas não os traços em si. Dessa forma, perceba-se que Vygotsky, ao tratar o conceito como um signo, inclui-se no paradigma simbólico.

Conclusão

Para concluir, pode-se dizer que, apesar dessas diferenças básicas apontadas, Vygotsky é de alguma forma um precursor de certas idéias do conexionismo: ele serve como um ponto de partida para amplas discussões sobre os conceitos, e os novos recursos tecnológicos do conexionismo, aliados à sua capacidade explanatória, têm muito a oferecer para que tais discussões avancem ainda mais.

Referências bibliográficas

- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. *Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Simulando a aquisição de passivas

Rosângela Gabriel

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ABSTRACT - In order to study the acquisition of passive constructions, two techniques have been used: analysis of empirical data and computer simulation. The empirical data come from two studies testing English and Portuguese monolingual speakers in a language production task. The crosslinguistic results provided evidence for modelling the acquisition and processing of passives in a computer neural network

PALAVRAS-CHAVE - aquisição da linguagem - conexionismo – regras sintáticas - redes neuronais artificiais

1 – Introdução

A fim de investigar como as crianças aprendem as construções passivas e, mais especificamente, por que as crianças aprendem as construções passivas, ou ainda, que fatores contribuem para a aquisição das construções passivas, foram empregadas duas técnicas de investigação: análise de dados empíricos e simulação dos dados empíricos em redes neuronais conexionistas. Inserida nos estudos de aquisição da linguagem, esta investigação objetiva contribuir para a compreensão da natureza da linguagem e do cérebro através do estudo de um único fenômeno lingüístico: a aquisição de passivas.

O texto que segue apresenta inicialmente a metodologia de coleta e análise dos dados empíricos fornecidos por falantes monolíngües de inglês britânico e português brasileiro em uma tarefa de produção de linguagem. Num segundo momento, são descritos e discutidos o procedimento empregado para a construção da simulação computacional dos dados translingüísticos e os resultados obtidos.

2 – Evidências empíricas

Os dados empíricos foram colhidos com crianças e adultos falantes monolíngües de inglês britânico e português brasileiro. Os sujeitos do estudo Produção em Inglês foram 46 crianças, divididas em 4 grupos (3-4 anos de idade, 5-6 anos, 7-8 e 9-10 anos), e 10 adultos. Já os sujeitos do estudo Produção em Português foram 80 crianças e 20 adultos. O *design* do experimento envolveu 12 cenas nas quais 12 vezes um agente foi topicalizado e 12 vezes um não-agente foi topicalizado. As cenas foram mostradas aos sujeitos através de um desenho animado em um monitor de vídeo. Após cada cena, o investigador pediu ao participante ‘Me fala sobre o (agente)’ e ‘Me fala sobre o (não-agente)’. As respostas dos sujeitos foram então classificadas como (1) ativas, (2) passivas, (3) não-passivas e (4) não-evento, como ilustrado pelos exemplos:

- (1) O gato assustou o rato.
- (2) O rato foi assustado pelo gato.
- (3) O rato ganhou um susto do gato
- (4) O rato tá com medo.

Os resultados demonstraram que as respostas dos sujeitos são fortemente influenciadas pelo tópico dado pelo interlocutor. A manutenção do tópico discursivo no início da frase parece ser o critério usado pelos sujeitos na escolha dentre as estruturas sintáticas disponíveis. Essa tendência dos sujeitos pela manutenção do tópico discursivo já havia sido documentada por estudos anteriores, entre eles Clark & Begun (1968), Bates & Devescovi (1989), Marchman *et al.* (1991), Ferreira (1994) e Bates *et al.* (1995). Os dados indicam ainda que, apesar de as crianças serem sensíveis ao tópico discursivo, elas nem sempre têm disponível ou facilmente acessável¹ uma construção que permita a manutenção do tópico no início da frase. Logo, gostaríamos de sugerir que as crianças aprendem as construções passivas a fim de terem disponível uma construção que permita que um não-agente ocupe a posição de tópico frasal.

Mas como as crianças descobrem que devem manter o tópico

discursivo? Talvez as crianças nasçam equipadas com algum tipo de regra ou princípio que indique que o tópico discursivo deve ser mantido. Ou talvez as crianças identifiquem um determinado padrão no *input* lingüístico a que estão expostas e passem a apresentar um comportamento condizente com esse padrão. A fim de testar essas hipóteses, usamos uma técnica de investigação indireta, baseada na simulação de aprendizagem em redes neuronais conexionistas. Será possível desenvolver um modelo conexionista que aprenda a preservar o tópico discursivo, sem lançar mão de nenhuma regra explícita que o instrua a assim proceder?

3 – Simulando o processamento de passivas

A tarefa desta rede neuronal conexionista é processar uma cena e descrevê-la em uma estrutura ativa ou passiva, de acordo com o personagem topicalizado. O objetivo é desenvolver um modelo que seja capaz de aprender a preservar o tópico discursivo e usar uma estrutura frasal que permita sua manutenção na primeira posição da sentença. Mais especificamente, estamos interessados na troca entre estruturas ativas e passivas motivada pela topicalização de um determinado papel semântico (agente ou não-agente). Obviamente, a troca entre duas estruturas frasais pressupõe sua disponibilidade para o falante, isto é, elas precisam ter sido previamente adquiridas e precisam ser facilmente acessáveis. Vários problemas tornam esse processo difícil para o jovem falante. Em primeiro lugar, nas duas línguas investigadas, isto é, inglês e português, a estrutura ativa é mais frequente do que a passiva no *input* lingüístico, causando a consolidação de uma ordem semântica *default*²: agente ð ação ð paciente. O uso da estrutura passiva requer a habilidade de inverter essa seqüência de palavras e de reorganizar os papéis semânticos: paciente ð ação ð agente. Portanto, a fim de entender e produzir frases passivas, a criança tem que abrir mão de uma primeira (e falsa) generalização baseada na amostra de frases ativas, que poderia ser assim verbalizada “o primeiro elemento em uma frase é aquele que faz algo”.

Em segundo lugar, a passiva em ambas as línguas, português e inglês, é uma estrutura sintática complexa envolvendo o uso do particípio passado e eventualmente a preposição “por” (em inglês *by*). Lidar com esses elementos não é uma tarefa trivial, uma vez que o particípio em ambas as línguas apresenta formas regulares e irregulares, cuja aquisição representa um desafio para o jovem aprendiz, como demonstrado em vários estudos (entre outros, Rumelhart & McClelland, 1986; Plunkett & Marchman, 1991; Pinker, 1999). A ambigüidade da preposição “por” é também um desafio, porque o jovem falante é exposto a frases em que “por” introduz um agente,

1 Apesar de a palavra “acessável” não constar nos dicionários de Língua Portuguesa, optamos pelo seu uso, uma vez que a palavra acessível carrega o sentido de “algo de fácil acesso”, ao passo que o sentido que buscamos é “algo que pode ser acessado”.

2 Optamos pela manutenção da palavra em Inglês *default* por considerarmos que palavras como “canônica” ou “não-marcada” alterariam ligeiramente o significado de nossa afirmação.

como em “As flores foram plantadas pela vovó”, assim como frases em que “por” introduz um adjunto adverbial, como em “As flores foram plantadas pela manhã” (Liversedge *et al.*, 1998). Finalmente, o jovem falante tem que ser sensível à exigência discursiva de manutenção do tópico. Crianças de apenas 3 anos de idade parecem ter desenvolvido essa sensibilidade, como observado em nossos estudos de produção linguística (ver também Bates & Devescovi, 1989; Marchman *et al.*, 1991). De fato, mesmo crianças muito jovens tentam manter o tópico discursivo na primeira posição sentencial através do uso de uma estrutura frasal apropriada.

Nosso modelo conexionista de manutenção do tópico não dá conta de toda a complexidade envolvida na aquisição de frases ativas e passivas. Vários aspectos da aquisição e processamento dessas construções não serão abordados aqui. Em nossa simulação, nenhuma tentativa é feita para representar mudanças de tempos verbais e concordância entre sujeito-verbo. Todos os verbos foram representados na forma em inglês do passado simples/particípio (por exemplo, *licked*³), sendo que verbos que não apresentam a mesma forma no passado simples e no particípio não foram usados. Uma vez que o inglês é a língua usada nessa simulação, nenhuma alteração na concordância sujeito-verbo é necessária, já que os verbos estão conjugados no pretérito simples⁴. A fim de manter a rede tão simples quanto possível, o verbo auxiliar (ou seja *be* ou *get* – “ser” em português) não foi representado na simulação, nem o foram os artigos (isto é *the* – o(s)/a(s) em português). A simulação imita os dados dos falantes adultos do estudo Produção em Inglês. Quando solicitados a falar sobre o agente em uma cena, 100% das respostas dos falantes adultos de inglês britânico estavam na estrutura ativa. Por outro lado, quando solicitados a falar sobre o não-agente, os mesmos sujeitos forneceram aproximadamente 100% de respostas na estrutura passiva. Reproduzindo esse padrão, o número de frases ativas e passivas nessa simulação é equilibrado, e a estrutura frasal altamente associada com o personagem topicalizado. A tarefa da rede é alternar a estrutura frasal de acordo com qual personagem da cena é topicalizado.

3.1 – Representação do *input* e *output*

Um léxico de 5 nomes, 5 verbos e a preposição *by* foi usado no modelo⁵. Assim como com sujeitos humanos, o conhecimento do significado das palavras não é questionado e se assume que a rede (e os seres humanos) conhece o nome dos personagens e os verbos que descrevem as ações. O *input* consiste em uma cena constituída de três elementos (dois personagens e uma ação) e um tópico (o agente ou o não-agente). Uma representação localista simples é usada aqui, com apenas uma única unidade de *input* ativada em uma dada palavra. Cada palavra é representada por um vetor de 15-bit em que apenas um bit está ligado (1) e os 14 restantes estão desligados (0). As palavras estão concatenadas formando um vetor de 60-bit, representando um par cena/tópico no *input*. A rede é treinada em 80 cenas, cada uma apresentada com um agente e com um não-agente topicalizado, resultando em 160 pares cena/tópico.

O *output* desejado consiste de frases ativas e passivas simples, cada uma com três palavras lexicais (dois nomes e um verbo) e a palavra gramatical *by* no caso das frases passivas. Cada palavra lexical é representada por um vetor de 15-bit, enquanto a preposição é representada por um vetor de 2-bit. Portanto a corrente de *output* representando a frase toda é formada por um vetor de 47-bit. A fim de manter o comprimento da corrente de *output* uniforme nas frases ativas e passivas, uma palavra ‘vazia’ representada por duas unidades inativas é usada nas frases ativas. A rede é treinada em uma amostra de 80 frases ativas e 80 passivas. A tarefa em cada etapa é descrever uma dada cena em uma forma ativa ou passiva, dependendo de qual papel temático (agente ou não-agente) é topicalizado.

3.2 – Arquitetura da rede

Uma rede *feedforward* de três camadas completamente conectadas, com 60 unidades *input*, 30 unidades *hidden* e 47 unidades *output*, foi construída para desempenhar a tarefa. Não existem conexões entre os nódulos dentro de uma mesma camada nem conexões de *feedback* para os nódulos de camadas anteriores. É usado um algoritmo de aprendizagem conhecido como *backpropagation of error*⁶, cujo objetivo é ajustar o peso das conexões durante o treinamento da rede a fim de aprender um único conjunto de pesos, de modo que qualquer padrão de *input* vá produzir o correto padrão de *output*.

3.3 – Treinando a rede

O treinamento é composto de etapas em que a rede recebe pares de cena/tópico e uma descrição do evento ora na forma ativa, ora na forma passiva. A rede é treinada para produzir uma frase a partir da cena/tópico no *input*. Existem 160 padrões de *input* (pares cena/tópico) e 160 padrões de *output* (frases). Portanto são necessários 160 ciclos para que a rede seja exposta a todo o conjunto de treinamento, o que constitui uma “época”. A rede foi treinada por 6000 impulsos ou *sweeps*, ou seja, aproximadamente 37 épocas. A rede foi treinada randomicamente, sem substituição, a fim de garantir que todos os padrões do *input* fossem apresentados à rede em uma dada época. A taxa de aprendizagem foi fixada em 0.1 e a taxa *momentum* em 0.9.

3.4 – Testando a rede

Testamos a rede com o conjunto de treinamento usando o peso das conexões após 6000 impulsos. Todas as 160 frases produzidas pela rede se igualaram à sentença alvo, isto é, a rede produziu uma frase ativa toda vez que um agente foi topicalizado e uma frase passiva quando um não-agente foi topicalizado. Como a rede aprende a manter o tópico discursivo dado no *input*? A fim de analisar a solução da rede, observamos como a estrutura dos padrões de *input* semelhantes é modificada como resultado da passagem da camada de *input* para as representações internas. Tomando um subconjunto de 32 vetores⁷ da ativação das unidades *hidden*, uma *cluster analysis* ou análise por grupos hierárquicos foi desenvolvida após a testagem, esboçando um diagrama em forma de árvore das estruturas semelhantes. Como pode ser visto na Figura 1, a rede agrupou as frases de acordo com qual palavra se encontra na posição tópico, independentemente de seu papel como agente ou não-agente na cena e da estrutura frasal usada.

3 Em Inglês, a maioria dos verbos no pretérito simples (Simple Past Tense) e no particípio (Past Participle) são homófonos, por exemplo *kiss* ð *kissed* ð *kissed*, mas não *break* ð *broke* ð *broken*.

4 Em Inglês, os verbos conjugados no Simple Past Tense não sofrem alteração decorrente da mudança de pessoa do discurso, como é o caso em Português.

5 Um conjunto suplementar de 5 nomes foi dado a rede para uma possível tarefa de generalização.

6 O algoritmo de aprendizagem conhecido como *backpropagation of error* é usado em Rumelhart, Hinton & Williams (1986), Plunkett & Elman (1997) e inúmeras redes conexionistas.

7 Em uma situação ideal, gostaríamos de visualizar os 160 vetores usados no conjunto de treinamento; contudo, restrições no tamanho do papel e da fonte para impressão exigem uma versão mais modesta do diagrama por grupos exibido aqui. Portanto, o leitor precisa acreditar que o mesmo padrão apresentado na amostra de 32 vetores é observado no diagrama contendo os 160 vetores.

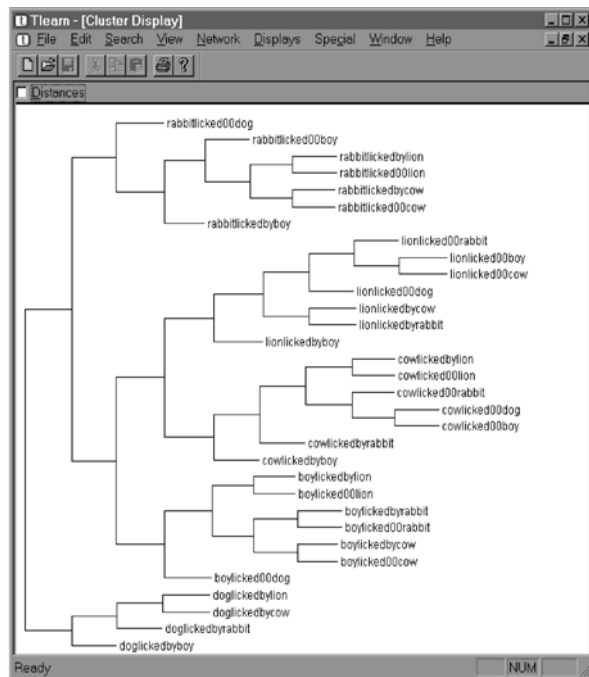


Figura 1 Análise por grupos (*cluster analysis*) de 32 vetores usando a ativação das unidades *hidden* após 6000 impulsos de treinamento

4 – Conclusão

É possível desenvolver um modelo conexionista capaz de aprender a preservar o tópico discursivo sem lançar mão de regras explícitas que o instruem a assim proceder. Contudo, é prematuro afirmar que a solução encontrada pelo modelo computacional seja idêntica ou mesmo semelhante à estratégia usada por seres humanos na aquisição da linguagem. O que é possível dizer com relativa segurança é que o *input* lingüístico carrega informações de natureza explícita e implícita. Se um modelo computacional é capaz de apreender essas informações, por que não o seria também o cérebro humano? Um aspecto evidenciado em nossa rede conexionista *feedforward* é a capacidade de redes simples descobrirem representações internas úteis e interessantes para tarefas lingüísticas. Obviamente, modelos computacionais mais sofisticados são necessários para dar conta das múltiplas informações envolvidas na aquisição e processamento da linguagem e nas demais tarefas cognitivas. No entanto, acreditamos que, ao congregarmos dados comportamentais, neuroniais e

computacionais, as redes conexionistas constituam uma ferramenta útil na busca de respostas e de novas questões.

Referências bibliográficas

- BATES, E., & DEVESCOVI, A. Crosslinguistic studies of sentence production. In: MACWHINNEY, B., & BATES, E. *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-253, 1989.
- BATES, E., HARRIS, C., MARCHMAN, V., WULFECT, B. & KRITCHEVSKY, M. Production of complex syntax in normal ageing and Alzheimer's disease. *Language and Cognitive Processes* 10 (5), 487-539, 1995.
- CLARK, H. H., & BEGUN, J.S. The use of syntax in understanding sentences. *The British Journal of Psychology* 59(3), 219-229, 1968.
- FERREIRA, F. Choice of passive voice is affected by verb type and animacy. *Journal of memory and language* 33, 715-736, 1994.
- GABRIEL, R. A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translingüístico. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- LIVERSEDGE, S. P., PICKERING, M.J., BRANIGAN, H.P. & VANGOMPEL, R.P.G. Processing arguments and adjuncts in isolation and context: the case of by-phrase ambiguities in passives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 24(2), 461-475, 1998.
- MARCHMAN, V. A., BATES, E., BURKARDT, A. & GOOD, A. B. Functional constraints in the acquisition of the passive: toward a model of the competence to perform. *First Language* 11, 65-92, 1991.
- PINKER, S. *Words and rules: the ingredients of language*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1999.
- PLUNKETT, K., & MARCHMAN, V. U-shaped learning and frequency effects in a multi-layered perceptron: implications for child language acquisition. *Cognition* 38, 43-102, 1991.
- RUMELHART, D. E., & MCCLELLAND, J.L. On learning the past tenses of English verbs. In: MCCLELLAND, J.L., RUMELHART, D.E. & THE PDP RESEARCH GROUP. *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*. London: The MIT press, 2, 216-271, 1986.
- RUMELHART, D. E., HINTON, G. E. & WILLIAMS, R. J. Learning internal representations by error propagation. In: MCCLELLAND, J.L., RUMELHART, D.E. & THE PDP RESEARCH GROUP. *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*. London: The MIT Press, 1, 318-362, 1986.

Aspectos da modalidade em três sincronias do Português

Lucia M. A. Ferreira

Fundação Universidade do Ri de Janeiro - UNIRIO

ABSTRACT: This paper examines constructions with the modals *poder* (can) and *dever* (should) in modern Brazilian Portuguese, archaic Portuguese and archaic Latin. The objective of the study is to find evidence of the semantic and syntactic stability of the constructions and support for a panchronic approach to the development of modal meaning.

PALAVRAS-CHAVE: polissemia; verbos modais; pancronia

1. Introdução

Do ponto de vista da mudança lingüística, a rica polissemia dos verbos modais tem sido analisada a partir da hipótese de que os sentidos mais concretos, relacionados à realidade sócio-física do homem, dão origem, no curso do tempo, aos sentidos mais abstratos, epistêmicos, relacionados a processos inferenciais. (cf. Traugott, 1989; Sweetser, 1990; Bybee et al., 1994).

Mais recentemente, entretanto, pesquisas de orientação pancrônica que visam comparar usos de itens lingüísticos em diferentes sincronias do português passaram a problematizar a hipótese de isomorfismo entre o desenvolvimento histórico e as relações sincrônicas entre itens polissêmicos (cf. Votre 1999; Ferreira 2000), pois, em muitos casos, o que se observa é a estabilidade das configurações semântico-sintáticas e não a mudança.

O termo *pancronia* vem sendo usado para designar uma abordagem do fenômeno da mudança que observa não as relações sincrônicas entre seus elementos ou as mudanças que se observam nesses elementos e nas suas relações ao longo do tempo, mas as pressões cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo durante a comunicação e que se manifestam de modo universal, porque refletem a capacidade e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações. O olhar pancrônico pressupõe a adoção explícita do princípio do uniformitarismo como hipótese de trabalho (cf. Furtado da Cunha, Oliveira e Votre, 1999).

A comparação de enunciados representativos de diferentes sincronias do português e do latim indica que, ao lado de mudanças de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica, a língua apresenta também uma estabilidade que se manifesta em todos os níveis da sua estrutura. No presente trabalho, visando ampliar as evidências para uma abordagem pancrônica da estabilidade sintático-semântica, realizou-se uma análise comparativa das ocorrências dos verbos *poder* e *posse* e *dever* e *debere* em amostras representativas de diferentes sincronias do português e do latim: o português brasileiro contemporâneo (*corpora* de língua oral em uso), o português arcaico dos séculos XV e XVI e o latim arcaico, do século II a.C (textos de teatro).

2- Os usos de *dever* e *debere*

Na amostra do português brasileiro contemporâneo são observados os seguintes usos de *dever*: (a) em construções intransitivas ou seguido de objeto direto, significando “dever alguma coisa a alguém”; (b) seguido de complemento infinitivo, com o sentido deontico de necessidade, obrigação, conveniência; (c) seguido de complemento infinitivo, com o sentido epistêmico de probabilidade.

No que diz respeito às hipóteses evolucionistas correntes acerca do desenvolvimento do sentido modal, os diversos sentidos de *dever* são considerados pontos em um *continuum* de desenvolvimento que recapitula as mudanças que teriam se iniciado no uso lexical *ser devedor de*, passaram pelo sentido deontico de necessidade, obrigação

e conveniência e chegaram ao sentido epistêmico de probabilidade. O uso epistêmico é mais abstrato, na medida em que se refere não ao domínio sócio-físico, mas aos processos inferenciais que ocorrem em nossa mente. Esta diferença semântica tem sua contrapartida sintática: o uso do verbo no sentido de probabilidade pode ocorrer em construções com sujeitos não-agentivos e em construções impessoais e, por essa razão, é considerado mais gramaticalizado do que os outros usos.

A literatura nos mostra que as noções deonticas de necessidade, obrigação e conveniência e a noção epistêmica de probabilidade podem ser expressas por uma mesma forma não apenas nas línguas indo-europeias, mas também em línguas não relacionadas geneticamente (cf Bybee et al 1994), o que fortalece o argumento de que a polissemia de *dever* é cognitivamente motivada.

2.1- *Dever* no português arcaico

Na amostra do século XV, a grande maioria das ocorrências codifica o sentido deontico, como em (1), do *Livro de Conselhos de El Rei D. Duarte*.

(1) Todo boo [*sic*] homem pola graça de deus deue ter tençom de trazer sempre ante seus olhos os bens e mercês que recebe dele (p.7)

É possível que a grande incidência deste sentido de *dever* possa ser atribuído aos tipos de textos que compõem a amostra, obras de caráter pedagógico/pastoral que visavam a educação moral e religiosa do povo português. Com relação à sintaxe, o complemento de *dever* pode ser precedido da preposição *de*, independentemente do tipo de predicador, como no exemplo a seguir, também do *Livro de Conselhos de El Rei D. Duarte*.

(2) Parece me senhor que **deueis de** ter maneyra como em uossa terra... (p. 28)

Na amostra do português arcaico do século XVI são também encontradas ocorrências de *dever* deontico:

(3) E em tal maneira he graciosa que querendoa aproueitar darsea neela tudo per bem das agoas que tem./ pero omjlhor fruto que neela se pode fazer me parece que sera saluar esta gente e esta **deue** seer aprincpal semente que vosa alteza em ela **deue** lamçar. (carta de Caminha, p. 56)

Enunciados epistêmicos com *dever* no português arcaico também podem ser parafraseados por construções com *É provável que...* ou *provavelmente*:

(4) Manifesto está e visto
Que o bento Jesu Cristo
deve ser homem de gala. (Auto da Barca do Purgatório, p. 177)

[É provável que Jesus Cristo seja homem de gala]

2.2- O verbo *debere* no latim arcaico

Na amostra analisada, observou-se o sentido deontico de obrigação, como na fala de Mercúrio à platéia, no prólogo do *Amphitruo*:

(5) Mercvrvivs: **Debetis** uelle quae uelimus: meruimus

Et ego et pater de uobis et re publica. (*Amphitruo* 39-40)

Deveis querer as coisas que queremos; merecemos isso eu e meu pai de vocês e de todos.

Embora não tenham sido encontradas ocorrências de uso semelhante a *dever* epistêmico com o sentido de probabilidade na amostra latina, isto não significa que o verbo não tivesse usos bastante abstratos também no latim. Segundo Ernout e Meillet (1994: 165), o verbo *debere*, além dos sentidos “dever dinheiro ou qualquer outro objeto”, “ser devedor” e “ter obrigação”, apresentava no baixo latim um “desbotamento” do sentido de obrigação, codificando um futuro perifrástico e em alguns casos uma hipótese, uma possibilidade.

Com relação ao verbo *dever*, pode-se dizer portanto que o sentido mais lexical de “dever alguma coisa”, o sentido modal deontico de obrigação conveniência ou necessidade, e alguns usos mais abstratos, epistêmicos, manifestam-se a cada momento da concretização da fala, desde o latim. Não há evidência a favor do concreto para o abstrato no curso do tempo e sim para a permanência da semântica e, na maioria das vezes, da sintaxe do verbo no curso dos séculos.

3- Os usos de *poder* e *posse*

Com relação ao verbo *poder*, também verifica-se que as noções contextualizadas pelo verbo no português brasileiro contemporâneo já estavam disponíveis no verbo *posse*, que deu origem a *potere* e posteriormente a *poder*, desde a fase arcaica da língua latina. Os três exemplos a seguir ilustram o uso do modal para codificar a possibilidade epistêmica, ou seja, uma noção mais abstrata do que a de capacidade ou mesmo da possibilidade mais factual, também codificadas pelo verbo nas três sincronias (cf. Ferreira 2000).

(6) I: nunca...pra falar a verdade...nunca digo que eu sei fazer alguma coisa...eu sempre parto do princípio que alguém sabe fazer melhor do que eu...posso não conhecer mas...alguém algum dia vai aparecer sabendo fazer melhor do que eu...

=É possível [eu não conhecer]

(7) Pero: E esta de qu'anos será? (*referindo-se à idade da escrava*)
[...]

Velha: Não queira Deos que vos menta:

houve-a no tremos da terra;

pode agora ser essa perra Auto das Regateiras 806

môça d'alguns cincoenta,

salvante s'a conta erra.

= *Pode ser que ela tenha uns cinqüenta anos/É possível que tenha...*

(8) Demaenetvs: *Non esse seruus peior hoc
quisquam potest Asinaria 118
Nec magis uersutus nec quo
ab caueas aegrius.*

Ninguém pode ser um escravo pior do que esse

Nem tão astuto nem tão difícil de quem você tenha que se precaver

= *Não é possível que alguém seja um escravo pior...*

A análise indica portanto que, no caso de *poder*, a

direcionalidade concreto > abstrato na mudança lingüística não é cronologicamente verificável. A estabilidade dos usos de *poder/posse* manifesta-se não apenas no fato de que nas três sincronias ilustradas acima o modal co-ocorre com verbo no infinitivo e que o sentido codificado é o da possibilidade epistêmica. Observe-se que nos três exemplos o modal epistêmico veicula um julgamento subjetivo do falante acerca do conteúdo proposicional, e este fato é iconicamente representado na gramática pelo escopo mais amplo, como indicam as paráfrases em cada um dos exemplos e a incidência da negativa sobre a predicação principal e não sobre o modal em (6).

A estabilidade dos usos mais abstratos de *poder* e *posse* em diferentes sincronias manifesta-se também em usos mais voltados para a interação:

(9) Velha: E dar-vos-ei ua escrava
que trabalha como zeina: (*égua*)
amassa e esfrega e lava.

Pero: E essa não se pode ver? Auto das Regateiras 787

Velha: Sim, Jesu, logo ness'hora.

Cadela, aí ca fora!

(*Pero Vaz pedindo para ver a escrava, parte do dote de Beatriz*)

(10) Mercvrvivs: **Possum** scire, quo profectus, cuius sis, aut quid ueneris? *Amphitruo* 346

Sósia: Huc eo, eri sum seruus.

Mercúrio: Posso saber onde vais, a quem pertences ou por que vieste?

Sósia: Vou para lá. Sou servo de meu amo.

(Mercúrio pede informação a Sósia fingindo não conhecê-lo)

(11) *Ivppiter: Nimis iracunda es.*

Alcmena: **Potin** ut abstineas manum? *Amphitruo* 903

Júpiter: Estás muito irritada.

Alcmena: Podes tirar a mão de mim?

(*Alcmena pede/ordena ao marido que se afaste dela*)

Observe-se que os enunciados acima são ambíguos e sua interpretação como atos de fala manipulativos depende fundamentalmente de parâmetros externos, pragmáticos, provavelmente acionados por um mecanismo inferencial associado a uma implicatura conversacional.

A análise desses exemplos evidencia que basicamente as mesmas estratégias comunicativas e as mesmas inferências relacionadas ao uso de *poder* e *posse* vêm sendo usadas pelos falantes há mais de 22 séculos, o que significa que as pressões funcionais e comunicativas que motivam sua ocorrência e cristalização são contínuas e regulares e permanecem inalteradas.

4- Observações sobre as implicações teóricas da análise

O fato de que tanto sentidos mais concretos, orientados para o agente, quanto mais subjetivos, centrados no falante, estavam disponíveis nas sincronias mais distantes sugere que as relações entre os sentidos tenham a ver com leis gerais, de caráter pancrônico, atemporais, relacionadas ao caráter imaginativo do pensamento humano e a pressões de ordem cognitiva e comunicativa que fazem com que estejamos continuamente estendendo nossas polissemias e aplicando-as a situações que vemos como análogas às que já vivenciamos.

A maioria das formas e sentidos examinados, mesmo os mais abstratos, já estavam disponíveis nas sincronias mais distantes do português e no latim. Não foram encontradas evidências de que os sentidos mais abstratos e genéricos são derivados dos mais concretos e específicos no curso do tempo. Mesmo nos casos em que não foram

identificados usos mais abstratos em uma sincronia mais distante, não se pode ter certeza de que não circulavam na língua ou, como prefere Votre (1999), “se estavam disponíveis, potenciais, e não aparecem nos dados porque não houve aí contexto que os aninhasse”.

Referências bibliográficas:

- BYBEE, Joan, PERKINS, Revere, PAGLIUCA, William. *The evolution of grammar*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- ERNOUT, Alfred & MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1994.
- FERREIRA, Lucia M. A. *A estabilidade semântico-sintática do modal poder: evidências em três sincronias*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Tese de doutorado.
- FURTADO da CUNHA, M. Angélica, OLIVEIRA, Mariângela R. de & VOTRE, Sebastião. A interação sincronia/diacronia no estudo da sintaxe. IN: D.E.L.T.A. vol. 5, nº 1. São Paulo: PUC/SP – UNICAMP, 1999.
- SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics; metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. On the rise of epistemic meaning: an example of subjectification in semantic change. *Language* 65, 1989.
- VOTRE, Sebastião J. *Cognitive verbs in Portuguese and Latin.– unidirectionality revisited*. Santa Barbara: Universidade da California, 1999. (mimeo)
- VOTRE, Sebastião J. & FERREIRA, Lucia M. A. Uma visão pancrônica da polissemia de *dever* e *debere*. In: XV Seminário de Estudos Clássicos - Língua e Pensamento na Antigüidade. Rio de Janeiro, UFF, 2000.

Fundamentos teóricos para um estudo da argumentação em Semiótica

Lúcia Teixeira

Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: *this paper aims to discuss some semiotics foundations. It particularly focuses argumentation, suggesting that not only the syntactic devices that establish connections between enunciator and enunciatee – as person, time and space projection – should be taken into consideration: semantic choices also play an important role in supporting the commitment of the enunciatee to the ideas of the enunciator.*

PALAVRAS-CHAVE: *semiótica; argumentação; práxis enunciativa; paixão discursiva*

Há cerca de 10 anos venho examinando, sob a perspectiva teórica da semiótica, o discurso da crítica de arte brasileira publicada em jornais e revistas, do pré-modernismo ao período contemporâneo. Ao longo dessa pesquisa, apoiada pelo CNPq, concentro minhas reflexões em torno de dois pólos: de um lado, examino as relações de produção de sentido estabelecidas entre o verbal e o não-verbal representado pela pintura, baseando-me nos conceitos de figuratividade e plasticidade; de outro, dedico-me ao estudo da argumentação, considerando a natureza formadora de opinião do texto crítico.

É sobre argumentação que desejo aqui falar, procurando sistematizar algumas formulações teóricas fundamentais para o estudo desse tema, em bases semióticas. As expositoras que me sucederão, que vêm trabalhando comigo nos projetos de pesquisa a que me referi, apresentarão exemplos de análise de textos críticos.

As bases para o estudo da argumentação como um programa de manipulação foram sistematizadas por Diana Luz Pessoa de Barros, em seu fundamental Teoria do discurso. Já ali, a autora mostrava que a argumentação precisava ser revista e considerada como uma estrutura de “programas narrativos de busca ou de construção do saber ou de procura de adesão e de confiança” (BARROS, 1988: 111) e considerava três procedimentos utilizados pelo enunciador para influenciar o enunciatário: a implicação ou explicitação de conteúdos, a prática de atos ilocucionais para atingir fins perlocucionais e a argumentação em sentido restrito. Os três procedimentos se apresentam confundidos no fazer persuasivo do enunciador e constituem a argumentação em sentido lato (BARROS, 1988: 98-113).

É justamente essa idéia de “confusão”, a idéia de que vários procedimentos e mecanismos sintáticos e semânticos estão envolvidos na argumentação, que me leva a considerar a relação entre os níveis narrativo e discursivo do percurso de sentido como uma outra “confusão” a ser levada em conta, também esta assinalada por Barros, que vai mostrar, com exemplos, o modo como esquemas argumentativos explicam-se narrativamente.

Estão em jogo, portanto, dois níveis do percurso gerativo de sentido: o narrativo e o discursivo. O primeiro é mais abstrato que o segundo; nele se articulam relações entre sujeitos e objetos, num nível esquemático, que se manifesta em estados e transformações redutíveis a operações de conjunção ou de disjunção entre sujeitos e objetos. O segundo nível, o discursivo, recobre o anterior, por meio da intervenção de um sujeito da enunciação que projeta as categorias de tempo, espaço e pessoa, além de selecionar temas e figuras. Assim, por exemplo, a narrativa da trajetória profissional de um pintor, redutível a um esquema de passagem de um estado inicial disjuncto para um estado final conjuncto, considerando como os dois pólos da operação de junção um sujeito /pintor/ e um objeto-valor /sucesso/, pode ser discursivizada num verbete de dicionário, num texto crítico, numa louvação, num poema, numa pintura. Cada uma dessas manifestações discursivas dá forma textual a uma narrativa em que um pintor, em estado inicial de disjunção com o sucesso, termina por

sofrer uma transformação que o leva a um estado final de conjunção com este valor.

Há ainda um primeiro nível do percurso, mais abstrato que o narrativo, o nível fundamental, em que estão em jogo as oposições semânticas fundamentais geradoras do sentido do texto. A análise do percurso, considerando didaticamente a existência dos três níveis, cada um com uma sintaxe e uma semântica próprias, é o caminho mais interessante para observar a construção do sentido como um mecanismo de reiterações e transbordamentos, marcado por previsibilidade e surpresa. É também por meio da análise de cada nível que se pode perceber a operacionalidade da utilização de categorias de um nível de análise para compreender procedimentos de outro nível.

É essa possibilidade de articulação entre os níveis do percurso que permite o tratamento da argumentação, que é um mecanismo discursivo, como um programa de manipulação.

Um programa de manipulação, tal como o concebe a semiótica, não se reduz ao sentido corrente da palavra manipulação, muito gasta em tempos de juízos simplificados, concretizados, por exemplo, em pesquisas de opinião ligeiras, do tipo “a televisão manipula o comportamento das pessoas?”, “a propaganda eleitoral consegue manipular a vontade do eleitor?” etc. Não é esta a manipulação de que fala a semiótica, não um mero ato mecânico comunicacional de imposição de vontade de um locutor sobre um ouvinte apático e amorfo.

A relevância da abordagem semiótica da narrativa prende-se à sua articulação com o espetáculo do homem no mundo, querendo isso dizer que a semiótica pretende, ao analisar os textos, analisar o modo de o homem existir no mundo. Compreendendo a existência humana na linguagem, não mediada **pela** linguagem, não possível **através** da linguagem, mas **na** linguagem, a semiótica recupera, na metodologia de análise, as coerções, as impossibilidades, as obrigatoriedades, bem como a possibilidade da rebeldia e da recusa que caracterizam a vida social. Impulsionados por tentações e provocações, seduções e intimidações, vamos aceitando ou recusando os contratos que definem nosso caminho e nossas ações, moldam nossas vontades e dirigem nossos gostos, ainda que precisemos da ilusão de que mantemos a vida sob controle. Quase nunca somos capazes de perceber a inclusão de nossa rebeldia em um sistema de valores aceitos, em que o rebelde perde a causa, porque ali a rebeldia é a regra e por isso mesmo já não é mais contestação, nem coragem, nem desafio, é a normalidade de um outro sistema de valores. Oscilamos entre manipulações de diferentes ordens, e nossa luta não é entre o bem e o mal, o certo e o errado como escolhas possíveis e objetivas, mas é a luta de estar imerso em linguagem e viver no entrechoque de redes discursivas.

É esta mesma aventura humana que se realiza nos textos e que a semiótica formula como um programa de manipulação. Originalmente a primeira etapa da seqüência canônica da narrativa, a manipulação argumentativa realiza-se no discurso, mediante a ação de

um enunciador que pretende conquistar a adesão de um enunciatário. Para analisar esse programa, marcado não só pela relação entre dois sujeitos em torno de valores, mas também pelas modalizações das ações persuasiva e interpretativa, será necessário observar esses dois sujeitos envolvidos e seu modo de constituição narrativo-discursiva. Para isso, a metodologia de análise não poderá fixar-se em distinções canônicas nem entre níveis nem entre componentes. Quero dizer que só se pode dar conta dos mecanismos argumentativos considerando-se, ao lado das projeções de pessoa, tempo e espaço, relativas ao componente sintático, as coberturas figurativas que as transformam em atores, locais e marcos temporais, relativas ao componente semântico. E para tratar a argumentação como programa de manipulação, será necessário narrativizar o percurso do sujeito que enuncia.

A metodologia que proponho, sistematizando contribuições de vários semioticistas, é a de, tomando como núcleo da análise a observação das projeções de pessoa, tempo e espaço (e para isso será fundamental a contribuição de Fiorin, 1996), analisar essas três categorias considerando que a relação entre enunciador e enunciatário, vale dizer, a argumentação, constrói-se nas relações sintático-semânticas que, historicizando o discurso, nele inscrevem os modos de persuadir e convencer.

Criando ora os efeitos de enunciação enunciada, ora os de enunciado enunciado, a estratégia argumentativa pode tanto aproximar os dois actantes do discurso quanto simular o distanciamento deles em relação ao que se diz. Teoricamente, temos, no primeiro caso, o efeito de aproximação entre enunciador e enunciatário, obtido pela projeção da primeira pessoa, do tempo do agora e do espaço do aqui, e no segundo, o efeito de distanciamento do enunciado enunciado, por meio da projeção da terceira pessoa, do tempo do então, do espaço do lá. A aproximação cria efeito de subjetividade, o afastamento, de objetividade. No entanto, entre um pólo e outro, há uma gradação que não é mensurável, mas que pode ser identificada nas escolhas figurativas e temáticas, e uma dispersão de vozes.

A projeção de pessoa não se refere apenas à escolha básica do discurso, entre assumir a narrativa em 1ª ou em 3ª pessoa, projetando concretamente um eu ou um ele. Trata-se de examinar o jogo de vozes presente na cena discursiva, observando as marcas da heterogeneidade que criam efeitos de verdade, de autoridade, de consenso, etc. Afirmar a qualidade da obra de um artista e trazer para o texto o julgamento de um marchand, de um outro artista, de um colecionador, com isso reforçando o juízo do enunciador e construindo sua autoridade, é uma forma de fazer com que o enunciatário reconheça e aceite a verdade do discurso. Dessa forma, dissimula-se a subjetividade do julgamento, criando-se o efeito de imparcialidade, garantido pela projeção, no discurso, de outras vozes autorizadas.

Constituem também recursos que esgarçam as fronteiras entre objetividade e subjetividade alguns procedimentos que inscrevem, em textos escritos geralmente em 3ª pessoa, excessos e arrebatamentos do enunciador, tais como a inserção de lexemas que condensam juízos de valor (“Beatriz Milhazes é um dos *expoentes* da nova geração de pintores”), as retomadas anafóricas por meio de sintagmas que recuperam tais juízos (“Beatriz Milhazes expõe na Galeria Camargo Vilaça. *A jovem e talentosa pintora, uma das mais prestigiadas artistas brasileiras no circuito internacional*, apresenta obras em grande formato...”), as referências que cortejam o potencial espectador (“O público mais antenado com a modernidade estará hoje presente à inauguração da exposição de Beatriz Milhazes”). Tais recursos atraem o leitor/espectador, já então pronto a crer na verdade do crítico.

Mas por que ele aceita ou por que pode recusar essa verdade? De que modo se produz a crença que leva à adesão? Parece-me que só se pode responder a essas questões observando os procedimentos semânticos que transformam as posições actanciais de

enunciador e enunciatário nos atores /crítico/ e /leitor/. Pois se a relação entre ambos se estabelece sintaticamente, por conexões e relações sintagmáticas propostas no discurso, por um jogo de vozes que põe em contato um e outro, a transformação desse contato, desse enlace, em troca, intercâmbio, confronto ou acordo se dá nas escolhas temáticas e figurativas que preenchem os papéis de um e de outro e que produzem sua ancoragem num determinado espaço e num determinado tempo.

Sáímos, então, de um esquema geral de previsibilidade (esse de um enunciador/destinador que manipula um enunciatário/destinatário, levando-o a aderir ao que afirma ser verdadeiro), para entrar numa espécie de deriva, que é o território das especificidades. Parece que quando se entra no campo semântico tudo é variabilidade e particularidade. Porém, também aqui é possível mapear regularidades que vão, por exemplo, marcar a diferença entre a crítica de Gonzaga Duque, a de Monteiro Lobato e a de Mário Pedrosa. Ou constituir quadros de recorrências argumentativas em gêneros textuais ou mesmo em meios materiais específicos: de que modo, por exemplo, a pintura de Portinari argumenta em favor da nacionalidade, no contexto em que foi produzida? Não, certamente, do mesmo modo que Lobato argumenta, nem do mesmo modo como a poesia de Mario de Andrade propõe.

E mesmo considerando as diferenças, é possível estabelecer, no caso dos textos de crítica de arte, por exemplo, um modelo esquemático geral, em que o enunciador, projetado em 3ª pessoa, recorrendo ao tempo passado e ao espaço do lá, deixa no discurso as pistas de seu percurso e constrói sua autoridade por meio dos preenchimentos figurativos que o transfiguram em crítico. Tais preenchimentos referem-se tanto às suas competências (olhar, acompanhar, examinar, contemplar), quanto aos espaços concretos em que o discurso está ancorado (ateliês, museus, salas de exposição, escolas de arte) e às referências a fatos da história da arte, que inscrevem o acontecimento no tempo. Do mesmo modo, é possível identificar um leitor, potencial espectador de obras de arte, valorizado como integrante de um mundo especial e refinado, freqüentador de museus e galerias, leitor de biografias e conhecedor da história da arte, homem de seu tempo, aberto às inovações e às rebeldias estéticas. Tem-se aqui o preenchimento figurativo e temático que transforma actantes em atores, garantindo a possibilidade de descrição de um programa de narrativização da enunciação, produzido no discurso.

Ao lado do preenchimento dos actantes com seus papéis temáticos e figurativos, completa-se a análise com a observação da construção sintática e figurativa do tempo e do espaço, obtendo-se uma espécie de cenário integrador da relação entre enunciador e enunciatário.

A relação entre esse enunciador/crítico e esse enunciatário/leitor tanto transita por um universo discursivo previsível, uma práxis enunciativa, quanto por um excesso passional que, em princípio, desestabiliza a previsibilidade.

Para explicar o conceito de práxis enunciativa, Schulz (1995) recorre a Denis Bertrand e fala em formas discursivas que o uso das comunidades sócio-culturais fixa sob a forma de tipos, de estereótipos ou de esquemas. Retomando o que chama de “orientação recente da semiótica greimasiana”, o autor propõe uma concepção da enunciação que articule as formas discursivas resultantes do ato individual de enunciação com as organizações culturais, mais ou menos congeladas, da significação que, situadas acima da iniciativa do sujeito enunciador, dependem da práxis enunciativa e constituem o que chama de “o impessoal da enunciação”. Para Schulz, o discurso é tanto uma criação como o resultado de uma bricolage que reutiliza os materiais de criações anteriores. A originalidade do discurso vai depender dos modos como reage ou responde à exploração dos resíduos discursivos que acolhe. Propõe-se, em conseqüência, uma con-

cepção de enunciação que articule as formas discursivas resultantes do ato enunciativo individual com o que o autor chama de “organizações culturais, mais ou menos congeladas, da significação”, que independem da iniciativa particular do sujeito enunciador, mas que o incluem numa práxis enunciativa.

A práxis enunciativa, portanto, garantindo a previsibilidade, atua como força coesiva do discurso e assegura sua força argumentativa pela naturalização que confere a determinados materiais discursivos. Segundo Fontanille (1993), tal práxis caracteriza o modo de constituição semiótica de culturas. Assim, por exemplo, espera-se, num texto de crítica de arte, a debreagem de vozes que confirmem a palavra do enunciador/crítico; espera-se a referência a recursos técnicos da obra de arte analisada, como demonstração da competência do crítico; esperam-se, enfim, recursos discursivos que falem do conhecimento e instalem a autoridade do crítico. É a práxis enunciativa que assegura a expectativa e garante a adesão inicial ao contrato discursivo proposto.

Mas esse contrato não se firma se a crítica não acolher uma certa sensibilização do discurso, imposta pela obra de arte que a provoca. Garantindo ao senso comum a manutenção da arte na esfera das coisas superiores do espírito, mesmo a crítica mais atenta com o mercado permite que certas escolhas lexicais, certos índices de subjetividade, certas opiniões citadas introduzam no discurso ondulações passionais. Seria pouco produtivo, em termos argumentativos, dissimular inteiramente a subjetividade que permite a irrupção, no discurso, da paixão. Efeito de sentido de arranjos modais, a paixão permite a entrada, na cena discursiva, das desestabilizações, deslizamentos e ondulações que, teoricamente, tensionam a previsibilidade. Pensando de forma oposta, diríamos que também a paixão é previsível, também se pode falar numa práxis passional que, por exemplo, no caso da crítica de arte, concentra-se no entusiasmo ou na rejeição.

Entre um e outra, entretanto, há uma gradação que dispersa o discurso da sua previsibilidade. Há, ainda, a possibilidade de paixões diversas e mesmo conflitantes aparecerem, seja nas vozes em confronto, seja na estrutura polêmica de uma manipulação que passa por desacordos, rompimentos e novos acordos, tudo isso a provocar as ondulações da narrativa e do discurso.

E que força argumentativa tem a paixão no discurso? A força de sensibilizar o outro, a força de estabelecer comunhão com o leitor. Mas é diferente a força da paixão nos discursos. Num editorial de jornal, por exemplo, o efeito de verdade causado pela citação de fatos, dados numéricos, nomes de pessoas e lugares é mais eficaz do que, por exemplo, a desqualificação dos opositores e o engrandecimento dos adeptos. O mal da argumentação apaixonada, já alertou Perelman (1996), não é a falta de argumentos, mas a má seleção de argumentos, e desse mal procuram fugir os que pretendem criar o efeito de imparcialidade e objetividade em seus discursos. Já na crítica de arte, a paixão é bem-vinda em textos do pré-modernismo e do modernismo brasileiro, mas é dissimulada nas críticas contemporâneas.

Há uma crítica antológica de Sérgio Milliet, escrita em 1ª pessoa, a respeito de Tarsila do Amaral, em que ele narra suas diferentes reações em relação à obra da artista. Num primeiro momento, vê a pintura e não gosta. Num segundo momento, levado por Oswald de Andrade ao ateliê da artista em Paris, compreende e admira a obra de Tarsila, depois de ouvi-la falar. À paixão da rejeição sucede-se a do entusiasmo, num percurso narrado ao leitor. O efeito de sincerida-

de obtido pode ser muito mais produtivo para validar a palavra do crítico do que a objetividade de uma descrição ou mesmo a admiração testemunhada em depoimentos inscritos no discurso.

Eu vou correr o risco de afirmar que a manifestação estética merece uma leitura amorosa. E chamo de amorosa a leitura que cede ao “contágio” inicial da obra, para usar a expressão de Landowski. Será preciso, para ler a obra de arte, deixar que primeiro “advenha a graça do sentido para que só depois se revele por efeito de quê, de que presença (...) se produziu esse ‘milagre’ que faz com que exista sentido para o sujeito. (...) O que o mundo quer dizer precede pois ao reconhecimento (ou ao menos à busca) daquilo que faz com que signifique” (LANDOWSKI, 1999).

Se o crítico não é capaz de colocar-se diante da obra, inicialmente, como um sujeito em estado de espera, um sujeito pronto a ser preenchido de sentidos, se o crítico não compreende a necessidade de, em primeira instância, deixar-se dominar pela obra, para só depois buscar compreender os mecanismos de produção de sentido, então a crítica estará fadada a preencher previamente a obra dos significados que já estão dados pela experiência anterior, pelos fragmentos de discursos incorporados, pela necessidade de adequar-se a determinados padrões de gosto e de julgamento em voga.

A análise da argumentação, portanto, para além de mapear as projeções de pessoa, tempo e espaço, com seus preenchimentos figurativos e suas relações temáticas, deverá estar atenta tanto à práxis enunciativa que marca a previsibilidade dos discursos, quanto às paixões que desestabilizam as expectativas. De todo modo, sujeitos veleidosos e sujeitos pragmáticos estarão sempre a querer convencer uns aos outros das verdades que afirmam e viverão uns e outros, desconfiados e ariscos, ingênuos e disponíveis, contestadores e arreios, a expor suas diferenças e seus acordos no vasto e indomado território da linguagem.

Referências bibliográficas:

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as projeções de pessoa, tempo e espaço no discurso*. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, A. J., FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, E., DORRA, R., OLIVEIRA, A.C. *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo, Puebla: EDUC, UAP, 1999.
- PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SCHULZ, Michael. Enonciation et discours esthétique. Analyser le Serial Project N° 1 (Set A) de Sol LeWitt. *Nouveaux actes sémiotiques*, 41-42, Limoges: Université de Limoges, 1995.
- TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte*. Niterói: EdUFF, 1996.
- _____. Um rinoceronte, uma cidade: relações de produção de sentido entre o verbal e o não-verbal. *Gragoatá*, 4: Literatura, outras artes e indústria cultural. Niterói: EdUFF, 1998, p.47-56 e 109-11.
- _____. Pintura y crítica de arte: un caso de pasión. In: MACCHIAVELLO, O. *Fronteras de la semiótica*. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Argumentação na crítica de Oswald de Andrade

Daniele Santana Sally

Universidade Federal Fluminense (UFF)

ABSTRACT: *This paper makes the analyses of Oswald de Andrade's art critiques, in order to understand the construction of the argumentation, in the light of Discursive Semiotics. Direct discourse and indirect discourse are examined like a sort of influence over the enunciatee by the enunciator.*

PALAVRAS-CHAVE: *Semiótica; Argumentação; Modernismo; Oswald de Andrade*

Este trabalho é uma amostra do projeto que vem sendo desenvolvido como dissertação de mestrado, “Oswald de Andrade crítico de arte”, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Lucia Teixeira. Constituí para análise um *corpus* com 17 críticas de artes plásticas (T1 a T17), assinadas por Oswald e publicadas em jornais e revistas da época em que atuou (1909 – 1954). Desse total, apenas 4 encontram-se reeditadas em livro. Os textos do *corpus* abrangem um período que vai de 1915 a 1952, com algumas lacunas, evidentemente, já que o escritor atuou nas mais diversas áreas, possuindo, assim, uma extensa produção intelectual entre ensaios, crônicas, romance, teatro, poesia e crítica literária, teatral, de música, além da de arte. Sem falar no seu engajamento político, nas diversas viagens e no longo período de moradia na Europa, coincidentes com o maior hiato registrado no *corpus*, entre 1922 e 1934.

O início da atividade crítica de Oswald de Andrade se dá em um momento histórico de construção dos valores basilares do movimento modernista no Brasil. Ainda que os anos antecedentes à Semana de Arte Moderna tenham sido de alguma maneira marcados por uma “lêrdeza de comentários”, como quis fazer crer Oswald em um dos textos a serem analisados neste trabalho, foi nesse período das primeiras décadas do século XX que começou a surgir um debate caloroso em torno da arte nacional. Digo caloroso reportando-me ao texto de Oswald, “A exposição Malfatti” (T5), que é uma amostra bastante clara da polêmica rede discursiva que se tecia então. Escrito no dia do encerramento da exposição da pintora Anita Malfatti, marca a atuação do escritor como o único intelectual a sair em defesa da artista após a publicação da famosa crítica “A propósito da exposição Malfatti”, da autoria de seu colega Monteiro Lobato. Não é desconhecido o impacto causado tanto pela exposição de Anita quanto pela crítica contundente de Lobato. Tão contundente que a única resposta obtida em um órgão de imprensa, a crítica de Oswald, não teve fôlego suficiente para aplacar, nas palavras de Chiarelli, “o inegável mal-estar que o artigo de Lobato provocara em Malfatti e no grupo nascente dos modernistas” (1995: 24-25). É de fundamental importância o fato de a exposição da pintora ter sido um dos fatores aglutinadores do grupo, como aponta Mario de Andrade, em célebre artigo sobre o movimento (1972). Para Mario, só foi possível a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, porque houve um período anterior marcado pelo início de uma discussão sobre o que era arte e o que significava fazer arte brasileira. É também o próprio Oswald quem destaca, no texto intitulado “Do Modernismo”, de 1952, o papel central das artes plásticas:

1. O Sr. Mário Pedrosa acentuou muito bem a influência das artes plásticas no nosso movimento. Sem a presença de Anita, de Di, de Brecheret, qual teria sido o nosso caminho? (T17)

Para a análise, então, desse *corpus*, a semiótica discursiva fornece-nos o instrumental teórico necessário, a partir da concepção da comunicação como um processo intersubjetivo que se baseia tanto em um fazer-saber quanto em um fazer-fazer. Levando-se em conta que existe uma polêmica ou um conflito subjacente a toda forma de relação humana (v. KRIEGER: 1996, p. 31), faz-se necessário um acordo mínimo, uma base comum para que alguém possa dizer —

agir sobre o outro — e para que este outro realize um fazer interpretativo sobre aquilo que foi dito, sendo levado a fazer o que foi proposto. Para tanto, é fundamental que o discurso construído seja credível, isto é, passível de crença, confiança, o que só é possível quando o enunciador, construindo um simulacro de verdade, faz parecer verdadeiro o seu discurso e o enunciatário assim o reconhece. Entende-se, portanto, a argumentação como um programa de manipulação em que o enunciador (destinador-manipulador) age sobre o enunciatário (destinatário), levando-o a crer ou a fazer, ou seja, a reconhecer a “verdade” do discurso.

Incorporando as contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca, podemos dizer que

Esse contrato entre orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar. (1996: 21)

Dessa forma, percebemos, com Fiorin, que “o enunciatário, como filtro e instância pressuposta no ato de enunciar, é também sujeito produtor do discurso” (1996: 65), na medida em que o fazer do enunciador é manipulado pelo crer do enunciatário, ambas posições actanciais projetadas pelo sujeito da enunciação.

Para analisar essa relação entre enunciador e enunciatário, observarei alguns procedimentos sintáticos do discurso, mais especificamente a debreagem actancial, responsável pela delegação de vozes, que demonstra a “heterogeneidade mostrada” no discurso (Authier-Revuz, 1990). Evidenciarei a utilização da voz do outro, através das formas direta e indireta de discurso reportado, como recursos de argumentação, uma vez que “quando se produzem enunciados, podem-se incorporar contratual ou polemicamente enunciados de outrem” (Fiorin, 1996: 69).

Todos os textos do *corpus* possuem um enunciador que delega e instala no enunciado um narrador e um observador¹ — que se encontram por vezes sincretizados em um único ator. O narrador, entendido como aquele que relata fatos, assume a narrativa invariante nos textos, a da circulação de uma pintura nacional e moderna entre sujeitos manipulados por diferentes sistemas de valores, que se encontra subjacente no nível do discurso. É nesse nível, no entanto, que essa narrativa de base recebe um preenchimento semântico e concretiza-se de maneiras diferentes em cada texto.

A delegação de voz pelo narrador a uma actante do enunciado, decorrente de uma debreagem interna, caracteriza o discurso direto, que cria um efeito de sentido de realidade e, com isso, um vínculo

¹ Estou considerando narrador como “o destinador do discurso explicitamente instalado no enunciado” (GREIMAS e COURTÈS, 1989: p. 294) e observador como “o sujeito cognitivo delegado pelo enunciador e por ele instalado, graças aos procedimentos de debreagem, no discurso-enunciado, onde é encarregado de exercer o fazer receptivo, e eventualmente o fazer interpretativo (isto é que recai sobre outros actantes e programas narrativos e não sobre ele mesmo ou sobre seu próprio programa)” (id., p. 314).

pressuposto com o enunciário, que teria como “verdade” o que foi contado. O discurso direto vai exercer funções argumentativas diferentes nos textos. Uma delas é a de rejeitar e descredibilizar posições contrárias, gerando um efeito de sentido de falsidade sobre o discurso do outro no interior de seu próprio, o que reafirma a validade das idéias do enunciadador:

2. Chegaram diversos imbecis a crer que Brecheret não sabe que os cavalos e os homens que andam pelas ruas são diferentes dos que ele plasma. E dizem: Mas onde já se viu uma perna desse tamanho, um pescoço desmedido assim, aquele pé está violento demais! ... (T6)

3. Mas isso que faz o critério julgador das nossas populações (frases assim: como está parecido! Que beleza! É como se fosse ...) é a maior vergonha de uma cultura. (...) (T6)

4. Que pretende o cubismo? Indagarão os bem-intencionados, depois de saber que não se trata de uma blague perversa ou de uma crise de loucura parisiense que atingiu a Alemanha, a Itália, os estados unidos e outros países cultos.

E as interrogações formarão procissão de pasmo. Por que esses eternos violinos espedaçados, essas metades de arlequim, a decomposição calculada dos objetos, para um estranho arranjo geométrico? (T8)

É interessante observar que nas passagens acima, de n. 3 e 5, os verbos introdutórios do discurso citado (*dizem e indagarão*) veiculam informações descritivas (v. Fiorin, 1996: 79) sobre o que vai ser enunciado. Há, por parte do narrador, uma avaliação muito clara do que vai ser dito pela voz do outro, mas esse julgamento é realizado e percebido pelo uso de expressões que configuram semanticamente os temas da ignorância (*imbecis, bem-intencionados*) e da estupefação diante do novo (*procissão de pasmo*).

Na passagem seguinte, de T8, existe mesmo um sentido de ridicularização do não saber do outro ao compará-lo com quem pouco ou nada sabe de seu ofício, representado pela figura do tabaréu. O discurso direto aí reforça e amplia esse sentido, ao gerar o efeito de realidade, isto é, de que tal seria a enunciação no discurso citado:

5. E a irritação que causam os quadros cubistas é a mesma que deve ocasionar a um tabaréu a vista da planta de uma casa. Este exclamará — onde é que está a casa aí? E terá o mesmo risinho superior que vemos nos Taine de confeitaria, ante as diabruras de Picasso e Braque.

Cubismo é escola? Ou se confunde e se envolve no totalismo de Lhote, no purismo de Jeanneret, no cezannismo?

E, no segundo parágrafo do exemplo acima, é exatamente a resposta dada pelo narrador à pergunta feita na enunciação enunciativa que ajuda a construir o enunciadador como figura de autoridade, que sabe e pode falar dos movimentos modernos:

6. Para nós, num século de síntese como o atual, o cubismo é movimento. E como é a mais forte palavra achada para dizer o movimento existente, escapa como o futurismo à pequenez vaidosa de grupos ortodoxos. Cubismo não é só o que faz Fernand Léger para os salons. Cubismo é a reação construtiva de toda a pintura moderna. (...) (T8)

Em T1 e em T5, o recurso ao discurso citado constrói interlocutores figurativizados distintamente, seja o artista que retorna da Europa e “choca-se” diante da paisagem daqui (T1), sejam os críticos que assumiram uma postura de reprovação diante da exposição de Anita Malfatti (T5):

7. — Oh! Isto não é paisagem! Que horror, olhe aquele maço de coqueiros quebrando a linha do conjunto! (T1)

8. Onde está a realidade, perguntarão, nos trabalhos de extravagante expressão que ela expõe? (T5)

Já em T2, narrador e interlocutor aparecem sincretizados num mesmo ator discursivo, o crítico, quando da citação de um texto anterior (T1, “Em prol de uma pintura nacional”), o que, para além de aumentar o efeito de sentido de realidade, de “verdade” do discurso, ao se utilizar de “um simulacro da enunciação construído por intermédio do discurso do narrador” (Fiorin, 1996: 72), cria uma relação intertextual, que, enquanto um dos contratos de veridicção possíveis, constrói a autoridade de Oswald de Andrade como um crítico competente que sabe e pode apreciar e julgar o objeto artístico.

Em outros momentos, a heterogeneidade constitutiva do discurso, isto é, o “fato de que sob as palavras de alguém ressoa a voz de outrem” (BAKHTIN: 1970, p. 238-64 *apud* FIORIN: 1996, p. 61-2), embora não estando marcada lingüisticamente através da utilização do discurso direto, como nos exemplos acima, é passível de ser percebida no discurso do narrador, por exemplo, em T1, ou do observador (T5), que estabelecem, implicitamente, um diálogo com um interlocutor público (T1), ou críticos (T5):

9. Não seria, pois, de todo fora de hora conversar-se um bocadinho sobre a nossa pintura, sobre o pensionato que o Estado tem mantido e sobre os proveitos que podem dele derivar. (T1)

10. Diante disso, surgem desencontrados comentários e críticas exacerbadas. No entanto, um pouco de reflexão desfaria, sem dúvida, as mais severas atitudes. (...) (T5)

Enquanto, no fragmento de T1, cria-se, através do tom de conversa, uma aproximação com o enunciário, pois este é quase convidado a ouvir o que o enunciadador tem a dizer, o que funciona como mais um recurso para tentar seduzi-lo, em T5, o procedimento utilizado pelo destinador-manipulador para persuadir o enunciário (destinatário) foi o da provocação, pois este “deve escolher entre aceitar a imagem desfavorável que dele foi apresentada [vejam-se os adjetivos “desencontrados”, “exacerbadas”, “severas”] ou fazer o que o manipulador pretende”, isto é, “ouvir a voz da razão”, e concordar com a opinião do crítico a respeito de Anita.

O recurso ao discurso indireto, na seguinte passagem de T7, cria um interessante efeito de sentido ao estabelecer como pressuposto exatamente o contrário do que aparece com a negativa seguida de verbo no futuro do presente:

11. Já não se dirá, depois do veredicto de Graça Aranha, que a poesia de Mário de Andrade, a pintura de Di Cavalcanti, a escultura de Brecheret e a música de Villa-Lobos são casos de excepcionabilidade mórbida ou reclamista.

Ou seja, o que o outro inscrito nessa seqüência do discurso diz de fato, segundo o que o narrador deixa entrever pelo não-dito, é que a poesia, a pintura, a escultura e a música dos modernistas são “casos de excepcionabilidade mórbida ou reclamista”.

Como já havia sido dito anteriormente, a incorporação do discurso de outrem, tenha ela uma relação polêmica — como no caso do diálogo que se estabelece na crítica oswaldiana com os adversários da arte moderna — ou contratual — como no exemplo em que o enunciadador cita seu próprio texto para validar seu percurso e configurar seu saber —, funciona como recurso eficaz de convencimento do enunciário do texto crítico. Esse enunciário é levado a reco-

nhecer as marcas que constroem a “verdade” do discurso e criam efeitos de sentido de realidade, além de reconhecer o crítico como figura de autoridade que sabe e pode apreciar o objeto estético.

Pretendo, em minha dissertação, desenvolver a análise, a fim de demonstrar outros recursos argumentativos utilizados na crítica de arte de Oswald de Andrade e, principalmente, desvelar o processo discursivo ali instaurado.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mario de. O movimento modernista. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo, Brasília: Martins, INL, 1972.
- ARAUJO, Karla Cristina, SALLY, Daniele S. (orgs.). *A construção discursiva do modernismo no Brasil: o caso da crítica de arte*. Corpus – jornais, 1911 – 1920. mimeo.
- _____. *A construção discursiva do modernismo no Brasil: o caso da crítica de arte*. Corpus – revistas, 1911 – 1920. mimeo.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- CHIARELLI, Tadeu. *Um jeca nos vernissages: Monteiro Lobato e o desejo de uma arte nacional no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- KRIEGER, Maria da Graça. Persuasão e discurso em Semiótica.
- LIMA, Marília dos Santos, GUEDES, Paulo Coimbra. *Estudos de linguagem*. Porto Alegre: Saga – DC Luzzato, 1996.
- PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Discurso e argumentação na crítica aos salões de arte

Karla Cristina de Araújo Faria

Universidade Federal Fluminense - UFF

ABSTRACT: In this article, in the light of Discursive Semiotics, themes and figures are analysed like resources to construct the argumentation. We investigate art critiques about the “salons” in the early 20th century in Brazil.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica, Arte, Salões, Crítica de arte.

No mundo colorido das artes que descobri durante minha participação nos projetos de pesquisa sobre crítica de arte no Brasil, no pré-modernismo e no Modernismo, sob orientação da professora dra. Lucia Teixeira, os Salões de Belas Artes me interessaram desde o início e por isso pretendo, em minha dissertação, analisar as críticas aos Salões de Belas Artes. Para tanto, utilizarei a teoria semiótica, concentrando-me no seu último patamar de geração de sentido, o nível discursivo. Para a análise, trabalharei com os textos críticos do período de 1894 a 1933. A maioria dos textos já foi encontrada e fazem parte dos três *corpora* constituídos nos projetos de pesquisa pioneiro da professora Lucia Teixeira. Estou formando o *corpus* para minha dissertação, acrescentando outros textos de críticos sobre o tema. Através dessas críticas, pode-se perceber a importância dos Salões como representação da arte produzida no Brasil. O academicismo era preponderante na Academia de Belas Artes, sendo a estética neoclássica consagrada:

Os padrões neoclássicos obedecem a uma hierarquia de temas e de gêneros. A prioridade fica com a pintura histórica e a retratística em geral, sendo a representação da figura humana mais valorizada que a pintura de paisagens. Retratos e cenas históricas são tratados de forma hierática, através de um desenho rígido, contornado. O colorido baseia-se na luminosidade e nos tons europeus trazidos pela experiência dos mestres da Academia. A construção pictórica obedece às regras do Renascimento, devendo a pintura ser cópia do real, representação das figuras e coisas do mundo, tal como acreditavam que o olho podia perceber-las, isto é, dentro de um espaço em perspectiva, com ilusão de profundidade. (FUNARTE, 1986:25)

Evento marcante e esperado durante todo o ano pelos artistas, o Salão era o momento de consagração dos artistas e estudantes da Escola Nacional de Belas Artes. Era também o momento em que o público tinha a oportunidade de apreciar a arte produzida no período. Criado em 1894, reunia os melhores artistas da época que buscavam o reconhecimento e as premiações, sendo a maior delas, o prêmio de viagem à Europa. Pouco a pouco, os artistas procuraram a inovação, principalmente aqueles que viviam em São Paulo, distante da oficialidade da Academia. As obras realizadas nos Salões já não eram novidade e sim passadismo, sobretudo após a Semana de Arte Moderna, pois artistas como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral mostraram os novos padrões de arte realizados na Europa. A análise dos textos deverá mostrar os valores artísticos em choque na sociedade: de um lado, os acadêmicos, e de outro, os modernistas. Cabe ressaltar que só em 1931 torna-se permitido que os artistas “modernos” exponham no Salão oficial.

Farei aqui a análise dos recursos argumentativos de dois textos do *corpus* por mim constituído. O primeiro, de autoria de Monteiro Lobato, foi publicado em outubro de 1917 (T1), no número 22 da *Revista do Brasil*. O segundo compõe-se de três partes, publicadas nos dias 12, 19 e 21 do mesmo mês e ano, no *Jornal do Commercio*, na coluna “Notas de Arte” (T2). Ambos os textos fazem a crítica à Exposição Geral de Belas Artes, ou o Salão de 1917.

Para a análise dos dois textos, utilizarei o instrumental teórico da semiótica de base greimasiana, que considera a produção de sentido de um texto como um percurso gerativo que se desdobra nos níveis fundamental, narrativo e discursivo, cada um composto de uma

sintaxe e uma semântica próprias. Vou me deter na qualidade argumentativa das escolhas da semântica discursiva que concretiza o sentido dos valores disseminados nos níveis fundamental e narrativo, por meio de temas e figuras. A tematização é um processo de organização lexicômica de natureza conceitual, vinculada a categorias abstratas, enquanto a figurativização representa o mundo natural, o mundo concreto e sensível, criando os efeitos de sentido de realidade. Pretendo observar de que modo os percursos temáticos e figurativos representam elementos de persuasão do leitor.

Picasso, certa vez, indagado sobre os efeitos que sua tela *Guernica* produzia nas pessoas, afirmou que: “todos sabemos que el arte no es la verdad, por lo menos la verdad que no es dada a comprender. El artista debe encontrar el modo de convencer a los demás de la verdad de sus mentiras.” Assim também se compreende a argumentação como o conjunto dos mecanismos utilizados pelo enunciador para convencer o enunciatário das suas *verdades*. A semiótica entende a argumentação como um programa de manipulação construído pelo enunciador, considerado destinador/manipulador, para agir sobre o enunciatário/destinatário. Ao fazer cognitivo do destinador corresponde o fazer interpretativo do destinatário manipulado no sentido de entrar em conjunção com o objeto valor /opinião/. A análise deverá descrever esse programa de manipulação invariante nos dois textos, buscando a especificidade dos investimentos semânticos de cada um. O estudo da argumentação está relacionado à sintaxe discursiva, que se caracteriza pela investigação não só das projeções da instância da enunciação no enunciado por meio das categorias de pessoa, tempo e espaço, mas também das relações entre enunciador e enunciatário, desdobramentos do sujeito da enunciação. Penso, porém, com Barros, que “todas as opções feitas pela enunciação na produção do discurso são argumentativas” (1988, p.110) e, por isso, investigarei os efeitos de sentido produzidos pelos procedimentos semânticos, para analisar sua eficácia argumentativa nos dois textos críticos. Vou me fixar no texto de Lobato, mais vigoroso e opinativo que o texto do *Jornal do Commercio*.

O enunciador de T1, figurativizado como Monteiro Lobato, começa sua crítica discorrendo sobre a indiferença popular em relação ao meio artístico e louvando os artistas que, mesmo sem estímulo, escolhem seguir esse caminho. Assim, o enunciador constrói a imagem de uma “exposição às moscas”, em que penetram os “murmúrios da rua, a poeira do asfalto, fonfonadas”, enquanto “a goma alta do Rio disputa a chuçadas de cotovelo cadeiras de cinema para emparvecer o olho”. Contribuem para obnubilar esse ambiente os “gases asfixiantes da indiferença pública” e a “estupidez” “duns Mecenas de 160 réis”. Essas expressões arroladas constroem uma idéia de turvação, diluição, indefinição, termos que podem ser subsumidos por embaçamento, revelando uma incapacidade de olhar e apreciar a arte com nitidez. Para Lobato, produzir arte em “terra assim” só poderia mesmo ser um sintoma de heroísmo ou loucura, melhor dizendo, em suas próprias palavras, “heroísmo tangencial à loucura”. Ainda nessa introdução, há uma construção de figuras e temas recorrentes que opõem um “bem-querer às artes”, ligado ao tempo do “insubstituível Pedro II”, a uma “falência da arte”, relacionada a um “vácuo democrático duns imperantes de chinelas”, deixado pela instauração da República. Mostra-se, assim, uma visão con-

servadora por parte do enunciador, que elabora um discurso saudosista dos tempos da monarquia, em que havia uma “compreensiva inteligência” que defendia os artistas das “asperezas da vida”, tendo as manifestações artísticas e culturais alçado tal “grau de esplendor que envergonharia a atualidade”.

Em T2, o crítico do *Jornal do Commercio* começa o seu texto com uma rápida descrição da cerimônia do vernissage, mostrando-se muito satisfeito com a exposição, “numerosa e interessante”. Aqui não há divagações nem proselitismo, reduzindo-se os três parágrafos iniciais a uma espécie de crônica social.

Voltando a T1, depois da introdução, o crítico começa a falar dos expositores do Salão, dividindo-os nas seguintes categorias: novos, mestres e mulheres. Seguindo as mesmas categorias, T2 apresenta uma ordem inversa: mestres, novos e mulheres. Os críticos conferem uma atenção diferenciada a cada uma, havendo em T1 mais espaço para os novos, enquanto em T2 isso se dá em relação aos mestres. Ambos, porém, concordam que “mulheres” não se enquadram nem em meio aos novos, nem em meio aos mestres, fornecendo-nos uma pista do papel que as mulheres exerciam no mundo da arte. Em T2, chega-se a afirmar que “deve ser função de uma artista mulher saber exprimir as qualidades de graça e de elegância das outras mulheres, e principalmente tornar bem enfática a sua beleza externa”. Uma “artista mulher” deve restringir-se, então, aos assuntos que giram em torno do que era considerado o universo feminino. Por isso, o enunciador de T1 ressalta que estava “D. Georgina de Albuquerque, já muito senhora de sua arte, amiga de pintar interiores aos quais dá notável equilíbrio de ambiente e onde figuras bem trabalhadas pousam à vontade como *chez soi*”. Pintar era um passatempo tanto quanto costurar e aprender piano. Em T2 o crítico afirma que a Sra. Sylvia Meier “talentosa discípula de Henrique Bernardelli” “representa muito bem o seu mestre”, ou seja, as mulheres não são “senhoras da sua arte”, contrariando o que Lobato afirma em T1, quando se refere a Georgina de Albuquerque. Enquanto, em T2, as pintoras são valorizadas por apenas representarem os seus mestres, estando à sombra do seu talento, em T1, o crítico é capaz de reconhecer um traço de superação do mestre pela discípula Julieta Bicalho, que “apresenta uma paisagem joãobaptistina onde aliás vê o público mais sentimento que nas do seu mestre, convizinhas”.

Em T1 o enunciador busca nos “novos” traços de individualidade, procurando em suas telas a expressão de uma “singular verdade”, de “um estado d’alma” e de “paixão”. O crítico faz uma análise passional das obras da “corte dos novos”, sempre ressaltando nas pinturas algo de inovador e interessante. Se o artista não agrada na técnica, o enunciador elogia a escolha do assunto. Se este não o estimula, a valorização do artista se dá pela técnica. Vejamos um exemplo: O pintor Raymundo Cela com a “mania de mergulhar em mundo dos mortos”, retrata uma “cena do século de Péricles”, fazendo “artificialismo puro” e dando à figura principal “cara de Elixir de Nogueira”. Porém, o artista possui “boas qualidades de arranjador” e “boa técnica”. O discurso do enunciador de T1 é bastante impreciso nos critérios de interpretação, na descrição da técnica, na apreciação, enfim, daquilo que seria específico da atividade pictórica. No entanto a crítica é complacente, estimulando artistas que seriam o futuro da arte brasileira. Passemos adiante, já que, para repetir as palavras do crítico, “não há mais tempo de falar dos novos” porque “os mestres já estão superciliosos”.

Em sua apreciação aos mestres, Lobato reconhece o valor das obras dos pintores renomados, mas sempre afirma que não produzem nada de novo que superasse as suas telas anteriores. Assim, Amoedo “dentre os mestres é o que dá o melhor trabalho”, “embora não posua o encanto indefinível das suas telas anteriores” e Parreiras “expõe uma grande paisagem a sua maneira, mas que não destroniza nenhuma das suas boas paisagens de outrora”. Sua crítica aos mestres é bastante rigorosa, chegando a censurar ferozmente uma pintura

de Petit que “prende a atenção e solta o riso”, pois o “temperamento” do artista é “armado de prismas que arredondam árvores, envernizam águas, esmaltam carnes”.

Em T2, o enunciador fala muito pouco sobre os novos, citando apenas dois deles e não faz, em nenhum momento, apreciação de seus trabalhos. A preocupação do crítico de T2 é com os mestres. Discorre em vários parágrafos sobre eles, destacando João Baptista da Costa, não por acaso diretor da Escola Nacional de Belas Artes. Segundo o crítico, Baptista da Costa “é o paisagista por excelência”, pois traduz “com maior impressão de verdade os diversos e variados aspectos da nossa natureza”, tendo paisagens de “bom quilate” que “empolgam” o visitante.

O estudo das figuras e temas recorrentes nos textos mostra que o enunciador de T1 busca a adesão do enunciatário pela provocação, criando polêmica em torno do tema da “indiferença pública” em relação às artes, concretizada em expressões como “vastidão das galerias” e “exposição às moscas”. Esse enunciatário ao qual Lobato se dirige é particular, o qual segundo Teixeira é correspondente ao auditório particular da nova retórica, constituído pelo sujeito específico ao qual o discurso se dirige” e, no caso dos textos de crítica de arte “uma constituição discursiva que representa o iniciado no mundo das artes.” (TEIXEIRA, 1996:163)

Por isso o crítico propõe uma discussão mais específica, como foi visto tanto no caso das considerações políticas sobre o ambiente artístico, quanto no caso da análise irônica das obras do pintor Petit. Dessa forma, o discurso de insatisfação de Lobato desestabiliza a situação, busca a “moderna concepção de arte” nos novos artistas e ataca os mestres. A crítica do *Jornal do Commercio* é destinada a um público mais geral, que frequenta a exposição socialmente e não está preocupado com os novos rumos da arte. O enunciador de T2 não cria nenhuma polêmica, preocupando-se em mostrar ao enunciatário o valor da arte através dos mestres.

O confronto dos dois textos que criticam o mesmo Salão, ao mostrar a inscrição dos dois enunciadores em formações discursivas¹ diferentes, revela um momento de indefinição estética e de amadorismo da crítica. No texto de Lobato, o embaçamento que encobre a produção artística, deixando-a entregue às moscas, à poeira, a fonfonadas, encobre também a própria visão “embaçada” do enunciador, que vê a arte de modo turvo, obscuro, quando não analisa concretamente, com critérios estéticos precisos ou fundamentados, aquilo que observa. No texto do *Jornal do Commercio*, a repetição de elogios aos mestres e a adjetivação excessiva não vão além do reconhecimento de obras “atraentes”, “interessantes”, da admiração por um certo “colorido distinto” ou por uma “encantadora composição”. Fica-se aqui numa espécie de panorama geral, que também não chega a desembaiçar os olhos do espectador.

Argumentam, ambos os enunciadores, por meio de escolhas temáticas e figurativas do campo semântico da indefinição, da imprecisão; embora obtenham efeitos distintos, que caracterizam diferentes tipos de manipulação. Lobato, através da provocação², instiga o leitor despertando a sua curiosidade ao utilizar-se de um tom agressivo e polêmico. O enunciador de T2 manipula o leitor através da sedução³ chamando a atenção para a beleza dos quadros dos mestres e

1 Segundo Fiorin “formação discursiva é um conjunto de temas e figuras que materializam uma dada formação ideológica presente numa determinada formação social. (FIORIN, 1988:81)

2 De acordo com Diana Luz Pessoa de Barros “há quatro tipos de figuras da manipulação: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação.(...) Na provocação e na sedução o destinador diz ao destinatário, de forma clara ou implícita, o que sabe de sua competência, colocando-o em posição de escolha forçada. (...) na provocação, deve escolher entre aceitar desfavorável que dele foi apresentada ou fazer o que o manipulador pretende”. (BARROS, 1988:38)

3 Ainda segundo Barros “na sedução [o enunciatário] precisa recusar a apresentação lisonjeira que dele foi feita ou deixar-se manipular.”

silenciando sobre qualquer espécie de polêmica. Os dois textos são, portanto, modelos não só das diferentes reações provocadas pelo Salão, mas também das possibilidades discursivas de produção da crítica de arte brasileira do período.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Karla Cristina *et alli* (orgs.). *O discurso da crítica de arte do pré-modernismo brasileiro* (1885 –1910). mimeo.
- ARAÚJO, Karla Cristina, SALLY, Daniele S. (orgs.). *A construção discursiva do modernismo no Brasil: o caso da crítica de arte. Corpus – jornais, 1911 – 1920*. mimeo.
- _____. *A construção discursiva do modernismo no Brasil: o caso da crítica de arte. Corpus – revistas, 1911 – 1920*. mimeo.
- ARAÚJO, Karla Cristina, SANTANA, Hiller Soares. (orgs.). *A construção discursiva do modernismo no Brasil: o caso da crítica de arte (1921 – 1930)*. mimeo.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso*. São Paulo: Atual, 1988.
- BRITO, Mário da Silva. *História do modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- CHIARELLI, Tadeu. *Um jeca nos vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1989.
- _____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GREIMAS, A. J. *De la imperfección*. México: Fondo de cultura económica, 1990.
- KRIEGER, Maria da Graça. *Persuação e discurso em semiótica*. LIMA, Marília dos Santos, GUEDES, Paulo Coimbra. *Estudos de linguagem*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.
- PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucy. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PROJETO Arte Brasileira. *Academismo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.
- TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso*. Niterói: EDUFF, 1996.

Gramática & Parser

Marcus Maia

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

ABSTRACT: This paper intends to review issues in Sentence Processing, comparing aspects of its main models, namely, the DTC (Fodor, Bever and Garrett, 1974), Garden-Path (Frazier & Rayner, 1982), Construal (Frazier & Clifton, 1996), Incremental-interactive (Altmann & Steedman, 1988), constraint satisfaction (MacDonald, Perlmutter & Seidenberg, 1994) and a minimalist model (Weinberg, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Processamento sintático, ambiüidade estrutural, parsing

I – Introdução

A existência de um analisador sintático ou parser distinto da representação da gramática na mente tem sido um pressuposto da psicolinguística cuja origem costuma ser atribuída à famosa dicotomia competência x desempenho proposta por Chomsky (1965). Esta distinção é ilustrada, por exemplo, com orações relativas de encaixe central, aparentemente bem formadas gramaticalmente, mas de difícil compreensão:

(1) ? A atriz que o novo diretor que o produtor contratou demitiu decidiu processar a emissora.

Por outro lado, os estudos de produção psicolinguística têm investigado os “slips of the tongue” ou escorregadas de língua, que parecem indicar um problema no acesso à representação e não na representação em si mesma, já que, geralmente, o erro é corrigido imediatamente:

(2) Tipos de Erros:

a. Antecipações: *bake my bike* por *take my byke*

b. Perseveração: *painted the poor* por *painted the door/* tentou a torte por tentou a sorte

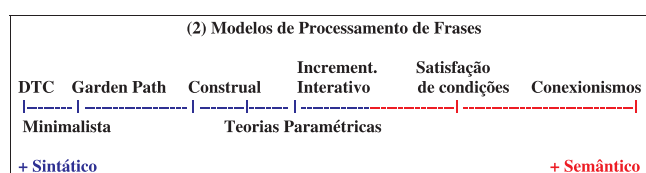
c. Reversão: *Katz e Fodor* -> *Fatz e Kodor* / *bortou* o colo por *cortou* o bolo

d. Blending: *grave erro* -> *grerro*

As diversas teorias psicolinguísticas têm, de uma forma ou de outra, sido balizadas por essa dicotomia, especialmente na subárea conhecida como Processamento de frases. Ainda recentemente, quando de sua vinda ao Brasil, em 1996, Noam Chomsky, instado a posicionar-se sobre a relevância do binômio, afirmou sua naturalidade conceitual, lembrando que “as pessoas **sabem** coisas e as pessoas **fazem** coisas”, havendo, pois que se distingüir os dois processos, até no que se refere aos aspectos não estritamente lingüísticos da cognição. Não obstante, a dicotomia apresenta tensão variável ao longo da história da psicolinguística, sendo particularmente interessante observar-se sua reformulação no âmbito do programa minimalista, etapa mais recente da teoria gerativa. Nosso objetivo nessa comunicação é o de colocar em perspectiva a relação Gramática/Parser, resenhando, ainda que esquematicamente, as questões básicas aí envolvidas, bem como sua caracterização divergente em alguns dos principais modelos de processamento de frases da psicolinguística moderna. Entre essas questões, destaca-se a investigação sobre os aspectos particulares e universais da representação e do acesso. As teorias universalistas, tais como a teoria do Garden-Path tendem a assumir a existência de um conjunto uniforme de princípios de parsing aplicáveis a todas as línguas. No outro extremo do espectro encontram-se teorias como alguns modelos conexionistas que propõe os chamados “totally data shaped parsers”, isto é, parsers totalmente customizados pelo corpus a que se aplicam. No meio termo, há modelos que procuram conciliar princípios universais e parâmetros particulares. Nas seções abaixo, revisamos brevemente alguns conceitos fundamentais de parsing e discutimos modelos teóricos que implementam esses conceitos de forma diversa e até adversa. Assim procedendo, queremos desenhar um quadro geral onde se poderá compreender melhor ao menos algumas das pesquisas reportadas nesse simpósio. Além disso, faremos

referência particularmente, nesta última seção, a investigações em curso sobre o compreensão de frases em língua portuguesa, que vêm se desenvolvendo no âmbito da linha de pesquisa sobre processamento sintático, no programa de pós-graduação em lingüística da UFRJ.

II – Modelos de Processamento de frases



2.1. DTC - A teoria da complexidade derivacional

Esta é a primeira grande teoria em Psicolinguística. A partir de 1950, G.A. Miller e associados demonstraram através de diferentes paradigmas experimentais, tais como técnicas de reportagem parcial e total, locação de clicks, identificação de palavras em background de ruído, etc., a realidade psicológica de estruturas sintáticas. Na década de 60, com o advento do primeiro modelo transformacional (kernel & tags), diferentes investigações experimentais procuraram demonstrar a identidade entre a história derivacional das frases e a sua complexidade perceptual. A hipótese forte propunha a transparência entre a gramática e o parser, isto é, frases com maior número de transformações seriam mais difícil de processar do que frases com menos transformações. Segundo Miller, ao ouvirmos uma frase, computamos o marcador frasal superficial e a partir daí as estruturas subjacentes são recuperadas, revertendo-se as transformações que se aplicam na derivação da frase. Os primeiros experimentos, por exemplo, McMahon (1963) pareceram indicar que o julgamento do valor de verdade de orações como as exemplificadas abaixo revelava grau de dificuldade variável, requerendo as negativas e passivas mais tempo de avaliação do que as afirmativas ativas. Aparentemente, haveria menos operações gramaticais envolvidas na derivação das frases ativas afirmativas do que nas outras. Entretanto, diversos outros experimentos subsequentes (cf. Fodor, Bever & Garrett (1974)), vieram demonstrar que a teoria da complexidade derivacional, ao menos em sua versão mais forte, era falsa. Por exemplo, Bever, Fodor, Garrett & Mehler (1966) descobriram que uma transformação de movimento de partícula não era mais difícil de processar do que a frase correspondente sem movimento. Vários outros estudos, utilizando diferentes técnicas experimentais, estabeleceram conclusivamente que não havia diferenças significativas entre passivas e ativas, apagamento de elementos, etc. As diferenças inicialmente encontradas, principalmente entre afirmativas e negativas vieram a ser atribuídas a fatores semânticos, não sintáticos. Como consequência da falência da DTC, registrou-se um afastamento entre a a Lingüística e a Psicolinguística que se aproximou gradualmente da Psicologia Cognitiva, durante a década de 70.

2.2. A Teoria do Garden-Path

Ao compreendermos uma frase precisamos integrar um conjunto complexo de informações, envolvendo desde a análise sintática da frase que nos permite determinar e relacionar constituintes formados por itens lexicais que nos são apresentados em certas ordens. A informação contida nesses itens lexicais, tais como propriedades categoriais, grade de subcategorização, grade temática, propriedades morfológicas, prosódicas, ortográficas tem que ser acessada em algum ponto do processo – e a questão de que ponto é esse é objeto de controvérsia acirrada entre os modelos, como veremos. É uma das questões, inclusive, abordada pela pesquisa de Melo, a ser reportada nesse simpósio. O fato é, no entanto, que somos muito bons e rápidos nesse processo, que ocorre em milésimos de segundos, aparentemente mais como ato reflexo, automático, do que como ato de reflexão consciente. Geralmente só nos damos conta do processo quando ele falha, como ocorre quando nos deparamos com frases ambíguas. A afirmação fundamental da Teoria do Garden Path é que: (1) o parser usa uma porção do seu conhecimento gramatical isolado do conhecimento de mundo e outras informações para a identificação inicial das relações sintagmáticas; (2) o parser confronta-se com sintagmas de aposição ambígua e compromete-se com uma estrutura única; (3) Pressionado pela arquitetura do sistema de memória de curto prazo, que tem um limite estreito de processamento e armazenamento, o parser segue um princípio psicológico na escolha desta estrutura: use o menor número possível de nós (M.A.) e, se duas aposições mínimas existem, aponha cada nova palavra ao sintagma corrente (LC). Embora haja evidências substanciais em favor de MA e LC, há também questionamentos à sua existência, tal como Cueto e Mitchell (1988), que demonstram que tal não ocorre em Espanhol. Em Português, estudos como o de Ribeiro (2000) e Maia & Maia (2000) demonstram a preferência pela aposição alta da relativa. Estes experimentos colocam em cheque a afirmação de Frazier (1987) de que é possível remover a gramática da língua inglesa da teoria universal do processamento de frases, plugar a gramática de qualquer outra língua, e obter a teoria de processamento adequada para aquela língua. A TGP será alvo também de outro tipo de questionamento, como, por exemplo, aqueles levantados pela Teoria Incremental-Interativa.

2.3. O Modelo Incremental-Interativo

O objetivo principal das teorias atuais em Compreensão de Frases é identificar os tipos de informação que as pessoas utilizam ao ler ou ouvir frases e determinar os princípios seguidos ao usar a informação disponível. A hipótese de que o conhecimento lingüístico é usado de forma modular tem levado a avanços substanciais na compreensão destes princípios. Obviamente, todas as informações relevantes podem ser usadas em algum momento da compreensão. Assim, uma teoria modular deve especificar a natureza e o como/quando dos módulos. A teoria “interativa-incremental” de Altmann & Steedman (1988) é uma teoria modular que permite interação mais elaborada entre os módulos sintático e semântico/referencial. Altmann & Steedman (1988) escolheram um subconjunto dos fenômenos explicados pela TGP (construções com modificadores pós-nominais) para explicá-lo em termos de processos referenciais. Nestes exemplos, a modificação do SN é a alternativa não preferida. A&S sugerem que tal ocorre não por causa de fatores estruturais, mas em virtude de fatos referenciais: a modificação do SN não é licenciada pelo contexto discursivo. É o Princípio de Suporte Referencial: Uma análise de SN que seja referencialmente apoiada é preferível a uma que não o seja. Em “o livro” pressupõe-se a existência de um único livro no modelo de discurso; já em “o livro que eu comprei” pressupõe-se um conjunto de entidades. O Princípio de Suporte Referencial é, de

fato, um caso especial de um princípio mais geral, o Princípio de Parsimônia: Uma interpretação com menos pressuposições não-apoiadas é favorecida sobre outra que tenha mais. Um SN modificado tem mais pressuposições do que um SN não modificado. Por isso um SN nu (bare) será preferido a um que tenha modificadores como um SP, uma relativa, etc.

2.4. Teorias paramétricas

Esta classe de modelos assume que há uma prioridade atribuída a certas operações no portfolio de estratégias do parser. Como consequência do processo de fixação de parâmetros na aquisição, há mudanças não apenas nos princípios gramaticais, mas também nas estratégias de parsing.

2.4.1. Competição entre princípios universais e estratégias locais (Cueto e Mitchell, 1988; Mitchell e Cueto, 1991a). Propriedades paramétricas das línguas específicas determinam a existência de estratégias locais que competem com princípios universais de parsing. Por exemplo, Cueto e Mitchell sugerem que a ambiguidade de aposição de relativas altas/baixas é resolvida em termos altos por línguas com modificadores pós-nominais em que, por exemplo, o adjetivo geralmente se segue ao substantivo. Neste caso há uma pressão local para apor o modificador ao primeiro N que compete e vence a estratégia de recência (late closure).

2.4.2. Construal

Frazier e Clifton (1996) propõem que as estratégias universais da TGP só se aplicariam a um subconjunto de ambiguidades: as relações primárias, argumentais; as relações secundárias (adjuntos) não são estruturadas de forma fixa, mas “construed” em posição descomprometida (buffer), ficando a decisão final para o processador temático.

2.4.3. Competição Predicado/Recência (Gibson et alii, 1995). Modelo de competição parametrizada mais elaborado que propõe que o que está em jogo é uma preferência mais geral em apor modificadores mais altos (proximidade do predicado) ou mais baixos (recência). Haveria variação entre as línguas a esse respeito. Analisar-se-iam aqui não somente a aposição de relativas, mas também a aposição de SP's.

2.5. A teoria de “satisfação de condições”

Os modelos desse tipo propõem que não há limites arquiteturais aos tipos de informação que podem ser assessados pelo parser, sendo que algumas condições podem influenciar o processamento mais cedo do que outros, em função de uma estratégia de competição de pesos. A influência da informação lexical é um dos fatores preponderantes na análise sintática, bem como fatores pragmáticos e discursivos. Assim, por exemplo, esse modelo explicaria o garden path que se obtém na frase abaixo em termos do maior peso dado ao acesso da forma de pretérito imperfeito do verbo entrar do que à forma de presente do verbo entrar, muito menos freqüente: (3) Um navio brasileiro entrava na baía um navio japonês. Além de conceber o mecanismo de processamento como sensível à freqüência de ocorrência dos itens lexicais, os proponentes desse modelo têm procurado demonstrar a importância das condições de natureza pragmática na resolução das ambigüidades estruturais. Por exemplo, Thornton, MacDonald & Gil (1997) desenvolvem experimentos de leitura auto-monitorada que indicam a influência do fator modificabilidade na aposição de SPs ao SN mais alto ou mais baixo. Segundo esses autores, um SN mais modificado é identificado de maneira mais inequívoca no discurso, sendo menos provável que receba modificação adicional. Assim, para esses autores, a aposição mais alta da relativa seria menos favorecida em (4) do que em (5): (4) A filha do coronel que sofreu o acidente. (5) A filha mais velha à direita do coronel que sofreu o acidente.

2.6. Os Modelos Conexionistas

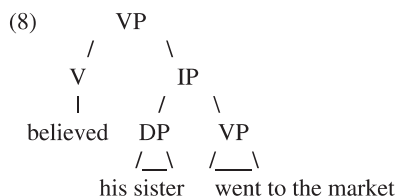
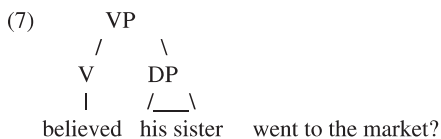
Trata-se de modelos baseados em experiência. Amaquinaria computacional é montada a base de exposição ao corpus. O Modelo PDP de McClelland, St. John & Taraban (1989), por exemplo, nega de início a necessidade de representação estrutural, propondo que o único requisito necessário é que a representação forneça base suficiente para o desempenho adequado de tarefas. Quais são as tarefas, ou demandas impostas? Os autores propõe a seguinte concepção da tarefa de compreensão de frases: uma seqüência de palavras é apresentada e o compreendedor deve formar uma representação que lhe permita responder corretamente quando testado de vários modos. Em geral, os testes podem tomar uma ampla gama de formas, requerendo ações, respostas verbais, como, por exemplo, responder perguntas usando a representação. Assim, ao ouvir “O homem mexeu o café”, espera-se que a representação - qualquer que seja - (mas, aqui não estamos no modelo estímulo -resposta, com a mente como caixa preta!?) permita responder: Quem mexeu? O que mexeu? Com quê? Uma vez que o modelo não estipula exatamente que forma a representação assume, é a performance do modelo que determina se as representações são adequadas. A seqüência de palavras é instanciada como uma série de padrões de ativação sobre um conjunto de unidades de processamento. Cada nova palavra é vista como uma atualização deste padrão de ativação da representação da frase. O conhecimento de como esta atualização é desempenhada está armazenado nas conexões que permitem que estes inputs atualizem a representação da frase.

2.7. O Processamento Minimalista

Referimo-nos fundamentalmente a teorias recentes sobre o processamento de frases, tais como os modelos de Weinberg (99) e Frampton e Guttman (99). A idéia central é a de que a faculdade de linguagem é extremamente bem desenhada, de modo que os mesmos princípios que governam a faculdade de linguagem também contribuem para a teoria de processamento de frases. Em outras palavras, como afirmam Frampton e Guttman, as computações da teoria sintática são psicologicamente reais, isto é, correspondem às computações mentais. Este passo nos remete à hipótese de transparência entre a gramática e o parser da DTC. Agora, não se fala de gramática e parser, como no título desta palestra, e sim que a gramática é o parser. É o mais mínimo, em vez de dois, um. Este passo se tornou possível pela mudança na concepção de processamento que se observa de Chomsky 95 para Chomsky 98. Nos termos propostos em “The Minimalist Program” (Chomsky, 1995, p. 1-11), a faculdade humana de linguagem teria dois subcomponentes - um sistema cognitivo de representação do conhecimento lingüístico e um sistema de acesso a este conhecimento para utilizá-lo de diferentes maneiras. O sistema cognitivo pode ser concebido como um sistema de princípios gramaticais universais e parâmetros específicos às diferentes línguas. O que dizer, no entanto, do segundo componente da faculdade de linguagem, o sistema de acesso ou de processamento? Seria lícito também pensá-lo em termos de princípios universais e parâmetros de desempenho particulares? Em outras palavras, a variação lingüística seria restrita ao sistema cognitivo ou poderia também ser estendida ao sistema de processamento? Segundo Chomsky (1995), a presunção mais simples é a de que o sistema de processamento seria invariável, não admitindo parâmetros específicos às línguas particulares. Muito embora esta seja uma questão aberta à verificação empírica, se a hipótese mais simples for a correta, como pensar um sistema de competência gramatical variável e um sistema de processamento invariável se postulamos que se trata essencialmente de um mesmo e único objeto? Uma medida que permite aferir o impacto recente dos estudos psicolingüísticos sobre a própria caracte-

rização da faculdade da linguagem é a sua abordagem contrastante em Chomsky (1995) e Chomsky (1998). Conforme apontamos em Maia (2000), enquanto Chomsky (1995) assume a hipótese de que o processamento, ao contrário do sistema da competência gramatical, é invariável, Chomsky (1998) propõe, à base de evidências psicolingüísticas recentes, que os sistemas de processamento podem variar de língua para língua, sendo modulados pela gramática de cada língua específica. No processamento minimalista, ao contrário da TGP, as restrições características da memória de curto-prazo não são invocadas para explicar as decisões do parser. Ao contrário, argumenta-se que o processamento é função da satisfação incremental da rápida das condições gramaticais em jogo na derivação da frase na gramática, tais como, a satisfação do critério temático. Assim, por exemplo, Weinberg ilustra a preferência pelo objeto direto na ambiguidade abaixo entre SN objeto direto / oração objetiva direta, como função da computação sintática em si que otimiza a checagem de traços na derivação em termos de condições de economia. A aposição como objeto direto permitiria a checagem de traços theta do argumento pelo núcleo verbal, de forma mais imediata e econômica do que a aposição como oração objetiva direta, em que o SN “his sister” só poderia ter seus traços theta checados após a computação do verbo da encaixada. Assim a estrutura em (7) é a preferida, pois permite a satisfação de condições gramaticais mais rapidamente e de forma mais econômica, envolvendo menos operações gramaticais.

(6) The man believed his sister went to the market



Referências bibliográficas

- ALTMANN, G & Steedman, M. (1988). Interaction with context during human sentence processing. *Cognition*, 30, 191-238.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (1996). New Horizons in the Study of Language. In: *DELTA*, vol. 13, nº especial.
- _____. (1998). *Minimalist Inquiries: the Framework*. MIT, manuscript.
- CUETOS, F., e D.C. Mitchell. Crosslinguistic differences in Parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition*, 30, 73-105, 1988.
- FODOR, J.A., Bever, T. and M. Garrett. (1974). *The Psychology of Language*. New York: McGraw-Hill.
- FRAZIER, L. (1978) On comprehending sentences: Syntactic parsing

- strategies. Doctoral dissertation, University of Connecticut. Distributed by Indiana Linguistics Club.
- FRAZIER, L. & C. Clifton Jr. *Construal*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- FRAZIER, L. & K. Rayner. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14.
- GIBSON, E., & Loomis, J. (1995). A corpus analysis of recency preference and predicate proximity. *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 351-362.
- MCLELLAND, J.L., St. John, M. & Taraban, R. (1989). Sentence Comprehension: A Parallel Distributed Processing Approach. *Language and Cognitive Processes*, 1989, 287-335
- MACDONALD, M.C., Pearlmutter, N.J., and Seidenberg, M.S. (1994). The lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, 101, 676-703.
- MAIA, M. 2000. A Compreensão de relações espaciais em Karajá. A aparecer na Revista Palavra.
- MAIA, M. & Maia, Juliana. (2000) A aposição de orações relativas por falantes bilíngües de Português e de Inglês. Ms, UFRJ.
- RIBEIRO, A.J.C. (2000). O Processamento de Orações Relativas no Português do Brasil. Trabalho apresentado no GT de Psicolinguística da XV ANPOLL, UFF, Niterói.
- THORNTON, R. MacDonald, M.C. and Gil, M. (1997). Pragmatics Constrain the initial interpretation complex noun phrases in English and Spanish. Unpublished manuscript, USC.

Palavras derivadas no léxico mental: abordagens gerativas e psicolinguísticas

Antonio Sérgio Cavalcante da Cunha

ABSTRACT: *This work proposes that a productive dialogue is viable between Generative Morphology and Experimental Psycholinguistics. We argue that the results of psycholinguistic experiments might be useful in the evaluation of different theoretical proposals of lexical representations.*

PALAVRAS-CHAVE: *representação lexical, léxico mental.*

Nosso trabalho coloca-se na interseção das linhas de pesquisa sobre a regularidade na constituição do léxico e sobre a relação aquisição/processamento da linguagem. Temos, por diretiva geral, a crença na viabilidade de um diálogo produtivo entre as discussões da teoria morfológica de base gerativa sobre a representação das palavras derivadas no léxico e, por outro lado, as questões relativas à representação e ao acesso lexical desenvolvidas em torno de resultados fornecidos pela psicolinguística experimental.

Durante muito tempo, a investigação psicolinguística sobre processamento lexical e a discussão teórica em abordagens gerativas sobre o léxico seguiram caminhos diferenciados, definindo espaços virtualmente incomunicáveis, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Dentro desse quadro, devemos lembrar que os primeiros modelos de estruturação do léxico numa abordagem gerativa, a saber Halle (1973), Jackendoff (1975) e Aronoff (1976), datam do período de afastamento entre ambas as áreas, o que explica por que a teoria psicolinguística, ao tratar da questão do reconhecimento lexical, não leva em conta problemas relativos à estruturação morfológica em uma abordagem gerativa.

Ilustra esse afastamento o grande interesse desenvolvido pela teoria psicolinguística, nas décadas de 70 e 80, nos processos envolvidos no acesso à representação das palavras derivadas, deixando de lado questões sobre o conhecimento do falante nativo acerca do léxico de sua língua e sobre como compatibilizar mecanismos de acesso com o subjacente conhecimento estruturado desse falante nativo, assim como as relações que ele é capaz de fazer entre os itens lexicais, questões centrais para a Morfologia Gerativa.

Pretendemos, portanto, explorar essa possibilidade de diálogo e sugerir que resultados de experimentos em psicolinguística podem ser usados como subsídios na avaliação de hipóteses sobre a representação de palavras derivadas no léxico. Embora não esquecendo que o léxico, definido em uma teoria formal gerativa, e o léxico psicológico, definido em teorias psicolinguísticas, constituem espaços teóricos distintos, de modo que uma ligação entre quaisquer resultados não pode ser transferida sem alguma cautela de uma área para a outra, não podemos deixar de observar, no entanto, que, tendo como horizonte o ideal de uma integração entre representação e processamento, na avaliação de propostas teóricas em Morfologia, sendo equivalente outros fatores, poderá ser considerada mais adequada aquela que for mais compatível com resultados em experimentos psicolinguísticos.

A idéia não é nova. Já em 1989, por exemplo, Badecker e Caramazza, a partir de evidências encontradas em pacientes afásicos, colocaram questões a serem respondidas pelos teóricos em Morfologia preconizadores de uma não-separação entre flexão e derivação. E, por outro lado, na direção contrária, não há como negar que algum tipo de estruturação morfológica tem que ser tomada como pressuposto na base de qualquer experimento psicolinguístico que lide com as questões de representações de formas derivadas e com o acesso a essas representações. Podemos citar, como exemplo, a preocupação de Bergman, Hudson e Eling (1988) em investigar o papel de diver-

sos fatores linguísticos no acesso lexical, tais como produtividade, transparência semântica, natureza do radical (livre ou preso), tipo de afixo (prefixo ou sufixo).

Porém, tendo em vista a limitação de tempo de que dispusemos, nosso objetivo específico foi mais modesto, pois o presente trabalho, a partir dos experimentos de Tyler, Waksler e Marslen-Wilson (1993) e Marslen-Wilson e Zhou (1999), mas tendo como base as propostas de Basílio (1980, 1987, 1990) para estruturas lexicais do português, pretende ser um primeiro passo para fornecer resultados psicolinguísticos em língua portuguesa que possam servir como subsídios para propostas teóricas de constituição e organização do léxico.

Do lado da teoria psicolinguística na área voltada para a representação lexical, podemos dizer que tem sido aceita a distinção entre representações de acesso e representações centrais, criando-se, assim, mais de um léxico: o léxico central e os léxicos de acesso (visual/gráfico e auditivo/fonológico). Tal distinção tem aparecido em uma série de modelos psicolinguísticos, tais como o modelo serial de Forster, o AAM, de Caramazza, Laudanna e Romani e o MRM, de Schreuder e Baayen.

Segundo Tyler, Waksler e Marslen-Wilson (1993), pistas para a estrutura morfológica que apareçam em uma modalidade (visual ou auditiva), mas não em outra, como o caso da diferença de pronúncia do prefixo re- em return, com /i/, e rebuild, com /i:/ são argumentos importantes para a aceitação de um nível de processamento inicial que leve em conta aspectos ortográficos e/ou fonológicos. Assim, as representações de acesso são específicas da modalidade por meio da qual o estímulo é percebido. Já as representações centrais são independentes da modalidade e constituem-se na representação dos atributos sintáticos e semânticos dos itens lexicais, bem como de suas propriedades fonológicas abstratas. Tal distinção já havia sido feita por Taft (1988). O sistema de entrada compreende as representações que são usadas para encontrar correspondência com os estímulos recebidos. Há dois sistemas de entrada: um para os estímulos recebidos visualmente e outro para os estímulos recebidos auditivamente. Depois que se obtém uma correspondência satisfatória entre a palavra apresentada e a representação do sistema de entrada, a informação acerca da palavra torna-se acessível em um sistema central, independente de modalidade, que contém informação acerca da pronúncia e ortografia da palavra, assim como de seu significado e características sintáticas.

Em 1993, embora ainda aceitando a distinção entre representações de acesso e representações centrais, Tyler, Waksler e Marslen-Wilson (1993), por meio da realização de 3 experimentos de *priming* morfológico bimodal, investigaram questões a respeito da configuração do léxico central (entradas lexicais). Este trabalho, segundo seus autores, constitui-se no início de uma pesquisa visando dar explicações para a representação das palavras complexas em inglês. A justificativa para o uso de experimentos bimodais está no fato de que, neste tipo de tarefa, em que são utilizados pares de palavras, como uma palavra do par é apresentada em uma modalidade e a outra, em

outra modalidade (a primeira, oralmente e a segunda, por escrito), a tarefa não é sensível a coincidências puramente ortográficas ou fonológicas entre as palavras do par, como ocorreria nos níveis de acesso.

Na condição teste, a primeira palavra do par (antecessora ou *prime*) e a segunda (alvo) mantêm algum tipo de relação (morfológica, fonológica, semântica, conforme o que se queira testar), enquanto, na condição controle, a mesma segunda palavra (alvo) é precedida por outra que não mantêm a mesma relação.

Os resultados demonstram que há significativo efeito de facilitação no reconhecimento da palavra-alvo quando está precedida por palavra morfológica e semanticamente relacionada a ela. No entanto, semelhanças apenas fonológicas não produzem efeito de facilitação no reconhecimento da palavra-alvo. Portanto, derivados semanticamente transparentes, mesmo que fonologicamente opacos, facilitam o reconhecimento de sua base e vice-versa. Contudo, derivados semanticamente opacos não produzem efeito de facilitação no reconhecimento da base, pois o falante não relacionaria mais os dois elementos. O resultado mais discutido, no entanto, é a falta de efeito de facilitação entre derivados semanticamente transparentes da mesma base.

Os resultados levam os autores a propor uma configuração do léxico central em que somente as bases seriam representadas. Derivados semanticamente transparentes não precisariam ter representação, mesmo que não houvesse transparência fonológica total; apenas seus sufixos estariam ligados à base; mas os semanticamente opacos, por não terem mais a relação semântica com sua base, teriam sua própria representação. A explicação para a falta de efeito de facilitação entre derivados semanticamente transparentes da mesma base é dada em termos da existência da ligação da base com cada sufixo com o qual ela se combina, pois a ativação de uma ligação inibiria a outra, explicando a falta de efeito de facilitação verificada no experimento.

Os resultados são interessantes, porém a proposta de interpretação não é a única possível. Em primeiro lugar, os autores trabalharam com derivados com um único sufixo e bases não sufixadas. Admitindo-se uma cadeia derivacional como “fim/final/finalizar/finalização”, em que cada elemento é derivado semanticamente transparente do anterior por sufixação, se, por exemplo, for encontrado efeito de facilitação para “finalizar”, quando o referido item é apresentado depois de “final”, poderíamos dizer que este tem de estar representado no léxico, ainda que “final” seja derivado semanticamente transparente em relação à sua base (primitiva) “fim”. Além disso, considerando-se os possíveis resultados acima, a explicação para a falta de efeito de facilitação entre derivados semanticamente transparentes da mesma base pode ser dada, assumindo-se modelo em que todas as palavras estariam representadas no léxico central. Porém, cada derivado estaria ligado estruturalmente à sua base, sem uma ligação direta entre si, de modo que a apresentação de um dos derivados ativa diretamente a base, mas o nível de ativação que passa desta para o outro derivado é pequena, o que explicaria o efeito pouco significativo.

Além disso, mais recentemente, o trabalho de Marslen-Wilson e Zhou (1999) com alomorfes, com dados do inglês, vai mais adiante, questionando, a partir dos resultados de dois experimentos de *priming* morfológico monomodal, o acesso via léxico de entrada, propondo o acesso direto ao léxico central, o que representa uma aproximação com a teoria gerativa, para quem só há um único léxico.

A justificativa para o uso de experimento monomodal, ao invés de bimodal como fora feito em 1993, está no fato de que, apresentando-se os itens lexicais na mesma modalidade (no caso, oral), os resultados refletiriam aspectos relativos a um possível léxico de acesso na modalidade. Se houver efeitos de facilitação igualmente

significativos entre base e derivado semanticamente transparentes sem alomorfia e com alomorfia, tais resultados, segundo os autores, seriam um forte argumento a favor de um modelo de acesso direto ao léxico central, pois, no nível inicial de processamento, espera-se que não haja efeito de facilitação quando houver alomorfia, pois em tal nível, as questões puramente fonológicas ou ortográficas envolvidas na alomorfia são relevantes. Os resultados confirmam as previsões feitas pelos autores de modo que o efeito de facilitação entre base e derivado como em *dance/dancer*, no qual não há alomorfia, é tão significativo quanto em *sane/sanity*, no qual a base sofre alteração fonológica no processo derivacional (/ey/ em *sane* Õ /æ/ em *sanity*)

Do lado da teoria morfológica de base gerativa no tocante à derivação, podemos dizer que existem duas posições diametralmente opostas de pensar o léxico. De um lado, estão as propostas de Chomsky (1965) e Di Sciullo e Williams (1987), para quem o léxico é uma lista não-ordenada de formas sem interesse para a gramática. Com a diferença de que, para Di Sciullo e Williams, há itens lexicais que, pela sua regularidade total, tanto semântica quanto fonológica, não estão no léxico; fazem parte da gramática. A proposta de Di Sciullo e Williams é ainda uma das de maior influência dentro da Morfologia Gerativa. Por outro lado, Halle (1973), Jackendoff (1975), Aronoff (1976), Basílio (1980, 1987, 1990), Anderson (1992) vêem, cada um a seu modo, o léxico como tendo algum tipo de estrutura e, por isso, entendem que a gramática deve ocupar-se do estudo da estrutura do léxico.

Basílio apresenta a proposta que mais nos interessa dentro da Morfologia Gerativa por muitos motivos entre eles porque toma como base dados do português. Para a autora, a competência lingüística do falante nativo no léxico de sua língua compõe-se de vários elementos: uma lista de entradas lexicais; um conjunto de regras que permite ao falante relacionar itens de sua língua, interpretar itens lexicais existentes ou novos, assim como produzir novos itens; e finalmente, pertence à competência lexical do falante nativo um conjunto de restrições à aplicação das regras. Uma das grandes contribuições de Basílio está na separação entre Regras de Formação de Palavras (RFPs), que são regras produtivas que permitem ao falante formar novos itens lexicais, e Regras de Análise Estrutural (RAEs), regras interpretativas de formas existentes ou de novas formas que o falante encontra. A autora assinala que cada RFP terá agregada a si uma RAE, mas a recíproca não é verdadeira. O falante pode ser capaz de interpretar formas derivadas de sua língua, mas não utilizar a relação base/afixo na produção de novos itens. Por outro lado, se o falante utiliza produtivamente a relação base/afixo é porque foi capaz de interpretar essa relação por meio de uma RAE. Com essa distinção, Basílio resolve o problema pendente nas propostas de Aronoff e Jackendoff, nas quais um único tipo de regra – RFP em Aronoff e Regras de Redundância em Jackendoff – era responsável pela produção e interpretação de itens lexicais derivados.

Dentro da proposta de nosso trabalho, já exposta, realizamos um experimento de *priming* morfológico em duas modalidades: monomodal, visual e bimodal. A tarefa bimodal se justifica pelo fato de desejarmos investigar questões relativas às representações centrais; já a tarefa monomodal é justificada pelo fato de que, aceitando-se, a princípio a distinção entre representações de acesso e representações centrais, pretende-se verificar se, ocorrendo alterações fonológicas/ortográficas significativas no derivado, apresentado como alvo, essas alterações afetariam ou não o reconhecimento do derivado, independente de haver relação semântica entre base e derivado, pois, nos níveis iniciais de processamento, as questões semânticas não deveriam atuar. A tarefa de *priming* foi mesclada com tarefa de decisão lexical, de modo que os participantes tivessem que decidir se o item alvo pertence ou não português.

Foram criados 24 pares de itens lexicais experimentais, todos

pertencentes à língua e divididos em 4 condições decorrentes da manipulação das variáveis relação morfológica (e semântica) (+M, -M), em que palavra antecessora e alvo mantêm ou não uma relação morfo-semântica com a antecessora, e transparência fonológica, em que o elemento-alvo é o não fonologicamente relacionado ao antecessor. Obtiveram-se, assim, as seguintes condições experimentais: condição 1 (+F/+M) (ex.: ensinar/ensinamento); condição 2 (+F/-M) (ex.: sola/solidez); condição 3 (-F/+M) (ex.: móvel/mobilidade); condição 4 (-F/-M) (ex.: leigo/sinceridade).

Nas 4 condições experimentais, os itens lexicais alvo eram formas nominalizadas deverbais ou deadjetivais, uma vez que a nominalização é um processo derivacional de produtividade próxima à da flexão. Evitou-se, com isso, o uso de relações lexicais de diversas naturezas, problema que verificamos nos experimentos de Tyler et alii (1993) e Marslen-Wilson e Zhou (1999).

Nas 4 condições experimentais, os itens lexicais alvo tinham o mesmo tamanho médio e a mesma frequência acumulada média, entendendo-se como frequência acumulada a frequência da forma usada e de suas flexões regulares. O procedimento por nós adotado segue o dos autores em quem nos inspiramos para a criação dos experimentos.

Para caracterizar a tarefa como de decisão lexical, foram criados, 48 pares de enchimento, nos quais o elemento alvo poderia ser uma palavra do português ou não. O tempo de reconhecimento desses elementos alvo de enchimento não era considerado. Antes do experimento, foi realizado treinamento com 12 pares elementos.

A medição de frequência dos itens lexicais alvo experimentais foi feita a partir de um banco de dados por nós construído (aproximadamente 400.000 palavras) e dividido em duas partes. A primeira parte (língua oral) era composta de todos os textos dos 3 volumes do Projeto NURC-RJ. A segunda parte (banco de dados de língua escrita) foi construída a partir da escolha aleatória de textos das revistas *Isto É* e *Veja* e dos jornais *do Brasil* e *O Globo*, coletados todos no período de fevereiro/1997 a agosto/1998.

Na tarefa monomodal, após a apresentação de um item (antecessor) na tela do computador por 1000 mseg, em letras vermelhas, um novo item em letras brancas (alvo) era apresentado também na tela, e o participante teria que decidir se pertencia ou não ao português. Na tarefa bimodal, o primeiro elemento (antecessor) era apresentado oralmente nos fones de ouvido e o segundo (alvo), ao qual o participante teria que dar a resposta, era apresentado na tela do computador.

A hipótese de nosso experimento é que a estruturação morfo-semântica é um fator relevante na organização do léxico mental e, considerando-se que a organização lexical tem implicações para o acesso. Se o acesso a uma determinada representação no léxico permite a ativação de representações a ela morfológica e semanticamente relacionadas, isso faz prever que o tempo de decisão para as condições +M deverá ser menor do que o das condições -M, atentando-se para o fato de que é necessário investigar se a ausência de transparência fonológica obtida no inglês repete-se no português, dadas as diferenças entre as duas línguas.

As médias dos tempos em mseg da tarefa monomodal visual foram: condição 1 (798,01), condição 2 (939,13), condição 3 (821,14), condição 4 (949,77). Os dados foram submetidos a uma análise da variância, usando-se o programa estatístico BMDP Classic, em que Relação Morfológica e Transparência Fonológica foram tomadas como medidas repetidas. Os resultados revelaram efeito principal da

variável relação morfo-semântica ($F(16,02) = p < 0,05$ ($p = 0,0003$), o que demonstra que o fator relevante no reconhecimento das formas nominalizadas, na tarefa monomodal, foi a relação morfo-semântica. A média dos tempos das condições +M (1 e 3) foi de 809,58 mseg e das -M (2 e 4), 944,45 mseg, diferença significativa de 134,87 mseg, o que sustenta nossa hipótese. A transparência fonológica não apresentou efeito significativo ($F(0,16) = p > 0,05$ ($p = 0,2835$)). A diferença entre as condições +F (1 e 2) e -F (3 e 4) foi de apenas 16,88 mseg. Contudo, os resultados relativos à transparência fonológica podem ter ocorrido por se tratar de uma tarefa exclusivamente visual.

Na tarefa bimodal, tivemos, em mseg, as seguintes médias de tempo por condição: condição 1 (773,51), condição 2 (926,24), condição 3 (847,35), condição 4 (966,24). Novamente os dados foram submetidos a uma análise da variância com medidas repetidas, que revelou efeito significativo da relação morfo-semântica ($F(39,94) = p < 0,05$ ($p = 0,0000$)). Nas condições +M (1 e 3), o tempo médio foi de 810,43 mseg, e, nas -M (2 e 4), 946,24 mseg, diferença significativa de 135,81 mseg. Aqui, no entanto, talvez pelo fato de o item antecessor ser apresentado oralmente, notou-se, também, efeito da variável transparência fonológica ($F(7,36) = p < 0,05$ ($p = 0,0115$)). Nas condições +F (1 e 2), o tempo médio foi de 849,88 mseg e, nas -F (3 e 4), de 906,80 mseg, diferença de 56,92 mseg.

Os dados das duas tarefas constituíram dois grupos e foram submetidos a uma análise da variância 2 (relação morfológica) x 2 (transparência fonológica) x 2 (tarefa), em que os dois primeiros fatores são medidas repetidas e tarefa é um fator grupal. A análise revelou mais uma vez efeito significativo da relação morfológica ($F(40,09) = p < 0,05$ ($p = 0,0000$)). O tempo médio das condições +M (1 e 3) foi de 809,95 mseg e, da -M (2 e 4), 945,23 mseg, diferença de 135,28 mseg. Mas também foi detectado efeito do fator transparência fonológica ($F(8,44) = p < 0,05$ ($p = 0,0051$)). A diferença dos tempos médios das condições +F (1 e 2) (860,39 mseg) e -F (3 e 4) (894,79 mseg) foi de 34,40 mseg.

Os resultados obtidos no experimento psicolinguístico que fizemos mostram a significativa importância do fator relação morfo-semântica no reconhecimento de formas nominalizadas. Os tempos médios para as condições 1 e 3 (com relação morfo-semântica) foram significativamente menores, nas duas tarefas, do que os tempos médios das condições -M (2 e 4), o que dificulta a acomodação de propostas como as de Di Sciullo e Williams, para quem formas derivadas com algum tipo de irregularidade fonológica ou semântica não são de interesse para a gramática; fariam parte do léxico, que, segundo os autores em questão, não tem qualquer estrutura.

Esses resultados constituem apenas uma instância preliminar. Os próximos passos serão a testagem de condições com ruptura mais radical na transparência fonológica de itens morfológica e semanticamente relacionados a suas bases; condições com correspondência semântica, mas não morfológica; e a testagem de condições em que tenhamos formações com duas camadas de derivação, o que buscaria uma resposta para o problema da representação de base vocabular ou morfêmica, esta última proposta por Tyler, Waksler e Marslen-Wilson (1993), questão que se constitui em antiga controvérsia na teoria morfológica e nem sempre levada em conta em experimentos psicolinguísticos.

Assim, apesar do caráter inicial de nosso trabalho, esperamos ter demonstrado a relevância e caráter promissor do diálogo entre propostas gerativas e abordagens psicolinguísticas sobre o papel das estruturas morfológicas na organização do léxico.

Memória de uma prática discursiva: pronunciamentos presidenciais aos trabalhadores

Prof^a Dr^a Maria del Carmen F. González Daher

Universidade Estadual do Rio de Janeiro / Instituto de Letras / UERJ

RÉSUMÉ: A partir d'un corpus constitué de discours présidentiels du 1er mai, cette étude a pour macrocatégorie d'analyse la scénographie discursive. On conclut sur la présence d'images d'énonciateur et co-énonciateur qui articulent des caractéristiques et des comportements imputés aux acteurs de l'interlocution, organisées autour d'une topographie et une scénographie de l'ordre.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem/trabalho, memória, interação governo/trabalhador, locução discursiva

1. Introdução

Em nossas lembranças já um passado fictício ocupa o lugar de outro, do qual nada mais sabemos com certeza – nem, ao menos, que é falso.
Jorge Luis Borges 1961:4 2-3

As recentes colaborações entre as ciências do trabalho e as da linguagem vêm delineando um novo campo pluridisciplinar de análises. A presente pesquisa situa-se no âmbito dos estudos da linguagem e das relações de trabalho, desenvolvidos pelo grupo 'Atelier'¹, que podem ser organizados, de forma sucinta, em torno de dois grandes eixos de pesquisa: o primeiro relaciona as práticas de linguagem à atividade de trabalho e o segundo, ao tema trabalho.

Inscrito nas propostas desenvolvidas no segundo eixo, nosso estudo aborda uma situação de interlocução *sui generis* dentro das relações governo-trabalhador, no Brasil: no 1º de maio, dia originariamente destinado a manifestações de protesto, lutas e reivindicações dos trabalhadores, promove-se uma transformação que institui a referida data como dia de comemorações festivas, onde passa a ter destaque um novo ator social – o Presidente da República. Ao acontecimento de 1º de maio de 1886, conhecido como Massacre de Chicago, sobrepõe-se outro instituído, em 1938, por Getúlio Vargas, que se instaura como prática discursiva, em nosso país, ao longo de aproximadamente 60 anos.

Nossa proposta considera a relevância da recuperação desses enunciados, haja vista que os mesmos não só caracterizam posicionamentos sócio-históricos, mas também resgatam uma memória discursiva inseparável da instituição que lhes confere autoridade e que os legitima. A substituição do trabalhador (enunciador original desses discursos) por esse novo ator social cria um deslocamento no processo histórico das relações do mundo do trabalho, no qual a voz oficial é a que passa a apresentar, nessa data, sua visão de trabalhador ao próprio trabalhador. Há de se ter em mente o entendimento de que esses pronunciamentos caracterizam uma estratégia política de apropriação do discurso de outro e que instituem uma nova situação sócio-histórico-discursiva.

O historiador francês René Rémond afirma que “existe uma história da história que carrega o rastro das transformações da sociedade e reflete as grandes oscilações do movimento das idéias” (1996:13). A nosso ver, cabe à linguagem o registro de muitas dessas transformações. Entendê-la como processo é entender que os sentidos só se criam nas diferentes situações.

Considerar que as produções discursivas estão historicamente constituídas nos leva a opções teórico-metodológicas que permitem o entendimento de que a produção humana tem um sujeito responsável por ela, situado num tempo e num espaço, e está direcionada a um outro, aproximando-se desta forma discurso e história. É esta a concepção discursiva que caracteriza nossa compreensão de linguagem.

Nosso trabalho prevê vários passos de pesquisa. O primeiro deles cuidou da montagem do arquivo e teve como objetivos: (a) localizar, copilar, reunir e padronizar num único arquivo os pronunciamentos presidenciais de 1º de maio; (b) reunir informações relativas ao contexto de produção e da circulação desses textos; e (c) produzir *CD-rom* que permitisse disponibilizar os discursos e as informações encontradas sobre os mesmos.

O segundo passo deu início à análise discursiva. Foram objetivos desta etapa (d) identificar traços comuns aos pronunciamentos; (e) identificar imagens de governo / trabalhador que se inscrevem por meio da enunciação nesses discursos; (f) compreender como, do ponto de vista enunciativo, se estabelece a interação entre esses interlocutores.

Neste artigo, voltaremos nosso foco, de forma sucinta, para as considerações relativas aos objetivos (e) e (f) do segundo passo da pesquisa.

2. Imagens de governo e trabalhador

O arquivo de pronunciamentos presidenciais de 1º de maio contém 46 discursos, proferidos entre 1938 e 1994, por diferentes presidentes da República. Durante este período, apenas três governantes deixaram de dirigir-se à nação nessa data - Café Filho, Jânio Quadros e Fernando Henrique Cardoso-, os demais deram continuidade à prática.

Com o propósito de garantir uma visão longitudinal e, ao mesmo tempo, contemplar o estudo discursivo de pelo menos um pronunciamento por presidente, estabeleceu-se como critério para organização do *corpus* de nossas análises selecionar o primeiro pronunciamento de cada governante, chegando à seguinte constituição: 1938 (G. Vargas), 1947 (G. Dutra), 1951 (G. Vargas), 1956 (J. Kubitschek), 1962 (J. Goulart), 1964 (C. Branco), 1967 (C. e Silva), 1970 (G. Médici), 1974 (E. Geisel), 1979 (J. Figueiredo), 1985 (J. Sarney), 1990 (F. Collor) e 1994 (I. Franco).

Ressaltamos que nosso *corpus* conta com textos que se inscrevem no campo discursivo da política, que se atualizam, aparentemente, em diferentes formações discursivas em relação de co-ocorrência ou não. Além disso, a situação empírica de produção desses discursos remete a atores sociais - governo e trabalhador -, que no plano discursivo são instituídos como seres interlocutivos – enunciator e co-enunciator. De acordo com a Análise do Discurso, um texto se caracteriza não por ser um conglomerado de signos inertes, mas sim um todo do qual enuncia sentido a partir da(s) posição(ões) nas quais o enunciator interage com o co-enunciator,

¹ O grupo foi formado em 1995, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (LAEL-PUC/SP), e está composto por profissionais de diferentes instituições e formações profissionais.

numa determinada situação de comunicação. Maingueneau⁽¹⁹⁹⁸⁾ afirma que o texto carrega as opções de encenação da palavra do enunciador e que nesta colocação estão consideradas questões de distintas naturezas interativas, tais como a finalidade organizacional do discurso e o gênero.

Tendo em vista os objetivos expostos nos itens (e) e (f), anteriormente explicitados, estabelecemos como macrocategoria de análise o conceito de *cenografia discursiva* de Maingueneau (1987, 1993), enfocando mais detalhadamente a categoria da *locução discursiva*. Como procedimento de análise, efetuamos o levantamento e estudo das marcas dêiticas de pessoa, incluindo-se tanto o uso da pessoa restrita, quanto da ampliada, em: (1) diferentes funções sintáticas – como sujeito e como complemento; (2) marcas morfológicas das formas verbais – desinências número-pessoais; (3) possessivos.

As análises apontaram a identificação de diversas imagens que articulam, numa relação de correspondência, características (qualidades / crenças) e comportamentos (papel na interação / ações) atribuídos ao enunciador / governo e ao co-enunciador / trabalhador.

Foram mapeadas dezessete imagens de enunciador e cinco de co-enunciador com variados índices de preponderância. As imagens recuperadas nos pronunciamentos a partir da incidência de marcas de EU e de NÓS associam-no à figura de alguém que se apresenta a partir das seguintes propriedades: *amigo, leal, sincero, emotivo, devoto, esperançoso, rígido, demandante, defensor, conselheiro, ouvidor, porta-voz, messiânico, atuante, candidato, trabalhador e governo*².

Para o levantamento das imagens de co-enunciador, também foram considerados, além da marca VÓS, o vocativo e as referências

PRONUNCIAMENTO	IMAGENS DE ENUNCIADOR	IMAGENS DE CO-ENUNCIADOR
1938 – G. VARGAS	emotivo, governo e atuante	sacrificado
1947 – G. DUTRA	amigo, leal, sincero, devoto, conselheiro, pedinte, atuante, candidato e governo	amigo, sacrificado e eleitor
1951 – G. VARGAS	amigo, leal, sincero, emotivo, esperançoso, defensor, messiânico, conselheiro, ouvidor, pedinte, atuante, candidato e governo	amigo, sacrificado, capaz, reivindicador e eleitor
1956 – J. KUBITSCHKE	amigo, leal, emotivo, conselheiro, pedinte, atuante, trabalhador e governo	amigo, sacrificado, capaz, reivindicador e eleitor
1962 – J. GOULART	amigo, leal, emotivo, devoto, defensor, conselheiro, ouvidor, pedinte, atuante e governo	amigo, sacrificado, reivindicador e eleitor
1964 – C. BRANCO	devoto, rigoroso, porta-voz, pedinte e governo	sacrificado, capaz e reivindicador
1967 – C. SILVA	leal, devoto, esperançoso, rigoroso, porta-voz, pedinte, atuante, candidato e governo	sacrificado e capaz
1970 – G. MÉDICI	devoto, pedinte, atuante e governo	sacrificado e capaz
1974 – E. GEISEL	devoto, esperançoso, rigoroso, porta-voz, pedinte, atuante e governo	sacrificado e capaz
1979 – J. FIGUEIREDO	leal, sincero, devoto, esperançoso, rigoroso, pedinte, atuante, candidato, trabalhador, e governo	sacrificado
1985 – J. SARNEY	devoto, rigoroso, pedinte, atuante, trabalhador e governo	sacrificado
1990 – F. COLLOR	leal, emotivo, esperançoso, messiânico atuante e governo	sacrificado, capaz e reivindicador
1994 – I. FRANCO	amigo, esperançoso, atuante e governo	sacrificado e reivindicador

a *trabalhador* e a seus reformulantes. Identificamos as seguintes imagens: *amigo, capaz, sacrificado e reivindicador*.

Visando obter maior visibilidade dos dados encontrados, apresentamos, a seguir, num quadro as imagens de enunciador e co-enunciador organizadas de acordo com os respectivos pronunciamentos:

O quadro acima permite-nos detalhar alguns comentários³ relativos à observação da presença dessas imagens ao longo do tempo que aparecem nos tópicos abaixo:

- entre 1938 e 1962, caracteriza-se uma interlocução em que os parceiros estão discursivamente inscritos como amigos;
- nesse mesmo período, o enunciador posiciona-se⁴ como defensor, conselheiro e ouvidor do co-enunciador-trabalhador;
- entre 1964 a 1985, predomina um enunciador que se diz devoto;
- nesse mesmo período, se associamos a essa última imagem a de esperançoso, ganha relevância uma posição enunciativa na qual o enunciador se inscreve como aquele que segue a crença de determinadas idéias, religiosas ou não, e é a partir delas que se constrói a relação interativa com o co-enunciador;

- entre 1964 e 1985, concentra-se uma imagem de enunciador rigoroso;

- entre 1938 e 1964 e, posteriormente, 1979, verifica-se a interpelação do co-enunciador pelo uso da marca lingüística VÓS. Em 1979 J.Figueiredo, esse uso restringe-se ao possessivo;

- a partir de 1964, desaparece a imagem de co-enunciador eleitor, não deixando, no entanto, de ser citada como referência, como tema do discurso, em narrações relativas a um tempo caótico anterior;

- entre 1967 e 1985, também desaparece a imagem de co-enunciador reivindicador;

- todos os enunciadores inscrevem para si a imagem de um governo atuante e para seu co-enunciador a do trabalhador sacrificado;

- o uso dos referentes “governo” e “trabalhador”, assim como de seus respectivos co-referentes, fundem-se neste gênero discursivo ao EU e ao VÓS, respectivamente;

- o uso do NÓS, em alguns casos, funciona como uma estratégia que inscreve no discurso uma certa ambigüidade, quanto à atribuição de uma compreensão definida de a quem cabe a responsabilidade por determinadas questões;

- o uso do NÓS constitui uma base de aproximação entre o enunciador e o co-enunciador a partir do elo do “ser brasileiro”;

- o elevado número de referências ao próprio discurso aponta para uma função estratégica que permite ao enunciador reforçar uma imagem de governo que “sempre fala” ao trabalhador, além de permitir-lhe realizar diversos ajustes na busca de uma maior precisão do sentido que deseja atribuir ao seu dito.

As constatações apresentadas de forma topicalizada caracterizam recursos presentes nos pronunciamentos e procuram rever algumas das múltiplas posições que o sujeito assume na unidade discursiva.

Cabe ressaltar aqui que esses elementos acima apresentados encontram-se enlaçados de variadas formas na dinâmica do enunciado, corroborando situações interativas diferenciadas. Por exemplo, a interação que se estabelece entre amigos – parceiros – recorre à forma interpelativa do uso do VÓS como marca de apoio que simula uma situação face a face, de aproximação. Por sua vez, o “poder falar” e o “saber ouvir” demonstram coerência entre as imagens e o comportamento dos interlocutores⁵. Da mesma forma que ser devoto considera a crença em doutrinas que inserem regras de conduta e prevê a possibilidade da sanção e do controle.

Podemos dizer que os pronunciamentos formalizam uma interação legitimada a partir da indissociabilidade de lugares enunciativos atribuídos ao par da interlocução. O governo deve mostrar seu empenho, seu compromisso em manter as relações de amizade e/ou de fidelidade ao outro e/ou a determinada doutrina. Por sua vez, o co-enunciador como “bom” brasileiro deve aceitar/reconhecer/apoiar esse esforço do governo por encontrar formas de mudar sua condição de “necessitado”. Dentro de um quadro interativo ordenado se estabelece a concessão de conquistas ao co-enunciador;

2 Estas imagens são as de maior incidência e possuem diferentes possibilidades de atualização de acordo com cada pronunciamento.

3 Maiores informações podem ser obtidas em Daher (2000) e Daher et Junger (2000).

4 D. Maingueneau (1998a:110-11) descreve o termo “posicionamento” afirmando que o mesmo é empregado com dois valores: “Ato pelo qual uma formação discursiva *posiciona-se* em um campo discursivo, ... marcando sua identidade com relação a outras; a própria formação discursiva, considerada como identidade num interdiscurso. Esses dois valores são inseparáveis, na medida em que a primazia do interdiscurso implica que a identidade de uma formação discursiva seja um processo de constante redefinição de suas relações com as outras formações discursivas”.

5 O discurso de 1964 de C.Branco estaria situado numa espécie de fronteira entre dois tipos de situação interativa.

fora dele, o governo fica respaldado para agir de forma a coibir os OUTROS que estão fora da interação, os “anarquistas”, os “sabotadores”, os “maus brasileiros”, “os comunistas” ... os que não são amigos nem do governo, nem do trabalhador.

Vários desses elementos enlaçam-se, fundem-se no discurso, dando autoridade ao enunciador para falar, legitimam-no ante seu co-enunciador. As opções que o enunciador deixa inscritas em seu enunciado ao estabelecer essa mediação marcam posicionamentos discursivos sustentados numa lógica organizacional presente entre o modo de discursivamente articular um “mundo em discurso” e os “sentidos”: enunciação e conteúdo se autolegitimam.

3. Considerações finais

No presente momento, encontram-se em desenvolvimento a terceira e quarta etapas do estudo, respectivamente: (g) ampliar o *Cd-rom* para versão multimídia e, no plano discursivo, tomando como categoria de análise o discurso relatado (Revuz, 1998; Maingueneau, 1998), (h) buscar responder às seguintes perguntas: que outras vozes são trazidas para os discursos? que possíveis efeitos discursivos apontam? como esses efeitos participam da construção da multidirecionalidade lingüística?; (i) identificar o aparecimento, a recusa e/ou a transformação de formações discursivas que caracterizam uma memória discursiva materializada como enunciado inscrito na história. Na verdade, este será um caminho novo a ser trilhado e pressupõe uma atitude de envolvimento do analista do discurso com questões sociais que vão além dos tradicionais estudos sobre a língua. Caracterizam um embrenhar pela construção do que podemos entender como memória discursiva e o que o acesso a esta categoria nos permite compreender.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.
BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas,

UNICAMP, 1995
BORGES, L. “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”. In: *Labyrinths*. Penquin, 19970, p. 27-43.
DAHER, M. del C. F.G. *et alii*. “Representações de trabalho: um estudo da fala de trabalhadores da linha de produção”. In: *The ESPECILIST*, volume 19, Especial, São Paulo: EDUC, p. 349-361, 1998.
DAHER, M. del C. F.G. *Discursos presidenciais de 1º de maio: a trajetória de uma prática discursiva*. Tese de Doutorado, LAEL - PUC/SP, 2000
DAHER, M. del C. F.G. (organização da pesquisa) et JUNGER, W. L. (desenvolvimento de software). *Discursos presidenciais de 1º de maio: a trajetória de uma prática discursiva*, versão 1.0. RJ, 2000. CD-rom para Windows.
MAINGUENEAU, D. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
_____. (1990) *Pragmática do discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
_____. (1996) *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998a.
_____. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998b.
RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ / Fundação Getúlio Vargas, 1996.
ROBIN, R. *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
ROCHA, D. “Le questionnaire et les discours de l’entreprise: dialogue ou monologue”. In: RICHARD-ZAPPELLA, J. (org) *Espaces de travail, espaces de parole*. Rouen, 1999.
SANT’ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. “O jornal interno e a construção de imagens”. In: *The ESPECILIST*, volume 19, Especial, São Paulo: EDUC, p. 277-286, 1998.
SOUZA-E-SILVA. “Linguagem e trabalho: palavra desempenha função ativa como instrumento de gestão, produção e mobilização social.” In: *O Estado de S. Paulo*, 2 de agosto de 1999, p. B2.
TRABALHOS da Memória. *Projeto História nº 17*. São Paulo: EDUC/FAPESP, novembro/1998.

Construção do Mercosul como espaço discursivo: um estudo de práticas discursivas da imprensa escrita

Prof^a Dr^a Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna
Universidade Instituto de Letras/UERJ

RÉSUMÉ: Cette étude est centrée sur la stratégie d'identification du discours rapporté dans des nouvelles publiées dans deux quotidiens (Clarín et Folha de S. Paulo), dans le but d'établir des relations entre ces discours et une conception d'espace discursif, afin de mieux saisir ce qu'on appelle monde du travail dans le cadre du Mercosul.

PALAVRAS-CHAVE: práticas discursivas; notícia, Mercosul; trabalho

1. Introdução

Os estudos sobre as relações entre linguagem e trabalho, desde uma perspectiva que observa a linguagem como co-construtora de conceitos de/sobre o trabalho, vêm sendo desenvolvidos há pouco tempo no Brasil. Como integrante do grupo Atelier - LAEL - PUC/SP¹, temos tido a oportunidade de acompanhar e participar de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por grupos franceses e brasileiros, que ora se dedicam a esse enfoque, ora às relações entre linguagem e situação de trabalho.

Neste texto, aproximamo-nos da primeira perspectiva do grupo, pois temos como objetivo estabelecer relações entre as diferentes vozes trazidas pelo enunciadador-jornalista para a sua enunciação e uma concepção de espaço discursivo, em busca de uma definição de mundo do trabalho.

Portanto, nosso objeto de estudo são notícias publicadas em dois jornais, um brasileiro - *Folha de S. Paulo* - e um argentino - *Clarín* - recolhidas a partir da presença da palavra-chave Mercosul, ao longo de uma semana (março/1998).

Para identificar estratégias de inclusão de vozes trazidas pela imprensa, tratamos de estabelecer critérios para estudar o emprego de diferentes mecanismos do discurso relatado (DR), segundo proposta de Maingueneau (1998). Uma vez identificadas as ocorrências de DR, foi possível estabelecer as bases de uma topografia discursiva², a partir dos seguintes procedimentos: (a) estabelecimento de uma hierarquia entre as vozes trazidas por cada um dos jornais, a partir dos diversos recursos de DR, identificando sua origem como primeira marca de ocupação desse espaço discursivo; (b) identificação dos verbos *dicendi* empregados por cada enunciadador-jornalista para introduzir essas vozes, uma vez que esse recurso aponta para os atores citados mais ou menos atuantes nos espaços instituídos pelas notícias.

2. Em busca de uma topografia discursiva

2.1- Configurando espaços

Após analisar as várias estratégias discursivas de inclusão de outras vozes, verificamos que havia a possibilidade de organizar-se um *continuum* do conjunto das incidências.³ Portanto, essa escala funda-se não numa hierarquização das múltiplas formas de introdução do DR, mas sim, considera uma progressão de uma enunciação que se mostra mais ou menos claramente como discurso citado que pressupõe um citante. Desse modo, com base nas notícias estudadas, registramos o seguinte continuum:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
entrevistas	discurso direto	ilhas de discurso direto	discurso segundo	discurso indireto	intertexto	discurso narrativizado

É preciso observar, ainda, que:

(a) quanto mais explícita a presença do outro como responsável pelo citado (itens 1, 2, 5 e certas ocorrências de 3, 4 e 6), menor é a responsabilidade do citante pelo conteúdo do citado;

(b) os verbos introdutórios, ou as formas nominalizadas da ação, têm papel relevante na identificação da relação citante / citado, conforme nossa análise demonstrou;

(c) os tipos de ocorrências apresentadas nos itens 4, 5, 6 e 7 têm pontos de aproximação que dificultam o estabelecimento de fronteiras muito claras.

Neste artigo, então, tratamos mais diretamente dos passos de pesquisa posteriores a esse primeiro momento, relacionados à identificação dos vários processos de ocorrências de DR. Em primeiro lugar, estabelecemos uma hierarquia entre as vozes trazidas por cada um dos jornais, a partir dos diversos recursos de DR, identificando sua origem como primeira marca de ocupação desse espaço discursivo. A seguir, identificamos verbos *dicendi* empregados por cada enunciadador-jornalista para introduzir essas vozes, uma vez que esse recurso aponta para citados mais ou menos atuantes nos espaços instituídos pelas notícias, o que gera uma constituição de um espaço de embate que se mostra mais complexo que o instituído nos dados da empiria do Mercosul⁴.

2.2 - Os espaços de onde muitos falam

Antes, porém, de dar prosseguimento às análises, queremos fazer uma distinção quanto a dois planos de espaço discursivo. Num primeiro plano, está o espaço discursivo entendido como o "aqui" instituído pelas marcas embreantes de uma certa enunciação. No caso de uma notícia, corresponderia a referências existentes nos textos que localizam sua base - por exemplo, "daqui saiu para o encontro com o ministro", sendo esse "daqui" o restaurante onde almoçava certa pessoa e onde também se encontrava o enunciadador-jornalista. Podemos mapear esses embreantes e estabelecer uma certa construção de espaço para as informações contidas na notícia. Trata-se, então, das características espaciais instituídas pela própria enunciação em relação a sua forma mesma de existir.

¹ O grupo Atelier (formalizado em 1996) é coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Cecília P. de Souza e Silva.

² Essa noção é desenvolvida por Maingueneau (1989) ao apresentar sua proposta de cenografia discursiva.

³ O processo completo de estudo que nos fez chegar a esse *continuum* é tema de outro artigo nosso, intitulado "Discurso relatado como estratégia organizadora da notícia". In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. et BRAIT, B.. *The Specialis*, SP: EDUC, nº especial (no prelo).

⁴ Estudos de base econômica tratam os blocos regionais como um espaço político-geográfico complexo, intermediário entre o espaço nacional e o mundial, uma vez que nele coexistem tendências e interesses que ora se complementam, ora se contrapõem, dentro de cada um dos espaços e entre eles.

Ao lado desse plano da dêixis, há também outra possibilidade de compor essa topografia de uma cenografia discursiva (Maingueneau, 1989; 1998). Num segundo plano, está o espaço instituído pela enunciação em relação àquilo que ela trata como seu objeto de discurso⁵. Ou seja, cada notícia analisada mostrou-nos a existência de espaços marcados por um embate de forças, caracterizados a partir da distribuição das vozes trazidas como representativas desses espaços. Explicamos: a enunciação das notícias reelabora uma divisão de poderes existentes nos vários espaços da empiria, inaugurando uma forma peculiar de compreensão do espaço discursivo. Podemos pensar que a enunciação das notícias, de cada jornal, será responsável por instaurar topografias não coincidentes para os vários planos que vêm a compor o Mercosul.

Assim, nosso primeiro passo foi levantar as ocorrências de DR e identificar a quem o enunciador-jornalista dá voz em sua enunciação, em todas as notícias. A partir desse levantamento inicial, estabelecemos quem são os que a enunciação traz como voz autorizada. Aprofundando a análise, chegamos a observar uma certa hierarquia de espaços, a partir da identificação dessas vozes.

Verificamos, a partir dessas análises, que as unidades da integração no marco do Mercosul⁶, segundo o ponto de vista da enunciação dos dois jornais, estão divididas entre vários níveis hierárquicos, conforme a distribuição dos espaços da identificação das vozes nos ajuda a constatar. Observamos que, no *Clarín*, o espaço das vozes oficiais, que respondem pelas políticas de integração, está ocupado de maneira desequilibrada: em nome do governo federal argentino são trazidos somente dois nomes, enquanto que em relação ao brasileiro, aparecem várias autoridades. Na *Folha*, esse espaço está distribuído entre vozes em equilíbrio, chegando mesmo a formar pares por área de atuação: Malan / Fernández; Dornelles / Guadagni; Lampreia / Gambarotta; os governos do Brasil e da Argentina. Quanto ao espaço das vozes oficiais de menor escalão, na hierarquia empírica dos poderes constituídos num país federado, só há ocupação desse espaço pela voz de uma personalidade argentina, no jornal brasileiro. Vale observar que esse espaço acaba sendo atacado e defendido em vários outros espaços discursivos, mas o que sobressai é que não se garante a seus possíveis porta-vozes um lugar de enunciação.

Uma diferença importante diz respeito à voz atribuída a políticos com mandato legislativo: só aparece uma vez, no *Clarín*, quando remete à reclamação levada à Câmara pelos empresários argentinos, executivos das montadoras, contra a medida brasileira. Esse espaço discursivo não está ocupado na *Folha*.

Em relação ao espaço discursivo da empresa, ambas as enunciações trazem a voz de empresários argentinos. Nesse período de tempo observado, não há ocupação do espaço discursivo das empresas brasileiras, nem na *Folha*, nem no *Clarín*.

Outro espaço discursivo que chama a atenção é o das fontes não identificadas, pois esse é o espaço do rumor, da especulação, do dito que não se sabe a quem atribuir ou que não se quer atribuir a alguém em particular.

O espaço discursivo das legislações tem uma distribuição diferente: no *Clarín*, está ocupado pela citação das vantagens, isenções e subsídios brasileiros que se distribuem entre uma MP federal e decisões nos níveis estaduais, e pela referência a instrumentos promocionais argentinos; na *Folha*, pelos incentivos e a MP brasileiros, pelo decreto provincial argentino e pelo acordo automotivo comum aos dois países, em andamento.

Além disso, constatamos que o espaço discursivo construído para a própria imprensa, enquanto voz a ser reportada, é muito diferente nos dois jornais: na *Folha*, a indicação é a ela mesma; no *Clarín*, é por meio de um artifício discursivo.

Se, por um lado, essa observação da constituição dos espaços deixa entrever alguns sinais importantes para uma topografia do em-

bate, por outro, não deixa muito claro qual o nível de ação efetivo que cada um dos espaços de origem das vozes reportadas pode definir para os seus integrantes, na enunciação dos jornais.

Na busca de respostas a essas dúvidas, decidimos verificar o papel que podemos atribuir aos verbos *dicendi*, utilizados pelo enunciador-jornalista para marcar a entrada do discurso relatado, na definição de um certo perfil da ação destinada a cada um dos espaços, em cada uma das enunciações. O levantamento dos verbos nos faz verificar que os governos do Brasil e da Argentina, na *Folha*, podem ter seus espaços caracterizados como o das ações que se afastam do embate, pois são espaços que se definem por agir para acalmar, afastar receios, concordar, dizer, explicar, fazer analogias, fechar acordo, relativizar problemas. As ações atribuídas a esse espaço não alimentam o embate.

Esses mesmos espaços, no *Clarín*, têm outro perfil, pois o espaço das ações do governo brasileiro delimita campos em contradição, por exemplo, o das ações que levantam suspeita - faz supor, insiste em minimizar, mostra-se surpreso, nega-se a precisar, retruca, transfere responsabilidades -, o das que buscam o acordo - compromete-se, lança definição, promete. E o espaço das ações do governo argentino aponta para um jogo entre a dúvida e a clareza do que lhe compete enquanto espaço de ação: ora admite, crê, deixa claro, diz, e ora “despotrica”⁷ o opositor interno (a província de Buenos Aires) e se une às ações do espaço do governo brasileiro, quando insiste em minimizar e transferir responsabilidades.

Quanto ao espaço do governo da província, só há as ações previstas de criar subsídios e dizer algo (sobre essa criação), curiosamente, na *Folha*. Enquanto que o espaço do Legislativo só tem ação atribuída no *Clarín*, ação essa que marca a coincidência entre as opiniões de partidos da situação e da oposição, em relação às queixas dos empresários representantes das montadoras contra a MP brasileira.

Percebemos que não correspondem, aos espaços dos governos federais, provinciais ou mesmo legislativo, certas ações decisórias caracterizadoras do espaço da empresa: esse será o espaço da advertência, da ameaça, da decisão, do protesto, da queixa. Esse espaço, na enunciação dos dois jornais, traz somente vozes de empresas argentinas e, em ambos, o espaço é marcado pela decisão. Não há acordo ou desacordo, mas sim, anuncia-se, confirma-se, ratifica-se uma decisão.

As ações previstas para o espaço das fontes não identificadas não poderiam ser outras: é o espaço do dizer, do fazer supor, do questionar, do perceber. Nada muito categórico, porém capaz de dar ao espaço da imprensa um certo movimento de ações, haja vista que no *Clarín*, o espaço é o do dizer disfarçado por um não dizer do outro, enquanto no da *Folha* tem-se um espaço mais neutralizado: apurou-se algo - forma elegante de apagar a fonte da ação narrada.

Quanto ao espaço das ações da legislação, verificamos que, para a enunciação do *Clarín*, esse é espaço de muita ação, quando a referência é a leis brasileiras, capazes de arrastar investimentos, criar assimetrias, superar as vantagens; quando é aos instrumentos

⁵ Rocha (1997: 200-1) aponta para a necessidade de “superar as evidências que, por exemplo, nos fazem limitar a investigação da topografia tão-somente a indicações da ordem espacial, isto é, a sintagmas que teriam diretamente alguma afinidade com a idéia de ‘localização no espaço’”; como resultado disso, encaminha sua análise para mostrar como elementos de uma locução discursiva também são “índices de construção de um espaço”.

⁶ O conceito de unidades da integração, podendo ser unidades ativas ou unidades passivas, é do economista Perroux (1991).

⁷ O sentido do verbo “despotricar”, nesse contexto, aproxima-se ao de “desancar”.

promocionais da província de Buenos Aires, esses são muito mais limitados. Na *Folha*, o espaço da legislação é o da ação brasileira que gera mal-estar, mas que inclui a ação argentina de isentar indústrias. Ao lado dessas duas possibilidades, há uma terceira ação comum aos brasileiros e argentinos: a ação de fixar um acordo, que, contudo, não chegou, até agora, a bom termo.

A partir dessas reflexões, podemos considerar que a enunciação dos jornais constrói uma topografia do conflito, em planos espaciais diferenciados: o espaço do jornal destinado às notícias desdobra-se em espaço discursivo que institui uma topografia específica: a de um Mercosul atravessado por níveis de conflitos. Como um esforço de resumir as constatações que apontamos ao longo desse item, sem caráter conclusivo, mas procurando registrar a dinâmica desse movimento de espaços, apresentamos o esquema:

Topografia do embate de forças no Mercosul	
No <i>Clarín</i>	Na <i>Folha</i>
Espaço da aparente aliança: Governos federais	
Espaço do conflito demarcado: alta hierarquia dos Estados nacionais	
X províncias X províncias	X estados X estados
Espaço da desconfiança: Alta hierarquia do governo brasileiro X Os argentinos	
Espaço do conflito localizado: Alta hierarquia do governo argentino X Governador da província, empresários, enunciator-jornalista, todos os argentinos	Espaço da contradição interna governo federal brasileiro = a MP do nordeste
Espaço do conflito de poder: Argentina X Brasil	
Espaço da decisão: Empresariado	Espaço da clareza Empresariado: aprova as medidas do governo provincial e do governo federal brasileiro
Espaço do rumor: Os que especulam	
Espaço do mal-estar As legislações de cada um dos países / estados / províncias	
Espaço do disfarce do dizer: A imprensa	Espaço da apuração: A imprensa

3. Conclusões

Compreendendo que o espaço empírico é um conjunto de forças, que se movimenta segundo determinadas circunstâncias, perce-

bemos que levantar esses traços da empiria, na verdade, tem a função de mostrar que o espaço discursivo que identificamos na imprensa é ainda mais complexo na sua constituição do que podem prever teorias econômicas e/ou políticas. Assim, podemos verificar que o espaço Mercosul é uma criação dos discursos. As formas de definição da dinâmica dos espaços não é a mesma, mas apontam para contradições que, em outro período de recolhimento de textos da imprensa, poderiam ter outra distribuição: a demarcação de espaços discursivos participa do movimento de historicidade da produção humana.

Entretanto, observamos que nesses espaços em embate não há vozes que referenciem o mundo do trabalho: fica patente a sua ausência, como se dele não fizesse parte. A inexistência da designação não significa a inexistência da referência a mundo do trabalho. É, portanto, necessário constatar que a presença do mundo do trabalho está silenciada nas notícias observadas. Mas, como só se apaga o que existe, pois não se pode deixar de mencionar o que não tem existência, acreditamos que se pode identificar o espaço do embate que corresponde ao mundo do trabalho: fazer-se visível, sob todos os aspectos.

Procuramos, ao longo do artigo demonstrar que as pesquisas voltadas para os discursos sobre o trabalho se aproximam das instituições atravessadas nesse e por esse ator social. A esse respeito, não há como negar o lugar privilegiado que ocupam os discursos da mídia na atualidade: é lugar de práticas discursivas que remetem às alianças e aos embates vividos pelas sociedades.

Referências bibliográficas

- MAINGUENEAU, D. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP, Pontes/Ed. da Unicamp.
- (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod.
- PERROUX, François (1991). *L'Economie du XXe siècle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. (1ère édition 1961, 3ème édition augmentée 1969).
- ROCHA, Décio O. S. da (1997). *Produção de subjetividade: para uma cartografia dos discursos das publicações sobre vídeo-jogos*. Tese de Doutorado, LAEL - PUC/SP.
- SANT'ANNA, V.L.A. (2000). *Mercosul em notícia: uma abordagem discursiva do mundo do trabalho*. Tese de Doutorado, LAEL - PUC/SP.
- SCHWARTZ, Y. (org.) (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique* Paris, Presses Universitaires de France.

Argumentação na aquisição de linguagem: interrogando hipóteses cognitivistas¹

Maria Fausta Pereira de Castro

Departamento de Lingüística/TEL/Unicamp

ABSTRACT: *The aim of this work is to question cognitivist approaches as well as successful communication as the criterion for describing both the speaker's and the addressee's move. What is suggested, instead, is the possibility of replacing the view on knowledge as mental representations by one which includes the subject-speaker in language structural functioning.*

PALAVRAS-CHAVE: *pragmática; teoria da relevância; língua/fala; aquisição de linguagem.*

No livro *Les mots et les choses* Michel Foucault diz que no Renascimento “perguntava-se como era possível reconhecer que um signo designava realmente aquilo que ele significava; a partir do século XVII perguntar-se-á como pode um signo estar ligado àquilo que ele significa. Questão à qual a idade clássica responderá pela análise da representação; e à qual o pensamento moderno responderá pela análise do sentido e da significação” (Foucault apud Lahud, 1977:28. Tradução do segundo autor).

Como já observou Lahud, ao citar a passagem acima, a questão configurada por Foucault ao mesmo tempo em que “nos é dada como decorrência da organização específica do saber clássico, parece resistir às transformações ‘arqueológicas’ constitutivas do ‘pensamento moderno’, nele encontrando um espaço igualmente acolhedor” (Lahud, op cit: 29).

Não seria exagero dizer que os estudos pragmáticos atuais inscrevem-se nesta problemática de um modo peculiar. De um lado porque estão centrados na questão do significado e da representação na comunicação, isto é, no eixo da continuidade apontada por Foucault e, de outro, porque há um movimento explícito para a superação de limites no tratamento da questão. Tomo aqui como referência o projeto da teoria da relevância que, segundo Sperber e Wilson, recusa os velhos moldes no estudo da comunicação, adotando uma nova abordagem construída a partir do funcionamento da cognição humana.

Para os autores, desde Aristóteles até a semiótica moderna, todas as teorias da comunicação basearam-se em um único modelo, denominado “o modelo do código”.

Nele a comunicação é explicada por “um sistema que põe em correspondência mensagens internas com sinais externos, permitindo então que dois dispositivos de processamento de informação (organismos ou máquinas) se comuniquem” (Sperber and Wilson, 1987: 697. Minha tradução).

O princípio da relevância pretende oferecer, entretanto, um outro modelo da comunicação, o “modelo inferencial” suficiente, segundo Sperber and Wilson, para explicar a “interação entre o significado lingüístico e os fatores contextuais” na desambigüização, na atribuição de referência, identificação de implicaturas, interpretação de metáforas e ironia e outros tantos aspectos lingüisticamente indeterminados da interpretação de enunciados (Sperber and Wilson, op cit).

A problemática configurada por Foucault e comentada por Lahud, que atravessa séculos de reflexão sobre a linguagem, tem aqui o papel de chamar a atenção para o fato mencionado acima, isto é, de que a teoria da relevância aí se inscreve pela via da dissolução do problema, de seus mistérios e equívocos, para em seu lugar oferecer uma hipótese da “comunicação bem sucedida”. Ao fazê-lo procede a uma naturalização da linguagem pelas questões de comunicação e cognição, como já anuncia o título do livro no qual os autores desenvolvem sua teoria: “*Relevance: communication and cognition*”. Operação que se desdobra nas inúmeras questões sobre os diversos

processos cognitivos que sustentam o uso da linguagem, dissociados do funcionamento da língua e de todas as conseqüências que decorreriam da sua inclusão.

Para Sperber e Wilson toda interpretação de um enunciado é um processo de construção e avaliação de hipóteses, baseado no princípio da relevância. Este princípio é sustentado por um sistema de representações de primeira e segunda ordem, ou seja, de representações e metarepresentações que garantem o sucesso da comunicação. Palavras e dispositivos lingüísticos transmitem ao mesmo tempo representações conceituais e informações sobre o seu processamento. Um conectivo, por exemplo, tem o seu papel assegurado na interpretação de um enunciado na medida em que indica para que tipo de comunicação ele contribui.

A teoria da relevância propõe uma radicalização cognitivo-psicológica de certos princípios da pragmática. Há um diálogo constante com Grice, o reconhecimento do valor de suas hipóteses, mas, por outro lado, críticas a vários pontos fundamentais da teoria. Os autores reconhecem em Grice uma idéia fundamental na pragmática é a de que o ato comunicativo cria expectativas, podendo-se dele inferir implicaturas; estas não são lingüisticamente “codificadas”, mas apreendidas das evidências fornecidas, no próprio ato, sobre as intenções do falante.

Contudo, a teoria de Grice seria, para Sperber e Wilson, apenas um ponto de partida. Suas idéias devem ser reelaboradas em termos psicologicamente realistas. Distanciando-se de Grice, para quem os princípios e máximas devem ser conhecidos por falantes e ouvintes para se obter sucesso na comunicação, os autores partem da assunção de que falantes e ouvintes não precisam saber mais sobre o princípio da relevância do que aquilo que necessitam saber sobre os princípios da genética para reproduzir (Sperber e Wilson, 1986:162).

Enquanto para o primeiro autor o sucesso não é dado, para Sperber e Wilson, ele é garantido pelo trabalho de um aparato cognitivo. Os comunicadores não seguiriam o princípio da relevância, eles simplesmente não poderiam violá-lo mesmo se assim o quisessem (Sperber and Wilson op cit:162).

¹ Este artigo é o prolongamento de uma discussão que se iniciou com um primeiro trabalho apresentado como participação no painel intitulado “**Error as an empirical challenge to cognitivist approaches to language use**”, coordenado por Cláudia de Lemos na 7th International Pragmatics Conference em Budapeste, Hungria, em julho de 2000. O título do primeiro artigo foi: “*Questioning cognitive approaches to argumentation and communication in language acquisition*”. Por outro lado, embora tenha mantido no título do presente trabalho a questão da argumentação, devo considerar que ele evoluiu de tal forma que a sua questão central, o leitor verá, não é mais esta. Entretanto, por fidelidade ao resumo já publicado, nada tirei nem acrescentei ao que fora anunciado.

O naturalismo que sustenta uma hipótese como esta anula qualquer desencontro entre a linguagem e o mundo; o erro, a falha, a heterogeneidade da fala na comunicação, embora possíveis e até esperados, de tão óbvios e triviais não devem ser considerados nem como fenômeno a ser explicado em si mesmo, nem como fato que pode iluminar a opacidade do acerto e menos ainda como ponto partida para a elaboração de um modelo de funcionamento da comunicação. Se o conhecimento mútuo não é garantia de acerto, por outro lado, dizem os autores, o mistério não está no erro, mas no sucesso; é ele que requer explicação (Sperber e Wilson, 1986:44-45).

Em um modelo essencialmente comunicativo-cognitivo como o da relevância, não há lugar para o reconhecimento da língua como um sistema autônomo que, por essa propriedade, desloca o falante da sua posição de sujeito epistêmico e interroga uma hipótese de comunicação tal como esta da relevância. Como mencionei há pouco a hipótese da relevância é dissociada do funcionamento da língua, o que de certo modo explica porque a fala não é problematizada, já que é em função do que caracteriza aquela que esta se constitui como enigmática, um mistério, nas palavras de Chomsky. Saussure, que também reconhece na língua um sistema autônomo, atribui à fala um papel secundário e mais ou menos acidental. Mas ao mesmo tempo observa que ela mantém com a língua uma relação de interdependência; a língua é tanto o instrumento como o produto da fala, historicamente o *“fait de parole”* precede sempre o de língua, o que não as impede de ser duas coisas absolutamente distintas (Saussure, 1966: 37-38).

No prefácio que faz Neil Smith ao último livro de Chomsky (2000) encontramos um comentário que vem ao encontro de nossas observações sobre a necessidade de se problematizar a fala. Diz o autor:

“Como sustenta Chomsky o mundo intelectual está dividido em ‘problemas’ e ‘mistérios’. O primeiro pode (ou não) sucumbir à nossa teorização; o último nunca sucumbirá.(...) Nossa capacidade científica pode permitir-nos alcançar algum conhecimento teórico sobre a visão, linguagem, genética e assim por diante. Disto não decorre que todos os domínios serão tratáveis, e alguns tópicos – como o da livre escolha ou a correta caracterização da consciência - podem situar-se além da nossas capacidades intelectuais e permanecem mistérios (...). A proposta não é de que não podemos ter *insight* nestas áreas, mas de que talvez não tenhamos *insight* científico, e precisaremos apoiar-nos no gênio dos escritores o poetas para um entendimento maior” (Smith, N. in Chomsky, 2000: IX. Minha tradução).

É interessante notar que Neil Smith dedica uma parte importante do seu prefácio às questões intratáveis pela lingüística, ao pessimismo de Chomsky quanto ao desvendamento de certos problemas, nos quais sempre se insere a questão do uso da linguagem. Volto portanto a citar o autor.

“Uma área em que Chomsky é pessimista sobre o alcance da compreensão científica é a caracterização do nosso uso da linguagem, oposto ao nosso conhecimento. Seu trabalho nos últimos cinquenta anos abriu o estudo da nossa competência (...), mas o fato de pôr esta competência em uso pelo nosso desempenho é ainda, de um modo geral, um livro fechado, talvez um mistério. Isto não é para negar que tenhamos feito progressos na compreensão de como os seres humanos processam as sentenças que escutam (...). Tudo o que segue promoveu alguma compreensão; estudos experimentais e teóricos sobre a percepção da linguagem e sua produção; *insights* sobre a aquisição da linguagem e sobre a mudança; e a análise da função do cérebro nos temas da normalidade e da patologia. Há até um *insight* preliminar sobre o modo como interpretamos enunciados particulares no contexto, mas estamos tão longe quanto René Descartes de conhecer a razão por que alguém escolhe reagir a um quadro com “que lindo” ou “isto me lembra Bosh” e não pelo silêncio.”

(Smith, N in Chomsky, op cit: IX. Tradução e ênfase minhas)².

O episódio configurado congrega alguns dos elementos considerados por Chomsky como enigmáticos: o livre arbítrio ou o fato de se supor que o falante escolhe um tipo de reação e não outro e, decorrente disso, a própria noção de “consciência” atrelada à de “livre arbítrio”. O que o autor aponta como núcleo do mistério é o fato da não previsibilidade a que a presença ou ausência das palavras está vinculada. O reconhecimento da opacidade do episódio interroga a própria noção de intencionalidade do sujeito falante e sua posição em um sistema autônomo de funcionamento como é a língua.

Note-se que o fato considerado como misterioso por Chomsky não consistiria em um enigma para a teoria da relevância. Por seus critérios o que se recorta é a informação na comunicação e nesse sentido os enunciados dão lugar ao processo inferencial que permite ao ouvinte interpretá-los de acordo com os princípios comunicativos da relevância. Está fora do escopo da teoria indagar-se, como o faz Chomsky, sobre a razão de eles estarem ali, por exemplo, em oposição ao silêncio ou a “qualquer outra coisa que seja que possa vir a nossas mentes quando olhamos para uma pintura” (Chomsky in Fodor, J. & Katz, J. 1964)

A heterogeneidade da fala da criança acerba as questões levantadas por Chomsky. Considere-se o seguinte episódio. Considere-se o seguinte episódio.

(1) (A., por volta dos 3 anos, vivendo em um ambiente bilingüe (português- francês), vai com os pais visitar amigos franceses.)

Logo ao chegar, iniciada a conversa, A. diz em francês:

A. Na minha casa o leite derrama sempre.

O efeito desta fala sobre os adultos foi de chiste: gargalhada e também espanto deste enunciado que se faz presente em momento tão inesperado; ele é gramatical, promove efeito de referencialidade e obedece aos critérios de verdade; enunciado declarativo que causa risos, dado que nada se dissera até então que estivesse ligado à rotina matinal de Adriana. A pergunta que se faz Chomsky cabe aqui: por que este relato? Em outras palavras: como interpretar a “intenção comunicativa” desta criança?

Mesmo se reconhecemos na fala de A. uma tentativa de inserção na conversa entre adultos, de ser como os adultos, permanece a questão sobre o que promove o enunciado.

A heterogeneidade da fala da criança interroga a hipótese do modelo da comunicação bem sucedida de um modo particular. Consideremos os erros. Dado que estes são fenomênicamente inseparáveis do próprio processo de aquisição, podemos dizer que eles constituem um desafio à hipótese da relevância.

De fato, os erros da criança promovem efeitos não previsíveis no outro: ele pode ser ignorado pelo adulto, pode provocar a ruptura do diálogo ou pode ser objeto de uma tentativa de correção. Por outro lado, se os erros na produção podem ou não acarretar “falha na comunicação”, o que pensar daqueles que incidem sobre a compreensão, quando palavras e dispositivos presentes na fala do outro fornecem os elementos necessários para a correta compreensão? Em outras palavras, como explicar que o acerto possa, no uso da linguagem, levar ao erro?

Questões como estas abalam a meu ver os fundamentos de uma teoria que só contempla o êxito e reduz o erro a um epifenômeno do sucesso.

² Neil Smith faz aqui uma interpretação mais ou menos livre das palavras de Chomsky (1964) em “Review of B.F. Skinner’s *Verbal Behaviour*” (cf. entre outras publicações deste artigo, Fodor, J and Katz, J. (1964) *The Structure of Language*). De fato, Chomsky enumera uma série associativa extensa que, creio, há interesse em reproduzir pelo menos em parte aqui. É esta: “não combina com o papel de parede (...); eu nunca vi isso antes; está pendurado muito baixo (...); você lembra da nossa viagem acampando no verão?”

Trago aqui mais um episódio da fala infantil para, através dele, ilustrar a questão sobre a relação entre erro e acerto.

(2) (Mãe dando banho em V.)

V. O xampu é vermelho

M. Não, é vermelho.

V. É verde porque é escuro

Meu quarto é verde também porque é escuro

O escritório é vermelho porque é claro (V. 3;7.0)

Tem-se aqui uma criança à escuta das relações entre significantes, mesmo considerando que o ponto de virada foi o significantes incorporado da fala do outro. É a partir da correção feita pelo adulto, e retomada pela criança, que se dá a passagem de uma referencialidade externa – dependente da fala do outro – para uma referencialidade interna. A oposição entre vermelho e verde, incorporada pela criança, dá lugar a uma rede de relações entre significantes que se distribuem em combinações predicativas, nas quais retorna a palavra “vermelho” - objeto da correção do adulto.

A própria noção de erro deve ser aqui interrogada, ou melhor, explicada pelo submetimento da fala aos movimentos internos à língua. A criança está sob o domínio das “relações associativas” de que fala Saussure e pelas quais qualquer palavra pode evocar tudo “o que é suscetível de lhe ser associado de uma maneira ou de outra” (Saussure op cit: 174); quando um termo, segundo o autor, atua como o centro de uma constelação, para o qual converge uma quantidade indefinida de outros termos. Tais movimentos internos à língua foram explicados por de Lemos (1992, entre outros) como processos metafóricos e metonímicos, que atuam como mecanismos de mudança na aquisição de linguagem. Processos por que se explica o acerto, mas também o erro na sua especificidade e não com um subproduto de um modelo da comunicação bem sucedida.

A hipótese de um falante intencional e fruto de um paradigma

do acerto não contempla a possibilidade de um funcionamento grosseiro e heterogêneo da linguagem. Funcionamento que não impede que a fala produza efeitos sobre o outro, inclusive aquele de uma ilusão do pesquisador, que supõe o controle da língua, isto é, nega-lhe o estatuto de uma sistema autônomo, para tentar superar a grande questão que ecoa desde sempre: “ como é possível reconhecer que um signo designa realmente aquilo que ele significa?” Ou “ como pode um signo estar ligado àquilo que ele significa?” (Lahud, op cit).

Procurei mostrar neste trabalho que a pragmática cognitiva, mais especificamente a teoria da relevância, não soluciona o problema, mas dissolve-o ao ignorar tanto a língua na sua autonomia, quanto a opacidade da fala.

Referências bibliográficas

- DE LEMOS, C.T. (1992) “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. *Substratum* vol 1, nº 1: 121-135
- FODOR, J & Katz (1964) *The Structure of Language*. New Jersey: Prentice-Hall
- LAHUD, M (1977) “Alguns Mistérios da Linguística”. *Almanaque* nº 5 (28-37)
- SMITH, N (2000) Foreword to Chomsky, N *New horizons in the study of language and mind..* Cambridge: Cambridge University Press.
- SAUSSURE, F (1968) *Cours de Linguistique Générale*. Paris:Payot
- SPERBER, D., and Wilson, D. (1986) *Relevance: communication and cognition*. Oxford:Basil Blackwell.
- SPERBER, D. and Wilson, D. (1987) Précis of Relevance: communication and cognition. *Behavioral and Brain Sciences* (1987) 10: 697-754.

O que sustenta a narrativa infantil?

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ABSTRACT: *The concept of representation is largely present in studies about language, including language acquisition. This paper discusses the penetration of this concept in works on narrative acquisition and defends that child narratives must be considered a matter of language functioning.*
PALAVRAS-CHAVE: *narrativas infantis, representação, funcionamento da linguagem*

A idéia de representação está presente em grande parte dos estudos sobre a linguagem. Ela sustenta o dualismo que opõe, por exemplo, mundo extralingüístico e linguagem, pensamento e linguagem, no qual, obviamente, a função do segundo membro do par é sempre representar o primeiro. Ou seja, a linguagem ora é tomada como instrumento utilizado para representação do mundo, ora como um meio para representação do pensamento ou da cognição, vertentes de uma mesmo princípio básico: a função da linguagem é, antes de tudo, representar algo que lhe é exterior. Esse estado de coisas prevalece desde os primórdios da Gramática Tradicional até as teorias lingüísticas mais modernas, incluindo ainda teorias do âmbito da Filosofia da Linguagem e da Lógica.

Afinados à perspectiva representacionista, muitos estudos sobre a aquisição de narrativas assumem que a capacidade referencial da linguagem provém da sua correspondência com o mundo, e, nesse sentido, relacionam o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação, à criação. Esse é, por exemplo, o pressuposto de Rojo (1989):

“Se, no relato, “eu” narro o acontecido no mundo real e tenho por base da estruturação deste relato a estrutura de ação que realmente se verifica no real, i.e, a fidelidade aos fatos; na estória, a fidelidade ao imaginário a ser compartilhado com um leitor virtual obriga à criação não só de personagens, mas também de uma voz que viabiliza a ação dos personagens: o narrador” (op. cit.: 144).

Essa perspectiva coincide com aquela do modelo proposto por Labov e Waletzky (1967) para relatos de experiência pessoal, muitas vezes tomado como base descritiva para as narrativas infantis em trabalhos com essa concepção. A função referencial está na base da principal definição de narrativa oferecida pelos autores: “uma técnica verbal para recompor experiência, em particular, uma técnica de construir unidades narrativas que encaixam na seqüência temporal daquela experiência” (op. cit.: 13), encaixamento que é condição para “a interpretação semântica original” da narrativa. Ou seja, “a interpretação [...] depende da expectativa de que os eventos descritos ocorreram, de fato, na mesma ordem que eles foram contadas” (op. cit.: 30). Note-se que o fato de os autores condicionarem essa interpretação à ordem em que os eventos efetivamente se deram no mundo exclui qualquer possibilidade de se tomar a temporalidade produzida pela narrativa como efeito do próprio texto. Ou seja, eles atrelam o produto narrativo ao acontecimento “real” que lhe deu origem. Sugerem, pois, que o relato de experiência pessoal seria uma representação dos eventos narrados.

Tal concepção mostra-se, de imediato, um tanto quanto problemática frente à simples consideração de relatos como esse de Piaget, cujo objeto são reminiscências de algo que teria ocorrido no segundo ano de idade do autor, cena que ele pode “ainda ver, muito claramente”:

“Estava sentado no meu carrinho, que a babá ia empurrando nos Champs Elysées, quando um homem tentou raptar-me. Fiquei preso pelo cinto, enquanto minha babá tentava corajosamente colocar-se entre mim e o seqüestrador. Ela sofreu vários arranhões, e eu posso ainda ver vagamente os do seu rosto. Depois uma multidão se ajuntou, um policial com uma capa curta e um bastão branco apareceu, e o homem saiu correndo” (Piaget, *apud* Slobin, 1980: 222).

Ao que acrescenta: “Posso ainda ver toda a cena e até situá-la próximo da estação do metrô [...]” (Piaget, op. cit.). À referencialidade da narrativa propriamente dita - ou seja, à configuração de uma seqüência temporal de eventos, constituindo um fato, isto é, uma realidade externa ao texto que se apresenta como dizendo respeito a algo efetivamente vivido por alguém - juntam-se os comentários referindo-se à clareza da lembrança do ocorrido, tornando o relato ainda mais convincente. Na seqüência do relato uma surpresa:

“Quando eu tinha cerca de 15 anos, meus pais receberam uma carta da minha antiga babá, dizendo que se convertera ao Exército da Salvação. Ela desejava confessar suas faltas passadas e, em particular, devolver o relógio que tinha recebido como prêmio na ocasião. Ela havia inventado toda a história, simulando arranhões. *Eu devo, portanto, ter ouvido, quando criança, o relato dessa história em que meus pais acreditaram e a projetei no passado sob a forma de memória visual, que foi uma lembrança de uma lembrança*, apesar de falsa. Muitas lembranças reais são da mesma ordem, sem dúvida alguma” (Piaget, *apud* Slobin, op. cit.: 223 - nossas ênfases).

Ou seja, um texto narrado é capaz de suscitar em uma pessoa lembranças, sensações de um episódio do qual ela jamais participou. O fato relatado, como se vê, não passou de uma realidade construída, e fixada na memória como vivenciada pelo narrador, pela linguagem. O próprio Piaget vê que o efeito de referencialidade, de algo experienciado, vem da fala do outro. Mesmo se o evento não aconteceu, as palavras fazem com que ele tenha acontecido. Piaget é surpreendido por um fato lingüístico: a linguagem está no próprio evento. A realidade é, para usar as palavras de Riffaterre (1989), um sucedâneo do texto. Trata-se, pois, de ver o relato não a partir do referente externo ao texto, nem de um significado que o antecede e que será por ele codificado, mas do efeito que as combinações entre os significantes promove, ou seja, sua capacidade de estabelecer um sistema de referências passível de ser imaginariamente identificado com a realidade externa.

Labov e Waletzky reconhecem no relato uma estrutura composta de *orientação, complicação, avaliação, resolução e coda*¹. Van Dijk e colaboradores (cf., entre outros, Van Dijk e Kintsch, 1983)

¹ A “orientação” desempenha uma função referencial, ou seja, orienta “o ouvinte com a respeito da pessoa, lugar, tempo, e situação comportamental” (op. cit.: 32 - ênfase dos autores). No entanto, ela não está presente em todas as narrativas e nem mesmo abrange sempre essas quatro funções, além de poder aparecer em outras posições da narrativa; a “complicação” diz respeito ao “corpo principal” das orações narrativas, o qual, geralmente, engloba uma série de eventos (essa seção termina sempre onde começa o resultado, embora essa distinção nem sempre seja clara); a “avaliação” cuja função é revelar “a atitude do narrador em relação à narrativa enfatizando a importância relativa de algumas unidades comparadas a outras” (op. cit.: 37); a “resolução” resulta da “complicação” e é a parte da seqüência narrativa que segue a “avaliação” (isso significa que, se a “avaliação” for a última seção da narrativa, a “resolução” coincide com ela); e a “coda” é um dispositivo funcional para fazer voltar a perspectiva verbal para o momento presente. De todas elas somente a “complicação” e a “resolução” são indispensáveis no relato.

propõem categorias semelhantes, mas na proposta destes a tônica está na cognição: a narrativa seria uma atualização de modelos cognitivos armazenados - esquemas superestruturais - na mente daquele que narra, com o objetivo de atingir fins específicos. Tais esquemas seriam representações cognitivas de formas sócio-culturalmente determinadas de significar relações entre objetos, pessoas, situações (De Lemos, 1995).

Se esses esquemas são convencionais e culturalmente variáveis e, ao mesmo tempo, de natureza cognitiva, a pergunta que se coloca é: por meio de que processo o falante define essa superestrutura? Seria preciso supor um conhecimento tácito que garantisse o armazenamento de uma mesma estrutura abstrata por todos os falantes de um determinado grupo cultural. Essa perspectiva supõe, portanto, que a aquisição da narrativa é precedida por um conhecimento de uma ordem que não é a da língua, o qual permite ao sujeito abstrair as categorias narrativas. Dessa forma, se, por um lado, na medida em que reconhecem a variação cultural dos esquemas superestruturais, os autores abrem espaço para a singularidade, por outro, a negam, já que atribuem a eles uma natureza cognitiva. Não se consideram, portanto, os efeitos da linguagem sobre o sujeito, seja na produção ou na interpretação das narrativas. Trata-se de um outro vértice do representacionalismo.

Ao tratar de problemas referentes à “coerência superestrutural” em narrativas escritas infantis, Koch (op. cit.), por exemplo, enfatiza o que falta, bem como os desvios dessas narrativas quando comparadas ao “modelo canônico”. Dessa forma, “falta a categoria ‘complicação’” (op. cit.: 114), muito embora as crianças tivessem sido enfaticamente alertadas que deveria ocorrer um “problema” em suas narrativas. A “resolução” ocorre “‘desvinculada’ da complicação” (op. cit.) e aparece coda de contos de fada “em textos que não a comportam [...] ou cortes abruptos da narrativa, que fica sem a resolução ou com a resolução comprometida” (op. cit.: 115). Uma das explicações apontada pela autora para esses problemas está no “estágio de desenvolvimento mental” da criança.

Tal perspectiva costuma, pois, ser adotada por trabalhos centrados na noção de desenvolvimento, os quais julgam a capacidade de narrar da criança pela presença ou ausência, no texto desta, das categorias previstas pelo modelo². Mas um outro olhar sobre as narrativas infantis nos indica uma outra relação da criança com a sua experiência e com a linguagem. Vejamos, nesse sentido, o texto abaixo:

(1) “A VACA

Era uma vez eu laia na escola naora que eu voltei eu imprei debaixo da cerca eu fiquei perto da cerca e o boi derudou a cerca em cima de im so que eu não maxuquei quase nada.

So que um dia eles mataram a vaca e viveram todos feliz para sempre.

Fique muito feliz porque a vaca tinha norido porque eu cei torele eu não vou cer nordido muito feliz para sempre.”
TCS - 7 anos

Esse episódio³ foi produzido em ambiente escolar, a partir de uma instrução que sugere a escrita de um relato: “Conte alguma coisa interessante que aconteceu com você”. Como se vê, ele é atravessado por fragmentos das narrativas ficcionais, mais especificamente pelas expressões cristalizadas que abrem e fecham as narrativas tradicionais. Trata-se de uma composição em que tais fragmentos, não ressignificados ou em processo de ressignificação, e construções oriundas do discurso do cotidiano apresentam-se em relação de contigüidade, ou seja, constituem um arranjo metonímico que, no entanto, não esconde os buracos em suas amarras, denunciados pela origem tão marcada das expressões cristalizadas. Esse efeito de

incompletude, como indica o acúmulo dessas expressões fixas, não incide sobre a criança na sua relação com seu próprio texto.

Umberto Eco afirma que, se uma história é iniciada com “era uma vez”, ela tem grandes chances de ser um conto de fadas e, de que, portanto, ela evoque e postule como “leitor-modelo” uma criança e “não um adulto ansioso por reagir com um estado de espírito infantil” (Eco, 1993: 75). Porém, naturalmente, continua ele, pode tratar-se de um caso de ironia, o que exige uma leitura mais “sofisticada” do texto que se segue. E acrescenta: “Mas, mesmo que eu possa descobrir no decorrer do texto que este é o caso, foi indispensável reconhecer que o texto pretendia começar como uma história de fadas” (op. cit.: 75).

Eco refere-se obviamente aos textos de escritores/poetas. Trata-se, pois, de uma posição em que o sujeito não só interpreta os seus próprios textos como reconhece a “ordem estética enquanto ruptura da linguagem ordinária, enquanto diferença” (De Lemos, 1997: 15). No caso das nossas crianças que abrem o texto com “era uma vez”, elas encontram-se na posição de serem faladas pelos outros textos que leram, escreveram e ouviram, como atestam os casos de incorporação; mas também de serem interpretadas pela língua, como indicam os movimentos de língua que põem os fragmentos incorporados em novas cadeias e garantem um novo estatuto a esses elementos. No caso do texto acima o movimento de retroarticulação conduz a uma interpretação da expressão “era uma vez” que difere daquela do conto maravilhoso. Não se trata aí da remissão a um universo que não tem compromisso com a realidade, que promove uma negação do tempo (cf. Weinrich, 1973: 47), mas de um tempo passado, que é o das experiências configuradas pelo relato.

Observemos ainda a relação de referência entre “eles” e “todos” no enunciado “So que um dia eles mataram a vaca e viveram todos feliz para sempre”. “Todos” remete ao mesmo tempo ao “eles” que o antecede no texto como ao “eles (personagens)” do conto maravilhoso, numa relação ao mesmo tempo de substituição e coexistência na expressão quase-cristalizada. Esse cruzamento, conseqüentemente, produz, um jogo entre referência interna (ao texto) e referência externa. Externa, neste caso, não no sentido de que remete ao mundo extralingüístico, mas a outros textos, aos personagens dos contos maravilhosos.

A entrada desse fragmento do conto maravilhoso contribui para alterar a perspectiva da 1ª para a 3ª pessoa e também parece provocar uma descontinuidade em relação ao que vem na seqüência. O enunciado seguinte é introduzido justamente pela construção “fiquei muito feliz” que, embora retome elementos da expressão cristalizada, não se apresenta como tal, compondo um arranjo que produz fechamento. É interessante notar ainda que esse enunciado recupera a perspectiva inicial e retoma a linha narrativa interrompida. Ao final, entretanto, um novo deslizamento metonímico traz de volta a expressão cristalizada, promovendo mais um furo no tecido narrativo. Tais deslizamentos não impedem, porém, que a narrativa seja interpretada como um relato de experiências vividas.

O cruzamento de textos que produzem o efeito de ficção com aqueles que produzem efeito de relato não deve ser visto como uma simples incorporação. Esse processo mostra a rede que se cria, na narrativa infantil, com outros textos e não com os fatos do mundo, ou

2 Em muitas ocasiões, porém, as duas perspectivas - linguagem como representação do mundo e como representação da cognição - acabam se cruzando. É o caso, por exemplo, do trabalho de Rojo que citamos acima e da própria Koch (cf. Saleh, 2000). Constata-se, pois, um deslocamento teórico-metodológico que se multiplica em vários trabalhos sobre a aquisição da linguagem.

3 Assim como os demais que constituem o *corpus* com que temos trabalhado (cf., entre outros, Saleh, 2000).

seja, a presença desses fragmentos mostra que a configuração da realidade a que remete a narrativa resulta de uma rede de relações entre textos, através dos quais a criança significa as suas experiências, o vivido. Processo que uma perspectiva representacionista não pode captar, e que mostra que só é possível pensar em uma classificação da narrativa infantil em termos dos *efeitos* - de ficção ou não-ficção - que ela produz.

Cruzamentos dessa natureza dão visibilidade à heterogeneidade cujas marcas explícitas vão cedendo lugar a arranjos em que, predominantemente, os fragmentos em contigüidade, ao mesmo tempo em que sofrem substituições metafóricas, produzem fechamento e, em conseqüência, um texto que se apresenta como uno, homogêneo, resultando no que se poderia chamar de efeito de autoria. Mas encontramos também dentre as narrativas infantis textos que não apresentam nenhuma incorporação explícita:

(2) “Um dia na mata

Num dia eu fui na mata eu entrei na mata e eu vi um home la em sima do morro e meu irmão falo.

Estamo na mata amasonica e um home saio correnda atras de nos e a gente Saimo correndo muito e eu cortei o pé e cai no chão e na ora que eu levantei ele estava com 2 cachorro.

Ai meu irmão veio me salvar e meus colegas também veio me salvar.

Meu colega tinha 14 anos e ele distraill o home para não mepegar.

E o home tinha soltado os 2 cachorros atras deles e de pois irmão do meu colega foi taca uma pedra bem na cabeça do home e nos cachorro e meu irma deu meu sapato para eu vesti para eu corre mas eu fui agudar meu colega se não ele ea ser mordido.

Ator - Danilo - D - 9,9 anos

Ao contrário de (1), esse texto, parece-nos, apresenta forte efeito de ficcionalidade. O enredo é centrado numa aventura que se passou na “mata amazônica”, local que não deixa de suscitar em quem vive em um mundo tão distante, obviamente não só em termos geográficos, a idéia do desconhecido, do perigo. Esta referência à Mata Amazônica bem como a idéia de salvamento remetem-nos imediatamente aos textos de ficção de aventura que povoam o universo infantil, sejam eles narrativas tradicionais, histórias em quadrinhos ou mesmo textos televisivos (desenhos, filmes etc.) em que sempre aparece um herói para salvar os desamparados.

Por outro lado, é de se notar que o local dos acontecimentos narrados é, nas referências iniciais do texto, inclusive no título, apenas “a mata”: “Um dia na mata”, “Num dia eu fui na mata eu entrei na mata...”. Mas o significante “mata” atrai, por assim dizer, o significante “amazônica”, funcionando como uma senha para a entrada no mundo de aventura. Melhor dizendo, a entrada desse significante na cadeia ressignifica os eventos anteriormente configurados como parte de uma aventura ficcional. Vemos então o movimento metonímico aproximando fragmentos de textos de outro universo com aqueles que fazem referência ao cotidiano da criança.

Acrescenta-se a isso outro interessante aspecto: ao final do texto lemos “Ator - Danilo” (o sublinhado é da criança). Se “Ator”

for tomado como “autor”, isso reforça o efeito ficcional da narrativa em questão, porém, não seria diferente se não supuséssemos um erro de escrita, já que, aliados ao universo configurado pela narrativa, ambos - “autor”/ “ator”- remeteriam à idéia de criação, de ficção. Independente da interpretação assumida, temos aí mais um exemplo da rede estabelecida em um texto, a qual, através de processos metafóricos e metonímicos, põe em relação elementos oriundos de diferentes textos.

Fenômenos como os que analisamos em (1) e (2) apontam para o fato de que não é possível ver esses processos como resultado de uma estratégia de construção textual escolhida pelo falante ou mesmo de uma relação transparente da linguagem com o mundo, impondo-nos, com isso, a necessidade de pensar o papel do funcionamento da linguagem – centrados nos processos metafóricos e metonímicos - na construção da rede de referências na narrativa, tanto no que se refere à remissão ao mundo extralingüístico como ao textual. Ou seja, a breve análise de dados acima indica que, ao contrário do que preconiza a visão representacionista, a narrativa infantil sustenta-se no funcionamento da linguagem, do qual resultam os seus efeitos, e não em uma ordem que lhe é externa, seja o mundo, ou a cognição. Isso implica que a linguagem é constitutiva do sujeito e da sua relação com o mundo, enfim que o sujeito sofre os seus efeitos.

Referências bibliográficas

- ECO, Humberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, Ingedore V. Aquisição da escrita e oralidade. *Cad. Est. Ling.*, 29:109-118, 1986.
- LABOV, William. & WALETSKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: J. Helm (ed), *Essays on the Verbal Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. 12-24.
- DE LEMOS, Cláudia. T. Guimarães. Língua e discurso nos estudos sobre Aquisição de Linguagem. *Letras de Hoje*, 30.4 : 9-28, 1995.
- . “Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna”. Trabalho apresentado na *The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy* organizada pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo, 1997.
- RIFFATERRE, Michael. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ROJO, Roxane. H. Rodrigues. *O desenvolvimento da narrativa escrita: “fazer pão” e “encaixar”*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1989.
- SALEH, Pascoalina. B. de Oliveira. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 2000.
- SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1980.
- VAN DIJK, Teun. A. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press, 1983.
- WEINRICH, Harold. *Le temps; le récit et le commentaire*. Paris: Seuil, 1973.

Sobre a infância da letra

Zelma Regina Bosco

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

ABSTRACT: *This paper proposes some reflection on a possible interrelation between the traces of drawing and the ones of letter. By adopting the interactive perspective developed in Lemos (1992, 1998, 2000 and others), Pereira de Castro (1998) and Mota (1995) works, we will try to point out that the reciprocal movement of drawings into letters reveal the constitution of the infant writing as an effect of the work with the significant (Bosco, 1999).*

PALAVRAS-CHAVE: *aquisição da linguagem; escrita; desenho; significante.*

1. O cognitivismo e a aquisição da linguagem escrita

Os estudos sobre aquisição da linguagem escrita sustentam suas reflexões teóricas em um campo interdisciplinar que aproxima a Lingüística da Psicologia. Da primeira, retiram-se os argumentos necessários à descrição do material lingüístico produzido pela criança e/ou a definição dos pré-requisitos lingüísticos indispensáveis à aquisição da linguagem; e da segunda, as noções de **sujeito**, ausente das considerações teóricas da Lingüística, e de **desenvolvimento**, para explicitar as transformações que ocorrem na linguagem infantil no decorrer do processo de aquisição. Fundamentadas em princípios da Psicologia, especialmente a Psicologia do desenvolvimento, essas discussões apresentam a linguagem escrita como um objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança, entendida como sujeito epistêmico, cujas propriedades perceptuais e cognitivas precedem e determinam o processo de aquisição da linguagem escrita.

A noção de **representação**, argumento central no campo da Psicologia cognitiva, apresenta-se como eixo de convergência em torno do qual se alinham as diversas teorias sobre aquisição da linguagem escrita. Considerada como um fenômeno psíquico consciente e intencional, a representação tem no sujeito epistêmico sua origem. A linguagem escrita, objeto do conhecimento a ser adquirido, é considerada como representação, seja da linguagem oral, sendo esta entendida como expressão ou veículo de comunicação do pensamento, seja de significados prévios dados (e a serem encontrados) no texto. A noção de **signo** lingüístico, em seu caráter expressivo e representativo, alinha-se à de representação e as concepções de linguagem e conhecimento identificam-se a um processo de **compreensão** pelo sujeito da base alfabética da escrita ou dos sentidos dados no texto.

Nesse campo de reflexão sobre a linguagem escrita, a constância da noção de representação sustenta-se na tradição do pensamento ocidental que impõe a primazia do oral e a secundariedade/ exterioridade da escrita. Essa tradição, então, não deixa de surtir seus efeitos nas reflexões sobre aquisição da linguagem escrita pela rede de relações conceituais que põe em cena, pré-determinando outras concepções no interior da cadeia discursiva que se instaura, dentre elas, as de **percepção** e **memória**; ambas, assim como a noção de representação, importadas da Psicologia.

O campo teórico que se delinea a partir do estabelecimento desses pressupostos não deixa espaço para o reconhecimento dos efeitos da língua como um sistema em funcionamento, impedindo a identificação da natureza lingüística do processo de aquisição da linguagem escrita e limitando sua descrição aos passos que a criança dá na construção da relação (de representação) entre oralidade e escrita.

Nesse sentido o trabalho de Emília Ferreiro é exemplar. Apoiando-se nos princípios da teoria psicogenética piagetiana, a autora busca verificar as estruturas lógicas que seriam mobilizadas na aquisição da linguagem escrita, centrando sua atenção no processo de construção conceitual das relações entre oralidade e escrita. Em suas considerações teóricas, levará em conta o sistema de representação

alfabética de linguagem e a hipótese relativa aos esforços infantis para responder à pergunta: o que é que a escrita representa e de que maneira representa? No caso particular da linguagem escrita, segundo a autora, a natureza complexa do signo lingüístico torna difícil a escolha dos parâmetros a serem privilegiados na compreensão desse sistema de representação pela criança, sem correr o risco de dissociar significante sonoro e significado e, assim, destruir o signo lingüístico.

Na proposta de Ferreiro, encontramos a noção de representação sob dois sentidos: (a) é conceitual e operacional, relacionada aos processos cognitivos em jogo nas conceitualizações da linguagem escrita pela criança; é construtiva e responsável pela formação de conceitos e, portanto, determinante do modo como se estruturam os estágios de desenvolvimento. Por outro lado, as operações concretas da criança necessitariam ter como suporte uma outra representação: a (b) figurativa, que se limita às configurações da realidade; são imagens, símbolos que evocam o objeto-escrita, sem transformar as estruturas internas do sujeito; representação é, nesse sentido, reprodução.

Esses seriam, respectivamente, os aspectos conceituais e os aspectos figurativos considerados por Ferreiro. Seguindo a hipótese piagetiana, a autora vai considerar as atividades de produção escrita da criança como reveladoras dos níveis de conceitualizações sobre o objeto-escrita, a partir das quais, por apresentar uma evolução regular e ordenada, é possível identificar três grandes períodos: (a) o período pré-silábico, no qual inexistia a correspondência entre som e grafia; (b) período silábico, ponto de virada do processo, quando a criança principiaria a correspondência entre som e letra, sustentando-se numa hipótese híbrida constituída de duas hipóteses, a silábica e a alfabética, com algumas letras representando sílabas, outras fonemas; e (c) período alfabético, quando a escrita da criança se organiza em termos de correspondência termo a termo, entre grafema e fonema.

O período pré-silábico caracteriza-se pela atividade da criança em busca de parâmetros que possibilitem introduzir certas diferenças dentro do universo das marcas gráficas. Em função disso, a criança buscava inicialmente estabelecer uma distinção entre modo de representação icônico e não-icônico, a fim de realizar a ruptura básica e necessária, no sentido lógico do termo, que sustentaria as construções subseqüentes: a distinção entre desenho e escrita.

Segundo Ferreiro, nos primeiros traços infantis, desenho e escrita não possuíam diferenças substanciais. Ambos consistiriam em marcas visíveis sobre o papel que iriam paulatinamente se diferenciando em função daquilo que o sujeito pretende representar, com algumas grafias adquirindo formas figurativas de objetos do mundo e outras evoluindo em direção à imitação dos caracteres escritos.

Em determinado momento do processo de aquisição, ocorreria uma ruptura definitiva que possibilitaria a constituição de rotas paralelas de evolução e, conseqüentemente, o estabelecimento da especificidade de cada um, permitindo o que a autora chama de primeiro critério organizador de um material composto por várias marcas gráficas, resultando na dicotomia entre figurativo e não-figurati-

vo e na separação entre desenho e escrita. Após essa separação, começaria um novo trabalho cognitivo em relação ao conjunto de marcas não figurativas, possibilitando a emergência do critério de quantidade mínima de caracteres e, posteriormente, o critério de variedade interna de caracteres.

Ao procurar compreender a representação escrita, a criança enfrentaria problemas de classificação do material gráfico e, por isso, segundo Ferreiro, é necessário que ela esteja apta a classificar e seriar um conjunto de objetos em relação a um parâmetro de comparação estável e sistemático. Pela proposta da autora, os elementos do desenho e da escrita apresentam-se como unidades gráficas em si mesmas, com vínculos muito estreitos, mas diferentes em natureza e conteúdo. Caberia à criança perceber essa diferença e proceder a separação. A dificuldade que se colocaria a ela é, então, de classificação entre unidades gráficas, estando aí implícita a crença na positividade dos elementos do desenho e da escrita.

Considerar desenho e escrita por essa via é estar no registro do signo. Sua separação, enquanto unidades gráficas, em sistemas independentes dependeria da capacidade da criança em apreender as relações de representação: o desenho representa objetos do mundo e a escrita representa a fala. Lembramos que, para Ferreiro, os processos de estruturação do real têm a ver com a gênese das estruturas lógicas e estas constituiriam “ao mesmo tempo as condições da leitura da experiência e o resultado de tentativas de estruturação do objeto de conhecimento” (Ferreiro: 1990:40).

Dessa forma, o argumento piagetiano de que a linguagem procede de uma inteligência parcialmente estruturada, permite à autora, como fez Piaget, subordinar a linguagem às estruturas cognitivas e obter a primazia dos processos psicológicos sobre a linguagem. Entendemos, então, que o processo de construção da linguagem escrita estaria sustentada em um conhecimento construído internamente, da ordem de uma representação mental. Por essa perspectiva teórica, fica impossível reconhecer as mudanças que surgem a partir de acontecimentos acidentais, contingenciais de escrita como **atos de língua** (a partir de Lemos, 2000).

Baseando em produções gráficas pré-escolares de crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos, em Bosco (1999) questionamos a hipótese de Ferreiro, privilegiando um momento de sua reflexão: a relação entre desenho e escrita. Nos episódios analisados, verificamos deslizamentos entre desenhos e letras quando estes, pela via de um traço qualquer, eram postos em relação, possibilitando sua localização como **significantes** sem laços com o sentido e, como tais, passíveis de serem tomados literalmente (Allouch, 1994).

Essa tomada do significante “ao pé da letra” faz-se pela via obrigatória de um **apagamento** que sustenta, com o significante, a passagem de uma escrita para outra. Como significante esvaziado de sentido, desenho e letra superpõem-se e recobrem-se, em um entrecimento possibilitado pelo processo metafórico que se instaura. Num movimento metonímico, um deslocamento se dá, forjando um novo significante, cujo valor - de desenho ou de letra - é constituído a partir de sua inserção em uma cadeia que o sustente, seja a cena de um desenho ou uma seqüência escrita. As semelhanças e diferenças que emergem entre desenhos e letras postos em relação são efeitos dos processos metafóricos e metonímicos (Lemos, 1992).

Recorrer aos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança lingüística permitiu a Lemos mostrar que a língua, em um movimento que lhe é próprio, aproxima fragmentos oriundos de diferentes cadeias, que se cruzam e se substituem na mesma posição. No jogo de semelhanças e diferenças que emerge dos termos postos em relação, as unidades se constituem e adquirem estatuto simbólico. Por essa via, entendemos que o desenho em sua relação com a escrita vai revelar um trabalho da língua, possibilitando-nos interpretar a articulação que se dá entre desenho e escrita como efeito de língua.

Se, conforme propõe Lemos a partir de Saussure, aceitamos que na língua só existem diferenças, sem termos positivos, é na cadeia que as realizações gráficas infantis adquirem seu valor. O estatuto de unidade dependerá, então, das relações de oposição recíproca entre entidades que a sucedem ou a precedem na cadeia. Os processos metafóricos e metonímicos (Lemos, 1992), enquanto mecanismos de mudança lingüística, trazem à luz o efeito dessas relações, possibilitando-nos uma outra interpretação das realizações gráficas infantis.

2. Por uma nova interpretação do processo de aquisição da linguagem escrita

Os episódios de desenho e escrita que analisamos (Bosco, 1999) permitiram verificar deslizamentos entre desenhos, letras e inclusive números que se faziam a partir de traços que, de alguma forma, se revelaram heterogêneos em relação à série que eles compunham, possibilitando a emergência de um novo processo associativo com inúmeros pontos de entrecruzamentos, favorecendo diversas possibilidades de cortes. Essas séries não se constituíam como fluxos unificados - de desenhos, de letras ou números - que se encontrariam, uma vez que se trata de uma trama de traços sem ligações com significados. Os processos que promovem associações estão relacionados a uma inscrição psíquica na memória: o traço mnêmico.

Todo o material psíquico que compõe a trama de traços registrados simultaneamente em vários estratos da memória procede da história da relação da criança com a linguagem, que deixou impressões sensoriais. Ao se inscreverem na memória como **traço**, essas impressões sofrem um apagamento de sua qualidade sensorial. Como traços, vão constituir um texto psíquico que não é feito de palavras, desenhos, letras ou números, uma vez que não se trata de um arquivo que armazena reprodução pura e simples, não se constituindo “de uma presença recuperável (por estar localizado), mas de uma diferença (alteração) de inscrição em vários registros” (Moraes, 1999:24).

A memória como Freud a propõe não soma traços mas (re)edita-os, (re)escreve-os a cada nova inscrição, (re)estruturando-se a todo instante, recebendo uma nova transcrição em função de novas inscrições, e respondendo como um todo a cada vez que um processo associativo se instaura. E “não podemos ter uma sensação sem logo associá-la”, diz Freud (1977:57). A função desse aparelho psíquico é, pois, associar e a cada nova associação esse aparelho responde como um todo, trilhando caminhos já abertos e retomando o campo simbólico instaurado.

Identificando o aparelho psíquico ao aparelho de linguagem, Freud vai propor o traço mnêmico como diferença; “mas diferença que se escreve em complexos trajetos associativos que constituem as representações” (Moraes, 1999:31). Tendo isso em vista, Mota traz a interpretação lacaniana da noção de representação em Freud para as reflexões sobre aquisição da linguagem escrita, definindo-a como “elemento associativo, combinatório, organizado segundo as possibilidades do significante como tal”. Segundo a mencionada autora, **“a representação para Freud é da ordem da linguagem, supõe relação com o outro na e pela linguagem”** (Mota, 1995:113, grifos da autora), e, nesse sentido, nenhuma percepção faz-se independente da linguagem.

Tomar a relação entre desenho e escrita a partir da concepção de memória freudiana implica em considerar qualquer fragmento gráfico da escrita infantil como feixe de relações, que emerge como efeito das múltiplas impressões proporcionadas pelos textos orais ou escritos em que a criança circula inscritas na memória como traços. Representação, então, não é reprodução de letras ou desenhos que se apresentam ao sujeito e o aparelho psíquico não se limita a um aparelho mental que se revela internamente pronto desde o nascimento da

criança. Sujeito e objeto encontram-se submetidos à ordem da linguagem e, dessa forma, é mítico supor um sujeito diante da linguagem, com capacidade de emitir julgamentos sobre ela, em busca de compreendê-la e construir representações.

Em Bosco (1999), como vimos, formulamos uma nova análise da relação entre desenho e escrita que retomamos a seguir: como significantes, desenho e letra, sem relação com o sentido, superpõem-se e recobrem-se em um processo de entretecimento. A condensação, pela superposição e entretecimentos de traços dá lugar à metáfora, que faz emergir efeitos de semelhanças e diferenças entre eles. Num movimento metonímico, um deslocamento se dá, possibilitando a invenção de um novo elemento que traz em si vestígios do desenho e da letra.

Dessa forma, pudemos identificar a letra “R” (GL 16, seta 1) na escrita do nome de G.L. (4,0). Esse elemento gráfico parece conter traços que o aproxima do desenho da figura humana (GL 41); mas, ao ocupar uma posição vazia na cadeia escrita do nome da criança - EGUELMHSL*IIU - , sua função será a de preencher o lugar da letra “R”, a única que faltava na escrita do nome de GUILHERME LUÍS. Inscrevendo-se na seqüência de letras do nome da criança, essa figura enigmática, que não é desenho e nem letra, adquire o estatuto de letra “R” ao articular-se com os outros termos da cadeia, constituindo-se como letra “R” por retroação.



Fig. GL-41

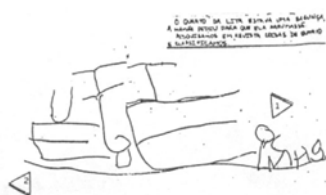


Fig. GL-16

Na escrita do nome de GL, a letra “R” era esperada, mas em seu lugar emerge um significante que evoca tanto a figura humana de seus desenhos como a letra “R” de seu nome. Para que esse novo elemento pudesse ser lido como letra “R” nessa cadeia, foi preciso que justamente sua natureza de imagem, seu caráter figurativo fosse recalcado, apagado - é da interdição do visual que emerge sua significação na cadeia, possibilitada por uma leitura que privilegia a materialidade significativa. Como significante, sem amarras com o sentido, o deslizamento do desenho para a letra e reciprocamente se faz como **efeito do trabalho do significante**, que ultrapassa o sujeito e irrompe em sua escrita.

Dessa forma, desenho e letra não se constituem como unidades gráficas em si mesmas, uma vez que não há um sentido prévio a inserção do significante na cadeia. Seu estatuto simbólico emerge

numa relação, não de representação de objetos do mundo ou da fala, mas de constituição mútua que vem à luz no jogo da metáfora e metonímia.

3. Considerações finais

O processo de aquisição da linguagem escrita não se reduz à busca do estabelecimento de correspondência entre escrita e oralidade, representante e representado, uma vez que o que se escreve é da ordem do **traço**. Desde antes de seu nascimento, a criança é confrontada a uma massa de excitações perceptivas que seu sistema perceptivo irá conservar traços. Esses traços são cifrados, recebem sua letra, em um **ciframento** que está submetido ao Outro, espaço aberto de significantes em que o sujeito se encontra desde seu ingresso no mundo (Balbo 1996).

Allouch dá a essa leitura valor de **deciframento**, formulando sua equivalência ao ciframento: “escrever o escrito é cifrá-lo, e esta forma de ler com o escrito merece, pois, ser designada deciframento” (Allouch, 1994:14). Se os traços são cifrados, precisam ser decifrados e, ao contrário do que faz imagem e que se pode compreender, desenho e escrita apresentam-se como elementos representativos de cifragem literal e como enigma devem ser decifrados.

Referências bibliográficas

- ALLOUCH, J. (1994). *Letra a letra*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- BALBO, G. (1996). “O desenho como originária passagem à escrita”. In: *O mundo a gente traça*. Col. Psicanálise da criança, vol. 1, n.7, Salvador: Álgama.
- BOSCO, Z. R. (1999). *No jogo dos significantes, a infância da letra*. Dissertação de Mestrado em Linguística. IEL/UNICAMP.
- FERREIRO, E. (1990). “A escrita... antes das letras”. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança - linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREUD, S. (1977). *A interpretação das afasias*. Lisboa: Edições 70.
- LEMO, C.T.G. (1992). “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança” In: *Substratum*, vol. 1, n. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000). “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”. In: *Culture & Psychology*. Vol. 6(2). London: Thousand Oaks.
- MORAES, M.R.S. (1999). *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. Tese de Doutorado em Linguística. IEL/UNICAMP.
- MOTA, S.B.V. (1995). *O quebra cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. PUC-SP.

As práticas de produção de textos coletivos como tecnologização do discurso: (re)constituição das identidades dos alfabetizandos mediante a representação das diferentes vozes na passagem da oralidade para a escrita

Alexandre Costa
Universidade Federal de Goiás¹

ABSTRACT: *In this paper we intend to identify adult literacy as a process of social production and control of social change at a discourse level and in relation to literacy studies. Based on the Social Theory of Discourse, we analyse data related to discursive literacy practice in the Adult Literacy Course at the Centre for the Development and Culture of Paranoá (CEDEP). Based on the conception of the technologization of discourse, we are investigating practices of collective text production.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; letramento; tecnologização; texto coletivo.*

1. Introdução

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (Foucault, 1996)

Em trabalhos anteriores (Costa, 1999 e 2000), procuramos identificar processos de mudança nos usos da linguagem relativos à *educação de jovens e adultos*, de modo a podermos explicar o caráter de *tecnologização discursiva desse tipo de prática pedagógica*. Com base na *Teoria Social do Discurso* (Fairclough, 1999; 1992) e nos *novos estudos do letramento* (Magalhães, 1995; Kleiman, 1995), analisamos um conjunto de dados ligados ao fenômeno do analfabetismo no Distrito Federal, investigando o relacionamento da capacidade dos cursos de alfabetização para gerar *contrapalavras* (Bakhtin, 1997) com a reversão da desigualdade social nessa área.

Nesse artigo, estamos interessados em aprofundar a caracterização do processo de tecnologização do discurso, mediante a análise de práticas específicas, como a produção de textos coletivos, e de seu relacionamento com os diferentes gêneros discursivos. Destacam-se, no processo de avaliação das mudanças discursivas produzidas por esses programas, as categorias de *intertextualidade manifesta* e de *intertextualidade constitutiva*, uma vez que a geração de contrapalavras nessas práticas de linguagem depende de escolhas acerca da representação das diferentes vozes e das possibilidades de passagem da oralidade para a escrita, tendo conseqüências diretas sobre as identidades constituídas para professores e alunos, bem como para a comunidade em geral.

2. A Análise de Discurso Crítica

A *Análise de Discurso Crítica* tem-se configurado como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em descrever e explicar o envolvimento da linguagem no funcionamento da sociedade contemporânea, também referida como modernidade tardia. A abordagem que indicaremos a seguir é uma das formulações dessa linha teórico-metodológica.

Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a *Teoria Social do Discurso* (Fairclough, 1999; 1992) apresenta uma concepção de linguagem e um quadro analítico construídos a partir do conceito de prática social. Por um lado, essa concepção

parte do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Por outro, supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: *a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva (ou, melhor, da prática social)*².

Para tratar da relação entre sociedade e evento discursivo, Fairclough propõe uma concepção de discurso e um modelo de análise de discurso tridimensional: todo evento discursivo é considerado, simultaneamente, como *texto*, como *prática discursiva* (processos de produção, distribuição e consumo textuais) e como *prática social* (tipos de ação social). Esse modelo permite relacionar o exame detalhado dos produtos dos eventos discursivos à orientação da prática social, ou seja, a posição dos textos face às estruturas da sociedade, por meio do exame da prática discursiva.

Nesse sentido, considera-se que todo evento discursivo é derivado de conjuntos ordenados de práticas discursivas associados a instituições ou domínios sociais particulares, relativos aos diferentes contextos de interação. Fairclough usa o termo criado por Foucault, ‘ordem de discurso’, para denominar esses conjuntos, considerados em suas relações complexas, variáveis e historicamente determinadas. Assim, em cada domínio social, instituição e mesmo em níveis sociais mais amplos, pode-se especificar a que tipos de texto, gêneros discursivos e discursos é possível recorrer no exercício das práticas sociais: *tipos de texto* são atualizações muito particulares de *gêneros discursivos*, termo que se refere aos usos da linguagem associados a atividades sociais particulares, descritos em termos de suas propriedades organizacionais; *discursos* são formas lingüísticas de representação das práticas sociais que são construídas a partir de um ponto de vista particular e ganham relevância quando relacionados às duas categorias anteriores (p. ex.: ‘aula expositiva’, ‘aula’; ‘discurso da pedagogia tradicional’).

Outra questão importante diz respeito ao uso dessas convenções da prática discursiva, que pode ser reproduzidor ou inovador e, de

¹ Endereço eletrônico: alexandre@letras.ufg.br

² Fairclough (*op. cit.*: 57) define *prática* como “exemplos reais de pessoas fazendo ou dizendo ou escrevendo coisas”, ou seja, refere-se a pessoas agindo socialmente, por meio da linguagem.

acordo com cada situação social, pode ser configurado de diferentes maneiras. Uma das conseqüências dessa possibilidade é que o ordenamento das relações discursivas pode ser confirmado ou transformado de acordo com as opções feitas pelos participantes dos eventos, indicando que as fronteiras entre os discursos e os gêneros discursivos de uma ordem específica, e dessa ordem em relação a outras, não são fixas, sobrepondo-se e alterando-se mutuamente, em um equilíbrio parcial e temporário.

Na dimensão de análise textual, todos os aspectos podem ser potencialmente significativos. O estudo do *vocabulário* revela o processo de seleção de palavras para expressar um sentido particular e pode indicar as possíveis alternativas de lexicalização, ou mesmo os processos de ‘relexicalização’ de determinados campos do discurso. A avaliação das opções relacionadas às estruturas oracionais também pode ser relevante para o exame dos efeitos socialmente constitutivos do discurso e características como o uso da voz passiva ou da voz ativa, por exemplo, podem indicar as possíveis orientações das práticas sociais estudadas. Outras características importantes do estudo do texto são a combinação dos grupos de enunciados em esquemas retóricos, como descrições, narrações, argumentações etc., e a arquitetura textual global, como aberturas e fechamentos do discurso ou ainda a organização as proposições em ‘episódios’ e ‘esquemas’

No nível da prática discursiva, a disponibilidade dos recursos lingüísticos e as escolhas feitas pelos participantes são avaliáveis no exame dos processos de produção, distribuição e consumo textuais. A principal categoria de análise é a *intertextualidade*, ou seja, a propriedade que os textos têm de serem constituídos a partir de outros textos. Uma questão é avaliar a que textos se recorre durante os processos de produção e interpretação; outra, também importante, é descobrir quais são as características distribucionais dos contextos estudados: que cadeias textuais são formadas e como os textos são transformados nessas cadeias. Além disso, o processo de intertextualidade pode ser considerado como ‘manifesto’ ou ‘constitutivo’. No primeiro caso, tem-se o aparecimento explícito de outros textos dentro de um texto determinado; no segundo, a conformação ou o amoldamento do texto pelo uso de convenções geradas pela prática discursiva, sobretudo pelo uso de gêneros discursivos.

Na dimensão da prática social, importa apontar as características contextuais, institucionais e societárias do evento discursivo. Essas características vão determinar a prática discursiva, a qual, por sua vez, determinará o texto. Devido às propriedades constitutivas do discurso, grande parte do exame desta dimensão é redundante com o exame da dimensão da prática discursiva ou, em outras palavras, são reciprocamente explicativas.

3. Letramento e tecnologização do discurso

Os estudos sobre os usos da leitura e da escrita foram, tradicionalmente, dominados por uma perspectiva psicológica, centrada no desenvolvimento individual e no contexto institucional escolar. Uma nova abordagem do problema, direcionada ao “impacto social” desses usos e gerada pela análise das práticas de leitura e de escrita em sua relação com a estrutura social, tem sido identificada sob o conceito de *letramento* (Kleiman, 1995). Nessa perspectiva, a investigação dos “conjuntos de práticas sociais associadas a sistemas de símbolos particulares e suas tecnologias” relaciona-se, normalmente, a duas unidades básicas de pesquisa: eventos de letramento, *atividades particulares organizadas em torno da leitura e da escrita*, e práticas de letramento, *padrões comuns de leitura e de escrita que as pessoas aplicam em um evento de letramento* (Barton, 1994)³.

Há ainda dois desdobramentos teóricos dessas concepções que são úteis à pesquisa sobre a educação de jovens e adultos. O primeiro diz respeito ao conceito de *práticas discursivas de letramento* (Magalhães, 1995):

“as práticas discursivas de letramento são matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados e escritos, com emissores e receptores concretos [...] têm caráter institucional ou comunitário, *constituindo* identidades, valores e crenças *mediados* pelo meio escrito” (grifo nosso).

Derivada da Teoria Social do Discurso, essa concepção está ligada ao segundo desdobramento teórico a que nos referimos, o conceito de tecnologização do discurso: *a geração de mudanças nas práticas de linguagem como uma forma de orientar a mudança social ou mesmo de produzir mudança social*, mediante o uso de tecnologias discursivas como, p. ex., a *entrevista*, a *terapia* e o *aconselhamento* etc., bem como pelo treinamento de pessoas destinadas a aplicá-las (Fairclough, *op. cit.*).

Finalmente, uma vez consideradas as correlações teóricas apresentadas, temos verificado sistematicamente que as práticas de educação de jovens e adultos no Brasil são um tipo de *manuseio institucional dessas matrizes históricas*, isto é, o controle da determinação das práticas discursivas de letramento, intencionalmente direcionado à geração de mudança discursiva e social. No contexto pesquisado, a produção de textos coletivos é um tipo de tecnologia discursiva, como veremos a seguir

4. A produção de textos coletivos como tecnologização do discurso nas práticas de alfabetização de jovens e adultos do movimento popular do Distrito Federal

Os dois textos que apresentaremos a seguir foram produzidos por professoras do curso de alfabetização de jovens e adultos do Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá, entidade do movimento popular da cidade-satélite do Paranoá, no Distrito Federal⁴. Desenvolvido em parceria com a Universidade de Brasília, o curso funciona desde o ano de 1986 e relaciona as demandas de letramento a outras demandas sociais da população da cidade.

Ao lado da inserção de temáticas sociais nas práticas de alfabetização, o curso também parte do princípio de que a geração de posições enunciativas mais fortalecedoras para seus participantes é condição necessária para o resgate da cidadania desses membros da comunidade que procuram o programa. Assim, estabelecem-se os dois eixos discursivos de sua proposta teórico-metodológica, gerados, por um lado, em uma orientação intertextual manifesta, pela proposição de textos relacionados a questões sociais e por sua retomada nos diversos eventos de letramento do curso, e, por outro, estruturados em uma cadeia textual que é muito semelhante a do movimento popular, caracterizada sobretudo pela prática decisória coletiva (tomadas de posição frente aos problemas da comunidade e sobre as decisões do dia-a-dia de sala de aula - ver Reis, 2000 e Costa 1999).

Como essa cadeia está estruturada em torno da discussão do enfrentamento de situações-problema da comunidade, supera-se, em grande medida a proposta de simples “conscientização”, característica da maioria das propostas de alfabetização de adultos, sobretudo mediante as escolhas apontadas acima. Nesse sentido, uma parte importante do trabalho tem sido, nas práticas do curso, a produção de textos coletivos, sempre precedidas por uma discussão oral da temática selecionada, de modo que os alunos são sistematicamente

³ Hymes, 1962; Heath, 1984; Scribner e Cole, 1981; *apud* Barton, *op. cit.*

⁴ Esses textos nos foram gentilmente cedidos pela pesquisadora Elenita Rodrigues, nossa colega no processo de colaboração e pesquisa junto ao curso de alfabetização.

ouvidos sobre a escolha dos temas, durante sua discussão e na proposição de encaminhamentos, do mesmo modo que são consultados sobre todas as passagens que envolvem a produção do texto (de questões ortográficas a formas de representação das diferentes contribuições de cada aluno).

Pode-se dizer, então, que o curso, de um modo geral, e as práticas de produção de textos coletivos, especificamente, pertencem ao quadro da tecnologização do discurso, nos termos referidos na seção anterior, e que as práticas de produção de textos coletivos representam o momento de maior aprofundamento entre a proposta de letramento e a proposta de ativismo social. Por isso mesmo, condensam-se nesses eventos e nessas práticas as maiores dificuldades dos programas como podemos verificar nos relatos transcritos abaixo.

Texto 1

A nossa dificuldade se dá quando na produção do texto coletivo, aparecem palavras como *por isso, em cima, as vezes, a fim de*, a parte, me dou conta, hora escrevo as palavras juntas, outras vezes separadas, mesmo buscando ajuda, gostaria ser contemplada nessas horríveis dúvidas.

Texto 2

Produção de texto

Eu diria que este é um momento único, onde o alfabetizando é convidado sutilmente a expressar a sua opinião, ou seja, a maneira como ele vê as coisas acontecerem ao seu redor e a forma como as enfrenta, este é um momento delicado para o alfabetizando, pelo receio de se expor e a insegurança de não acertar, e, para o alfabetizador, na condução do processo, porque é iminente o perigo da indução no momento da elaboração do texto, é quase impossível manter a imparcialidade. Pelo visto, terei que me trabalhar muito, para não incorrer na intromissão do trabalho criativo do outro.

Como se pode perceber, os “problemas” relativos à produção de textos coletivos indicados pelas professoras têm orientações totalmente opostas. No texto 1, a professora refere-se apenas a dificuldades ortográficas comuns e desconhece ou despreza outras questões importantes que serão colocadas no texto 2. A autora do segundo texto, parece ter mais clareza do verdadeiro papel desse tipo de atividade dentro da proposta do programa e relaciona a estratégia de geração de contrapalavras aos riscos de manipulação e de enfraquecimento inerentes a esse tipo de tecnologia.

Por hipótese, a primeira professora opera com *discursos* diferentes da autora do segundo texto no gerenciamento de suas práticas; ou seja, recorre a conjuntos de conhecimentos verbais acerca da produção de textos coletivos que privilegiam aspectos diferentes das concepções privilegiadas pelo programa. As questões relacionadas à língua padrão evidentemente não podem ser desprezadas, mas não são de modo algum o item mais importante desse tipo de tecnologia discursiva. As formas de representação das diferentes vozes dos alunos, a operação com os enunciados produzidos na oralidade e suas consequências sobre as identidades dos alunos certamente são de

muito maior complexidade do que as questões ortográficas.

A questão-chave, portanto, não diz respeito a negação da proposta de estudo ortográfico, mas à investigação de como as orientações das práticas de letramento escolares tradicionais, hegemônicas no senso comum, orientam, organizam e determinam a participação de professoras e, por consequência de alunos do projeto de alfabetização, face às outras demandas da proposta do programa. Naturalmente, aqueles aspectos que forem privilegiados serão constitutivos das práticas dos alunos e dos professores e definirão, na materialidade da linguagem, o alcance dos objetivos emancipatórios.

Nos termos teóricos apontados acima, pode-se dizer que o programa prevê certos desdobramentos temáticos e pressupõe a aprendizagem de gêneros discursivos específicos. Como a ordem de discurso do programa está em interação com as outras ordens de que participam seus integrantes, tem de lidar com práticas discursivas contraditórias (como as exemplificadas pelo texto) que constituem suas identidades e que se manifestam em momentos mais conflitantes como o de produção de textos coletivos. O aprofundamento deste estudo, portanto, revelará não apenas o funcionamento do caso específico estudado, mas também características mais gerais desse tipo de processo.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- COSTA, A. Alfabetização de jovens e adultos e mudança social: uma abordagem discursiva para o fenômeno do alfabetismo. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discurso, Gênero e Educação*. Brasília, EdUnB, no prelo.
- COSTA, A. *Alfabetização de jovens e adultos e mudança social: práticas discursivas de letramento em conflito*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. e CHOULIARAKI, L. *Discourse in late modernity*. Edinburgh University Press, 1999.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MAGALHÃES, I. “Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres”. In A. Kleiman, (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- REIS, R. H. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- RODRIGUES, Elenita. *Escrita, Identidade e Gênero discursivo: A Análise de Discurso Crítica na formação de alfabetizadores(as) de jovens e adultos do movimento popular*. Universidade de Brasília, dissertação de mestrado em andamento.

Identidade, interdiscursividade e educação: desafios e perspectivas para uma nova prática de ensino¹

Elenita G. Rodrigues
Universidade de Brasília

ABSTRACT: *This paper discuss a conception of Education built upon learners' linguistic experience, focusing the development of a Critical Language Awareness - CLC (Fairclough, 1992b). Firstly, we analyse data from the implementation of the principles of CLC. Secondly, we discuss the role of local discourse orders in CLC and on the empowerment of social identities.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso; Identidade; Educação; Fortalecimento.*

1. Introdução

A escola tem sido, sistematicamente, qualificada como uma instituição ideológica reprodutora das relações de dominação e do *status quo*. Se essas relações funcionam mais e mais por meio da linguagem, é compreensível que as práticas lingüísticas sejam, cada vez mais, alvo da intervenção e do controle dentro e fora do ambiente escolar. Esta é a razão pela qual é necessário enfatizar uma concepção de ensino de linguagem que integre a experiência pessoal dos(as) alunos(as) e o desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica, no sentido de procurar dotar os(as) estudantes com habilidades práticas que possam capacitá-los(as) a adotar (ou a resistir a) determinadas práticas lingüísticas.

A Análise de Discurso Crítica é um modelo teórico e analítico desenvolvido exatamente para o estudo das relações entre linguagem, poder e ideologia (Fairclough, 1995, 1992a). Para uma educação emancipatória, que deve *fortalecer* as pessoas mediante uma combinação de habilidades pedagógicas e de análise crítica (Freire, 1980), tal modelo se apresenta como um recurso importante na luta contra a opressão lingüística, estimulando uma reflexão crítica que não fica restrita à esfera dos analistas e que pode contribuir para o debate em um campo social mais amplo.

Neste artigo, considerando a problemática social do ensino da linguagem, apresentarei algumas reflexões desenvolvidas sobre uma concepção de educação lingüística que visa ao efetivo desenvolvimento de uma consciência crítica de linguagem. Em um primeiro momento, analisarei dados resultantes do processo de implementação de princípios da *Consciência Lingüística Crítica*² (CLC) em um curso de alfabetização de adultos. Em um outro momento, discutirei o papel das configurações interdiscursivas locais nesse processo e na formação das identidades sociais.

Iniciemos nossa reflexão situando-nos teoricamente.

2. Consciência Lingüística Crítica (CLC)

O termo *Consciência Lingüística Crítica* (CLC), conforme utilizamos, refere-se à proposta de lingüistas da Universidade de Lancaster (U.K.) de considerar a linguagem como constitutiva em relação à sociedade nos planos ideológico e das relações de poder. Fairclough (1992:7) afirma que a CLC “não é um ramo de estudo da linguagem, mas uma orientação em direção à linguagem com implicações em vários ramos”, que “esclarece como as convenções e práticas lingüísticas são investidas de relações de poder e processos ideológicos dos quais as pessoas são frequentemente inconscientes”. Tal abordagem teórica critica as correntes dominantes na lingüística por

considerarem as convenções e práticas de linguagem em seu valor superficial, como objetos a serem descritos, obscurecendo seu investimento político e ideológico.

Desde Paulo Freire (1980), o desenvolvimento de uma conscientização crítica sobre o mundo, e sobre as possibilidades para mudá-lo, vem sendo apontado como o objetivo principal de toda a educação. Nessa perspectiva, deve ser entendida também a educação lingüística, cujo foco deve recair não apenas sobre o desenvolvimento de um conhecimento descritivo e operacional das práticas lingüísticas dos(as) alunos(as), mas também sobre uma conscientização crítica de como essas práticas são configuradas por, e configuram, as relações sociais e as relações de poder (Clark et al., s.d.). Contudo, uma consciência lingüística não é por si só emancipatória. É necessário considerar o fato de que as identidades podem ser *enfraquecidas* ou *fortalecidas* socialmente.

O *fortalecimento* está ligado ao processo de reconhecimento das práticas opressivas às quais é preciso resistir, aprendendo a falar com voz própria, como um indivíduo e/ou um membro de uma coletividade; cria, dessa maneira, a possibilidade de atuar no mundo de uma nova forma (Bhavnani, 1990). Na mesma direção, Janks e Ivanic (1992) discutem o *fortalecimento* das identidades sociais com relação a construção de um discurso emancipatório:

“Emancipatory discourse is to do with opposition and resistance: recognising the forces which are leading you to fit in with the status quo and resisting them” (p.309).

A CLC se propõe exatamente a trabalhar, gerando oposição e resistência, na construção desse discurso emancipatório. Focaliza basicamente (Clark et al, s.d.):

A. *a conscientização social do discurso:* (i) como casos particulares de discurso oral e escrito são moldados, e moldam, o seu contexto social; (ii) como refletem relações de poder contribuindo ao mesmo tempo para sua reprodução ou transformação; (iii) como escolhas lingüísticas que os sujeitos fazem são significativas nessa questão.

B. *a conscientização crítica da diversidade:* (i) por que algumas variedades lingüísticas são valorizadas mais do que outras e percebidas como mais legítimas para certos propósitos; (ii) como a avaliação atual de variedades, inclusive a padrão, foi sendo delineada historicamente.

1 Gostaria de agradecer a profa. Izabel Magalhães (UnB) pela orientação sempre segura e fortalecedora.

2 A CLC é a contrapartida educacional da Análise de Discurso Crítica (ver Fairclough, 1992b).

C. *a consciência de, e a prática para, a mudança*: (i) como a mudança na linguagem é resultado de lutas sociais e de mudanças nas relações de poder; (ii) quais as possibilidades existentes para mudanças nas circunstâncias atuais e quais as limitações; (iii) como as práticas lingüísticas podem ser orientadas para promover a mudança discursiva.

Visa, sobretudo, ao fortalecimento dos(as) estudantes de modo que possam usar as práticas lingüísticas que lhes foram negadas e contestar as que os (as) enfraquecem.

3. O processo de CLC no curso de alfabetização: reflexões e perspectivas

Em 1997, iniciamos um trabalho com os princípios de CLC em um programa comunitário de alfabetização localizado nos arredores de Brasília – DF³. Procuramos investigar na sala de aula inúmeras atividades concernentes a esses princípios (Rodrigues e Magalhães, 1998). Como exemplos, grosso modo, destacam-se:

A. Atividades de letramento visual crítico-funcional (Kress e Van Leeuwen, 1996; Baynham, 1995). Como último passo, dá-se ênfase aos aspectos formais da escrita.

B. Debates sobre as relações de poder nos níveis institucional, social e situacional: geração de *contrapalavras* (Bakhtin, 1997).

C. Produção de textos orais: letramento como um modelo *ideológico* (Street, 1984) que propõe entre outros aspectos a sobreposição e interação dos modos oral e escrito.

D. Análise de anúncios publicitários orientada para: (i) a investigação do papel da linguagem na produção, manutenção e/ou mudança das relações de poder; (ii) a *prática de leitura opositiva*⁴.

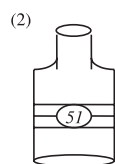
E. Publicação dos textos dos(as) alunos(as), visando fortalecer o uso da linguagem escrita na comunidade, valorizando sua experiência lingüística e identidade sociocultural.

F. Discussão de textos teóricos com a alfabetizadora e o estagiário, buscando fundamentar a realização e avaliação das atividades desenvolvidas.

G. Produção textual com usos concretos nos domínios institucional e comunitário, considerando as práticas de leitura e escrita a que os(as) alfabetizandos(as) estão expostos(as).

Nesta seção, faremos algumas considerações sobre as atividades do grupo G, procurando ressaltar a importância do foco sobre diferentes gêneros e tipos de discurso na construção da CLC. Os textos apresentados a seguir foram produzidos a partir de uma atividade de produção textual, orientada em termos do gênero ‘propaganda comercial’, conduzida após uma seqüência de atividades dos tipos F, A, D e B.

(1) *Ana trabalha numa fábrica de vender Coca-cola e todos os dia Ana sai para vender Coca-cola nas casas vizinhas e Ana conseguiu vender 5 caixas de Coca-cola esses dias falta vender mais um Ana*



Lourdes

Se você levantou cedinho com aquele frio danado, tome 51 e adeus frio, 51 é docinha e gostosa, não deixe de experimentar, se você experimentou, levou.

Os textos 1 e 2 resultam de uma atividade de produção textual concreta no gênero ‘propaganda comercial’. Assim, ambas as auto-

ras tinham o mesmo objetivo: vender a imagem de determinado produto ao(a) leitor(a). O que é claramente perceptível contudo é que os textos servem diferentemente aos propósitos da atividade, apresentando gêneros discursivos distintos.

No texto 1, a autora optou por construir uma narrativa e o objetivo do texto (vender a imagem de determinado produto) não foi alcançado. Apenas o aspecto temático foi mantido, desvinculado dos propósitos interacionais do discurso publicitário. Já a autora do texto 2 demonstra uma noção bem clara das estruturas organizacionais e composicionais que o gênero proposto pela atividade sugere. Compreendendo que o objetivo de uma ‘propaganda comercial’ é o de persuadir o(a) leitor(a) a comprar o produto anunciado, seu texto afeta diretamente o(a) leitor(a) pelo uso do imperativo, exigindo dele(a) uma resposta. Além disso, a percepção que a autora tem deste gênero a faz reconhecer não só que recursos de linguagem verbal deve usar para convencer o(a) leitor(a), como também que recursos de linguagem não-verbal devem ser utilizados. Assim, fazendo uso de seus recursos intertextuais, a autora do texto 1 opta por construir uma narrativa em que é a única personagem, ao contrário da autora do texto 2, que opta por construir um texto argumentativo em que o(a) principal ‘personagem’ é o(a) próprio(a) leitor(a). Note-se que a primeira é assujeitada, no sentido de posicionar-se como leitora ideal das propagandas da Coca-Cola, haja vista a associação de sucesso feita pela alfabetizanda entre sua própria identidade e a venda de Coca-Cola na vizinhança. Já a segunda alfabetizanda, por poder ler opositivamente *textos do gênero discursivo ‘propaganda’, é capaz de não só identificar e recusar como leitora os elementos verbais e não-verbais que são utilizados com propósito persuasivo, como também de recriá-los como produtora textual em sua própria propaganda.*

Nesse sentido, o texto 1 pode ser compreendido, como uma situação comunicativa característica do mundo narrado (Weinrich apud Koch, 1996). Trata-se de “um evento relativamente distante que, ao passar pelo filtro do relato, perde muito de sua força”, permitindo que os interlocutores apresentem uma atitude mais relaxada. Já o texto 2 pode ser analisado sob um prisma característico do mundo comentado (Idem). Trata-se de uma situação comunicativa que apresenta como característica a atitude tensa, pois afeta o (a) leitor(a) diretamente, exigindo dele(a) uma resposta.

Os textos produzidos pelos(as) outros(as) alfabetizandos(as) também seguem produção característica do mundo comentado. Desse modo, podemos afirmar que, em sua maioria, os(as) alunos(as) foram capazes de identificar e recusar como leitores(as) os recursos de linguagem utilizados persuasivamente, bem como de optar ou não, como produtores(as), pelo uso desses elementos em suas próprias ‘propagandas’.

Isso demonstra que as atividades de leitura opositiva de textos publicitários, aprofundadas de modo que pudessem resultar em atividades de produção textual do grupo G, são fortalecedoras, no sentido de não só retomar tais ‘descobertas’, como também de retrabalhá-las sob um outro foco, o foco do(a) produtor(a) textual, equipando os(as) alunos(as) com habilidades práticas que os(as) possibilitaram optar pela adoção (ou não) práticas lingüísticas específicas.

4. A ordem discursiva da comunidade e a Consciência Lingüística Crítica⁵

Todo evento discursivo é derivado da ordem de discurso. Assim, “em cada domínio social, instituição e mesmo em níveis sociais

3 Projeto de alfabetização de adultos do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP).

4 Consiste em recusar a posição de leitor(a) ideal, que interpreta do texto o esperado por seu produtor(a).

5 Gostaria de agradecer os comentários do prof. Alexandre Costa (UFG) na elaboração desta seção.

mais amplos, pode-se especificar a que tipos de texto, gêneros discursivos e discursos é possível recorrer no exercício das práticas sociais” (Costa, 1999: 32).

Considerando os eventos discursivos como exemplos da prática sociocultural e a ordem discursiva como a contrapartida lingüística da ordem social, chamou-me a atenção o fato de, em eventos de produção textual na sala de aula, com gênero e tipo discursivo determinado, os(as) estudantes recorrerem a outros gêneros e tipos de discurso, principalmente relacionados ao discurso religioso, não ideais para os propósitos da atividade. Se, segundo Fairclough (1992a; 1995), consideramos que as ordens de discurso têm primazia sobre tipos discursivos particulares, o aparecimento desses eventos discursivos na escola leva-nos a refletir sobre a possibilidade efetiva de o discurso religioso constituir essa ordem de discurso local. Analisemos alguns dados⁶.

(3) “Meus prezados amigos, boa noite para todos. Vou dar umas pequenas palavras, para todos ouvirem, sobre a bebida, sobre o álcool, que tem muitos que tomam e deixam ela dominar. Seria uma das coisas que eu sei que ela ficou para o homem tomar, mas não deixar dominar. Eu fui uma pessoa que muito bebi, mas reconheci que não tinha seguimento, não tinha firmeza. Aonde eu me amparei de situação, morto quase no meio da rua, nas unhas dos elementos, dois contra mim, mas com muita fé e confiança que eu tenho em Deus, eu venci a eles e estou dando este testemunho. Então, seria de exemplo para vocês ouvirem e sair. Procure um evangelho, procure uma igreja, se convertam, se entreguem a ele, que é o único caminho que nós vamos seguir é um Deus vivo que tudo sabe e tudo vê, não precisa nós dizê e boa noite para todos.”

Embora essa atividade de produção textual tivesse gênero claramente definido, propaganda médica institucional, o autor do texto, fazendo uso de práticas discursivas de letramento locais, recorreu, nesse evento específico, a outros gêneros além do definido previamente. Nessa atividade particular, ao participar de uma atividade textual concreta que pede a produção de uma propaganda institucional sobre saúde, o aluno advertiu os(as) leitores(as) sobre o alcoolismo, fazendo uso de uma configuração de diferentes gêneros e tipos discursivos, entre os quais destacam-se o gênero testemunho e o discurso religioso. Se consideramos que ordens do discurso têm primazia sobre os discursos particulares, o aparecimento do testemunho, nesse contexto, pode indicar o discurso religioso como constituinte da ordem discursiva do projeto do CEDEP. Essa hipótese ganha força, uma vez que esse tipo de discurso aparece marcadamente em vários outros momentos no curso, como apontaremos adiante; um exemplo claro é a inclusão da seção Religião no próprio jornal comunitário do projeto de alfabetização.

Costa considera que há de fato verdadeiras ordens de discurso interiorizadas que, dada a sua natureza interna, só podem ser percebidas pelo seu aparecimento na linguagem. Assim, “o papel dessas ordens na determinação dos processos de produção e interpretação textuais, em nível individual, será tão importante quanto o das ordens de discurso externas que ainda não tenham sido interiorizadas” (Costa, op. cit.).

Isso se confirma ao analisarmos um outro evento discursivo, uma atividade de interpretação textual, no qual foi realizado um deslocamento de sentido com base no discurso religioso. Transcrevemos o texto base a seguir:

(4) “A maior preocupação dos brasileiros hoje em dia é o desemprego. Em cidades como Brasília ou São Paulo, as taxas que indicam o percentual de pessoas que não conseguem arrumar trabalho chega a quase 20% da população. O que está acontecendo, dizem os

especialistas, não é o fim do emprego, **como afirmam alguns profetas do apocalipse**, mas a sua transformação. Daqui para frente, as palavras-chave para o emprego são a educação, a reciclagem, a informação e a qualificação tecnológica”

Na interpretação do enunciado destacado, à luz do discurso político neo-liberal, podemos identificar claramente um efeito de sentido irônico. O mesmo não aconteceu com os(as) alunos(as) e a alfabetizadora na ocasião do evento em questão. Recorrendo ao discurso religioso para dar sentido ao texto, mesmo após amplo debate sobre as possibilidades de interpretação, os(as) participantes realizaram uma leitura literal, provocando imediato apagamento do efeito da ironia.

Se considerarmos que a coerência está localizada mais no processo de interpretação que no texto propriamente dito (Fairclough, 1995), perceberemos que a recorrência ao discurso religioso é legítima e está de acordo com a ordem de discurso da comunidade. De fato, a compreensão do aumento do desemprego como um sinal do fim dos tempos ou um evento apocalíptico é possível e, portanto, pode ser vinculada aos profetas citados no texto. Não tendo conhecimento do discurso neo-liberal, a interpretação do texto com base em elementos do discurso religioso é o que faz com que ele faça sentido, é o que faz dele um texto com estrutura coerente.

À primeira vista, a configuração interdiscursiva local ligada ao discurso religioso pode ser considerada um obstáculo para a construção da CLC e de um discurso verdadeiramente emancipatório. Contudo, é indicadora da necessidade de um trabalho educacional que seja pautado na ordem discursiva já interiorizada pelos membros da comunidade, uma vez que “as estruturas interiorizadas são determinantes para os usuários da linguagem, porque são a base sobre a qual os indivíduos podem atuar em novas ordens de discurso e apropriar-se delas” (Costa, 1999).

5. Considerações finais

Neste artigo, procurou-se, considerando a problemática social geral do ensino da linguagem, refletir sobre uma concepção de educação lingüística que vise ao desenvolvimento de uma Consciência Lingüística Crítica. Primeiramente, analisamos dados que apontaram a necessidade da construção de um processo de CLC que esteja fundamentado em atividades de crítica aos discursos hegemônicos, mas também em atividades que trabalhem com a produção textual em diferentes gêneros discursivos a partir de uma perspectiva crítica e socialmente contextualizada. Em seguida, discutimos o papel das configurações interdiscursivas locais no processo de formação da CLC e das identidades sociais. Apontamos então que, na tentativa de construir verdadeiramente esse processo, devemos atentar para a necessidade de estudar tais configurações e de fundamentar nosso trabalho na ordem de discurso local.

Gostaríamos de concluir este artigo lembrando que a “Hegemonia depende do consenso das massas. Ela começa a ser quebrada quando as pessoas se recusam à conformidade”. Somente quando a consciência lingüística propiciar o fortalecimento das pessoas de modo que elas possam contestar com sucesso as práticas que as enfraquecem, que poderemos chamá-la de emancipatória (Janks et Ivanic, 1992). Trata-se de um imperativo de ordem ética e cultural, imprescindível para o exercício de uma cidadania mais efetiva e mais democrática.

⁶ O texto a seguir é resultante de uma atividade que teve por objetivo a produção de propagandas médicas institucionais, orais, gravadas em áudio, para posterior publicação no jornal da comunidade.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8a. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BHAVNANI, K.-K. What's power got to do with it. In: PARKER e SHOTTER (eds.). *Deconstructing social psychology*. London: Routledge, 1990.
- BAYNHAM, M. *Literacy Practices*. London: Longman, 1995.
- CLARK, R. et al. *Critical Language Awareness*. WorkingPaper 1. Lancaster University.
- COSTA, A. *Alfabetização de adultos e mudança social*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Brasília, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992b.
- FREIRE, P. 1980. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. (org.). *A questão política da educação popular*. S.P.: Brasiliense.
- JANKS, H. e IVANIC, R. *Critical Language Awareness and emancipatory discourse*. In FAIRCLOUGH, N. (ed.), op. cit., pp. 305-331, 1992.
- KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. London: Routledge, 1996.
- RODRIGUES, E. e MAGALHÃES, I. *Consciência Lingüística Crítica e alfabetização de adultos*. Relatório de pesquisa. UnB, PIBIC/CNPq, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

Contribuições de uma teoria lingüística para o ensino de Língua Portuguesa

Maria Luiza M. S. Coroa
Universidade de Brasília - UnB

ABSTRACT: *The aim of this paper is to analyze how different theoretical linguistic approaches constitute productive instruments for the teaching practice and how the “cursos de letras” can deal with this different approaches. When we emphasize the text as the unit for the teaching-learning process we do not break off with traditional practices but reorient these practices. Thus, the interactional – or discursive – language approach can be a productive contribution to the learning of future teachers*

PALAVRAS-CHAVE: *Língua. Discurso. Texto. Ensino.*

Desde que a Lingüística passou a fazer parte, como disciplina, dos currículos de Letras, uma preocupação, por vezes exagerada, com a sistematicidade tem freqüentemente afastado a prática escolar do foco que ora se coloca com ênfase no texto. As razões para isso são várias, desde a dificuldade para tratar o texto com o aparato formal utilizado para outras áreas de estudo da língua até o comodismo criado pela proliferação de literatura previamente preparada – descontextualizada e “homogeneizada” – de exercícios estruturais e “interpretações de texto”. Mas talvez a principal dessas razões tenha a ver com o objeto que os estudos lingüísticos têm colocado no horizonte de sua análise, de seu trabalho: a língua. Diferentes maneiras de conceber a língua conduzem a diferentes escolhas nas estratégias de ensino-aprendizagem. E neste âmbito se instala a responsabilidade da ciência lingüística, nos cursos de letras, ao formar novos professores.

Para Ilari (1992:14), “hoje em dia estamos livres dos compromissos filosóficos que deram origem à gramática tradicional; nosso compromisso é preparar o futuro professor para compreender a atividade da fala de seus alunos.” No entanto, tem sido difícil para profissionais formados em “compromissos filosóficos” diferentes dar uma feição sistemática e coerente ao objetivo proposto de “compreender a atividade de fala”, seja dos próprios nossos alunos, seja dos alunos de nossos alunos. Por isso, ressalta Ilari (1992: 16) o grande potencial formativo da Lingüística para introduzir na formação do professor “um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a agir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos”.

Com esse perfil, entende-se um professor pronto a assumir o papel de condutor do processo ensino-aprendizagem que se constrói na tomada de consciência acerca do funcionamento e das propriedades da língua; um condutor que, ao mesmo tempo que reconhece sua responsabilidade em dar continuidade a uma tarefa culturalmente legada, também é capaz de articular esses fatores históricos com a realidade diversificada. Para atender às necessidades de um professor assim preparado, que contribuições tem uma teoria lingüística a dar? Ou seria “teorias lingüísticas”?

Recuperando grosseiramente a história dos estudos lingüísticos nos cursos de letras, encontramos o objeto *língua* como o ponto central e em comum desses estudos. No entanto, o que tem sido considerado, ou definido, como língua tem variado mais do que de imediato estamos prontos a reconhecer. Já em trabalho anterior destacamos (Coroa, 2000) três grandes tendências que agrupam as teorias mais conhecidas sobre o objeto de estudo *língua*.

(1) À concepção de língua como estrutura corresponde uma ênfase no código (na unidade morfológica, signo, palavra ou sentença).

(2) À concepção de língua como comunicação corresponde uma ênfase na mensagem, por sua vez constituída estruturalmente como sentença.

(3) À concepção de língua como interação ou atuação social corresponde uma ênfase na unidade “texto”.

Reconhecemos, em nossa prática pedagógica, ora o privilégio de uma dessas tendências ora de outra, mas a adoção de uma delas nas nossas escolas não se faz de maneira inocente ou neutra: as conseqüências nas atividades didático-pedagógicas são visíveis e inevitáveis.

A partir do crescente prestígio das abordagens discursivas em todo mundo, a terceira dessas concepções tem trazido para as práticas escolares valores lingüísticos que não constituíam preocupação em outras práticas que valorizavam prioritariamente a estrutura. No atual estágio dos estudos lingüísticos, pode-se acreditar hoje que a ênfase no texto não prescinde de sistematicidade – ou de rigor científico. Isso porque compreender e utilizar adequadamente os sistemas simbólicos que constituem o vernáculo é, além de reconhecer o valor social da linguagem e o papel que ela representa no estabelecimento das distinções sociais e na legitimação dos saberes escolares, reconhecer que a tomada de consciência sobre o funcionamento de um objetivo é a maneira mais imediata e natural de se apreender e conhecer tal objeto.

E é pelo caminho dos estudos discursivos da linguagem que a sistematicidade desses conhecimentos nos é colocada à disposição. Sabe-se hoje – mais do que há algumas décadas – que os “jogos de linguagem” (cf. Wittgenstein, 1953) são constitutivos da interação lingüística. E que os sujeitos se constituem pelo uso do código lingüístico em específicas formações discursivas. Mas, embora a ênfase na mensagem também traga para o “jogo lingüístico” a presença dos interlocutores, é numa abordagem discursiva que eles ganham sistematicidade. Segundo Orlandi (1999:20-21), “a noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe de seus elementos” porque “não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos.” Não há essa aparente linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se mensagem resultasse de um processo serializado. Daí a produtividade do aparato fornecido por abordagens discursivas para compreender – e trabalhar – a língua como um objeto simbólico que produz sentidos.

Por isso o que se entende por texto passa a se tornar o ponto crucial de um processo de ensino-aprendizagem que se insira explicitamente na terceira abordagem acima mencionada. Com o apoio em autores que sistematizaram o tema (como, por exemplo, Orlandi, 1988 e 1999, e Brandão, 1995), pode-se conceber, então, o texto como:

(a) o ponto de encontro – e dispersão – das diversas realidades (lingüísticas e sociais) que conduzem a essa construção;

(b) o entrecruzamento histórico de coersão interna e exterioridade textual – o que produz uma característica de incompletude;

(c) o produto não um indivíduo, mas de um sujeito que se coloca em um lugar de origem do texto como ocorrência, mas na interseção de vários intertextos como produtos de discursos historicamente construídos.

Por essas características, um texto extrapola a linearidade da estrutura lingüística: constitui-se em uma unidade lingüística de natureza diferente daquela da palavra ou da sentença. Isso porque um texto se caracteriza, predominantemente, por uma “flutuação” advinda de escolhas abertas, ainda que historicamente motivadas, e pela inserção de marcas caracterizadoras de um sujeito que atua com e sobre a língua. Do ponto de vista didático-pedagógico, propomos, então, que uma abordagem que privilegie a unidade texto não está apenas girando a direção do alvo, ou acrescentando mais um item aos seus “conteúdos”. Está fazendo muito mais que isso: está reorganizando todos os níveis do processo ensino-aprendizagem, a começar pela atribuição de papéis sociais e discursivos na sala de aula. É isso, por exemplo, o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando consideram o aluno como “sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento”. Também, quando os mesmos PCNs afirmam que o conhecimento é uma construção do aprendiz, não estão relegando o aprendizado ao espontaneísmo, mas re-conceituando o que se entende tanto por “conhecimento” como por “aprendizado”.

Assim, a opção da escola pela terceira daquelas abordagens acima – a que elege o texto como unidade de ensino-aprendizagem – não significa, repetimos, meramente ampliar a preocupação do professor de Língua Portuguesa, estendendo-a da palavra para o texto, mas instaurar, em sala de aula, novas relações discursivas e docentes. Relações que não se circunscrevem às escolas onde nossos alunos de letras atuarão como professores; mas que têm sua origem no próprio espaço universitário, onde eles se formam professores.

Para o pedagogo Georges Gusdorf (1995), o princípio da função docente é o diálogo. Mas, a se propor a saída da função docente pelo diálogo, pela superação do monólogo, envolvemos sujeitos na interação, envolvemos o sujeito-aluno e o sujeito-mestre, pois não é à memória ou a inteligência que se dirige o processo escolar, é ao sujeito. Isso porque, segundo Gusdorf (1995), a inteligência não se lembra sozinha, porque sozinha a inteligência não existe; é preciso reconhecer que ela se liga à memória, à emoção, à experiência. A escola não existe para desenvolver ou ativar apenas um desses rótulos, uma dessas categorias. É objetivo explícito da escola “construir conhecimentos” e construir um sujeito crítico. Só numa interação social e discursiva podemos falar em construção de sujeitos. E mais, em sujeitos-críticos. Nem é necessário buscar muita fundamentação de caráter pedagógico, lingüístico ou discursivo para mostrar a insensatez da primazia do monólogo no processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se este processo dialógico mais pela inserção de sujeitos em um “novo mundo” do conhecimento do que pelos “ensinamentos transmitidos”, passivamente, de indivíduo para indivíduo.

Com esta superação de *indivíduos* para *sujeitos*, reconhecemos aqui, mais uma vez, conceitos caros às abordagens discursivas. Como encontramos aqui também a força do diálogo, da interação na construção de um saber simbólico.

É este “saber” que à escola cabe incorporar em todos os níveis. A nós, professores de cursos de letras e “formadores” de professores cabe a responsabilidade de não deixar apenas no nível de pesquisas acadêmicas tudo que a reflexão lingüística tem nos propiciado: cabe-nos o compromisso de estimular a formação de novos “sujeitos-pro-

fessores” que, por sua vez, serão responsáveis pela formação de outros sujeitos da linguagem. A educação só pode incorporar as “rotações de eixos” do processo de ensino-aprendizagem propostas – oficial e institucionalmente – se os sujeitos nela integrados recolocarem suas prioridades e suas posturas frente ao seu objeto de trabalho: ensino de língua portuguesa.

Ressalte-se que, assim, a relação de autoridade entre as forças envolvidas fica totalmente subvertida ao se mudar a liturgia escolar: o diálogo entre sujeitos estabelece uma (re)construção do conhecimento, que do domínio do professor passa ao domínio da “coletividade” da classe e, por isso, se reestrutura em novo conhecimento até para aquele responsável por trazê-lo para o espaço escolar. E o vernáculo – além de nosso objeto de trabalho – desempenha também aí importante papel, porque, como bem diz Gnerre (1988), mais do que servir como veículo de informações, o uso da língua constrói identidades e define papéis sociais. A postura do professor passa, então, a ser elemento integrante da construção desses papéis. Não apenas os sujeitos-alunos redimensionam seu saber, também o sujeito-mestre o faz. Assim, a cada fala colocada, a cada questão tratada, abre-se uma possibilidade quase infinita de outras falas, outras questões que vêm a atualizar os sujeitos das primeiras falas, das primeiras questões. Sobressai aí a unidade *texto* como o instrumento lingüístico ideal para essa construção

Para, eficientemente, incorporar as concepções de língua e ensino-aprendizagem pressupostos em uma abordagem que privilegia o texto, compete ao professor estender, de forma completa e coerente, essa visão a todas atividades de sala de aula. Como o discurso é, conforme Poessenti (1988:49), “a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua, como uma certa finalidade” e a atividade do sujeito se dá “em relação aos e sobre os próprios mecanismos sintático e semântico”, consideramos aqui que o trabalho pedagógico deve extrapolar do mero ensino de um código mas dele não prescindir. Isso significa trabalhar com estruturas lingüísticas, mas a elas incorporar as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem. Significa, para o professor, assumir perspectivas teóricas – tanto de língua quanto de ensino – menos formais ou estruturalistas, mas não desconhecer que é sobre o formal e estrutural que operam os mecanismos discursivos. Como consequência didático-pedagógica, o ensino da gramática, da leitura ou da produção textual são articulados e recolocados em focos discursivos. Ou seja, os tradicionais “conteúdos” – ou objetos do conhecimento – trabalhados no ensino da língua não têm referência estática e categorizada à priori: são dinâmicos e construídos na interação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, o aluno e o professor. Não se tem, assim, a gramática como anterior ou exterior ao texto, mas como uma de suas condições de funcionamento e significação. O estudo das estruturas lexicais e dos recursos morfossintáticos, por sua vez, objetiva ampliar as possibilidades de operar sobre a língua, de ter domínio consciente – e crítico – sobre as formas adequadas de discursos e de interação verbal. Com isso, estamos dizendo, então que, mesmo não sendo vista como elemento externo de comunicação, ou como uma estrutura que se esgota em si mesma, há aspectos codificados, objetivos e formais da língua que requerem análise e domínio para que ela, de fato, venha a ser uma atividade constitutiva de sujeitos.

Voltamos, assim ao que inicialmente foi proposto como o compromisso da lingüística nos cursos de letras: preparar o futuro professor para compreender a atividade de fala dos alunos. E, didaticamente, ampliarmos esse compromisso: a preparação do futuro professor deve buscar nas diferentes abordagens lingüísticas o fundamento mais adequado e produtivo para a diversidade do ensino de língua, sem perder de vista que o objetivo de seu trabalho pedagógico será propiciar o conhecimento, domínio e ampliação das potencialidades

lingüísticas inerentes a todos os falantes. Ao enfatizar o valor das abordagens mencionadas como (3), no início deste trabalho, recuperamos, também, o papel das abordagens classificadas como (1) e (2).

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, H.N. (1995) *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Unicamp.
- COROA, M.L. (2000). “Diferentes concepções de língua na prática pedagógica”. Participação na Mesa Redonda O texto como unidade de ensino-aprendizagem. XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE.
- GNERRE, M. (1988). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GUSDORF, G. (1995). *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes.
- ILARI, R. (1992). *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- ORLANDI, E. (1988). *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez/ Campinas: Editora da Unicamp.
- _____ (1999). *Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- POSSENTI, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell

Análise de discurso e o ensino de leitura infantil

Juliana de Freitas Dias

Universidade de Brasília –UNB

ABSTRACT: *In this paper, I want to analyze the discursive and ideological practices in children's fiction worked in schools. I focus aspects about the actual situation of the teaching of reading and I contemplate the contributions of the Analysis of Discourse to the more critical and conscious readers' formation.*

PALAVRAS-CHAVE: leitura, ensino, ideologia, discurso.

Introdução

Nas escolas, e mais especificamente nas aulas de 'leitura', é bastante comum verificarmos uma incoerência entre os conhecimentos teóricos do(a) professor(a) e a aplicação prática desses em sala de aula. A leitura é um processo complexo de interação enquanto atividade entre sujeito, leitor(a) e autor(a). O(a) professor(a) é o(a) mediador(a) desse processo atuando por meio de um filtro interpretativo ao conduzir a exploração de histórias na escola. E, quando se refere a histórias infantis, uma ingenuidade geral – fruto do senso comum¹ – paira sobre o texto, sobre o 'co-texto' e sobre o contexto. Uma leitura é, então, conduzida não como palco de troca e construção de sentidos, mas, sobretudo, como quadro referencial selecionado que recebe um leitor passivo, primeiramente representado pela figura do professor, e, posteriormente, (e infelizmente) pelo próprio aluno.

A leitura é uma prática social que remete a outros textos² e a outras leituras. O momento da leitura é quando "colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças, atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados" (Kleiman, 2000:10). É exatamente no campo dessa socialização primária que opera a literatura infantil, objeto de investigação desta pesquisa.

A seleção deste tema de pesquisa originou-se de observações assistemáticas de algumas práticas escolares com textos de histórias infantis, vivenciadas no cotidiano de uma escola classe da Fundação Educacional do Distrito Federal (1ª a 4ª série). De um modo geral, os(as) professores(as) desenvolviam suas aulas de leitura com base nas fichas literárias enviadas pela própria editora ou por meio de modelos de análise textual centrados em listas sequenciais de atividades: vocabulário, leitura silenciosa e oral, foco narrativo, ocorrências gramaticais, etc. Além disso, a seleção das histórias trabalhadas em sala de aula não possuía critérios específicos em decorrência da própria escassez de livros na biblioteca escolar.

Diante dessa realidade, constatei as dificuldades dos (as) professores (as) cujo trabalho de leitura vem sendo basicamente desenvolvido sobre o livro didático. Assim, os livros de histórias estão sendo cada vez mais colocados em segundo plano, ao passo que os livros didáticos, enviados pelo Ministério da Educação, estão adquirindo um valor central no dia-a-dia escolar.

Segundo Deiró (1978:12), em sua dissertação de Mestrado acerca das ideologias dos livros didáticos, a transmissão da ideologia dominante por meio dos textos de leitura nas quatro primeiras séries escolares é "grave e importante levando-se em consideração a postura acrítica dos receptores dessas mensagens ideológicas que se encontram na faixa de 7-10 anos (...) período de intenso desenvolvimento psicológico".

Esta foi uma das motivações que me levou a selecionar como campo de análise os livros – especialmente os literários – e o trabalho escolar voltado para as primeiras séries do ensino fundamental, fase na qual as estruturas cognitivas e afetivas ainda estão em desenvolvimento. A necessidade de dedicar-se a esse período é, pois, relevante tendo em vista que a estruturação da personalidade se dá no processo

interativo entre eu e o outro, eu e o mundo, processo esse altamente marcado pelas relações ideológicas de poder (mesmo em nível inconsciente). "A ideologia dominante (como maneira de conceber o mundo) não opera apenas enquanto maneira de as pessoas representarem o mundo, mas **constitui elemento intrínseco às estruturas da personalidade das crianças, ao mesmo tempo que atua como elemento estruturador dessa personalidade**". (Deiró. 1978:13 – os grifos são meus)

Apesar das críticas acerca da qualidade do ensino, da falta de uma remuneração compatível com o exercício do magistério e de todos os problemas presentes no sistema educacional, a sociedade precisa dos professores na orientação educacional de suas crianças e jovens (Silva, 1991). Não se pode negar a importância do profissional de educação e, principalmente, não se pode esquecer da necessidade (urgente!) de uma formação sólida e consistente para professores.

É neste ponto que me coloco na posição de pesquisadora e reafirmo a relevância de haver, efetivamente, uma interação entre as universidades, com suas reflexões críticas, suas pesquisas e seus materiais – humanos e físicos – e a escola, seja de periferia ou não, seja urbana ou rural, de ensino fundamental ou médio, pública ou particular. Essa é uma questão que mobiliza relações cristalizadas e naturalizadas entre os pesquisadores (e seu pedestal) e o professor com seu curso de magistério, sem reciclagem, sem universidade.

Todavia, se a análise de discurso inquieta sujeitos, meu trabalho, em menor proporção, espero que seja um iniciar dessa inquietação, seja ela no campo do pensamento ou no da palavra e, quiçá, no campo das ações. A leitura é um instrumento de luta e de conscientização, que pode ser usado ou não. Não basta a leitura da palavra, é preciso que se leia a realidade circundante, ler as imagens da mídia, o discurso dos políticos, as conversas e opiniões, enfim, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Paulo Freire, 1998).

Pressupostos teóricos

As bases teóricas em que este trabalho se fundamenta são: as contribuições da análise de discurso crítica (Fairclough, 1989,1992, 1995) e a teoria sobre a ideologia de Thompson (1995).

A proposta de Fairclough (1992b:64) para o discurso envolve uma visão dialética segundo a qual os discursos não só são moldados pelas estruturas sociais, mas eles também moldam essa estrutura. "O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado."

Assim, o discurso contribui para a constituição das conven-

¹ Senso comum significa uma série de valores e de relações sociais que são tomados como naturais e permanentes pela maioria das pessoas.

² Considero texto aqui no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 1986) como produto da criação ideológica e da enunciação, envolvendo todos os processos de interação, escritos ou falados, nos contextos histórico, social e cultural.

ções que o restringem, sendo socialmente constitutivo em três aspectos fundamentais: o discurso constrói as diversas posições de sujeito, o discurso constitui também as diferentes relações sociais podendo mesmo modificar as existentes por meio de novas formas de interação, e, por fim, o discurso colabora para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças do mundo.

É por meio dessa perspectiva dialética de discurso que se fundamenta a subjetividade multifuncional em que o 'eu' assume variadas posições e se desdobra em diversos papéis sociais. Não só as identidades sociais como também as relações interpessoais são modificadas e inovadas.

Nesta perspectiva, o discurso "é uma prática ideológica que constitui, naturaliza, sustenta e transforma significados do mundo a partir de diversas posições nas relações de poder (Fairclough, 1992b:67).

A análise da ideologia proposta por Thompson (1995) interessa-se pelos modos como as formas simbólicas se relacionam com o poder, ou nas palavras do autor, pela "maneira como sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação" (Thompson, 1995: 76). Os sujeitos, ao assumir os diferentes papéis nas várias ordens de discurso, estão assumindo determinadas posições que são qualificadas no campo social por diversos graus de poder. Assim, de acordo com os contextos socialmente estruturados, os indivíduos mantêm relações de diferentes status e a dominação ocorre quando essas relações são estabelecidas sistematicamente de forma assimétrica.

Há, pois, inúmeros modos pelos quais o sentido pode estabelecer e sustentar relações de dominação. Thompson classificou cinco modos (legitimação, dissimulação, unificação, reificação e fragmentação) e em cada um deles especificou as estratégias típicas de construção simbólica.

Literatura infantil

Ao se adjetivar a literatura como infantil, preconiza-se uma concepção de criança que é determinante para o direcionamento da narrativa, seja no que diz respeito ao perfil dos heróis, à perspectiva do narrador, ao desfecho da história, entre outros aspectos.

Na Idade Média, não existia uma particularização da infância. As crianças não tinham trajas específicos, nem diversões diferenciadas, eram tratadas como pequenos adultos. Aprendiam pela experiência, uma vez que não tinham acesso ao saber sistematizado da escola, ambiente restrito aos clérigos, jovens ou velhos.

Em meados do século XVII, surge um novo interesse pela criança fundado em preocupações psicológicas e moralizantes. Para os adultos, a criança passa a ser símbolo da inocência e da pureza, apesar de ser ainda ignorante. As crianças eram afastadas da sociedade adulta considerada perigosa e pecaminosa. Esse período de enclausuramento se deu nas escolas, local que objetivava transformar seres frágeis em adultos íntegros, de acordo com os padrões da moralidade estipulados pela igreja.

É interessante observar também como esse primeiro papel da instituição escolar e essa concepção de criança estão ainda presentes no ensino moralizante e em algumas histórias infantis da atualidade. Os resquícios históricos permeiam a prática escolar tradicional e são considerados pelos sujeitos como tradição imutável e inquestionável, como uma eternalização de idéias criadas em um dado momento histórico e social particularizado.

A história da literatura infantil no Brasil passou por uma renovação iniciada por Lobato que em 1921, com a publicação "A menina do narizinho arrebitado", inaugurou uma fase da produção literária destinada ao público infantil. Sua obra foi um avanço quando comparada aos autores que o precederam, ela é permeada do ânimo

dos debates sobre temas públicos contemporâneos ou históricos que questionam o modo de ser em uma linguagem original e criativa (Yunes & Pondé, 1988).

Assim, atualmente, as obras literárias têm retratado a heterogeneidade social, lingüística e cultural com mais freqüência, o que pode ser caracterizado como uma nova tendência literária. Esse movimento ganhou forças a partir dos anos 70 no Brasil com "o objetivo de aprofundar as questões da identidade cultural e lutar contra a hegemonia de determinados padrões endossados pelo sistema estabelecido".(Yunes & Pondé,1988:77-8)

É importante ressaltar, todavia, que essas novas formas de manifestação literária não estão imunes às ideologias dominantes. Há muitas obras que sutilmente ainda reforçam e estabelecem valores da cultura de poder de maneira velada e indireta, de modo que os professores, muitas vezes, não percebem a operação da ideologia. Recorrentemente, os próprios autores não têm consciência de que estão repetindo idéias que são construções sociais, mas que foram tomadas pelo senso comum como naturais e inquestionáveis, são as idéias e valores naturalizados.

Análise de trechos do livro "É duro ser criança"

No texto "É duro ser criança" uma leitura coerente implica conhecimento prévios acerca dos seguintes intertextos: aventuras espaciais (itens lexicais: invasão, alienígenas, extraterrestres, espaçonave, asteróides, arma a laser...); contos de fada (itens lexicais: trono, rainha, princesa, execução, sonífero...); expedição em matas e Floresta Amazônica (itens lexicais: nativos, armadilhas traçoceiras, floresta tropical, exploradores, território); navegação (itens lexicais: veleiro, recifes, rombo, casco, naufrágio, bote, salva-vidas).

Neste livro, Paulinho é o protagonista e o narrador focalizador que apresenta sua mãe de forma a contribuir para uma construção materna estereotipada da dona de casa, que tem como ocupação cuidar da casa e, segundo seu ponto de vista, interromper as brincadeiras do filho, mandando ele brincar em outro lugar, tomar banho, etc. As ilustrações endossam esse processo de forma peculiar. Os trechos selecionados mostram como há marcas lingüísticas que contribuem para essa focalização:

- (1) "Deitei no chão cimentado, onde **minha mãe quarava as roupas...**"
- (2) "No quintal, tinha um cantinho **onde a minha mãe planta va salsa ...**"
(os grifos são meus)

Esse processo ocorre também com relação ao pai estereotipado, como o responsável pelo sustento da família e chefe do lar, de quem os filhos têm medo e são escudados para mães que fazem chantagens para serem obedecidas:

- (3) "- *Quando teu pai descobrir... - Subiu um frio na barriga. Meu pai ia ficar uma fera!*"

A pressuposição pode ser considerada no âmbito intertextual, como informações tomadas pelo produtor do texto como estabelecidas ou dadas, sendo então marcadas no enunciado, ou pode, em um âmbito mais geral, ser parte de uma interpretação fundamentada nas condições de enunciação. Na história, gostaria de destacar dois exemplos de pressuposição:

- (4) "Mães não entendem nada mesmo de ..."
- (5) "...pensando que era mesmo muito duro ser criança."

Estes exemplos estão inscritos na tipologia ducrotiana (1978 in Bastos,1998) como pressuposto de língua do tipo adverbial. O advérbio "mesmo" funciona como um operador argumentativo que

constitui indício de uma confirmação por parte do 'eu' de uma asserção que não pertence ao 'eu' mas ao 'outro'. Ou seja, há um cruzamento polifônico de vozes que se combinam para conferir maior força ilocucionária ao enunciado, o que contribui para uma identificação por parte do leitor, principalmente por parte do leitor criança que já vem se identificando a partir de outros níveis da narrativa: ilustrações, empatia, linguagem lúdica, metáforas, etc.

Na análise da narrativa constato também certas estratégias típicas de construção simbólica que estão a serviço da ideologia, ou seja, da manutenção de relações de poder. A primeira relação, no âmbito familiar, apresenta uma assimetria cujo modo de operação ideológica é a dissimulação. Os pais possuem uma autoridade inquestionável (em nenhum momento, o filho responde à mãe) cuja estratégia de representação discursiva pode ser considerada como parte integrante do mecanismo denominado "tropo" por Thompson (1995). O tropo é uma estratégia que engloba a sinédoque, a metonímia e a metáfora – todas elas são formas que dissimulam relações de dominação.

É por meio da metáfora que visualizo a operação da dissimulação, fortalecendo uma relação distanciada e autoritária dos pais para com o filho. O pai é apresentado metaforicamente como uma "fera", a bronca da mãe é nomeada por "tempestade" e o seu grito é um "trovão". Tais construções metafóricas sugerem uma educação repressiva, calcada em ameaças, ordens e limitações. Essa estratégia funciona como sustentação de um relacionamento assimétrico de forma dissimulada, pois representa a maneira pela qual a criança representa o mundo do qual é parte e suas relações inerentes. A figura paterna é refletida pelo garoto mediante uma imagem temida e que, provavelmente, já agiu de forma rude perante outras travessuras anteriores do filho.

A ideologia também opera no que concerne aos gêneros sociais masculino e feminino. O pai é indiretamente apresentado como o chefe da família, o homem estereotipado que sustenta a casa e é respeitado tanto pela esposa, ao chantagear o filho dizendo que o pai não vai gostar de saber o que aconteceu, como pelo protagonista ao demonstrar medo utilizando a metáfora já comentada. Este relacionamento é apresentado como natural, permanente, cujo caráter sócio-histórico responsável pela aceitação tácita dos papéis se perde no tempo e nas configurações espaciais. Dessa maneira, a naturalização é a estratégia que enquadra a relação social no seio familiar como parte do senso comum, como naturalmente padronizada: o pai é o "homem" da casa, temido pelo filho e respeitado pela mulher, ao passo que a mãe é um estereótipo da senhora zelosa que cuida dos serviços de casa e dá ordens constantemente ao filho. As próprias gravuras, como comentei, reforçam essa imagem estereotipada de mulher/mãe/dona de casa (avental, vestido, chinelinho de casa, utensílios domésticos – bacia, roupas para estender).

Uma última relação de poder da história encontra-se na esfera da natureza. Trata-se da relação da criança, enquanto exploradora de terras desconhecidas com a natureza de um modo geral. Os animais e a mata são elementos apresentados como ameaçadores, perigosos, contra os quais o menino "precisa" de lutar para se defender. Os nativos, por outro lado, parecem não ter problemas em lidar com esses "obstáculos", segundo a

percepção do personagem focalizador ("o grande explorador").

(6) "Precisei matar..." (...) "e eu liderando..."

(7) "... atravessei um rio infestado de piranhas..."

Tanto a natureza como os nativos estão em relação de submissão e exploração por parte do explorador, pois este último lidera e supera os "perigos" da natureza. Assim, a relação de poder é endossada e a natureza é retratada como uma ameaça e não como um bem necessário à própria sobrevivência da espécie humana.

Considerações Finais

Tais reflexões são abertas a novas interpretações, como em toda análise crítica que prioriza o diálogo e a interação, ao invés de análises fechadas em si mesmas como produtos finais e acabados. O fato que me chama particularmente a atenção é que essas relações são transmitidas para as crianças, colaborando para a formação de suas identidades e subjetividades que estão em plena constituição e ainda muito abertas a investimentos alheios, sejam eles ideológicos ou não.

Portanto, insisto na importância do desenvolvimento de leituras mais críticas dos professores e dos pais sobre todo o universo literário que chega a criança. Uma vez consciente de processos ideológicos subjacentes que operam tão sutilmente, é possível selecionar melhor a que tipo de texto o leitor-criança terá acesso. Não se trata, todavia, de privar as crianças de leituras ideológicas, mas de saber conduzir um trabalho mais crítico em torno de histórias tradicionais que infelizmente estão em circulação no país.

Referências bibliográficas:

- BASTOS, Lúcia K. 1998. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo, Martins Fontes.
- DEIRÓ, Maria de L. C. 1978. *As belas mentiras*. 12ª ed. São Paulo, Moraes.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical discourse analysis*. London and New York, Longman.
- _____. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity press.
- _____. 1989. *Language and Power*. London, Longman.
- FREIRE, P. 1997. *A pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, São Paulo, Paz e Terra.
- Kleiman, A. 2000. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª ed. São Paulo/ Campinas, Pontes.
- SILVA, Ezequiel T. da 1991. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática.
- THOMPSON, John B. 1995. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, Vozes.
- YUNES & PONDÉ, G. 1988. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo, FTD.

O sujeito professor(a) e sua prática social de ensino

Adriana Sidralle Rolim - Silva
Universidade de Brasília - UnB

ABSTRACT: *This paper is report to an ethnographic research carried on in public school of Brasília-DF, according to the theoretical view of the Critical Discourse Analysis. Here the teaching-learning process is conceived as a social practice both constituting reality and constituted by it.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino – língua portuguesa - prática social.*

Refletir sobre o sujeito professor(a) e sua prática social de ensino envolve várias questões. Para pensar estas questões fundamentadas na realidade concreta da escola, partimos de uma pesquisa etnográfica que realizamos com professores(as) de Língua Portuguesa (de agora em diante LP), nos últimos ciclos do ensino fundamental, em uma escola regular da periferia, da rede oficial de ensino de Brasília-DF.

O ponto de vista teórico partiu da consideração *de que o ensino é uma prática que envolve crenças, valores, sentimentos, atitudes e relações sociais, já que é letramento (Barton e Hamilton, 1998). Assim, cremos que, de alguma forma, o(a) professor(a), tendo ideologicamente uma prática intencional nesse sentido ou não, pode proporcionar condições de os(as) alunos(as) lutarem socialmente para serem sujeitos sociais. Pois, além de outras questões que determinam o ensino - sendo o letramento uma prática social -, imbrincadamente, relaciona aluno(a) e professor(a) na prática de sala de aula, em que ambos se constituem dialeticamente nessa prática discursiva de letramento.*

E partindo disso, procuramos, durante a pesquisa, desenvolver reflexões conjuntamente com os(as) professores(as), com o intuito de provocar uma consciência lingüística crítica dessa situação, e articularmos, também em conjunto, formas viáveis de sistematização de suas(nossas) práticas de letramento, objetivando contribuir para constituição de sujeitos sociais, de cidadãos(ãs) críticos(as). Isto porque a tomada de consciência dos usos da linguagem e a capacidade de “usar” essa linguagem, tendo consciência crítica dela, pode instrumentalizar e capacitar intelectual e lingüisticamente os sujeitos, para atuarem socialmente como cidadãos(ãs), capazes de agirem criticamente (Fairclough, 1992b).

Agora, como neste trabalho nos propomos, basicamente, a relatar a pesquisa, apresentemos um breve perfil dos(as) professores(as) colaboradores(as). Eles(as) eram em número de cinco, e compunham o corpo docente na área de linguagem, do ensino fundamental, do Centro Educacional 03, de Brazlândia, cidade satélite do Distrito Federal. Em termos de formação e de prática, eram caracteristicamente bem diferentes. Tratando de formação, eles(as) podem ser assim delineados: **Professor 1** ainda não concluiu sua formação acadêmica, que está sendo feita em uma universidade federal, mas já se percebe que ele busca trabalhar próximo a uma abordagem interacional ou discursiva. A **Professora 2** concluiu sua graduação na década de 1980, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais, e desde essa época, leciona. Ela teve uma formação marcadamente gramatical e, apesar de ter participado de vários cursos de atualização, sua prática continua seguindo o alinhamento da formação acadêmica. O **Professor 3** concluiu sua formação em 1995, no Distrito Federal, e já leciona há oito anos. Ele teve uma formação que se propôs interacional; e, além disso, ele realiza um trabalho muito dinâmico e de agrado dos(as) alunos(as). A **Professora 4** concluiu sua formação acadêmica em 1995, em uma universidade particular no Distrito Federal. Sua formação foi conforme uma abordagem predominantemente gramatical. Ela já participou de vários cursos de atualização e revela preocupação com a questão da transformação social. Reconhece o importante papel do(a) professor(a) na

constituição dos(as) alunos(as) como sujeitos capazes de participarem ativamente da vida em sociedade. Acerca da **Professora 5**, esta concluiu sua formação acadêmica em 1996 em uma universidade do interior do Paraná. Sua formação parece não ter sido tradicionalmente gramatical, mas, durante a pesquisa, só verificamos eventos de letramento em que a gramática foi a base.

Abordemos também o contexto conjuntural e discursivo da pesquisa. No primeiro momento, os encontros com os(as) professores(as) se deram apenas com o objetivo de apresentar a idéia da pesquisa. Depois, os contatos se realizaram por meio de discussões de textos, eventos em que pudemos discutir diversos pontos a respeito da prática docente e da fundamentação teórica da pesquisa. Concomitantemente, também assistimos a algumas aulas. Em termos de recursos metodológicos, a pesquisa se realizou por meio de entrevista, de discussões, questionário, assistência à aulas registradas em notas de campo.

Acerca da análise dos eventos da pesquisa, registramos que as discussões com os(as) professores(as) revelaram uma das primeiras dificuldades visíveis: o embate de ideologias, seja esta ideologia adquirida pela formação acadêmica ou profissional dos(as) professores(as), ou pela história de vida de cada um(a), ou dos dois fatores em conjunto. Resumindo, podemos dizer que uma grande questão ou é o fato de os(as) professores(as) terem tido uma formação, basicamente, gramatical, dissociada de outros eventos de letramento de sala de aula, ou uma formação apenas, incipientemente, discursiva ou interacional, no sentido de propor um trabalho pouco consistente com textos.

Outra questão que se revelou bem explícita é que a história de vida de cada um(a), como também, as condições de trabalho influenciam, consideravelmente, na prática de cada professor(a). Talvez mais do que a formação acadêmica, cultural e social de cada um(a).

Partindo disso, e considerando que os sujeitos da pesquisa constituem a prática pesquisada - pois que cada um(a) é um sujeito particular, que constitui dentro do contexto escolar, a própria prática nessa prática discursiva social -, conheçamos como os sujeitos da pesquisa constituem suas práticas, a partir de como se apresentam nela, e do que sobre ela dizem. Como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999), a prática tem seu aspecto reflexivo. Ou seja, o(a) professor(a) também constrói sua prática, a partir do que diz e do que pensa sobre ela, e, assim, constitui uma prática particular, dentro da prática social de letramento como um todo.

Para os fins deste trabalho, selecionamos a análise sobre a prática de dois(uas) dos(as) professores(as), para evitar um alongamento não desejado do texto. Tem-se, então, sobre a prática da **Professora 2**, que sua formação foi marcadamente gramatical, e, possivelmente, por consequência disso, mesmo fazendo cursos sobre diferentes abordagens de ensino de LP, ela mesma considera muito difícil pôr em prática o que vê nos cursos. O que nos leva a hipótese de que os cursos falham por darem pouca – ou nenhuma – orientação metodológica de aplicação da teoria discutida. Apesar de que com isso, não queremos dizer que tenha de existir um modelo pronto. Até porque, se assim pensássemos, a criatividade e o contexto histórico-social do(a) professor(a) seriam desconsiderados. No entanto, a ques-

tão parece ser a de que os cursos, em geral, têm muita discussão teórica. E quando se fala na prática, há exemplos, ou pouco consistentes, ou sem sistematicidade, conforme a situação concreta de sala de aula. Percebemos também, que esta professora se sente limitada para mudar sua postura/prática pedagógica, só a partir de discussões teóricas. Ela, em uma das discussões que tivemos a partir de um texto de Geraldi (1996), disse que precisava mudar sua prática, mas, depois, recolocou-se e disse que o ensino de gramática é muito bom, pois permite que os(as) alunos(as) desenvolvam o pensamento, o falar e o escrever corretamente, além de permitir que pensem suas vidas, para tomarem uma posição mais consciente do que querem dela. Dado que analisamos como indício de um certo conflito pedagógico em que ela vive, já que ora reconhece que precisa mudar sua prática, ora se reserva, afirmando que o ensino de gramática (em que sua prática se fundamenta basicamente) é muito bom, por permitir que os(as) alunos(as) pensem suas vidas. Compreendemos também, que o fato de ela dizer que o ensino de gramática é muito bom e nele basear sua prática, fundamentalmente, pode ser mera consequência de uma formação mais tradicional; o que não significa exatamente que sua prática seja uma opção político-ideológica clara e consciente das implicações sociais de uma abordagem de ensino predominantemente gramatical. Ainda mais, podemos entender que esta professora tem um respaldo teórico-metodológico que não lhe permite realizar um trabalho de ensino de língua em abordagem interacional, em que o texto seja a unidade de ensino.

A partir da prática desta professora, podemos inferir que embora tendo acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um(a) professor(a) que teve uma formação essencialmente gramatical, conhecendo parâmetros como esses, em que o texto seja a unidade de ensino, nem por isso consegue uma alteração direta e efetiva na prática. Até porque, uma mudança na prática de ensino exige desde mudança de posição ideológica do(a) professor(a), até mudança de rotineiros hábitos em sala de aula. Apesar de que, por outro lado, o fato de conhecer diretrizes dessa natureza, desestabiliza e causa sentimento de inadequação com o momento atual.

Surpreendentemente, no entanto, esta professora contou que no seu estágio para conclusão do curso de Letras, trabalhou tendo o texto como fonte dos principais eventos em sala de aula. O que conduziu à dedução de que não basta que o final do curso de formação acadêmica, considere metodologicamente o texto como unidade de ensino, se até o final, ou quase isso, a formação é basicamente gramatical.

Sobre a prática do **Professor 3**, podemos dizer que ele realiza um trabalho interacional, procurando resgatar a realidade dos(as) alunos(as). Usa uma linguagem próxima a dos(as) alunos(as), na intenção de se aproximar deles(as). Como nas aulas de gramática utiliza alguns termos da sintaxe gerativa para análise de frases, ele considera que instaura um ensino mais moderno. O referido professor trabalha com texto, leitura e gramática, mas a interligação dos eventos de letramento que proporciona com essas categorias de linguagem escrita, ainda não fica clara. Ele demonstra entender que o trabalho que realiza implica um trabalho em abordagem interacional.

Saindo do particular, e considerando o contexto dos(as) pesquisados(as), verificamos que os(as) professores(as) aceitam a proposta dos PCNs, mas não têm, no geral, clareza suficiente de como pôr em prática as diretrizes teóricas presentes neles. Verificamos que depende muito da formação acadêmica do(a) professor(a) ter tido direcionamento teórico semelhante a dos PCNs, ou seja, de ter sido baseada em um aparato teórico-metodológico que tenha o texto como unidade de ensino, para que se possa pensar em aplicação de propostas como essas, que pressupõem uma abordagem discursiva ou interacional de linguagem. Apesar de que, como podemos observar durante a pesquisa, mesmo quem teve uma formação menos

direcionada para a gramática, não consegue trabalhar os “conteúdos” gramaticais, como meio para a aprendizagem da escrita, da variedade padrão da língua. Foi possível verificar que, mesmo neste último caso, os diversos eventos de letramento que ocorrem em sala não se dão de forma inter-relacionada. Esta dissociação ocorre, principalmente, nos eventos em que se trabalha com a gramática com exclusão do texto.

Por outro lado, no entanto, alguns(mas) dos(as) professores(as) do contexto da pesquisa, em alguns momentos de suas práticas, trabalham discursivamente, e até revelam uma certa consciência lingüística crítica, mesmo que isso não tenha sistematicidade na prática pedagógica. O que revela que os(as) professores(as), no geral, não são desinformados(as), nem resistentes à mudança. Pois, mesmo com as dificuldades já apresentadas, encontramos trabalhos de professores(as) que tentam desenvolver habilidades lingüísticas que vão além da simples aprendizagem de regras ou conceituações gramaticais. Apesar disso ocorrer com um número menor de professores(as), e de não haver interligação com o conhecimento gramatical.

Acerca de uma relação entre os(as) pesquisados(as), percebemos uma tênue relação de diálogo sobre a prática pedagógica entre eles(as). Observamos que apesar de existir, oficialmente, a coordenação de área na escola, que deveria ter um papel articulador entre os(as) professores(as), não há interação efetiva entre eles(as) nesse sentido. As práticas são isoladas entre si mesmas, e entre eles(as).

Além disso, há ainda a questão dos livros didáticos: por meio deles é naturalizada a idéia, pela listagem de conteúdos disposta no sumário destes livros, de que, os conteúdos gramaticais devem ser, impreterivelmente, conteúdos de ensino, como se a simples assimilação desses conteúdos fosse a meta do processo ensino-aprendizagem.

Outra questão, que também é naturalizada entre os(as) professores(as), é que a prova tem de existir como único recurso avaliativo, para que o(a) professor(a) possa quantificar a aprendizagem. E assim, a prova não funciona nem como recurso para o(a) próprio(a) se avaliar e avaliar o processo ensino-aprendizagem. O que implica que, pensando assim, podemos inferir que eles(as) compreendem que devem ser dadas aulas de gramática e, que, depois, devem ser feitas provas de identificação e aplicação de normas gramaticais, com uso da terminologia gramatical, como se os(as) alunos(as) demonstrando, artificialmente, que “sabem” regras ou termos gramaticais nas provas, garantissem que estão em processo de domínio da língua padrão.

Ainda mais, é perceptível que o peso do discurso da instituição escolar nos(as) professores(as) tem uma relevância considerável nas suas práticas. E, aliás, não só da instituição, mas também, do discurso oficial da educação e ainda da expectativa social em relação ao ensino de LP. O que, a grosso modo, pode ser assim explicado: *discurso da instituição escolar*, constituído da idéia de que o(a) professor(a) deve cumprir seus horários de aula e de coordenação, ter diários corretamente preenchidos no final do bimestre, e manter os(as) alunos(as) em sala, sob controle. *Já o Discurso oficial da educação*, via PCNs e novo Currículo, registra a importância de se considerar a realidade do(a) aluno(a), suas necessidades de aprendizagem e seu conhecimento lingüístico para um ensino de LP direcionado para formação de cidadãos(ãs) críticos(as). Sobre a *expectativa social* em relação ao ensino de LP, diz respeito à espera, da sociedade, de que na escola os(as) alunos(as) aprendam a variedade padrão da língua – o que significa, no senso comum, falar e escrever “corretamente”.

Em meio a isso, sendo o discurso um elemento da prática social de letramento, então, na rede de práticas em que estão inseridos(as) os(as) professores(as), podemos dizer que a prática de uma escola, - a qual é constituída pelas práticas de cada professor(a) - é um complexo de práticas entremeadas pelo discurso oficial da educação, pelo

discurso institucional e pela expectativa da sociedade em relação à escola.

Acerca das conseqüências do novo discurso oficial da educação, que chega aos(as) professores(as) textualmente pelos PCNs e pelo novo Currículo, podemos dizer que este, de certo modo, provoca dificuldades de mudança em termos pedagógicos, ao contrário do que ocorre em termos tecno-burocráticos, em que as mudanças são assimiladas com maior rapidez. A complicação ocorre, pedagogicamente, porque o novo discurso oficial “requer” do(a) professor(a) uma outra prática pedagógica, e portanto, uma outra postura diante do ensino. O que, naturalmente, traz dificuldades. O próprio órgão institucional superior reconhece que, para efetivar mudanças, é preciso dar condições para os(as) professores(as) terem uma formação continuada, ou em serviço. E este órgão oferece, via organizações estatais, cursos para dar a conhecer os PCNs, o novo Currículo. Mas os cursos, em geral, são fragmentados e desvinculados da prática docente. E em meio às informações e à novidade do discurso oficial registrado nos referidos documentos, o(a) professor(a) permanece desestabilizado(a). Por conseqüência, a prática se mantém sem alteração sistemática. Ao mesmo tempo, no entanto, é possível questionar se os objetivos do órgão superior de Educação, são, realmente, que a prática pedagógica mude, ou se a ele interessa só tecnologizar o seu discurso, para mantê-lo conforme a tendência internacional de reelaboração do discurso oficial de educação.

Por fim, com esta pesquisa, foi possível constatar que uma mudança de postura do(a) professor(a) para a realização de uma prática pedagógica discursiva e crítica só é possível, se na escola houver

um acompanhamento teórico-metodológico nesse sentido. Ou seja, uma prática mais direcionada para a interação, para o dialogismo, a partir de um trabalho sistemático com leitura, discussão, escrita e reelaboração de textos. Pois a postura que o sujeito-professor(a) tem na sua prática, determina relevantemente a sua prática social de ensino. De outra parte, e antes disso, na verdade, é preciso, para que isso chegue a ser realidade, que se tenha formação acadêmica ou formação continuada mais consistentes, no sentido de associar teoria e prática, para que o(a) professor(a) tenha condições de, a partir do conhecimento adquirido via cursos, “optar” ou não, por uma prática pedagógica que privilegie a realidade da comunidade escolar, a constituição dos sujeitos-alunos(as), considerando as necessidades desta comunidade e da sociedade.

Referências bibliográficas:

- BARTON, D. e Hamilton, M. *Local literacies*. London and New York: Routledge, 1998.
- CHOULIARAKI, L. e Fairclough, N. *Discourse in late modernity*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.) *Critical language awareness*. London: Longman. 1992b.
- GERALDI, J. W. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF. 1998.

Usos discursivos do “onde” em textos acadêmicos¹

Janice Helena Chaves Marinho
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

RESUMÉ: *J'adopte l'approche modulaire du discours développée à Genève pour traiter des emplois du “onde” dans les textes académiques. Je présente des structures hiérarchiques et relationnelles proposées à partir de l'interprétation que je fais de ses emplois et j'analyse son fonctionnement comme un connecteur qui relie des constituants discursifs et contextuels.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; conectores pragmáticos; abordagem modular; pragmática*

Os conectores pragmáticos têm despertado o interesse dos estudiosos do discurso, desde os anos setenta, devido ao importante papel a eles atribuído na estruturação do discurso. Eles podem ser conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, pronomes relativos, enfim, cuja função é a de, como assinala Rossari (inéd.:4), “significar uma relação (donde o termo conector), relação que se estabelece entre entidades lingüísticas ou contextuais (donde o termo pragmático)”.

Nas diferentes abordagens da análise do discurso, essas marcas lingüísticas² que pertencem a categorias gramaticais variadas recebem tratamentos diferentes. A Pragmática, que reativou o interesse pelo estudo da argumentação, trata com especial atenção dos conectores, considerados “um dos mecanismos essenciais da persuasão da linguagem” (Maingueneau, 1996:63). A Pragmática integrada de Ducrot concebe os conectores como morfemas que possuem uma significação instrucional, uma vez que oferecem instruções argumentativas para a interpretação dos enunciados. Para a Pragmática conversacional desenvolvida pela equipe liderada por E. Roulet, os conectores pragmáticos são definidos como marcadores das relações existentes entre os diversos tipos de constituintes da estrutura hierárquica; são eles que oferecem instruções sobre as relações hierárquicas entre constituintes discursivos e/ou relações pragmáticas entre constituintes discursivos e informações estocadas na memória discursiva³ (Roulet, 1995). Para a Pragmática cognitiva, uma corrente mais recente nos estudos da linguagem, os conectores são vistos como guias para a interpretação, e portanto como facilitadores da compreensão dos enunciados nos quais aparecem.

Os conectores, então, nas diferentes abordagens, são vistos como elementos que desempenham funções no discurso, já que são marcas que indicam conexões cujo lugar de realização é o discurso (Reboul e Moeschler, 1998). Seu emprego pode ser de fundamental importância para a interpretação, uma vez que guiam o interlocutor em seu percurso interpretativo, dando-lhe instruções sobre a maneira de interpretar a relação entre os constituintes discursivos.

Um conector cujo emprego pode ser considerado problemático, na medida em que é visto como responsável por problemas de estruturação de frases quando usado de forma diferente do previsto pela tradição gramatical, é o item “onde”. Por ser considerado pelas gramáticas do português padrão como advérbio relativo que “indica lugar em que se situa a ação verbal”, recomenda-se que seja empregado apenas com referência a lugar, estando seu antecedente expresso ou latente. No entanto, trabalhando com textos acadêmicos escritos, produzidos por alunos universitários, chama a minha atenção um novo uso desse item que parece indicar uma ampliação no seu campo de atuação.

O aluno-autor de um texto acadêmico geralmente procura disciplinar o seu texto, tendo em vista o seu destinatário, o professor ou a própria academia. Dessa forma, empenha-se em planejá-lo, a fim de dar-lhe uma feição mais formal (ou menos coloquial). Isso não quer dizer, entretanto, que não se possa nele encontrar traços do texto oral, já que esses traços podem não ser, muitas vezes não o são,

sentidos como tal, ou podem servir à intenção do autor de produzir um texto de feição menos formal. Mas, via de regra, quanto mais atento está o autor ao gênero do texto que produz, mais ele se empenha em empregar estratégias que considera próprias a esse gênero de texto.

Assim, as ocorrências de “onde” nos textos acadêmicos escritos pelos universitários me levam a perguntar sobre um outro uso desse item. Levanto, então, a hipótese de que ele atua na organização do discurso como elemento que encadeia enunciados entre os quais se interpreta a existência de relações argumentativas.

Colocada a hipótese de que, além de seu funcionamento tradicional, esse item atua na organização discursiva como um conector discursivo⁴, passo a examinar diversas ocorrências do “onde” encontradas em textos produzidos por alunos de graduação na UFMG.

Para investigar essas ocorrências, utilizo, como referencial teórico-metodológico, o Modelo de Análise Modular do discurso que vem sendo desenvolvido por Roulet e sua equipe em Genebra. A escolha desse modelo se deve ao fato de que, inspirando-se nos diversos trabalhos de várias correntes de pesquisa no domínio da pragmática (Roulet et al., 1985: 1-7) e influenciado principalmente pela concepção bakhtiniana de discurso como interação verbal, o autor propõe-se a integrar e a ultrapassar essas diferentes abordagens desenvolvendo uma concepção de discurso como a combinação de informações das dimensões lingüística, textual e situacional e propondo, em versões posteriores do modelo, um instrumento de análise da organização do discurso, que recebe o nome de abordagem modular (Roulet, 1991).

A análise dos usos discursivos do “onde”

Segundo Roulet et al. (1985), os conectores articulam as unidades discursivas que são o ato (unidade mínima do discurso), a intervenção (maior unidade monológica) e a troca (menor unidade dialógica). Sendo assim, têm uma função de estruturação do discurso e por isso recebem um tratamento que os associa a um papel fundamentalmente organizacional. É principalmente na forma de organização relacional do discurso que se focalizam os conectores.

Segundo Roulet (1996, 1999, 1999b), a forma de organização relacional é a que trata das relações que existem entre os constituintes do texto, definidos na estrutura hierárquica, e as informações pre-

1 Este trabalho se insere em minha pesquisa de Doutorado em que objetivo apresentar uma interpretação lingüístico-discursiva para o item “onde”.

2 Chamam-se de marcas lingüísticas as “pontes” que asseguram uma ligação entre as formas lingüísticas apresentadas no enunciado e seus dados extralingüísticos. (Luscher, 1989)

3 A memória discursiva é entendida como “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores” (Berrendonner, 1983: 230).

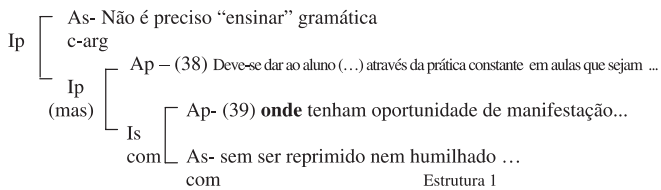
4 Como assinala Reboul e Moeschler (1998), a terminologia não é fixa. Fala-se em conectores pragmáticos, conectores discursivos (Blakemore), conectores interativos (Roulet et al.), palavras do discurso (Ducrot et. al.), marcas de conexão (Luscher), etc.

sentes na memória discursiva. Essas relações podem ser **ilocucionárias** (que correspondem aos atos performativos apontados por Searle), as que se dão no nível dos constituintes de uma troca, e **interativas**, as que se dão no nível dos constituintes das intervenções. Estas últimas, que podem ser argumentativas, contra-argumentativas, reformulativas, de comentário ou de topicalização, costumam ser marcadas pelos conectores, que indicam de maneira convencional a relação, mas podem também não estar marcadas por formas específicas.

Para investigar a atuação do “onde” como conector discursivo, conforme a hipótese levantada, utilizo algumas ocorrências extraídas dos textos analisados para as quais proponho estruturas hierárquico-relacionais, que são projeções de minhas hipóteses quanto às relações interativas que existem entre os constituintes discursivos bem como quanto ao estatuto de principal ou subordinado⁵ de cada um deles.

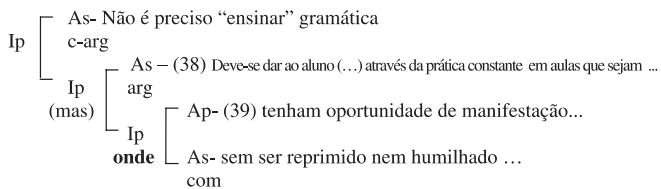
Nas estruturas hierárquico-relacionais que aqui proponho, indico, através das formas abreviadas arg, para argumento, c-arg, contra-argumento, ref, reformulação, com, comentário e top, topicalização, as relações interativas entre os constituintes das intervenções. Nos esquemas, são destacados os conectores cuja função é sinalizar essas relações⁶.

(37) Não é preciso “ensinar” gramática. (38) Deve-se dar ao aluno de 1º e 2º grau a oportunidade de crescer linguisticamente, através da prática constante em aulas que sejam um prazer e uma descoberta a cada instante, (39) onde tenham oportunidade de manifestação individual espontânea, (40) sem ser reprimido nem humilhado por constantes correções de seus erros.⁷



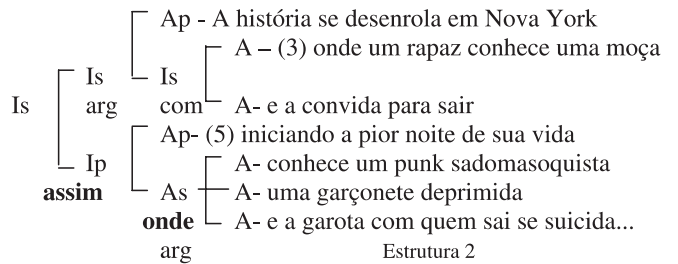
Nessa ocorrência, “onde” funciona como conector, uma vez que liga dois constituintes discursivos. Interpreta-se, inicialmente, que ele tem a função de fazer referência a um antecedente “aulas que sejam um prazer e uma descoberta a cada instante”, que se encontra no ato anterior. Dessa forma, tem-se uma relação interativa de comentário entre dois constituintes, marcada pelo relativo “onde”: (39) apresenta um comentário que visa apoiar o ato (38) no qual o autor afirma com veemência o que se deve fazer ao invés de ensinar gramática.

Mas pode-se também interpretar que ele está ainda ligando constituintes entre os quais se percebe a existência de uma relação argumentativa, e neste caso seu alcance não se reduz ao ato precedente, mas à intervenção principal, como mostro com a estrutura abaixo:



“Deve-se dar ao aluno de 1º e 2º grau a oportunidade de crescer linguisticamente, através da prática constante em aulas que sejam um prazer e uma descoberta a cada instante, *de modo que (nessas aulas)* tenham oportunidade de manifestação individual espontânea”. Interpreto que “onde” nessa ocorrência é um elo entre constituintes discursivos que possibilita a existência de uma relação argumentativa entre eles, ao mesmo tempo em que faz referência a um antecedente co-textual.

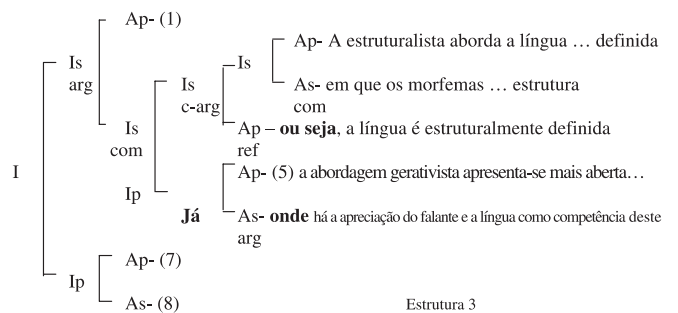
(2) A história se desenrola em Nova York, (3) onde um rapaz conhece uma moça (4) e a convida para sair, (5) iniciando assim a pior noite de sua vida, (6) onde conhece uma punk sadomasoquista, (7) uma garçonnete deprimida, (8) e a garota com quem sai se suicida por sua causa.



Em sua primeira ocorrência nesse trecho, “onde” é um conector que liga constituintes entre os quais existe uma relação interativa de comentário. Ele é um advérbio relativo que faz referência ao antecedente co-textual “Nova York”. Nesse caso ele é usado como em seu funcionamento tradicional.

Já em sua segunda ocorrência, percebe-se que aparece em um novo funcionamento, visto que atua como conector que, ao mesmo tempo em que retoma uma informação estocada na memória discursiva – “noite em Nova York” - liga constituintes entre os quais se percebe a existência de uma relação de argumento do tipo “P porque Q”⁸: “... iniciando a pior noite de sua vida, *porque (nessa noite em NY)* conhece uma punk sadomasoquista, uma garçonnete deprimida, e a garota com quem sai se suicida por sua causa.” É interessante observar que “onde” poderia ter sido excluído dessa seqüência sem prejudicar sua gramaticalidade e sem anular a relação entre os enunciados. Ou poderia também ter sido substituído por um conector argumentativo como “porque”, marcando nesse caso a relação de argumento. Mas nenhuma dessas foi a opção do autor.

(1) As abordagens estruturalista e gerativista tomam a língua de diferentes pontos. (2) A estruturalista aborda a língua enquanto estrutura que se apresenta de forma definida, (3) em que os morfemas são as “peças” desta estrutura, (4) ou seja, a língua é estruturalmente definida. (5) Já a abordagem gerativista, apresenta-se mais aberta em relação a estruturalista, (6) onde há a apreciação do falante e a língua como competência deste. (7) A língua deixa de ser uma estrutura (8) e se transforma em um mecanismo em movimento.



5 É considerado principal, neste modelo de análise, o constituinte responsável pela definição da função ilocucionária da intervenção, e subordinado, o constituinte que pode ser suprimido do texto sem comprometer a sua estrutura global.

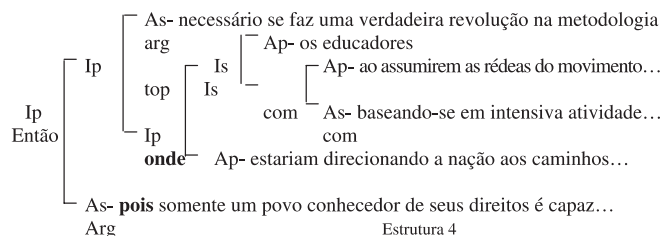
6 Os conectores que aparecem entre parêntese são os que, segundo minha interpretação, poderiam ser introduzidos entre os constituintes, possibilitando mais fácil identificação da relação entre eles.

7 As ocorrências são aqui apresentadas já numeradas em atos, segundo critérios de segmentação apresentados em minha tese (em andamento).

8 P e Q são variáveis proposicionais que não coincidem necessariamente com os segmentos lingüísticos de superfície.

Nessa seqüência, o autor contrapõe as abordagens estruturalista e gerativista, apresentando as características de uma em contraste com as da outra, sinalizando essa relação contra-argumentativa com o uso do marcador “já”, que encabeça a intervenção principal formada pelos atos (5)-(6). Outra relação que se percebe aí presente é a de argumento. “Onde” introduz um argumento à afirmativa presente no segmento precedente, em que se comparam as duas abordagens, visando justificar essa comparação e, dessa forma, a seqüência poderia ser assim parafraseada: “Digo que a abordagem gerativista apresenta-se mais aberta em relação à estruturalista, porque (*nessa abordagem*) há a apreciação do falante e a língua como competência deste”. “Onde” nessa ocorrência incide não sobre um antecedente co-textual, mas sobre a enunciação de (5).

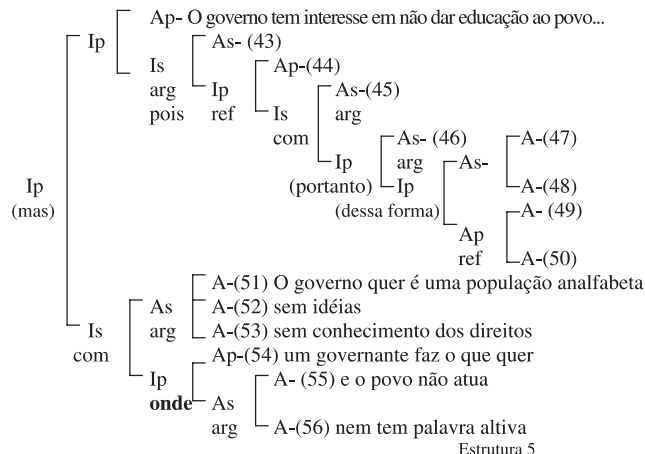
(31)Então, necessário se faz uma verdadeira revolução na metodologia de ensino da língua pátria, (32)onde os educadores (33)ao assumirem as rédeas de um movimento renovador do ensino, (34)baseando-o em intensiva atividade de leitura e prática escrita, (35)estariam direcionando a nação aos caminhos literários pertencentes à uma verdadeira democracia, (36)pois somente um povo conhecedor de seus direitos é capaz de exercer os princípios legítimos da cidadania.



Num primeiro momento, é possível interpretar que o autor usa o “onde” tencionando afirmar que “com uma revolução na metodologia de ensino da língua pátria os educadores estariam direcionando a nação à democracia”. *Nesse caso ele estaria introduzindo um constituinte com estatuto de subordinado o qual mantém uma relação de comentário com o segmento anterior.*

Mas quero defender aqui que ele atua como um conector que liga uma intervenção principal ao ato precedente entre os quais interpreto haver uma relação argumentativa do tipo “P de modo que Q”: “Então, necessário se faz uma verdadeira revolução na metodologia de ensino da língua pátria, de modo que/de tal forma que os educadores (...) estariam direcionando a nação aos caminhos literários pertencentes à uma verdadeira democracia”. O efeito de uma “verdadeira revolução na metodologia de ensino da língua pátria” seria os educadores direcionarem a nação a uma verdadeira democracia, segundo o autor do texto. Assim, nessa ocorrência, ele atua como um elemento que, embora não marque a relação consecutiva aí presente, a possibilita. E talvez porque mantenha o seu caráter anafórico, tenha sido empregado no lugar de um conector que explicitaria essa relação.

(41)O governo tem interesse em não dar educação ao povo brasileiro, (42)pois uma sociedade culta é uma sociedade ativa, (43)falante, (44)que sabe se colocar no lugar de cidadão (45)e sabe os seus direitos. (46)Pode-se reivindicar por aquilo que se quer (47)e não deixar tudo como os governantes querem que seja. (48)A sociedade participa (49)e atua nas decisões para o seu próprio bem. (50)O governo quer é uma população analfabeta, (51)sem idéias, (52)sem conhecimento dos direitos, (53)onde um governante faz o que quer (54)e o povo não atua, (55)nem tem palavra altiva.



Nessa ocorrência interpreto, como mostrado através dessa estrutura hierárquico-relacional, que “onde” atua como um conector que introduz uma intervenção principal a qual mantém com o ato que a precede uma relação argumentativa do tipo consecutiva: “o governo quer é uma população analfabeta, sem idéias, sem conhecimento dos direitos, de modo que/de forma que um governante faz o que quer e o povo não atua, nem tem palavra altiva”.

A análise dessas cinco seqüências extraídas de textos acadêmicos escritos permite afirmar que o item “onde” caracteriza-se por pelo menos dois usos diferentes. Em seu uso tradicional, ele atua como advérbio relativo (na terminologia tradicional) que, ao mesmo tempo em que faz referência a um antecedente co-textual, liga enunciados entre os quais existe uma relação interativa de comentário, para o modelo de análise modular. Ele atua ainda como um conector que faz referência não a um antecedente anteriormente expresso, mas a uma informação estocada na memória discursiva e, ao mesmo tempo, liga constituintes entre os quais se percebe a existência de uma relação argumentativa, tanto do tipo “P porque Q” quanto do tipo “P de modo que Q”.

4. Referências Bibliográficas

- BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*. n.5. 1983. p.215-246.
- _____. Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique* 21.1990. p.25-36.
- LUSCHER, Jean-Marc. Connecteurs et marques de pertinence: l'exemple de d'ailleurs. *Cahiers de Linguistique Française*. n.10. 1989. p. 101-145.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIRES, M.S. *Estratégias discursivas na adolescência*. São Paulo : Arte e Ciência./UNIP, 1997.
- REBOUL, A. & MOESCHLER, J. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin, 1998.
- ROSSARI, Corinne. *Les opérations de reformulation: Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne: Peter Lang, 1993.
- _____. *Du cognitif au lexical. L'éclairage des relations de discours par les connecteurs*. (inédito)
- ROULET, Eddy et al. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang, 1985.
- ROULET, Eddy. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. *Cahiers de Linguistique Française*. n.12. 1991. p.53-81.
- _____. Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale. In: VÉRONIQUE, Daniel & VION, Robert (ed.).

Modèles de l'interaction verbale. Publications de l'Université de Provence, 1995.

_____. Une description modulaire de l'organisation topicale d'un fragment d'entretien. *Cahiers de Linguistique Française*. n. 18. 1996. p.11-32.

_____. A modular approach to discourse structures. *Pragmatics*. Vol.7, n.2. jun. 1997. p.125-146.

_____. *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris : Didier, 1999.

_____. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. trad. Sueli Pires. In: MARI, Hugo et al. (org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999a. p.139-171.

_____. Une approche modulaire de la complexité d l'organisation du discours. In : ADAM & NOLKE (eds). *Approches modulaires : de la langue au discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1999b.

Questões centrais para uma abordagem da Teoria da Otimalidade em relação à Sintaxe

Ricardo Joseh Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *The goal of this paper is to present empirical evidence in order to distinguish two approaches for optionality in optimality-theoretic syntax. The data come from wh-questions in Brazilian-Portuguese. It will be shown that one approach, named 'global ties', accounts for the data, while the other, named neutralization, makes wrong predictions.*

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Otimalidade ; sintaxe ; interrogativas-Q ; variação.

1. Introdução

A Teoria da Otimalidade (OT) define 'gramaticalidade' como sendo o resultado ótimo de uma competição de candidatos em relação a um determinado *input* lingüístico. No caso da sintaxe, tem-se que do *input* (geralmente, a estrutura argumental de um verbo lexicalmente realizada; ver Grimshaw 1997) são gerados todas as possíveis análises. Essas, por sua vez, entram em competição de acordo com a hierarquia das restrições violáveis da Gramática e a análise que se relacionar de modo mais 'harmônico' com essas restrições constituirá o *output*, a realização do *input*.

De imediato, dois problemas surgem para essa abordagem. O primeiro vem sendo tratado como o problema da 'inefabilidade', ou seja, o caso de um *input* não possuir um *output* em uma determinada língua (ver Pesetsky 1998 para uma discussão do assunto). O segundo diz respeito à possibilidade de haver mais de uma análise ótima de um mesmo *input*, um problema que vem sendo abordado como 'opcionalidade'. A questão da opcionalidade na sintaxe, do ponto de vista da Teoria da Otimalidade, é o foco deste trabalho.

2. Duas abordagens para a 'opcionalidade'

Nos estudos de sintaxe baseados na Teoria da Otimalidade, tem-se considerado como 'opcionalidade' a situação de haver duas formas para expressar um mesmo sentido. Um dos exemplos mais discutidos (Grimshaw 1997, Pesetsky 1998) é o da opcionalidade do complementizador em sentenças encaixadas do Inglês, conforme os pares abaixo, em (1):

- (1) (a) "I think that it will rain".
(b) "I think it will rain".

Há dois caminhos dentro da Teoria da Otimalidade para dar conta da opcionalidade em sintaxe.

O primeiro é considerar que duas análises do mesmo *input* podem ser vencedoras em uma competição. Isso é possível se for considerada a premissa de que, em algum ponto da hierarquia das restrições, existe uma indeterminação que permite mais de uma ordenação das restrições. Assim, em uma ordenação a análise (a) seria o *output* ótimo e na outra ordenação a análise (b) o seria. Esse caminho é denominado "empate global" (*global tie*), pois considera que duas (ou mais) restrições não possuem uma ordem rígida e que essa indeterminação é resolvida de maneira total (ou seja, observando-se as duas ordenações possíveis).

O segundo caminho tenta desfazer o próprio conceito de opcionalidade. Fazendo uso de uma das características da Teoria da Otimalidade, propõe-se que um *output* pode ser ótimo mesmo violando a restrição de Fidelidade (*Faithfulness*) ao *input*. Assim, análises que contenham elementos que não estão no *input* e/ou análises que não possuem elementos que estão no *input* também poderiam competir. Voltando ao exemplo (1), tem-se a possibilidade de que a forma (a) seja o *output* ótimo de um *input* e a forma (b) o *output*

ótimo de outro *input*, com a ressalva de que os dois *inputs* possuem estruturas minimamente diferentes. Esse caminho é denominado "neutralização", pois as diferenças dos *inputs* podem ser neutralizadas nos *outputs* (Müller, 1999).

Schmid (1999) utilizou três conjuntos de dados que continham 'opcionalidade' (e sua ausência em determinados contextos) para comparar as duas abordagens. Sua análise concluiu que ambas davam conta dos conjuntos de dados. A autora comparou, então, as vantagens e desvantagens conceituais de cada abordagem: se, por um lado, a abordagem do "empate global" possibilitava visualizar melhor os conflitos inerentes à Gramática, por outro abria espaço para que um indivíduo possuísse mais de uma Gramática; se, por um lado, a abordagem da "neutralização" se utilizava apenas de características básicas da Teoria da Otimalidade (eliminado o conceito de "empate"), por outro aumentava em complexidade o *input* e o conjunto de análises competindo para ser o *output* ótimo. Schmid optou pela abordagem da "neutralização", ressaltando, no entanto, que evidência empírica em favor dessa abordagem ainda estava para ser encontrada.

3. Testando as abordagens: os dados

Nesta seção, será apresentado um novo conjunto de dados a fim de testar as duas abordagens: trata-se das interrogativas-Q com elemento-Q argumental no Português do Brasil (PB), tanto a Gramática do adulto quanto a infantil.

Vários estudos (Duarte 1992, Sikansi 1999b, Lima 2000) têm mostrado que as interrogativas-Q com elemento-Q argumental são formadas no PB com a presença de um expletivo "(é) que". Os dados de Duarte (1992, p.42) revelam que 94% das interrogativas-Q do ano de 1989 possuíam algum expletivo; nos dados dos adultos do estudo de Sikansi (1999b), as interrogativas-Q com expletivo são 73,75%; e, em um trabalho que coletou dados de três novelas no final do ano 2000, 80% das interrogativas-Q são formadas com expletivo.

Nesse mesmo estudo, observou-se que os elementos-Q em função argumental são seguidos do expletivo "que" em 96% dos dados; já os elementos-Q em função de adjunto têm o expletivo "que" em apenas 1,6% dos dados. A correlação só não é completa porque os elementos-Q "por que" e "para que" são seguidos sempre pelo expletivo "que", um resultado semelhante ao encontrado por Sikansi (1999a). Esse desvio da correlação, no entanto, não será levado em conta.

Com isso, a interrogativa-Q com elemento-Q em função argumental a ser considerada como padrão do PB é aquela que contém o expletivo "que". Segue-se assim a opinião de Miotto et al. (1999): "Estamos utilizando sistematicamente a forma interrogativa WH *que*, por considerarmos esta a forma mais comum em PB coloquial." (p.188, n.1).

A estruturação da Gramática infantil do PB está baseada nos dados de Sikansi (1999b): 97,5% dos dados são de interrogativa-Q sem expletivo, enquanto que apenas 2,5% (3 dados) contêm expletivo.

Note-se que tal quadro parece constituir um paradoxo em relação à Gramática adulta: se a maioria das interrogativas-Q contém expletivo, por que a Gramática infantil ‘opta’ por utilizar interrogativas-Q sem expletivo?

O conjunto de dados a ser analisado na seção seguinte e que servirá para comparação entre as duas abordagens está assim constituído:

Gramática do PB (adulto): “O que que você quer?”
 Gramática do PB (infantil): “O que você quer?”

Pode-se perceber que esse conjunto de dados não apresenta uma opcionalidade de formas dentro de uma mesma Gramática. No entanto, como as duas abordagens foram elaboradas para dar conta da opcionalidade, pode-se questioná-las do mesmo modo para investigar se elas dão conta da ausência de opcionalidade ou se são ‘fortes’ demais, prevendo duas formas, quando somente uma é possível.

4. Testando as abordagens: as análises

As restrições em comum para as duas abordagens são aquelas elaboradas por Ackema & Neeleman (1998) e utilizadas por Schmid (1999):

- Q-MARK: Em uma interrogativa, designe um traço [+Q] ao constituinte que corresponde à proposição.
- Q-SCOPE: Elementos [+Q] devem c-comandar o constituinte que corresponde à proposição.
- SPC (Shortest Path Condition): Minimizar os nós cruzados por movimentos.

Além dessas, a abordagem da “neutralização” utiliza a seguinte restrição:

- FAITH [Q]: O valor do *output* de [Q] é o mesmo do que o do *input*; [Q] é um traço puramente sintático que pode [+] ou não [-] estar conectado com um elemento-Q no *output*.

Com essas restrições, ambas as abordagens deram conta da opcionalidade nas interrogativas-Q do Francês coloquial (“Qui tu as vu?” e “Tu as vu qui?”) e sua ausência no Francês padrão (“Qui as tu vu?”).

No caso da interrogativa-Q do PB (adulto), o *output* ótimo não viola Q-MARK (pois o elemento-Q designa ao expletivo o traço [+Q]; ver Miotto, 1994); viola SPC duas vezes (pois o elemento-Q cruza o VP e o IP para chegar ao CP; os movimentos do DP sujeito para [Spec, IP] e do verbo de V para I não são computados aqui, pois todas as análises do *input* possuem esses movimentos); e, por fim, não viola Q-SCOPE (pois o elemento-Q está c-comandando a proposição). Assim, Q-MARK e/ou Q-SCOPE devem estar mais alto na hierarquia do que SPC (ou uma análise que violasse Q-MARK mas não violasse SPC seria o *output* ótimo). A hierarquia proposta está no Quadro 1:

Quadro 1 - Hierarquia para a Gramática do PB (adulto) (“empate global”)

	Q-MARK	SPC	Q-SCOPE
*[CP o que _i quer _k [IP você _i v _k [VP v _i v _k v _i]]]		***!	
[CP o que _i e [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]	*!	**	
→ [CP o que _i que [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]		**	
[IP o que _i [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]	*!	*	
*[CP quer _k [IP você _i v _k [VP v _i v _k o que]]]	*!	*	*
[IP você _i quer _k [VP v _i v _k o que]]]	*!		*

A análise “O que que você quer?” sai vitoriosa porque as outras ou violam Q-MARK ou possuem mais violações de SPC. A hierarquia acima é validada considerando-se os fatos sobre interrogativas-Q

com mais de um elemento-Q, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Hierarquia para interrogativas-Q com mais de um elemento-Q

	Q-MARK	SPC	Q-SCOPE
→ Quem viu o que?			*
O que quem viu?		*!*	*
Quem o que viu?		*!*	
Viu quem o que?	*!	*	**

Para dar conta das interrogativas-Q na Gramática infantil do PB, altera-se a hierarquia das restrições, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Hierarquia para a Gramática do PB (infantil) (“empate global”)

	Q-SCOPE	SPC	Q-MARK
*[CP o que _i quer _k [IP você _i v _k [VP v _i v _k v _i]]]		***!	
[CP o que _i e [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]		**!	*
[CP o que _i que [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]		**!	
→ [IP o que _i [IP você _i quer _k [VP v _i v _k v _i]]]		*	*
*[CP quer _k [IP você _i v _k [VP v _i v _k o que]]]	*!	*	*
[IP você _i quer _k [VP v _i v _k o que]]]	*!		*

Note-se que o *output* ótimo não tem um CP em sua estrutura. Tal fato está de acordo com hipóteses sobre aquisição da linguagem que propõem que essa categoria funcional seja a última a ser adquirida pela criança. Além disso, ressalte-se o fato de que o *input* “O que você quer?” é ambíguo pois permite que seja analisado como uma estrutura com um elemento-Q movido para o CP ou adjungido ao IP. A Gramática da criança, talvez não por acaso, escolhe a opção mais simples.

Conclui-se que a abordagem de “empate global” consegue dar conta do conjunto de dados apresentado.

Segundo o exposto por Schmid (1999), é possível “traduzir” a abordagem do “empate global” para a abordagem da “neutralização”: basta que, mais uma vez, a restrição Q-MARK elimine análises que a violem. Tal fato é visualizado nos Quadros 4 e 5:

Quadros 4 e 5 - Hierarquia para a Gramática do PB (adulto) (“neutralização”)

Input [+Q]	Q-MARK	FAITH [Q]	SPC	Q-SCOPE
O que quer você? (+)			***!	
O que você quer? (+)	*!		**	
O que _{ADJ} você quer? (+)	*!		*	
→ O que que você quer? (+)			**	
Você quer o que? (+)	*!		*	*
*Quer você o quê? (+)	*!		*	*
O que quer você? (-)		*!	***	
O que você quer? (-)	*!	*	**	
O que _{ADJ} você quer? (-)	*!	*	*	
O que que você quer? (-)		*!	**	
Você quer o que? (-)	*!	*	*	*
*Quer você o quê? (-)	*!	*	*	*

Input [-Q]

	Q-MARK	FAITH [Q]	SPC	Q-SCOPE
O que quer você? (-)	*!		***	
O que você quer? (-)	*!		**	
O que _{ADJ} você quer? (-)	*!		*	
O que que você quer? (-)	*!		**	
Você quer o que? (-)	*!		*	*
*Quer você o quê? (-)	*!		*	*
O que quer você? (+)		*	***!	
O que você quer? (+)	*!	*	**	
O que _{ADJ} você quer? (+)	*!	*	*	
→ O que que você quer? (+)		*	**	
Você quer o que? (+)	*!	*	*	*
*Quer você o quê? (+)	*!	*	*	*

A hierarquia apresentada (Q-MARK >> FAITH [Q] >> SPC >> Q-SCOPE) consegue dar conta da Gramática do PB (adulto).

No entanto, a elaboração da restrição FAITH [Q] “criou” análises que deixam de violar restrições que eram naturalmente violadas por análises semelhantes. Observe-se o caso da construção com o elemento-Q *in situ* quando o *input* é [-Q]:

Quadro 6 - Elemento-Q *in situ* (“neutralização”):

Input [-Q]	Q-MARK	FAITH [Q]	SPC	Q-SCOPE
Você quer o que? (+)	*!	*		*
Você quer o que? (-)	*!			

Como na segunda análise, o elemento-Q não tem o traço [Q], ele satisfaz a restrição Q-SCOPE, o mesmo não ocorrendo na primeira análise.

Tal situação cria uma análise “imbatível”: “Você quer o que? (-)” viola apenas uma restrição enquanto que as demais análises violam pelo menos duas restrições. Como “empates” estão excluídos dessa abordagem, segue-se que qualquer ordem das restrições na Gramática infantil do PB (que não tem Q-MARK mais alto na hierarquia por causa de “O que você quer?”) produzirá um output *ótimo com o elemento-Q in situ*.

Entretanto, isso torna a abordagem ‘forte’ demais pois a construção com o elemento-Q in situ não faz parte da Gramática infantil do PB (nenhuma ocorrência nos dados de Sikansi 1999b e de Lopes Rossi 1994 apud Sikansi 1999b).

Referências bibliográficas

ACKEMA AND NEELEMAN. (1998). *WHOT?*. In: *Barbosa et al. (eds.) Is the best good enough? Optimality and competition in*

syntax. MIT Press : Cambridge.

DUARTE, M.E.L. (1992). A perda da ordem v(erbo) s(ujeito) em interrogativas QU- no português do Brasil. *Delta* 8, n. especial, 37-52.

GRIMSHAW, J. (1997). Projections, Heads, and Optimality. *ROA*-068.

LIMA, R. (2000). *Interrogativas-Q no PB: Variação a caminho da mudança?* Trabalho de final de curso, UFRJ.

MIOTO, C. (1994). As interrogativas no Português Brasileiro e o critério-Wh. *Letras de Hoje* 96, 19-33.

MIOTO, C. et al. (1999). *Manual de sintaxe*. Insular : Florianópolis.
MÜLLER, G. (1999). *Optionality in Optimality-Theoretic Syntax*. *Glottol* 4:5, 3-8.

PESETKSY, D. (1998). *Some Optimality Principles of Sentence Pronunciation*. In: *Barbosa et al. (eds.) Is the best good enough? Optimality and competition in syntax*. MIT Press : Cambridge.

SCHMID, T. (1999). OT Accounts of Optionality: A Comparison of Global and Local Ties. Disponível na Internet em junho de 2000: http://merlin.philosophie.uni-stuttgart.de/~vogel/ot_project.

SIKANSI, N. (1999a). A variação nas interrogativas-Q do português do Brasil. Exame de qualificação, Unicamp.

SIKANSI, N. (1999b). *As interrogativas-Q na gramática infantil do PB*. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 36, 85-105.

A apropriação do gênero notícia por duas estudantes do ensino médio: desvendando o processo da escrita

Márcia Helena de Melo

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

ABSTRACT: *We pretend to reflect about the process of text construction done in scholar environment for two young girls of high school, trying to appropriate of a discourse gender, to introduce new elements to the discussion of subject-language relationship.*

PALAVRAS-CHAVE: *gender; process; writing*

A produção de textos (orais e escritos) ocupa um lugar privilegiado no processo de ensino/aprendizagem de língua, pois os textos são resultados diretos da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, visando a alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (conforme Koch, 1997).

Quando o assunto é a análise de um texto, vários são os pontos de vista que se pode adotar: semântico, formal, pragmático etc. Na reflexão aqui empreendida a produção escrita será vista como resultado de um processo de construção, operado em uma dimensão temporal que inclui esboços, plano da obra, elaboração, até chegar às correções finais.

Acreditamos que uma das maneiras de que o lingüista pode dispor para entender o processo de escrita seja através de índices, pistas, deixados no texto, como os processos de apagamentos, substituições, acréscimos, novas ordenações, pausas etc. São pistas privilegiadas para a compreensão das hipóteses que o escrevente formula sobre o texto e da relação que mantém com ele e com o discurso que o envolve. Estas pistas de produção de escrita, portanto, podem nos ajudar a compreender melhor a relação entre o sujeito e a linguagem.

O estudo dos índices, das pistas deixadas no texto não nos oferece unicamente uma informação suplementar que venha completar aquela do texto: ele nos comunica um saber diferente. E é justamente esse saber diferente que queremos explicitar. A Lingüística decifra as marcas de um processo de enunciação que ela pode assim compreender e penetrar na sua própria realidade. Vejamos o que nos informa Levaillant:

“o rascunho não conta a história ‘certa’ de uma gênese, a história bem orientada por este fim feliz: o texto; o rascunho não conta, ele mostra: a violência das escolhas, os acabamentos impossíveis, a escola, a censura, a perda, a emergência das intensidades, tudo o que o ser inteiro escreve, e tudo o que ele não escreve. O rascunho não é apenas a preparação, mas o outro do texto” (apud Biasi, 97:31-32).

Buscamos na Crítica Genética os elementos que nos permitiram fazer algumas escolhas de natureza conceitual e metodológica. Com uma reconhecida experiência e tradição de tratamento dos manuscritos essencialmente literários, esta área do conhecimento é a que melhor conseguiu operacionalizar métodos de investigação de rascunhos e melhor compreender o estatuto das rasuras, no caso dos manuscritos de grandes escritores da literatura mundial.

A noção de texto, a partir do aparecimento da Crítica Genética, sofre uma reviravolta. Sua realidade mais profunda não se encontra mais no produto (acabado, pronto, definido, separado do prototexto e do pós-texto, como pensava a teoria estruturalista), mas na sua produtividade, no “sem-fim de operações possíveis”.

No entanto, a maioria dos meios de que dispõe o geneticista para classificar os rascunhos ou para interpretar as

microtransformações escriturais têm sido emprestados quase diretamente do arsenal conceptual da Lingüística. Evidentemente, quando nos referimos à busca do arsenal conceptual da Lingüística, não estamos pensando nas correntes ligadas ao Estruturalismo (considerando o sujeito inexistente), nem à Gramática Gerativa (assumindo um sujeito que é senhor absoluto de seus atos e que segue a tradição idealista de que pensamento precede a linguagem). Na verdade, buscamos amparo nas correntes de estudo que podem ser reunidas sob o rótulo de *lingüística da enunciação*¹. Destas correntes, utilizaremos basicamente a Lingüística Textual e a Teoria do Discurso para empreender a análise dos dados apresentados neste artigo.

Dadas as considerações iniciais acima esboçadas, passemos aos objetivos desta reflexão. Duas adolescentes do Ensino Médio de uma escola comunitária-particular da cidade de Valinhos-SP elaboraram um texto, conjuntamente, a fim de que pudessem analisar como se deu a apropriação de um determinado gênero do discurso.

Mais especificamente, pretendemos analisar de que forma as alunas em questão, sob determinadas condições de produção, mostraram ter se apropriado do gênero notícia. Buscamos, ainda, apreender o que esses sujeitos demonstraram conhecer sobre tal gênero e como a construção social desse gênero apareceu na escrita e fala deles. Também foi nosso objetivo apreender o que expressaram sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos utilizaram para realizarem o gênero.

Para alcançar os propósitos expressos acima, mostraremos alguns aspectos do caminho percorrido pelas alunas na elaboração de tal texto, pontuando e interpretando as reflexões e alterações feitas nesse percurso, pondo em evidência o trabalho constitutivo da linguagem através das diversas operações lingüísticas e epilingüísticas que as alunas realizaram, ressaltando sempre que suas escolhas não tiveram para elas a chancela de definitivas, uma vez que refizeram continuamente seu texto, ora rejeitando palavras/expressões, ora criando, ora reaproveitando, garimpando, pinçando aqui e ali, acrescentando, substituindo, consultando a colega ao lado, enxugando etc.

O grande diferencial deste nosso trabalho em relação à tentativa de captar a linguagem em seu *status nascend* está na metodologia/coleta de dados que utilizamos. Fizemos uso de um *software* francês chamado *Genèse*, desenvolvido pela *Association Française pour la Lecture*, em 1993, com objetivos pedagógicos. Com ele pudemos acompanhar todo o processo de produção desse texto. Suas idas e vindas, suas substituições, novas ordenações, pausas, acréscimos etc. puderam ser registrados em forma de relatórios impressos com a presença das modificações operadas no texto. Além do *software Genèse*, todo o momento de elaboração do texto foi filmado em fita de vídeo,

¹ Travaglia (1998:23) inclui, sob esse rótulo de *lingüística da enunciação*, correntes e teorias como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

com o objetivo de capturarmos o diálogo mantido entre os sujeitos a respeito do texto: suas reflexões, suas dúvidas etc. Seguiu-se, ainda, uma entrevista com as próprias alunas, desta vez gravada em fita de áudio, questionando os motivos que as levaram a apagar, substituir, adicionar, a trazer determinado elemento lingüístico etc.

Tal trabalho requer uma linha teórica que responda à reflexão que se pretende empreender: a gênese de um texto escolar. No que se refere a concepção de linguagem, com certeza não nos apoiaremos em concepções que a consideram como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Vemos, por outro lado, a linguagem “*como trabalho/atividade constitutivos da subjetividade/alteridade e da própria linguagem, que pode ser tomada como um objeto sobre o qual se pode refletir e falar*” (Franchi, 1992).

Em relação a questão dos gêneros do discurso, adotamos a abordagem sócio-interacionista de Bakhtin [1952-3] (1997). Este teórico russo insiste sobre as diversidades dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos e conseqüentemente sobre as diversidades das produções de linguagem. Considera o enunciado como o produto da interação social em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, estando o enunciado ligado a uma situação material concreta como “*ao contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística dada*” (p.279).

Para Bakhtin, embora a diversidade da obra neste universo “polilingüístico” seja infinita, é organizada. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo o autor, tipos “*relativamente estáveis de enunciados*”, isto é, gêneros do discurso que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam. No quadro da atividade de linguagem, a adoção de um gênero de discurso é uma escolha que se determina em função da especificidade de uma esfera dada da troca verbal.

Passando à análise, por questões de delimitação, neste artigo perseguiremos e analisaremos a gênese da manchete e do lead do texto. Como o gênero a ser apropriado é uma notícia, os aspectos discutidos estão relacionados com esse gênero do discurso.

Análise

A proposta de produção de texto entregue às estudantes foi a seguinte:

Imagine-se como redator de um jornal. Como tal, observe bem a foto a seguir e redija uma notícia sobre ela. (Obs.: a foto traz uma pessoa sendo socorrido por bombeiros(?), em um ambiente bastante precário. A pessoa está com uma máscara respiratória).

Instruções gerais:

Coloque uma manchete (ou título) no seu texto e o lead.

O passo inicial das alunas foi uma tentativa de interpretação da foto dada. O diálogo mantido entre as duas pôde ser recuperado através da fita de vídeo, como segue:

J.: *pode ser várias coisas aqui.*

G.: *a mulher dormindo...*

J.: *é uma criança.*

G.: *é uma criança? Ah, tá, então a criança e a mãe dormindo e houve um vazamento de gás, aí a casa estava fechada, a mãe acordou assustada porque não estava conseguindo respirar direito, quando ela se deu conta ela viu que a filha dela estava desacordada porque havia ingerido muito gás, né. Saiu pela vizinhança, pediu socorro pelo telefone e o socorro veio socorrer a filha dela.*

J.: *porque não tá com cara de que a menina foi baleada ou coisa assim, né.*

G.: *por isso que eu pensei logo em gás, ainda mais que tem alguma coisa assim no rosto dela para a respiração, foi logo o que eu pensei.*

J.: *pode ser... não ia fazer uma notícia.*

G.: *também acho que não.*

J.: *porque a menina desmaiou, não tem nada de mais. Acho que tem que ser isto mesmo.*

G.: *então a gente pensa num título.*

J.: *e não pode ser atentado a gás, atentado a gás é coisa de japonês.*

G.: *é verdade, a gente não ia fazer um atentado a gás numa casa, não tem...*

Podemos perceber, neste fragmento, que para G. e J. uma notícia deve se ater em relatar fatos de interesse do público e relevantes. Esta consciência as fez abandonar a idéia de um desmaio da menina simplesmente, porque não seria um fato importante para noticiar, *não tem nada de mais*, como disseram. Ou seja, pessoas comuns desmaiam todos os dias e estes fatos não dão matérias de jornais.

Descartaram, também, a possibilidade de um atentado a gás naquele local. Para as alunas, de acordo com o conhecimento de mundo que possuem, atentados a gás ocorrem geralmente em ambientes públicos e não em casas particulares (a foto apresentada como proposta de produção sugeriu a elas uma residência).

A própria escolha do assunto: um vazamento de gás doméstico, esteve atrelada a reportagens que as alunas há haviam lido em jornais ou assistido na TV sobre o assunto. Vejamos o que disseram sobre a fonte de suas informações, na entrevista:

Pesquisador: *o que motivou vocês a escolherem esse tipo de episódio para noticiar?*

G.: *ah, mas já ouvi bastante caso de problema de gás, já, de fazer vítima, inclusive de matar já criança dentro de casa.*

G.: *já passou em reportagem*

J.: *É, não só gás, mas acidente doméstico.*

Koch e Travaglia (1998:60) salientam a importância do conhecimento de mundo para o estabelecimento da coerência:

“O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência... Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos”.

Decidido o assunto a ser tratado, G. e J. iniciam a escrita do texto, pensando, primeiramente, numa manchete ou título para a notícia. Imaginam o seguinte começo para a manchete: Vazamento de gás... Mas abandonam essa idéia e optam por: O PERIGO DENTRO DE CASA, em caixa alta. Quando indagadas, na entrevista, do porquê de tal abandono, explicaram que:

G.: *...E se você...é... se você não dizia muito do que se tratava, chama a atenção*

Pesquisador: *então vocês queriam alguma coisa que chamasse a atenção, é isso?*

J.: *é, e que fosse meio curta, porque se a gente colocasse “vazamento de gás ia ter que explicar toda a notícia só na manchete e ninguém ia ver.*

Para as alunas, a escolha da manchete “O PERIGO DENTRO DE CASA” atendia satisfatoriamente a necessidade de uma manchete de despertar a curiosidade do leitor para o assunto em questão, daí a mudança. Como salienta J., se optassem por uma manchete começando por “vazamento de gás” já estariam explicando, na própria manchete, o assunto da notícia, não instigando o leitor a lê-la. Em relação à apropriação do gênero em questão, podemos apreender, nesse momento de produção textual, que o gênero notícia deve conter uma manchete (ou título) que deve ser curta, deve chamar a atenção do leitor para ler a notícia e, portanto, não deve conter todas as

informações acerca do assunto, senão o leitor perde o interesse pela leitura do texto completo.

Contentes com a manchete, a dupla põe-se a escrever o lead da notícia. Vejamos, agora, quais foram os passos dados pelas estudantes para a escrita dessa parte da notícia:

1) Escrevem inicialmente: “Menina...” O diálogo mantido entre as duas, neste instante, foi o seguinte:

J.: menina... a mãe acorda...

G.: não, J.

J.: é, a mãe acorda e vê a filha desacordada. A menina o que? Desmaia, porque...

G.: sei lá, vazamento de gás provoca causa e transtorno numa...

J.: vazamento de gás doméstico...

G.: provoca transtorno num bairro pobre. A gente não pode dá a entender o que é. Tem que chamar a atenção. Provoca...

J.: não é transtorno, provoca sérias conseqüências. Tem acento?

G.: tem.

J.: sérias conseqüências...

G.: numa família pobre?

J.: num subúrbio do Rio de Janeiro.

Podemos perceber que as alunas abandonam a idéia inicial de começar a notícia com: “menina...” Questionadas desse abandono respondem que o início do lead com “menina...” não atenderia aos objetivos que queriam alcançar: fazer um breve resumo das idéias essenciais do texto, procurando chamar a atenção do leitor. Se dissessem que uma menina havia sido asfixiada por um vazamento de gás, o lead já conteria as informações-chave, não instigando o leitor a ler o corpo da notícia. Desta forma, optam por:

2) “vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio”.

Outros detalhes, ainda, nos chamaram a atenção no diálogo mantido entre as alunas, conforme transcrito no item 1. Antes de escreverem efetivamente o lead acima, G. usou por duas vezes o substantivo “transtorno” no lugar de “sérias conseqüências”, pensando o lead da seguinte maneira: “vazamento de gás doméstico provoca transtorno num bairro pobre.”

Ao escreverem, de fato, o lead, abandonam o substantivo transtorno. Perguntamos, então, por que tal substantivo não caberia nessa situação:

G.: é, transtorno seria só bagunça, né, mas não foi só uma confusão que aconteceu. A menina passou mal.

J.: Mais sério a menina ter desmaiado, assim, ter ido para o hospital do que simplesmente transtorno. E nem comoveu muita gente, que seria assim transtorno, dá a idéia de...

G.: de ter apavorado o bairro inteiro, de... que foi mais uma confusão.

J.: e não ser uma coisa muito séria.

O uso de “transtorno”, para elas, daria uma idéia de bagunça, de confusão, de que o fato havia apavorado muitas pessoas. Como queriam veicular a idéia de um acontecimento sério, afinal a menina havia desmaiado e estava muito mal, tal palavra foi rejeitada. Essa troca é um bom exemplo para mostrar que as estudantes, em seu processo de criação verbal, realizam intervenções no sentido de substituir itens, frases ou até mesmo parágrafos inteiros. Assim fazendo, ao construir sua própria linguagem, lançam mão dos modos básicos de arranjos utilizados no comportamento verbal: os eixos paradigmáticos e sintagmáticos.

Mas a escrita do lead ainda não é definitiva. Após iniciarem o corpo da notícia da seguinte maneira: “Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio...”, as alunas retornam ao lead e o modifica:

3) “Vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio de São Paulo”.

Substituem a cidade do Rio por São Paulo. Vejam a justificativa para essa troca:

G.: é que a gente pensou, assim, num bairro, num local, a gente não sabia do Rio. Aí a gente foi pra São Paulo, só que em São Paulo a gente também não sabia.

Nesse momento, a dupla sente a necessidade de especificar para o leitor em qual subúrbio se deu o episódio, afinal subúrbios há muitos, principalmente no Rio de Janeiro – a explicação do local exato do fato é uma exigência do gênero notícia. Porém, vasculham na memória e não encontram nenhum nome de subúrbio no Rio, optando, então, por situarem a notícia em um subúrbio de São Paulo. Mas, não tinham conhecimento de nomes de subúrbios em São Paulo também. Ao colocarem novamente a cidade do Rio, substituem a palavra “subúrbio” pela palavra “periferia”, adquirindo o lead seu formato final:

4) “Vazamento de gás provoca sérias conseqüências na periferia do Rio”.

Os passos efetuados pelas estudantes durante a escrita de uma única frase, a qual compôs o lead da notícia, são um bom exemplo da linguagem enquanto trabalho/atividade constitutivos da subjetividade/alteridade e da própria linguagem (Franchi, 1992). Como é próprio do ato de escrever, as estudantes têm suas hesitações, reescrevem, fazem modificações, substituem, rasuram, acrescentam palavras, enfim, fazem inúmeras operações a fim de transmitirem sua mensagem de forma satisfatória para elas.

A pesquisa genética, embora não completa, perseguindo os traços deixados pelas alunas na elaboração da manchete e lead, afastou o texto da concepção romântica da criação, pois desvendou pormenores do processo de escritura que envolveu acréscimos, supressões, comentários etc. O texto final foi o resultado de um trabalho árduo e progressivo, realizado por etapas. Um trabalho que teve a duração de 38 minutos e 24 segundos, com 35 apagamentos e 23 substituições.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Ed. Martins Fontes. 1997.
- BIASI, P.M. *A crítica genética*, in: BERGEZ, Daniel et al. Métodos críticos para a análise literária. São Paulo, Ed. Martins Fontes. 1997.
- FIAD, R.S. *(Re) escrita e estilo*, in: ABAURRE et al. Cenas de aquisição da escrita. Campinas, Ed. Mercado Mercado Aberto. 1997.
- FRANCHI, C. *Linguagem-atividade constitutiva*, in: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, IEL- Unicamp, n.22. 1992.
- GERALDI, F.W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Ed. Martins Fontes. 1997.
- KOCH, I.V. e TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto. 1998.
- LEBRAVE, J.L. *La critique génétique: une discipline nouvelle ou un avatar moderne de la philologie?* Geneses n.1, p.33-71. 1982.
- SALLES, C.A. *A Crítica Genética: uma introdução*. São Paulo, EDUC. 1992.

Lingua(gem) como prática social: construção de um universo discursivo/constituição de sujeitos históricos

Paulo Roberto Almeida

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

ABSTRACT: *This work investigates, in texts produced by worker students of a technical public high school, (i) the marks, strategies and expressive means operated by subjects at work with language; (ii) the marks which may point out dialogic with other texts and with other "sayings" the students might have come across.*

PALAVRAS-CHAVE: *dialogismo; sujeito; intertextualidade, interdiscursividade*

Fundamentando-me numa concepção de linguagem como atividade constitutiva, coletiva, histórica e social e, considerando: a) que a leitura não pode ser compreendida como um ato passivo, mas um trabalho social de construção de sentidos; b) a produção de textos como um processo de transformação e concretude do aluno como sujeito que constrói, o presente trabalho busca, por meio de um modelo epistemológico, o "paradigma indiciário" (cf. Ginzburg 1990), (i) captar as pistas lingüísticas que evidenciem as marcas, estratégias e recursos expressivos manipulados pelo aluno-sujeito com e sobre a linguagem; (ii) captar as marcas deixadas pelo aluno-sujeito que apontem a dialogia com outros discursos (intertextualidade), com outros dizeres com que já teve contato (interdiscursividade), em textos escritos por alunos da rede pública de ensino, mais especificamente, alunos trabalhadores de 3ª e 4ª séries do período noturno de curso técnico profissionalizante de Eletrônica e Mecânica, respectivamente, da Escola Técnica Estadual "Paula Souza".

Na perspectiva de busca de constituição de um futuro cidadão-técnico, de um aluno-leitor na sala de aula, um leitor real (na sala de aula e fora dela), como professor, possibilitei aos alunos o contato e envolvimento com gêneros variados, explorando vários eixos temáticos de reflexão sobre a realidade social (Língua, Esporte, Trabalho, Reforma agrária, Amor, Liberdade), estimulando-os a considerarem a leitura como reflexão sobre os seus problemas do dia a dia, suas expectativas e anseios em sua formação profissional, sua visão de mundo e, através das pistas do dizer do outro, procurassem construir o seu próprio dizer por escrito.

Dentro de uma perspectiva interacionista discursiva, considere-se o ato de ler como um processo em que ambos, professor e aluno, constituem-se como leitores e sujeitos produtores de sentido. Como os sujeitos se apropriam da linguagem socialmente, não é possível desvinculá-los do contexto sociocultural e conhecimentos socioculturalmente partilhados.

Nesse sentido, como seqüência de um trabalho com leitura e produção de texto, enfocando num determinado momento do processo pedagógico o eixo temático TRABALHO, após a leitura e discussão dos textos "1º de maio" (Chico Buarque), "A tecelã" (Mauro Motta), "Tuca" (Lygia Bojunga Nunes), propus aos alunos a leitura do poema "**João sem terra**" (Cassiano Ricardo):

*Viajar para a lua?
Complexo de quem gostaria de não ter
nascido
na Terra.
Não dele, para quem a lua é rural
Tem a forma de uma foice ou de um fruto.
Não dele, João sem terra
mas sujo de terra.*

*Procurar outra terra?
Mas em outra terra a mesma lua, a mesma
foice
o mesmo coice,
a mesma condição de João sem terra
e - paradoxalmente -
João sujo de terra, sub-João.*

*Enterro e desterro
palavras que só se escrevem na Terra
com terra.*

*Poderia ter nascido em outro planeta,
por exemplo:
onde não houvesse terra.
Onde não vivesse tão sujo de terra.
Mas não;
nasceu na Terra.
No fundo do latifúndio os cães latindo.*

*João sem terra mas sujo de terra.
Corroído pelo pó da terra.
Vestido de chuva e de sol
Girassol que erra de terra em terra.
seu suor em flor mas para
o senhor feudal da terra.
Sem terra mas na Terra.
Sem terra mas sujo de terra.
Não o João Sem Terra
da loura Inglaterra.*

A proposta visava que os alunos considerassem a sua leitura como reflexão sobre sua experiência, sua visão de mundo, procurando interpretar o dizer do outro a partir de sua própria realidade sócio-histórica, posicionando-se como sujeito da enunciação na construção do seu dizer, no processo de construção de seu texto escrito.

Nessa perspectiva, em sua interação com o texto lido e, acionando esquemas cognitivos despertados pela leitura, como "leitor [que] trabalha para reconstruir [um] dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras" (Geraldini, 1993), **EMR**, um dos alunos-sujeitos envolvidos no processo, ativando seu conhecimento prévio sobre a situação dos "sem terra", "diz" o seu texto. É o seu dito. Eis o texto:

*O trabalhador que retira seu alimento da terra, está atrás de terra,
a qual não lhe pertence mas que consome sua vida. a cada trilha
que passa, a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia. Mas
de qual dia?
De todo dia, e também à noite que nos gritos das crianças famintas
que talvez não as verão no outro dia*

De acordo com Jolles (1976), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição.

Dessa forma, a esse trabalho de compreensão do universo - do caos ao cosmo -, podemos associar o trabalho do aluno-sujeito na constituição de seu texto escrito: a síntese de um “retrato” histórico, a configuração de um ‘microcosmo’, concretizado através do mergulho, sondagem e intervenção diante de enunciados difusos no universo poético de “João sem terra” (Cassiano Ricardo) e de outros discursos em circulação.

Compõe EMR uma crônica (um painel) de um drama social. Dentro de uma perspectiva semântico-discursiva, mobiliza elementos intertextuais e interdiscursivos que imprimirão força argumentativa diante do dilemático quadro social, representado em seu mundo textual. Assim, ao enunciar *O trabalhador que retira seu alimento da terra* (1), implicitamente, dialoga com o texto poético “João sem terra”.

Maingueneau (1987:160) considera que *o argumento da linguagem se apóia freqüentemente sobre o implícito: o implícito não é uma lacuna presente em uma alocução que, de direito, deveria ser explicitável, mas constitui uma dimensão essencial da atividade discursiva*.

O binômio homem-terra é recuperado historicamente, dentro do plano interdiscursivo, numa relação de integração homem-terra: é o João sem terra que busca um pedaço de terra não como objeto de posse, mas aquele que umbilicalmente ligado à terra, busca-a para trabalhar para o sustento e sobrevivência de sua família. É o trabalhador *que está atrás de terra [a qual não lhe pertence]* para plantar e retirar seu alimento. Ao binômio, incorpora-se um outro elemento vital para o processo de integração: homem-terra-alimento. Essa mobilização intertextual implicará um movimento discursivo que marcará a posição social do sujeito no processo da enunciação.

Na perspectiva de Maingueneau (1976, apud Koch:1997), *um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição*. Assim, ao “comentar”, compromete-se o aluno-sujeito com o mundo comentado, construindo seu enunciado com verbos no presente que, numa perspectiva discursiva, desvelam um plano atemporal (presente histórico): remete ao sempre presente drama social dos sem terra.

O texto é constituído por um movimento discursivo, permeado de um intrincado jogo dialético diante de “retrato” histórico paradoxal: um trabalhador, visceralmente ligado à terra, está atrás de um pedaço de terra para dela retirar seu alimento; quer trabalhar, mas só pode fazê-lo numa terra que não lhe pertence, *mas que consome sua vida*. A seleção lexical da expressão nominal (*trabalhador que retira seu alimento da terra*) e do verbo consumir (*mas que consome sua vida*) aponta para a importância da dimensão interdiscursiva no uso do vocabulário. Uma vida consumida / enfraquecida / destruída / devorada / aniquilada / por/numa terra que não é sua, trabalhador da terra. Nesse sentido, *enunciar certos significantes implica significar (nos dois sentidos da palavra) o lugar de onde enunciamos (...)* (Maingueneau, 1987:155).

A interrupção(pausa), sinalizada pelo ponto final depois de vida, traço perceptível na refeição textual perpetrada pelo aluno, parece apontar para um preocupação do aluno com a própria organização textual, mais que com a convenção escrita (observe-se o **a** inicial

do enunciado seguinte, grafado com letra minúscula). Ao mesmo tempo, essa intervenção na escrita demonstra o seu domínio e a sua familiaridade com os recursos da expressão escrita. De acordo com (Abaurre et alii, 1995:12)

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos

A progressão textual é encaminhada pelo enunciado (2) *a cada trilha que passa, a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia, que mostra a incansável e cíclica busca do trabalhador pela terra (que não lhe pertence)*.

Concebendo a linguagem como trabalho, Jolles (1976) diz que, ao mesmo tempo que ela cria, é também uma semente que pode germinar e cultivar. Se a linguagem cultiva, ela também fabrica. Assim, se uma palavra pode realizar-se, também pode gerar o novo, mudando a ordem das coisas. Nesse sentido, para ele, a linguagem fabrica formas ao realizar o ato poético. Ao enunciar (2), apontando para o eterno êxodo do trabalhador da terra em busca de terra, ‘fabrica’ E.M.R. uma cena enunciativa, através de uma construção metafórica elaborada com elementos lexicais semanticamente configurados dentro do um contexto social enunciado.

Trevisan (1992:14) considera *que o texto consiste num conjunto de enunciados lingüísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvelado pelo leitor*.

Nessa perspectiva, a realização do ato poético, realizado através do jogo metafórico no enunciado (...) *a esperança entrelaçada na erva-daninha do dia (a dia)*, implica um processo interlocutivo que conduz o leitor ao desvelamento do universo textual na busca de sentidos possíveis para a (re)construção do mundo textual, através da configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto.

O trabalhador que precisa de terra para retirar o seu alimento, mas não a tem, busca-a, numa eterna (des)esperança para plantar e colher seu alimento, em meio à erva-daninha com o qual convive harmoniosamente em seu dia a dia, elemento também constitutivo do processo de integração do trinômio homem/terra/planta. A erva-daninha (assim como o homem da terra) é parte constitutiva da terra. O homem e a erva-daninha estão, portanto, entrelaçados à terra. Ensinamos Bakhtin

De fato, a forma lingüística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (1995:95)

A erva-daninha, dentro desse contexto ideológico preciso, pode conotar o espectro da injustiça social sempre anunciado que se entrelaça, que se arraiga, que desintegra a esperança do trabalhador sem terra de conquistar um direito inalienável, e assim... ‘desintegra-o’ da terra.

A interrogação retórica assinalada no enunciado (3) Mas de qual dia?, constituída a partir de um processo de refeição textual, ao mesmo tempo que permite flagrar o instante em que o sujeito demonstra sua preocupação com um aspecto formal relevante para a configuração do universo textual, permite também mostrar que *a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro interlocutor fisicamente presente ou representado* (Abaurre et alii, op.cit.:10). Flagra-se, portanto, no processo de

interlocução, a preocupação do enunciador em trazer para dentro da cena o seu interlocutor.

E eis a 'erva-daninha' que se entrelaça, sufoca a esperança de conquista, desintegra o homem da terra, que o 'desintegra' como homem *todo dia* (4). *A cada trilha que passa* (2) essa erva-daninha sufoca a sua esperança, sem cessar. A expressão adverbial *de todo dia* reforça a ação da injustiça sempre presente onde, ele, trabalhador, passa, fator de aniquilação de sua esperança. Mas, ao mesmo tempo que a expressão adverbial assinala a ação intensa e incessante imprimida pela *erva-daninha*, acentua-a dramaticamente, na marca temporal dia/noite. A ação da erva-daninha assume sua dimensão trágica, seu clímax, *à noite, através dos gritos das crianças famintas que talvez não verão* (vivas) *no outro dia*. (Quem, ou melhor, quais pessoas talvez não as verão no outro dia? - seus pais, trabalhadores da terra-sem terra-sem alimento?) O advérbio *talvez* constitui um indicador de modalidade, e mais que uma expressão de dúvida, incerteza, parece manifestar uma premonição diante da ação nefasta da erva-daninha: a desintegração humana. Enfatize-se o forte apelo emocional imprimido à orientação argumentativa, expresso através da expressão nominal *gritos das crianças famintas*, reforçado pelo objeto pleonástico *as*, presente na oração adjetiva *que talvez não as verão no outro dia*

Eis um texto, não uma mera redação escolar. Um texto produzido por um processo de apreensão de uma cena dramática em meio a um caos social, configurado num universo textual, por um processo de transfiguração poética, demonstrando a capacidade do aluno-sujeito em utilizar e manipular, criativamente, os recursos expressivos de sua língua. Se as marcas individuais imprimidas no trabalho realizado com a língua na construção do enunciado implicam a construção de um estilo e, se a construção desse estilo implica a construção de um autor (cf. Fiad, 1997), eis aqui, portanto, um autor constituído. Ou ainda conforme Geraldi (1989:39):

Trata-se, pois, de um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. Os conceitos que vai internalizando (a consciência é signica, na expressão de Bakhtin), as significações, negociadas a cada passo das interações, vão construindo um interdiscurso de que seu discurso é parte.

Assim... assim como Possenti (1993:1), *acredito em sujeitos ativo e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo;*

com competência para manipular os recursos expressivos de sua língua, sem espantos, bloqueios ou conflitos, buscando estratégias linguísticas e textuais para a realização de seu dizer.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON. (1995). "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita (Projeto integrado de pesquisa). In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 25, Campinas, UNICAMP, IEL/DLA.
- BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929)
- JOLLES, A (1976). *Formas simples*. São Paulo: Cultrix.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP), Editora da Unicamp. 2ª ed. 1993.
- FIAD, R.S. (1997). "(Re)escrita e estilo". In: *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (Abaurre et alii). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- FRANCHI, C. (1988). "Criatividade e gramática" In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP,1988.
- GERALDI, J.W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.
- _____. (1989). "Educação e linguagem", in: *Leitura: teoria e prática*, nº 14, Ano 8, dez/1989.
- GINZBURG, C. (1987). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1990). "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KOCH, I.G.V.. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- KOCH I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. (1989) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez Editora.
- POSSENTI, S. (1993). "O sujeito fora do arquivo", in *As múltiplas faces da linguagem*. Magalhães, I. (org.). Brasília: Ed. UNB (1996).
- TREVISAN, E.M.C. (1992). *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

A produção escolar da escrita sob a ótica do conceito de *gênero discursivo*

Sandoval Nonato Gomes Santos
Universidade Federal do Pará - IEL
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: Taking into account that discourse genres are produced in different social activities, this study explains how second grade elementary school students move through discourse genres - such as "legends" - that emerge in school event "Retelling stories".

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem da escrita; gênero discursivo; narrativa infantil.

0. Introdução

Com enfoques teóricos distintos, as várias vertentes do que se convencionou chamar análise do discurso mantêm um pressuposto que nos parece consensual: a idéia de ser constitutiva da identidade do sujeito a alteridade. Recusa-se, por meio de um tal pressuposto, tanto a idéia de um sujeito psicológico, romântico, fonte dos sentidos que veicula, quanto a de um sujeito que se dilui no espaço da universalidade e da estabilidade, onde não mais haveria o individual – o sistema lingüístico, nesse caso, independeria do sujeito falante.

Charadeau (1988), ao tratar das grandes problemáticas da análise do discurso, assinala que uma das questões interessantes dos estudos na área, atualmente, diz respeito exatamente à relação entre sujeito e estrutura. Por meio de uma remissão a Roland Barthes, mostra a relação tensa entre o sujeito que é efeito da estrutura – um "ça", um "eso" – e o que singulariza as condições estruturais – um "yo". Haveria, assim, um combate constante entre o que nos sobredetermina e a possível intervenção do "yo". Ao se analisar o discurso político, por exemplo, haveria interesse tanto em se investigar o "eso" desse discurso quanto a estratégia particular que o constitui, o que implicaria perguntar qual a relação que se estabelece entre o "eso" do discurso político e o "yo" do enunciador de tal discurso.

Em outros termos, conviria investigar os modos de subjetivação do sujeito quando inserido em práticas discursivas de diversas ordens. É neste sentido que buscaremos, neste estudo, refletir sobre a possibilidade de se caracterizar indícios da constituição de modos de subjetivação de escreventes-alunos quando em situação de produção escolar da escrita, especificamente durante o evento *Recontando histórias*, ocasião em que devem recontar por escrito histórias contadas pelo professor. Admitindo-se que um tal evento põe em cena vários gêneros discursivos por meio dos quais os escreventes devem enunciar – no caso deste estudo, os gêneros *instruções para a atividade de produção escrita e lenda* –, procuraremos: i) caracterizar os modos de circulação dos escreventes por esses gêneros em sua tentativa de atender à injunção institucional de *recontar uma história* e ii) compreender em que sentido essa tentativa informa sobre o processo de subjetivação desses escreventes, principalmente se levarmos em conta que da prática discursiva ora considerada são constitutivos certos modos de enunciar estabilizados pelos gêneros discursivos postos em cena durante o evento que mencionamos: trata-se, portanto, de observar em que medida o processo de subjetivação do sujeito associa-se aos modos de enunciação que os gêneros discursivos engendram nesse evento particular.

Uma tal reflexão tem como pressuposto a percepção de Maingueneau (1984) sobre os "modos de enunciação" de um discurso. Embora constituída em um quadro teórico e metodológico de natureza e de dimensão diversas daquelas que propomos neste estudo¹, a noção de "modos de enunciação" pode ajudar-nos a caracteri-

zar o processo de subjetivação de escreventes-alunos quando da tarefa escolar de recontar histórias, uma vez que, segundo o autor:

"(...) um discurso não é somente um certo conteúdo associado a uma dêixis e a um estatuto de enunciador e de destinatário, é também uma 'maneira de dizer' específica, a que nós chamaremos um modo de enunciação. (...) Convencionaremos chamar de gênero discursivo essa vertente tipológica, formal do modo de enunciação. É apenas o pingente de um outro, menos freqüentemente apreendido, o tom."

1. A tarefa escolar de recontar histórias: traçando o contorno etnográfico do evento

Para caracterizar os modos de circulação de escreventes-alunos por gêneros discursivos escolarizados na ocasião em que recontam histórias, não nos parece inútil proceder à breve apresentação do evento de produção escolar da escrita em que os textos que analisaremos foram produzidos. Trata-se do evento "Recontando histórias", que traz, como vetor de seu funcionamento, um modo intertextual de constituição: recontar pressupõe a remissão necessária a um texto já existente. Essa retomada intertextual está intrincada em um funcionamento recorrente nas práticas escolares de ensino da escrita que pode ser definido globalmente assim: i) o gesto inicial é o do professor, que motiva os alunos para a atividade e apresenta orientações sobre as fases que a compõem, antecipando, de certo modo, o que será solicitado aos alunos posteriormente - a produção escrita de um texto. Além disso, efetiva a leitura do texto-base, ou seja, "conta a história"; ii) o gesto seguinte inclui a troca de turnos entre professor e alunos no comentário da história lida. Esse comentário busca, em geral, retomar elementos da história, tais como personagens principais, enredo, cenário etc., além de visar a estimular os alunos para que elaborem uma interpretação "própria" do texto lido, isto é, pensem em outros finais possíveis, na inclusão de outras personagens etc.; iii) em seguida, aparece o gesto do aluno, que deve, por escrito, "recontar a história" lida pelo professor e iv) o gesto final pode incluir a leitura, para os colegas, dos textos produzidos e a avaliação, feita pelo professor, desses textos.

Dentre todos esses gestos enunciativos, os que mais interessam para os objetivos deste estudo é o (i) gesto inicial e o (iii) gesto do aluno de recontar. O gesto inicial de "contar a história" parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que "recontar a história" supõe que ela "já foi contada". Assim, o gesto do professor apa-

1 O autor analisa os discursos humanista devoto e jansenista. A caracterização que faz de certas noções remetem ao tipo particular de *corpus* com que se vê envolvido.

rece como aquele que funda a atividade e veicula um sentido para ela; o professor, além disso, emerge como a origem de que decorrem as histórias contadas, a “fonte” que, por um lado, detém um saber sobre as histórias - sabe, por exemplo, como elas foram produzidas, como circularam, quem são seus autores etc. - e, por outro lado, detém a autoridade necessária para “contar” e, mais que isso, a legitimidade necessária para “ser ouvido”. Integra, além disso, a autoridade do professor “para contar” um certo direcionamento que a atividade deve adquirir para atingir os objetivos previamente estabelecidos por ele (o professor) quando do planejamento da atividade.

O outro gesto – que, aliás, dá nome à atividade – refere-se ao ato propriamente dito de “recontar a história”. Um modo possível de conceber esse gesto é dizer que ele aponta para uma suposta reversibilidade de papéis: quem teria a autoridade de “contar”, nesse momento, seriam os alunos e não mais o professor. Estaria garantida, dessa forma, a liberdade do aluno de “contar”, o que aparece como necessário para o funcionamento da atividade e para que ela atinja seu objetivo: a produção de um texto pelos alunos.

O recurso a essas regularidades do evento “Recontando histórias” faz-nos postular a idéia de que ele põe em cena um conjunto de gêneros discursivos², tanto orais quanto escritos. Há, por exemplo, a organização dos gestos de instruir, orientar, direcionar a atividade no que poderíamos designar de gênero “instruções da atividade de produção escrita”. Esse gênero lineariza os gestos mais ou menos esparsos do professor e, na ocasião em que os alunos recontam a história, configura-se por escrito na folha de papel onde a história deve ser recontada.

Já o gesto de recontar a história, constituído pelos alunos, é organizado por meio da remissão ao texto-base³, direcionando-se, no caso deste nosso estudo, a um texto particular, pertencente ao que poderíamos definir como gênero “lendas”.

2. O discurso didático-pedagógico enunciado pelo gênero “instruções para a atividade de produção escrita”

Admitindo-se que um dos modos de enunciação do discurso didático-pedagógico escolar constitui-se no/pelo gênero “instruções”, vejamos como se configura por escrito as instruções que buscaram orientar o relato da lenda “A Cobra Grande”, texto-base apresentado segundo a versão – adaptada a seguir – em que se configurou em um jornal de ampla circulação da cidade de Belém (PA).

“Uma índia, chamada Pacoca, desperta, por ser muito bela, a atenção de dois índios da taba. Um deles é filho do Pajé, mas é pelo outro que a índia se enamora. O filho do Pajé pede, então, ao pai que faça um feitiço contra a índia. O pajé acaba por transformar a bela índia numa horripilante cobra que, algumas vezes, era vista na forma de um imenso navio navegando os rios amazônicos ou na forma de uma ilha que flutuava e que se movimentava para diferentes pontos desses rios (numa das versões, a cobra teria se fixado no subsolo de uma igreja). O encanto só seria desfeito se um bravo guerreiro cortasse, com uma faca virgem, a ponta do rabo da cobra. Ao fazer isso, o guerreiro deveria correr sem olhar para trás. Caso contrário, enlouqueceria. Ninguém nunca conseguiu realizar a façanha. E, se algum dia alguém conseguisse, a cidade mais próxima de onde o feitiço ocorreria submergiria para sempre nas águas dos rios da Amazônia.”

Produção de Texto

Como você percebeu, na Lenda da Cobra Grande o encanto só pode ser quebrado se um corajoso guerreiro cortar a ponta do rabo da cobra, fazendo com que ela volte a ser uma índia bela e atraente.

E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra? Conte-nos esta história.

As instruções relativas a esse texto foram enunciadas do seguinte modo:

Embora não seja tão óbvio caracterizar o texto acima como integrando o gênero instruções, já que a função de instruir não está suficientemente configurada no tecido textual, é exatamente este funcionamento – direcionar, orientar – que adquire esse texto quando considerado a luz do evento de que nos ocupamos. Um tal funcionamento ganha particularidades pelo modo como, inicialmente, a instrução busca circunscrever o texto-base ao gênero “lenda”.

Ao mesmo tempo em que estabelece um pertencimento desse texto-base, elege um fragmento do mesmo - a quebra do encanto investido contra a índia - como enunciado-motivação da atividade. Podemos supor que o próprio gesto de eger um fragmento do texto-base para compor a instrução constitui-se como o registro de uma certa leitura do professor – e, conseqüentemente, como indício de um determinado direcionamento para a atividade, explicitamente configurado no trecho “Como você percebeu”. Ao se eger um fragmento da instrução como supostamente o mais proeminente, anulam-se todas as demais leituras possíveis desse fragmento e, ainda, a possibilidade de outros fragmentos - não exatamente esse - ter-se configurado como mais relevante para os escreventes-alunos durante o gesto do professor de “contar a história”. Assim, pelo enunciado-resumo, a instrução produz um efeito de evidência: a interpretação do texto-base configurada nesse enunciado-resumo aparece como a única válida e a que remete mais adequadamente à lenda contada. Esse efeito de evidência está indiciado pelo próprio uso do “você”, que pode estar remetendo a um uso genérico, nos limites de uma universalidade que emerge como já-dada, como inquestionável porque verdadeira: “você” funciona, nesse caso, como “todo mundo” ou “qualquer um”.

É interessante perceber que esse uso diferencia-se do que é feito logo na seqüência seguinte: “E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?”. Nesse caso, o “você” parece marcar a tentativa de estabelecimento de interlocução, podendo estar no lugar do “tu”. Não nos parece irrelevante o fato de ele aparecer, nesse caso, no interior de uma pergunta, o que remete a uma estratégia de interpelação do outro pelo recurso às perguntas. Ainda sobre essa seqüência, é relevante a “estratégia de tematização” (Koch, 1997: 74-86) de que se utiliza a instrução, isto é, opera-se um deslocamento à esquerda do sintagma nominal *você*, sem retomada pronominal, ou seja, com elipse (categoria vazia) - “E você, que outra solução [] arrumaria...?”. Com essa estratégia de tematização, a instrução pretende aproximar-se do interlocutor (tal como acontece na conversação oral). Vemos, então, que o modo de organização seqüencial da instrução traz marcas que remetem à narratividade como princípio enunciativo. É exatamente por meio da remissão à

2 O conceito de gênero discursivo de que nos utilizamos neste estudo advém da reflexão bakhtiniana (Bakhtin [1952-3] 1992) e pode ser enunciado assim: “(...) gêneros discursivos são os diversos modos de organização do acontecimento enunciativo no qual se localizam as interações verbais entre os indivíduos. Esses modos de organização plasmam, na cadeia de enunciados concretos (orais e/ou escritos), eventos enunciativos que, por definição, são instáveis. Os gêneros são, então, da ordem da sistematicidade flexível de eventos enunciativos prévios, o que aparece como necessário para a própria existência e constituição do sentido entre sujeitos sócio-historicamente condicionados. Ao mesmo tempo, eles permitem a constituição de novos eventos enunciativos - tendo, portanto, um caráter também prospectivo -, já que oferecem um horizonte enunciativo possível - mais ou menos padronizado - em que novas interações podem acontecer.” (Santos 1999: 45-6).

3 Estamos designando, aqui, de “textos-base” aqueles textos apresentados aos alunos para que, a partir deles, outros textos pudessem ser produzidos.

narratividade que se estabelece a tentativa de interpelar o outro-escrevente como co-participante do gesto de recontar.

Perpassando essa tentativa mais explícita de estabelecimento da interlocução, aparece a pretensão de garantir a liberdade do escrevente para arrumar uma “outra solução para quebrar o encanto da cobra”. Indício também da tentativa de estabelecer uma espécie de reciprocidade de relações entre professor e alunos é o uso do “Contenos”, tentativa, a nosso ver, só aparente, já que na continuidade do enunciado temos “esta história”. Ora, trata-se de contar “esta” e não outra história, ou seja, a que o professor elegeu quando optou por um fragmento particular do texto-base. O discurso didático-pedagógico, na tentativa de modalizar o exercício de instruir, busca – como podemos perceber – dar ao comando um tom quase espontâneo, como se pretendesse minimizar as relações assimétricas entre quem instrui e quem é instruído. Em outras palavras, pela instrução, estabelece-se um estatuto para o enunciador – aquele que instrui – de que decorre a constituição de um estatuto também para o destinatário – aquele que é instruído.

3. A réplica do escrevente-aluno: processos de subjetivação em constituição

Ao circular pelo gênero “instruções” que, como vimos, constitui-se como um dos possíveis modos de enunciação do discurso didático-pedagógico, o escrevente “cita” de maneiras diversas o enunciado instrutivo que orienta para o reconto do texto-base. Vejamos três modos de “citação” possíveis de serem detectados nos textos produzidos:

i) Fixação quase exclusiva no enunciado interrogativo da instrução e, mais especificamente, no início dele - no elemento topicalizado “você”. Nesse caso, é interessante observar que o escrevente se representa como sujeito-locutor, como figura textual que pode solucionar o problema do encanto da cobra. Por outro lado e conseqüentemente, ao enunciar “eu”, o escrevente supõe estar atendendo à própria solicitação, imposta pelo enunciado interrogativo, de “arrumar” uma solução para aquele problema.

02) “*Eu sou um guerreiro muito valente e corajoso vou corta o rabo da cobra e liberta a índia do feitiço e eu Jolbe vou liber ta a índia da noça terra.*” (Texto: A cobra grande)

ii) Contextualização da circunstância da quebra do encanto. Dá-se, nesse caso, a suposição do escrevente de que é necessário não apenas garantir a relevância do enunciado interrogativo da instrução como também integrá-lo a uma configuração narrativa que lhe atribua coerência. É assim que, ao retomar o texto-base, inventa outra solução que não a proposta no mesmo, trazendo ao texto produzido outras referências intertextuais, tais como as relativas a textos mais próximos do gênero “contos de fadas”.

02) “*Era uma vez uma índia muito bela e o Paje trasformou*

ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo na nele tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre.” (Texto: A bela índia)

iii) Desconhecimento da circunstância que produz o conflito na lenda tomada como referência para a atividade - o encanto da cobra e a busca de uma solução para desfazê-lo. O gesto de recontar individual-se, nesse caso, exatamente por levar ao limite o não-reconhecimento da circunstância narrativa posta em destaque pelas instruções. Os escreventes orientam seus textos para outra espécie de conflito, o que acaba por fazer-lhes buscar também uma outra solução para o conflito inventado. Esse deslocamento produz “subversão” não apenas em relação ao texto-base, como também no próprio gênero - lenda - em que o mesmo está imbricado. Isso porque o sentido atribuído à cobra em nenhum momento faz referência ao fato - caro ao texto-base - de ela ter sido índia. Nesse caso, os alunos parecem somente eleger a personagem cobra do texto-base, apagando qualquer referência ao processo de zoomorfização por que a índia passa ao ser encantada.

03) “*Era uma vez uma cobra gigante gostava come passarinho setor dia a cobra foi cassa passarinho ela viu um ninho de passarinho e o filho estava dentro do ninho o passarinho estava domido dentro do ninho de passarinho e o pai apareceu comdo a cobra estava pegando o ninho de passarinho comdo o pai apareceu a cobra jatinha pegado o ninho de passarinho quando o pai apareceu o ninho de passarinho não estava lá.*” (Texto: O emquato da cobra grande)

Creemos que os modos de interpretação dos enunciados instrucionais pelos escreventes apontam para o registro de um momento da história de leitura/escrita desses escreventes e, nesse sentido, para a constituição – como já mencionamos – do processo de subjetivação em que se constitui como sujeitos-alunos com a tarefa de recontar histórias na escola.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1997). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.
- CHARAUDEAU, P. (1998). Las grandes problemáticas del análisis de discurso. *Estudos de Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional de México/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Ano 16, no. 27.
- KOCH, I. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo (SP): Contexto, pp. 59-110.
- MAINGUENEAU, D (1984). *Genèses du discours*. Liège: Mardaga.
- SANTOS, S. N. G. (1999). *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Estudos da Linguagem.

Leitura e cidadania: uma prática em construção

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

RÉSUMÉ: Ce travail s'agit d'une réflexion sur la pratique pédagogique et il propose des alternatives pour faire face aux défis actuels de l'enseignement du portugais, vers un savoir-faire qui favorise le développement des habilités expressives et interprétative et possibilite une conscientisation des contingences socio-idéologiques.

PALAVRAS-CHAVE – leitura, cidadania, prática- pedagógica.

1. Introdução

Falar em condições para o desenvolvimento da leitura, nos diz Silva(1983.22): “*é, ao mesmo tempo, colocar o problema das condições reais para o desenvolvimento do próprio homem, dentro da sociedade concreta.*”. O acesso à palavra escrita, apresenta-se, pois, como possibilidade de inserção do homem na sociedade política; possibilidade de construção de espaços públicos de vivência e de realização de cada ser humano. Segundo Marshal (1988) é essa conquista do espaço político que permite a asserção dos direitos humanos, a que só se tem acesso por meio da cidadania. Logo, não se pode falar em conquista da cidadania sem a conquista da leitura. Mas o que entendemos por cidadania? Embora seja tema freqüente na retórica política e na legislação educacional brasileira percebemos que quanto mais se fala em cidadania, mais se torna ambíguo o seu sentido e menores são as condições políticas e conjunturais de sua realização.

Conforme diz Lafer (1988.22): “*cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído de convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público.*”. Como podemos perceber, o processo de construção da cidadania só se efetiva através do acesso igualitário ao espaço público; do acesso igualitário aos bens do desenvolvimento tecnológico; do acesso igualitário ao conhecimento científico historicamente produzido. Isso não é possível sem o domínio da leitura.

No discurso oficial sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:6-9), o ministro da educação afirma que: “*os PCN foram elaborados para criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. [...] e que possam garantir a todo aluno [...] o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania.*”

Como podemos perceber, segundo declarações oficiais, cabe à escola a responsabilidade de possibilitar a todos que a ela têm acesso, “*os conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania.* Entretanto, o que constatamos é que o cotidiano da escola ainda está longe de se constituir em espaço a serviço da construção do cidadão. Essa constatação nos aponta a necessidade de repensar alguns aspectos referentes às práticas adotadas em sala de aula. Fruto dessas reflexões o presente trabalho propõe alternativas pedagógicas para fazer frente aos desafios que ora se colocam para a educação de um modo geral, e, de forma específica, para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de direcioná-lo rumo a um fazer que promova o desenvolvimento de habilidades expressivas e interpretativas, bem como uma conscientização das contingências sócio-ideológicas. Essa prática possibilitará ao estudante o uso efetivo da língua, entendendo suas manifestações e atuando como cidadão consciente, na busca de sua emancipação.

A partir dessa perspectiva assumimos a leitura enquanto prática de produção de sentidos, historicamente determinada, um processo de desvelamento, confronto, construção/desconstrução de sentidos por um sujeito determinado, que, inscrito em determinada condição sócio-histórica, diante de uma materialidade discursiva, identificando-se ou não com o sujeito/enunciante, com ele estabelece uma interlocução – ratificando, refutando, re-significando os sentidos aí existentes.

É a partir desse entendimento que se pode trabalhar a leitura, não como um exercício mecânico de decodificação da palavra escrita, mas como uma prática social que possibilite a reflexão crítica e a contestação, o que resulta, no dizer de Freire (1981.22), em uma “*certa forma de reescrever o mundo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.*”.

Nessa perspectiva, não há sentidos dados. Eles são produzidos pelos sujeitos/leitores que carregam suas diferentes histórias de vida, diferentes experiências discursivas, diversas formas de linguagem com as quais convivem em seu cotidiano e com as quais operam na sua relação com o mundo, pois, como nos diz Freire (1982.22): “*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.*” .

Essa posição teórica sobre a leitura resulta, por sua vez, de um entendimento de ensino enquanto mediação no processo de apropriação do cotidiano e apropriação dos conteúdos escolares que permitam a elucidação da realidade, ou seja, que possibilitem uma análise crítica da realidade, indo além das suas aparências e buscando compreender os nexos das relações que a explicam e que são invisíveis num primeiro momento.

O desenvolvimento de uma ação metodológica nesse sentido, tem de levar em conta as experiências de vida do aluno, bem como suas experiências de leitura. Para tanto, é necessário trazer, para a sala de aula, os problemas reais, do cotidiano, não pseudo problemas e, a partir da problematização dessa realidade, trabalhar as possibilidades de leitura (do recorte da realidade problematizada e de textos a ela relacionados).

2. Da leitura do mundo à leitura da palavra

A experiência de ensino/aprendizagem que passaremos a relatar está embasada nas concepções progressistas e busca adotar a orientação paulofreiriana de que o ponto de partida para qualquer situação pedagógica deverá ser a realidade do aluno. É também uma tentativa de estabelecer uma relação dialógica em sala de aula. Nossa aula acontece em uma escola pública da rede estadual de ensino, em uma turma de oitava série do ensino fundamental.

Chegamos à sala de aula, às treze horas com um planejamento pronto, que teria como tema gerador de discussões e estudos as relações familiares. Ao constatar a sala repleta de alunos, fizemos um elogio à sua pontualidade – muito bem! de 45 alunos, apenas dois faltaram - ao que eles responderam:

- “Mas, todo dia não é assim não, professora.”
- Por quê? Perguntamos.
 - “Por causa do ônibus,” disseram eles.

A partir daí, resolvemos mudar nosso planejamento e elegemos, como tema, o transporte coletivo, na cidade de Maceió. Começamos perguntando quais os problemas que eles enfrentavam, diariamente, nos transportes coletivos. Oralmente, foram enumerando o que consideravam mais grave:

- “número insuficiente de coletivos para atender à população;
- ônibus velhos e mal conservados;
- alto preço das passagens;
- ausência de dinheiro trocado, para troca;
- pessoal incompetente (cobradores e motoristas);
- os motoristas não param nos pontos ou não atendem ao pedido de parada dos usuários.”

Fizemos uma outra pergunta: na opinião de vocês, por que essas coisas acontecem? Eles responderam:

- por causa da ganância dos empresários que só pensam em ganhar dinheiro;
- porque os poderes constituídos não se preocupam com a população;
- porque a SMTU não distribui bem as linhas (há empresas que não circulam por ruas sem asfalto, enquanto isso, outras ficam com os bairros mais distantes, com ruas esburacadas);
- porque os transportes coletivos estão entregues a empresas particulares;
- porque a população não se organiza e cobra, dos poderes constituídos, providências para resolver esses problemas;
- porque não existe fiscalização.

Que conseqüências sofre a população por causa de todas essas questões? Continuamos instigando a problematização e os alunos atenderam prontamente respondendo:

- “- constantes acidentes, por causa de excesso de velocidade dos motoristas;
- atraso aos compromissos porque os ônibus não passam no horário;
- desentendimento entre cobradores e usuários e entre usuários e motorista;
- superlotação;
- desconforto;
- invasão de transportes alternativos, na maioria, irregulares;
- discussões e até agressões dentro dos ônibus.”

Em seguida, perguntamos se eles já haviam passado por alguma situação cômica ou constrangedora ocorrida em um transporte coletivo. Tivemos de estabelecer uma ordem de relatos, pois, todos queriam contar suas experiências ao mesmo tempo. Em seguida, propusemos que eles se organizassem em grupos e escrevessem coletivamente um dos relatos feitos oralmente. Concluída essa atividade, pedimos que cada grupo apresentasse sua produção, registrada em uma folha de papel/madeira. Após a apresentação de cada texto discutíamos com eles questões referentes à pontuação e à coesão. Em seguida, pedimos que escolhessem o relato que, segundo eles, ilustraria melhor o tema problematizado. Transcreveremos, a seguir, um dos escolhidos.

Uma viagem de cão

Lúcia e eu estávamos no ponto do ônibus esperando o coletivo que faz a linha Eustáquio Gomes/Trapiche. Eram aproximadamente 16 horas de uma quarta-feira chuvosa.

Quando o ônibus chegou, antes de Lúcia conseguir subir, o motorista deu partida e Lúcia foi jogada para trás, caindo no ônibus. Finalmente sentamos nas últimas cadeiras porque eram as únicas que estavam vagas. O ônibus continuou seu percurso, pegando passageiros em cada ponto.

De repente, entra a torcida do CRB que descia para assistir ao jogo no Trapichão. Uns dez cantavam músicas indecentes, outros ouviam rádio num volume horroroso, outros ficaram no corredor apertando e dificultando a passagem propositalmente. De repente, uma senhora começou a passar mal e como não conseguiu chegar à janela, vomitou no colo de um passageiro que estava sentado. Foi meio mundo de confusão.

Quase no final da viagem, aconteceu o pior. Um soldado à paisana e embriagado queria entrar pela dianteira do coletivo. Isso gerou uma discussão muito grande e o soldado agrediu fisicamente o motorista. Este, bastante exaltado arrancou a arma da cintura, atirou no soldado e fugiu.

Os passageiros, além de não terem chegado ao seu destino, ainda tiveram de servir de testemunha da tragédia.

2.1. Propostas de intervenção

Após a apresentação dos textos, lançamos outro desafio: que propostas eles teriam para melhorar a situação dos transportes coletivos. Após muita discussão, surgiram várias propostas de intervenção que descreveremos a seguir. A primeira proposta foi a elaboração de panfletos que deveriam ser distribuídos com todos que operam os transportes coletivos. Cada grupo ficou encarregado de elaborar um panfleto dirigido a um setor que opera com os transportes coletivos – empresários, motoristas, cobradores e usuários.

SENHORES EMPRESÁRIOS, É NECESSÁRIO MELHORAR AS CONDIÇÕES DO TRANSPORTE COLETIVO

EM NOSSA CIDADE. PARA ISSO É PRECISO:

- colocar mais ônibus nas linhas;
- conforto nos ônibus;
- diminuir os preços das passagens;
- fiscalizar a limpeza dos ônibus;
- tirar veículos velhos de circulação.

ATENÇÃO MOTORISTAS!

- respeitem os usuários;
- recebam a lotação certa;
- não ultrapassem a velocidade média;
- respeitem os sinais de parada;
- não discutam com os usuários;
- não fumem em serviço;
- esperem que os usuários se acomodem para dar partida.

SENHORES COBRADORES!

- sejam atenciosos com os passageiros;
- evitem confusões com os usuários;
- evitem a superlotação do veículo;
- tenham sempre dinheiro trocado para o troco;
- não digam piadas desagradáveis.

SENHORES USUÁRIOS!

VOCÊS TAMBÉM SÃO RESPONSÁVEIS PELA MELHORIA DOS TRANSPORTES COLETIVOS EM NOSSA CIDADE. PARA ISSO É PRECISO:

- respeitar uns aos outros;
- respeitar cobrador e motorista;
- não fumar dentro do ônibus;
 - conservar os ônibus, exemplo: não pichando, não rasgando os assentos;
- não bater cartão¹ ;
- evitar ficar na porta;
- procurar ir antes para a frente, quando for descer;
- não 'maiar'² se não for preciso.

Após essa atividade, perguntamos aos alunos se eles achavam que essa panfletagem seria suficiente para, pelo menos, reduzir os problemas dos transportes coletivos. Após muita discussão eles resolveram que teriam de ir à câmara de vereadores, convidar um vereador para discutir o problema com eles, em sala de aula. Perguntaram se isso era possível. Respondemos que, dependendo do compromisso político do vereador em atender os interesses da população, seria perfeitamente possível. Elegeram uma comissão que foi à câmara, fez o convite e uma vereadora aceitou ir à sala de aula, debater o assunto com os alunos.

Para o debate, que foi riquíssimo, reservamos um dia de duas horas seguidas de aula. A entrevista foi planejada com antecedência. Os alunos bombardearam a vereadora com perguntas (transcritas a seguir) que impressionaram pela maturidade e seriedade.

1. como são feitos os cálculos dos percentuais de aumento de passagens e dos índices de lucro;
2. quais os critérios para concessão e distribuição de linhas de ônibus;
3. existe fiscalização das empresas, por parte do município;
4. quais os critérios para a gratuidade de passagens;
5. existe verba para a conservação das vias;
6. de onde vem essa verba e como é distribuída;
7. como é a relação empresários/governo municipal;
8. por que o transporte coletivo do município é feito por empresas privadas, até de outros Estados?

Finalizando, entregaram à vereadora o documento reivindicatório (transcrito a seguir), elaborado coletivamente, em aulas anteriores. A parlamentar assumiu o compromisso de lê-lo no plenário da câmara.

Maceió, 14/04 de 1998

Senhores vereadores,

Após discutirmos em sala de aula, os problemas referentes ao transporte coletivo do nosso município, constatamos que o nosso sistema de transportes urbanos encontra-se em situação bastante precária. Os veículos, além de insuficientes para atender à população, são velhos, mal conservados, não apresentando condições de conforto e segurança. Além disso, enfrentamos problemas com os funcionários incapacitados.

Essa situação provoca sérios prejuízos à população que além de não ser bem servida, está sujeita a desentendimentos e acidentes

que podem resultar em morte dos usuários.

Em vista do exposto, solicitamos providências imediatas a fim de melhorar o nosso transporte coletivo, ao tempo em que reivindicamos:

- que as linhas sejam melhor divididas entre as empresas;
 - que os preços das passagens sejam congelados;
- que sejam regularizados os horários de saída dos ônibus;
- que seja concedida uma linha exclusiva para o CEAGB¹ ;
 - que seja concedida gratuidade nos transportes coletivos, para os estudantes freqüentarem as aulas.

Esperando ser atendidos em nosso pleito, subscrevemo-nos.

Alunos da 8ª série, da Escola Professor Afrânio Lages

3. Conclusão

Acreditamos que, trabalhando dessa maneira, estaremos transformando as aulas em um espaço impregnado de realidade e de diferentes possibilidades de leitura, trazendo para dentro delas, não conteúdos vazios, mas problemas reais, que permitam ao aluno questionar a realidade, dissecá-la, enriquecer sua consciência através do contato com diferentes concepções de mundo. Estaremos possibilitando ao aluno uma certa autonomia na produção do conhecimento, através de uma interação/intervenção consciente. Estaremos possibilitando o acesso a um conhecimento que lhe permitirá entender melhor não só o texto escrito, mas a realidade em que vive, desvelando-a, descobrindo sua identidade e buscando formas de nela atuar. A prática social será, pois, ponto de partida e ponto de chegada.

Assim será possível superar a assimilação servil do conhecimento via transmissão/recepção passiva. Será possível estabelecer uma unidade entre a relação teoria/prática do conhecimento lingüístico/conhecimento pedagógico/realidade social, fornecendo ao educando uma visão crítica da realidade em que se insere.

Por outro lado, a escola estará cumprindo o seu papel social de formar cidadãos críticos, forjadores conscientes de um projeto histórico. Dessa maneira, é possível existir unidade entre escola e vida, pois, estaremos trabalhando não com uma língua código, inerte, sem nenhuma significação para o aluno, mas, ao contrário, estaremos fornecendo meios para que ele busque formas de reivindicar seus direitos, solucionando problemas do cotidiano.

4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail – *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
- FREIRE, Paulo – *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- _____ - *A importância do ato de ler* São Paulo, Cortez, 1987.
- GERALDI, João Wanderley – *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel 1985
- LAFER, Celso – *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Companhia das letras, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos – “Tendências pedagógicas na prática escolar” In: LUCKESI Cipriano Carlos – *Filosofia da educação* São Paulo, Cortez, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli – *Interpretação autorial, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

Gênero discursivo e leitura: a constituição dos gêneros

Vanice Maria Oliveira Sargentini
Univ. Federal de São Carlos – SP

ABSTRACT: *Based on the French Discourse Analysis theoretical perspective and on the Bakhtin's studies, this paper aims to explore the discursive genres. To this discussion, we intend to take the discursive genres as a means of teaching.*

PALAVRAS-CHAVE: *Gênero discursivo – leitura – análise do discurso – ensino*

Introdução

Este artigo pretende apresentar reflexões sobre a constituição dos gêneros discursivos. Consideramos que a linguagem acompanha todas as atividades humanas, o que indica que é possível haver tantos gêneros de discurso quantas atividades humanas. A noção de gênero em Bakhtin (1992) e em outros pontos de seus estudos abrem perspectivas para a análise das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que a determinam. Assim, considera-se que o enunciador, imerso em uma sociedade, possui um projeto discursivo e os gêneros do discurso apresentam recursos para a expressão.

São, portanto, os conceitos de dialogismo e de gênero desenvolvidos por Bakhtin que sustentam nossos estudos. Ao concordarmos com Bakhtin que a lista de gêneros, nesta perspectiva, é indeterminada, torna-se nossa tarefa considerar as coerções genéricas que determinam a enunciação.

A análise de gêneros que circulam na sociedade e as leituras que os textos permitem criando novas significações serão exemplos para nossas reflexões.

1.A constituição dos gêneros

Dentre as contribuições de Bakhtin para os estudos atuais, as reflexões sobre gênero são as que melhor ilustram algumas mudanças de paradigma nos estudos da linguagem. Para Bakhtin (1992), a linguagem caracteriza-se pela presença de gêneros do discurso que mobilizam diferentes esferas da enunciação:

“Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero do discurso” (Bakhtin, 1992: 279)

Bakhtin considera que os gêneros possam ter uma relativa estabilidade e, portanto, não os encerra em uma estrutura determinada. Assim, a noção de gênero do discurso abre perspectivas para análise das relações existentes entre a atividade de linguagem, as determinações socio-históricas e o acontecimento enunciativo.

O conceito de gênero nos estudos bakhtinianos é plural. Os gêneros discursivos representam unidades abertas de cultura que abrigam formas particulares de ver o mundo e de consolidar visões de mundo de épocas históricas. Nesta concepção o gênero não se trata de uma estrutura acabada com categorias formais e hierarquias, mas o investimento de diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana.

A associação dos gêneros a grandes tipos de discurso é apresentada por Bakhtin por dois conjuntos que privilegiam o ponto de vista histórico: gêneros primeiros, que correspondem às interações da vida cotidiana e os gêneros segundos (ou secundários), aqueles

elaborados pela comunicação verbal mais complexa (discurso literário, científico, filosófico). Os gêneros não devem ser considerados como classes isoladas, mas como esferas da atividade de linguagem que abrigam um processo combinatório inacabado (as interações cotidianas são a representação do mundo sempre em movimento) e acabado (princípio da construção estética dos gêneros discursivos, deflagrando um modo de dar corpo às experiências).

As reflexões de Bakhtin gestaram nos estudos de Análise do Discurso de linha francesa concepções para a classificação dos discursos, considerando-os por vezes investido em um gênero que parece estável, porém, suscetível a freqüente instabilidade.

Abandonando, portanto, a concepção tradicional que considerava os gêneros como espécies de “quadros”, nos quais se encaixavam os discursos, a Análise do Discurso de linha francesa focaliza primordialmente o posicionamento socio-histórico do discurso. Assim, considera de que maneira determinada formação discursiva investe um gênero. Como exemplo da pertinência deste enfoque podemos resgatar as diferentes formas de investimento da imprensa operária de acordo com a formação discursiva.

Vejamos o discurso anarquista que inaugura no Brasil uma tipologia que circula na imprensa operária. Os jornais, escritos pelos operários anarquistas, distribuídos nas fábricas, possuíam textos narrativos, com ensinamentos morais, buscando incitar o leitor a uma revolta social que levaria os trabalhadores conscientizados a uma insurreição popular. Esses textos, que no início do século (1900 a 1930) caracterizavam um tipo de discurso da imprensa operária, hoje, circulam nos meio acadêmicos como contos anarquistas, de cunho literário. Observa-se ainda que o gênero da imprensa operária não é investido da mesma maneira pelos anarquistas, pelos operários de ideal comunista e pelos trabalhadores sindicalizados da atualidade. Assim, consideramos, portanto, que a cada gênero do discurso associa-se um contrato específico, o qual leva em conta as relações entre enunciativos e enunciatários, as circunstâncias temporais e o local da enunciação, os suportes e os modos de difusão. Os contos anarquistas, hoje, não têm como enunciatários trabalhadores a serem conscientizados do ideal libertário, mas leitores que por intermédio dos textos reconstituem a história das reivindicações trabalhistas. O suporte desses contos migrou dos jornais operários para uma publicação em forma de livro, nomeada de ‘Contos anarquistas’, em novas circunstâncias temporais.

Nesta concepção, cada formação discursiva caracteriza-se pelo investimento de certos gêneros com o sacrifício de outros. As narrativas com ensinamentos morais características dos jornais anarquistas, sacrificavam o gênero literário, da mesma forma que, hoje os contos anarquistas, sacrificam o reconhecimento dos gênero característico da imprensa operária.

2. O gênero: do conceito lingüístico ao trabalho escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a seu modo, trazem

para o ensino a reflexão sobre gênero ao tomar o texto como unidade e considerar que:

“Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.” (Brasil, 1998:21)

Ressalta-se, ainda, que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”, privilegiando a diversidade de textos e gêneros já que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Propõe-se, dessa forma, o “abandono da crença da existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação”(Brasil, 1998:24). Entretanto, ao considerar que a diversidade de gêneros é ilimitada, os parâmetros curriculares apontam que é preciso priorizar os gêneros que devem merecer abordagem mais aprofundada. No que tange aos textos escritos, recomenda-se “privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”(Brasil, 1998:26).

Partindo das propostas dos parâmetros, gostaríamos de aqui destacar a importância de tomar-se a noção de gênero como objeto de ensino, uma vez que temos que por um deslizamento de sentido, possa se restringir o ensino de gênero à utilização na escola de uma diversidade textual, investida em gêneros diversos. Defendemos, portanto, que a noção de gênero abre perspectivas para análise das relações existentes entre a atividade de linguagem, as determinações socio-históricas e o acontecimento enunciativo e que ao se considerarem tais relações legitimam-se novas leituras.

3. Gênero discursivo: alguns exemplos para reflexão

Podemos, simulando uma atividade numa outra, desviar um gênero de seu destino e contribuir, assim, num determinado momento da história para o aparecimento de novas variedades entre a infinita variedade de gêneros. Tomemos, como exemplo, as famosas receitas de bolo publicadas no contexto da ditadura militar; a construção composicional obedecia aos padrões de receita, já o conteúdo temático quebrava a expectativa do que seria dizível por meio deste gênero.

Além disso, os gêneros se encaixam para criar efeito de veracidade e credibilidade ao enunciatário; é o caso de uma propaganda que circula na mídia televisiva neste primeiro semestre de 2001, na qual um conceituado médico ao recomendar os cuidados para conter a dengue, profere o discurso do lugar da ciência, porém investido em um discurso didático, promovendo, portanto, um apagamento do discurso científico.

As músicas, atualmente, têm seus gêneros definidos a partir da formação discursiva da qual estão investidas. Embora, hip hop, rap e funk possuam estrutura composicional semelhante, distinguem-se em relação ao conteúdo temático. O primeiro privilegia um discurso de denúncia das causas sociais, enquanto o segundo ocupa-se das causas comunitárias; já o funk focaliza a alegria das festas de uma sociedade marginalizada, porém não declara em seu discurso comprometimento com as causas sociais.

Tais exemplos permitem-nos destacar a importância de tomar o gênero como objeto de ensino, ressaltando que o gênero traduz relações complexas que o homem mantém com o mundo por meio da linguagem.

4. O gênero deflagrando a leitura de novas significações.

Apoiar-nos-emos no texto de Thiago de Mello para análise do gênero discursivo e suas implicações para a interpretação do texto.

Os estatutos do homem

(Ato Institucional Permanente)

A Carlos Heitor Cony

- ARTIGO I Fica decretado que agora vale a verdade, que agora vale a vida, e que de mãos dadas, trabalhem todos pela vida verdadeira.
- ARTIGO II Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo.
- ARTIGO III Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.
- ARTIGO IV Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu.
- PARÁGRAFO ÚNICO. O homem confiará no homem como um menino confia em outro menino.
- ARTIGO V Fica decretado que os homens estão livres do jugo da mentira. Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem a armadura de palavras. O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa.
- ARTIGO VI Fica estabelecida, durante dez séculos, a prática sonhada pelo profeta Isaías, e o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.
- ARTIGO VII Por decreto irrevogável fica estabelecido o reinado permanente da justiça e da claridade e a alegria será uma bandeira generosa para sempre desfraldada na alma do povo.
- ARTIGO VIII Fica decretado que a maior dor sempre foi e sempre será não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá à planta o milagre da flor.
- ARTIGO IX Fica permitido que o pão de cada dia tenha no homem o sinal de seu suor. Mas que sobretudo tenha sempre o quente saber da ternura.
- ARTIGO X Fica permitido a qualquer pessoa, a qualquer hora da vida, o uso do traje branco.

- ARTIGO XI Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.
- ARTIGO XII Decreta-se que nada será obrigado nem proibido.
Tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar
pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela
- PARÁGRAFO ÚNICO. Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.
- ARTIGO XIII Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar o sol das manhãs
vindouras
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.
- ARTIGO FINAL Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

(Santiago do Chile, abril de 1964)

O texto acima caracteriza-se pela variedade de gêneros que abriga. A construção composicional é de um ato institucional, pelo qual, em declaração solene, o governo baixa um regulamento, porém aí já surgem as primeiras subversões, pois o ato não tem a autoria governamental; ele é assinado por um poeta. Além disso o ato é uma declaração pública que tem como enunciário a comunidade. Esse ato é endereçado, particularmente, a uma pessoa – o escritor Carlos Heitor Cony -, mescla-se, portanto, neste ato a característica epistolar. Se consideramos que a construção composicional é de um documento oficial (ato), paradoxalmente o conteúdo temático faz referência a

temas e figuras que retratam poeticamente os valores da vida, da verdade, da liberdade e do respeito. Fala-se, por forma de artigos, de um agora que se opõe a um tempo de antes (Fica decretado que agora vale a verdade, que agora vale a vida), convidando o enunciário a reconhecer dois tempos, marcados por duas formações ideológicas distintas, sendo que a presença discursiva de uma, implica a existência da outra.

Consideramos que o gênero discursivo oferece uma interferência decisiva na interpretação do discurso e aliamos a isso o papel central que na Análise do Discurso atribui-se às condições de produção. No texto analisado, a construção composicional, característica de um ato, e as informações de um tempo e lugar de produção do texto remetem-nos aos quadros da nossa história de repressão, marcada pela ditadura militar, quando governar por atos e decretos era um procedimento freqüente. Criar, portanto, um texto que encaixa gêneros diversos como o oficial, o epistolar, o literário, em uma formação discursiva de antimilitarismo, produzindo uma denúncia velada para não cair nas malhas da censura, é tarefa nobre. Assim, para interpretar esse discurso é preciso não apenas reconhecer alguns gêneros, mas resgatá-los para deflagrar a leitura de novas significações.

5. Considerações finais

As reflexões apresentadas encaminham-nos a ressaltar que a noção de gênero deve ser tomada como objeto de ensino, uma vez que a análise do gênero, ou do encaixe de gêneros investidos em um texto desencadeiam significações que reclamam novas interpretações.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MELLO, Thiago de *Faz escuro mas eu canto*. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 19-22

Gênero e materialidade discursiva: como a propaganda turística ressignifica o espaço nordestino

Maria Regina Baracuhy Leite

Universidade Federal da Paraíba – PG Unesp Araraquara

ABSTRACT: Based on Bakhtin's gender conception and on J. Authier-Revuz's theory, we intend to discuss, in this paper, how the northeastern space is built in the touristic advertisement's gender.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Análise do Discurso 2. Gênero 3. Materialidade discursiva 4. Propaganda turística

1. Discurso, Gênero e Sentido

Nestas considerações iniciais, pretende-se discutir a relação entre o discurso, o gênero e o sentido. Para tanto, utilizaremos, como aparato teórico, as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros do discurso, sobretudo em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1997), bem como os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, edificada por Michel Pêcheux.

Tanto Bakhtin como Pêcheux entendem o discurso enquanto processo social, determinado, regulado pela ideologia. Isto significa entendê-lo indissolúvelmente ligado ao contexto histórico, social. Em sua materialidade (seja ela verbal ou não-verbal), o discurso revela a articulação do lingüístico (ordem estrutural) com a sua exterioridade constitutiva (ordem sócio-ideológica).

A grande diferença entre essa forma de pensar o discurso (e a língua, por extensão) e a lingüística da imanência é que esta se preocupa em estudar a língua como um sistema abstrato de signos, possíveis de serem descritos em níveis como o fonológico, o sintático, o morfológico. Dessa perspectiva, exclui-se a relação da língua com o contexto sócio-ideológico que ela se insere, limitando-se à abordagem dos fatos lingüísticos ao aspecto estrutural, à descrição sincrônica do sistema formal da língua. De acordo com Fiorin (1990:5):

“A partir do momento em que se constitui como ciência autônoma, a lingüística passou a estudar internamente a linguagem. A maioria dos lingüistas não mais se preocupou com as relações entre a linguagem e a sociedade, não mais cuidou das vinculações entre a linguagem e os homens que dela fazem uso.”

Por outro lado teóricos como Bakhtin e Pêcheux consideram a língua enquanto estrutura viva, dinâmica, em funcionamento, portanto, trazem, para os estudos lingüísticos, o sujeito (construído discursivamente) e a História. Ocorre então uma mudança de paradigma e a língua passa a ser estudada, não somente em relação a seus elementos internos, mas também na dimensão sócio-histórica que a determina.

Em suas profícuas reflexões sobre a linguagem, Bakhtin enfoca três conceitos que a regulam: a ideologia, o dialogismo e o gênero. Para o mestre soviético, a palavra é o veículo ideológico, por excelência. Segundo ele, *“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”* (1992:41)

A natureza social da linguagem está diretamente relacionada com a ideologia. Esta, por sua vez, funda-se no princípio da contradição, isto é, no interior de uma dada ideologia, confrontam-se os valores sociais, que refletem a luta de classes. Por isso, afirma Bakhtin (op.cit.) que *“a palavra é a arena onde se desenvolve a luta de classes”*, é o palco de vozes, polêmicas, contraditórias, convergentes, sempre plural.

Em consequência disso, ele institui o dialogismo como o prin-

cípio estruturador da linguagem, posto que ela se constitui a partir de um incessante diálogo que se estabelece entre um eu e um tu, sujeitos historicamente instaurados em uma dada esfera da comunicação verbal e entre discursos sociais que configuram uma cultura, uma sociedade. Portanto, a alteridade constitutiva do discurso apresenta, para Bakhtin, uma dupla e indissociável dimensão: a da intersubjetividade, o discurso do eu se constitui pelo discurso do outro e a da interdiscursividade, em que se entrelaçam discursos sociais. É por este viés que o pensamento bakhtiniano se encontra com a Análise do Discurso, cujo objeto de estudo é o interdiscurso (Maingueneau:1989), ou seja, a relação de um discurso com outrem, através da qual se delinea o vínculo da língua com o social e, consequentemente, com a história e a memória.

Baseada no princípio bakhtiniano de constituição dialógica do discurso, Jacqueline Authier-Revuz (1982) desenvolve a teoria da heterogeneidade enunciativa. Percebendo a importância do Outro no processo discursivo, ela afirma que:

“sous nos mots, ‘d’autres mots’ se disent: que derrière la linéarité conforme à l’émission par une seule voix, se fait entendre une ‘poliphonie’ et que ‘tout discours s’avère s’aligner sur le plusieurs partées d’une position’; que le discours est constitutivement traversé par ‘le discours de l’Autre’.” (p. 140-141)

Portanto, todo discurso é sempre habitado por outros discursos e se destina a um interlocutor, daí ser ele **constitutivamente heterogêneo**. Em alguns discursos, essa relação não está explícita, o Outro se “esconde” no nível enunciativo da heterogeneidade. Quando isso ocorre, J. Authier-Revuz afirma que ocorre a **heterogeneidade constitutiva**. Entretanto, esta também pode se encontrar “marcada”, “mostrada” na materialidade do discurso, evidenciando o movimento de inscrição do exterior no interior discursivo, ao explicitar a presença do Outro no fio do discurso. A esse processo, Authier-Revuz (op.cit.) nomeia de **heterogeneidade mostrada**, manifesta explicitamente na superfície textual. O conceito de heterogeneidade refere-se, portanto, às diversas perspectivas, aos diversos pontos de vista, às diversas vozes que, articuladas pelo enunciadador, são incorporadas ao seu discurso.

Sendo o discurso de natureza social, heterogênea, deduz-se que não é possível falar o que se quer no momento em que se quer, uma vez que o discurso é determinado pelas estruturas sociais. Segundo Bakhtin, cada esfera da atividade e da comunicação humana é composta por *“formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso”*. (1997: 301)

O pensador russo distingue os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários dizem respeito à atividade lingüística relacionada com os discursos orais – linguagem cotidiana, familiar, a carta pessoal, etc., já os secundários – discursos literários científicos, entre outros -, são elaborados por meio de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Entretanto, Bakhtin assinala que os gêneros não são categorias estanques, pelo

contrário, se interpenetram. Por exemplo, o discurso jornalístico pode servir-se da forma de uma carta pessoal para veicular uma dada mensagem. Salienta-se que a incorporação de um gênero por outro implica redimensionamento dos sentidos que, ao migrarem, adquirem novas significações.

Enfim, os gêneros discursivos regulam o modo de dizer de uma dada sociedade em uma determinada época. A esse respeito, sintetiza Brait (2000):

“o gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as práticas discursivas implicam necessariamente coerções.”

Partindo da premissa de que o gênero condiciona as práticas discursivas e de que estas se materializam em formas textuais cristalizadas, pretendemos verificar, a seguir, através de que estratégia o espaço nordestino é redimensionado no gênero propaganda turística.

2. Como a propaganda turística redimensiona o espaço nordestino

A propaganda é um instrumento de manipulação social que integra nosso cotidiano. Pretende-se não apenas vender o produto, mas fazer crer que, além do seu valor utilitário, ele possui, principalmente, um valor simbólico, que confere *status* e poder para quem adquire. Segundo Bourdieu (1998:53):

“os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem aceitos e obedecidos.”

O discurso da propaganda afeta nossas práticas, comportamentos, condutas. É possível vislumbrar, através do estudo da propaganda, uma síntese da história, dos costumes e valores de uma dada sociedade. A propaganda refrata um dado momento social. Isso significa que, além de ser retratado, ele também é interpretado. Desse modo, não há uma relação transparente entre o homem, o mundo e a linguagem, mas essa tríade inseparável é construída no discurso da propaganda. Tal construção é possibilitada pela linguagem, matéria-prima desse tipo de discurso.

O *corpus* desse trabalho é composto por textos de propaganda turística oficial sobre o Nordeste, que circulam nos meios de comunicação de massa. Especificamente, serão analisadas duas propagandas sobre o Ceará: uma que se encontra na revista *Veja* nº 45 de 10 de novembro de 1999 e outra na mesma revista de 15 de dezembro de 1999, bem como uma propaganda sobre o litoral paraibano, divulgada na mídia pela Secretaria de Transportes e Turismo da Prefeitura Municipal de João Pessoa desde janeiro de 1997.

Há, na mídia, duas representações do espaço nordestino que se destacam: uma que diz respeito ao Sertão, em que a fome, a seca, a pobreza e a miséria são focos centrais e outra que se reporta ao Litoral, cujos temas e figuras versam sobre belas praias, gente alegre e feliz, hotéis luxuosos, enfim, o eldorado brasileiro. É desse discurso que a propaganda turística oficial se apropria, como mostra esse texto sobre o Ceará.

“Não foi por acaso que o Ceará foi indicado pela revista Condé Nast Traveler como um dos points turísticos mais quentes do novo milênio. É que aqui, a temperatura de 27 graus é tão constante como o clima da nossa gente: alegre, divertida e feliz. Você vai ver estrelas, relaxar, festejar, saborear, dançar, cantar, descobrir, velejar, surfar, desejar, namorar, se fartar. Isso é que é vida.”

A heterogeneidade mostrada é sinalizada no texto por meio de marcas lexicais e sintáticas — uso de verbos transitivos (festejar, descobrir, desejar) que sugerem infinitos complementos e nessa incompletude, possibilitam inumeráveis sentidos, bem como em ní-

vel de materialidade não-verbal, através de imagens que se sobrepõem com a exibição simultânea de esporte (windsurf), gente bonita, alimentação farta, orla exuberante...

Quase todas as propagandas sobre o Litoral trazem palavras ou expressões em inglês (**point, Condé Nast Traveler, Beach Park**, entre outros), marcas discursivas que denunciam o discurso-Outro, o do estrangeiro, cuja voz dá credibilidade à informação veiculada e expressa a representação do “ser chic” e “ter status.”

Na propaganda do litoral paraibano (janeiro/1997), esse discurso do eldorado brasileiro se repete, a começar pelo título: “O Paraíso Existe”. Eis o texto:

“São quilômetros de praias que se sucedem em enseadas cobertas de areia branca, as águas sempre mornas, o coqueiral soprando uma brisa preguiçosa. O cenário pode até ser plural no Nordeste, mas é singular em João Pessoa, por um determinismo geográfico: é aqui onde fica o extremo oriental das Américas – a Ponta do Seixas, no Cabo Branco.

(...) “O point mais festejado da orla, no entanto, é Tambaú, com seus hotéis de luxo, restaurantes internacionais e regionais, bares, boates...”

E, ao final conclui: *“Um passeio pela foz do rio Paraíba é outra alternativa a indicar que o paraíso existe e está em João Pessoa”.*

Esses discursos dialogam entre si, tanto em nível de materialidade verbal: praias, coqueirais, gente alegre e feliz — mesmo tema e figuras —, como em nível de materialidade não-verbal, com imagens que não apenas reforçam, mas ampliam o que está dito nos textos. Essa rede temática, que vai se tecendo pela circulação e repetição do mesmo tema e figuras, vai construindo uma representação do espaço litorâneo enquanto lugar paradisíaco ideal para o turismo e o lazer.

A materialidade não-verbal do discurso da propaganda é, geralmente, mais impactante que a verbal. A eficácia da imagem advém de sua polifonia, do atravessamento de discursos que a constitui. Para Gregolin (2000):

“O poder da imagem é o de possibilitar o retorno de temas e figuras do passado, colocá-los insistentemente na atualidade, provocar sua emergência na memória do presente. A imagem traz discursos que estão em outros lugares e que voltam sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases. Por estarem sujeitas aos diálogos entrediscursivos, elas não são transparentemente legíveis, são atravessadas por falas que vêm do seu exterior – a sua colocação em discurso vem clivada de pegadas de outros discursos”.

Em relação às propagandas analisadas, verifica-se que as imagens fragmentadas, justapostas se constituem de vozes recorrentes, complementares, que funcionam como um desdobramento parafrástico do verbal, criando com este, um efeito de identidade. Esse movimento harmonioso do olhar que passa do visível ao nomeado e vice-versa é uma das estratégias do discurso da propaganda que visa, sobretudo, a persuadir o leitor a crer na veridicção da mensagem com o objetivo de suscitar-lhe o desejo de comprar o produto anunciado.

Enveredando um pouco no campo do interdiscurso, da memória discursiva, verifica-se que a representação social da costa brasileira como eldorado tropical, vem sendo construída desde o discurso do Descobrimento e remonta à carta de Caminha, em que este se refere ao Brasil como “a terra de muitos bons ares” onde “as águas são muitas e infundas. E em tal maneira é graciosa (a terra) que querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem”.

Esse discurso de cunho idílico ecoa em outros discursos, como o literário. Veja-se a célebre “**Canção do Exílio**” de Gonçalves Dias: “*Minha terra tem palmeiras / Onde canta o sabiá / As aves que aqui gorjeiam / Não gorjeiam como lá*”.

Esse ufanismo, que se materializa através de construções

hiperbólicas, encontra cor no discurso da propaganda, cujas imagens intensificam o sentido do texto verbal, no qual se relata a apresentação do Beach Park, complexo turístico do Ceará:

“Beach Park é o maior parque aquático da América Latina, na beira do mar, debaixo dos coqueiros, no topo do mundo. É a diversão mais quente do planeta”. (15/12/1999)

Ressalte-se que, nessa propaganda, há um deslocamento de sentidos na construção do paraíso. Ela pode nos fazer lembrar outros discursos, como a carta de Caminha, trazendo para o presente, uma memória do passado, mas também ressignifica esse discurso, ampliando e fazendo emergir outros sentidos, por exemplo, ao descrever as peculiaridades de um espaço outro: o da cidade de Fortaleza.

Observa-se que, sob as vozes do discurso da propaganda sobre o Litoral nordestino, submergem outros discursos sociais (como o literário, o geográfico), vestígios de uma memória, que é constantemente reatualizada, remodelada, resignificada. No entanto, é ela que constitui e possibilita a constelação de sentidos daquele discurso. Por isso, para a AD, não existe discurso autofundado, de origem absoluta, uma vez que “*enunciar é se situar sempre em relação em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso*”. (Brandão, 1991, p. 77)

Em oposição ao discurso paradisíaco do Litoral, constituindo-o “pelo avesso”, surgem os que tratam do Sertão, cujos temas, também recorrentes, são a seca, a fome, a miséria. Esses discursos já se cristalizaram no imaginário social, não só pela divulgação na mídia, mas também pela reiteração no discurso literário. Citem-se como exemplos: *Os Sertões* de Euclides da Cunha, *A Bagaceira* de José Américo de Almeida, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, entre outros. O silenciamento / apagamento desses discursos nos textos de propaganda sobre o Nordeste é significativo. Ao tratar dessa questão do silêncio, cite-se Orlandi (1992), para quem “*o silêncio é constitutivo de um discurso, pois todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer*”. No entanto, esclarece a autora que o silêncio não é o implícito, pois

“*O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído*”. (op. cit. p. 106)

Assim, constituindo o discurso do Litoral, no fio invisível que o tece e o contradiz, polemizando-o; encontram-se as vozes do Sertão, silenciadas, apagadas, excluídas. A propaganda turística parece homogeneizar o espaço nordestino. Não é permitido, na conjuntura de “vender” esse produto, acionar, desvelar essa contradição constitutiva que atesta a incompletude do dizer e dos sentidos.

Essas duas representações do espaço nordestino _ a do Litoral e a do Sertão _ criam um efeito de homogeneidade decorrente da ilusão de transparência da linguagem. Por isso, a propaganda e a mídia, de um modo geral, fazem parecer que só é possível olhar o Nordeste sob essas duas perspectivas (ou em uma única com duas faces), eliminando-se, assim, a convivência dialética da pobreza/ riqueza, tristeza/ alegria, fartura/ escassez, tanto no Litoral como no Sertão. Conseqüentemente, mascara-se a realidade social e se evi-

dencia o caráter de manipulação do discurso da propaganda, cuja finalidade maior é seduzir.

A construção do discurso da propaganda turística sobre o Nordeste ocorre por meio de processos parafrásticos. Segundo Orlandi (1999:36)

“*os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações de um mesmo dizer sedimentado.*”

Embora o discurso da propaganda turística sobre o Nordeste aconteça nesse espaço do repetível, do “mesmo”, é também a partir dele que se instaura o “diferente”. Por isso, em cada propaganda, ressoam vozes do passado e, ao mesmo tempo, ecoam vozes do presente, que retomam fatos atuais e peculiaridades dos espaços que a propaganda anuncia.

Entendemos a propaganda turística como um gênero complexo (na acepção de Bakhtin), caracterizado por diálogos entre discursos, através dos quais se constroem estereótipos e silenciamentos, com o objetivo de seduzir o consumidor

4. Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours”. *DRLAV*, nº 26, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance). 2ed., São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. Em: GREGOLIN, M.R.V. et al. *Análise do Discurso – Interpretação e Memória: olhares oblíquos*. (no prelo)
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas- SP: Editora da Unicamp, 1991.
- FIORIN, José L. *Elementos de análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- GREGOLIN, M.R.V. Recitações de mitos: a História na lente da mídia. Em: *Filigranas do discurso: as vozes da História*. Araraquara: FCL-UNESP, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas –SP: Pontes, 1999.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

O funcionamento discursivo e a construção do sentido em audiências de trabalho

Maria da Glória Corrêa di Fanti

Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP

Universidade do Vale do Rio do Sinos/UNISINOS-CNPq

ABSTRACT: *This paper presents a reflexion on employee's and employer's representations during labor hearings with the aim of apprehending meaning effects out constructed images especially concerning position permanence assumed in discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *prática discursiva, atividade de trabalho, dialogismo, alteridade*

1. Práticas discursivas e atividade de trabalho

Analisando práticas discursivas em situação de trabalho, especificamente em audiências trabalhistas, sessões formais de conciliação e instrução processual para o julgamento de conflitos oriundos das relações de trabalho entre empregado e empregador, percebemos a inscrição de uma complexa relação entre homem/linguagem e trabalho, que, em determinadas condições histórico-sociais, produz uns ou outros sentidos entre os interlocutores. Tais práticas discursivas (Maingueneau, 1993), entendidas como a indissociabilidade entre a face textual e a face social, abrem-se para o entendimento do trabalho em situação nas suas diversas materialidades.

Na inter-relação linguagem e trabalho, o coletivo do trabalho apresenta-se numa tensão entre a estabilidade e a instabilidade. Nessa perspectiva, Faïta & Clot (2000) tratam a atividade de trabalho como um teatro permanente de um movimento em duas direções: uma impessoal, genérica; outra pessoal, variação de si. A coletividade de trabalho, então, apresenta relações discursivas renovadas de situação em situação, as quais, por meio de um movimento dialógico, oferecem a cena em que os interlocutores se encontram, trazendo histórias e experiências para a atividade. Esta orientação advém da concepção constitutivamente dialógica da linguagem, postulada por Bakhtin (1995, 1997, 1998), em que o processo de interação verbal pressupõe a intersubjetividade e a referência a outras enunciação reais e virtuais, assinalando a heterogeneidade própria da língua.

É também a partir do embasamento dialógico bakhtiniano que a Análise do Discurso de orientação francesa propõe o princípio da heterogeneidade discursiva, isto é, o princípio de que a tessitura do discurso se configura a partir de outros discursos (Authier-Revuz, 1984)¹. O exterior, desse modo, é constitutivo, ou seja, todo discurso é atravessado pelo discurso do "outro"; ou ainda, constrói-se sobre o "já-dito". Assim entendido, Maingueneau (1984) ressalta a heterogeneidade própria da linguagem e propala o primado do interdiscurso sobre o discurso, a interdiscursividade, um espaço de trocas entre vários discursos. Com efeito, a heterogeneidade da linguagem, sua alteridade constitutiva, configurada na relação com o "outro" é o fundamento de toda discursividade.

Partindo dessa intrínseca relação com o "outro", entendemos que seja possível estudar as imbricações discursivas que suportam e atravessam a atividade de trabalho, a alteridade que constitui as práticas discursivas das audiências trabalhistas. Nesse sentido, selecionamos de um *corpus* discursivo composto por 09 audiências, coletadas no primeiro semestre de 2000, em uma Vara do Trabalho do município de São Paulo, uma audiência para análise². Tal audiência é oriunda do conflito de uma relação de trabalho em que um operário/pe-dreiro reivindica de uma empreiteira de construção civil o cumprimento de direitos lesados durante a vigência da sua prestação de serviço. Participam da atividade um juiz singular, no caso uma juíza, o empregado com seu respectivo advogado, no caso uma advogada, o empregador, no caso uma firma representada por um dos sócios, com

seu respectivo advogado, uma testemunha por parte do empregado, duas por parte do empregador, o escrivão e a assessora da juíza³. Nessa audiência não houve acordo entre as partes (empregado e empregador), isto é, não houve entendimento sem discutir o mérito da causa, o que resultaria no encerramento da questão. Assim, as partes e suas respectivas testemunhas foram ouvidas em juízo. Os depoimentos e fatos relevantes, conforme o critério da juíza, foram registrados pelo escrivão no Termo de Audiência (TA), documento que passa a constituir o processo e serve de base para o julgamento do caso.

Com a materialidade discursiva eleita e considerando a mudança de esfera de mediação, isto é, a transferência do enfoque da relação empregado / empregador que deixa de ser uma relação de trabalho *strictu sensu* para ser objeto de trabalho de uma outra esfera, a jurídica, mais especificamente a do trabalho, a qual possui coerções próprias, temos por objetivo analisar como o empregado e o empregador se instituem nas próprias práticas discursivas, como eles são instituídos por seus representantes legais (advogados) e como são instituídos pelo juiz. Observaremos, com essas representações, as imagens que são construídas e os posteriores efeitos de sentido, principalmente em relação à permanência ou não das posições (vozes) assumidas no discurso.

2. "Eu" X "outro": alteridade constitutiva

Para verificar as formas de instituição do empregado e do empregador, consideramos a dimensão dialógica "eu" X "outro", sendo o "outro" constitutivo do "eu" e vice-versa, a alteridade constitutiva. Nesse sentido, em nossa análise, procuramos principalmente o "outro" como uma característica (ou indício de uma) do empregado ou do empregador a qual, num espaço interacional, dá pistas ou forma imagens do referente. Entendemos por imagens, conforme Maingueneau (1998b), as formas de representação que se apresentam como produtos de uma atividade discursiva, na qual um certo universo de sentido se reconstrói articulando as diversas imagens presentes no discurso: assim, a imagem que o enunciador traz do co-enunciador não se separa da imagem que ele faz de si mesmo ou do tema do discurso.

1 Authier-Revuz (1984) distingue a "heterogeneidade mostrada" da "heterogeneidade constitutiva". A primeira apresenta marcas explícitas da inscrição do "outro". A segunda não apresenta marcas do "outro" na superfície lingüística. Sobre as influências bakhtinianas em Authier-Revuz ler Beth Brait (no prelo), *Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo*.

2 As audiências trabalhistas acontecem em Varas do Trabalho (antigas Juntas de Conciliação e Julgamento). A totalidade do *corpus* discursivo faz parte de um projeto maior que desenvolvemos como pesquisa de doutoramento, na PUC-SP, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva.

3 O escrivão é o responsável pelos registros no Termo de Audiência. A assessora é a responsável pela organização do fluxo das audiências.

Na apreensão dessas formas de representação, consideramos fundamental a noção de designação, proposta por Maingueneau (1998a), a partir da qual se pode identificar um referente, apreender o seu modo de apresentação. Nessa perspectiva, entendemos que há de se considerar os atravessamentos ideológicos, o interdiscurso, a historicidade e o lugar social de quem sustenta a designação. Com esses recursos e considerando os imbricamentos das diversas designações (de empregado e empregador) na circulação dos enunciados, podemos apreender as imagens que se constroem nas práticas discursivas. Observamos, com isso, que nessa atividade de trabalho há lugares mais ou menos estabelecidos, os quais nos remetem às noções de papéis institucionais e papéis discursivos (Maingueneau, 1998b). Os papéis institucionais são aqueles estáveis na interação, associados aos gêneros do discurso; já os papéis discursivos são aqueles ocasionais. Assim, nessa atividade de trabalho, temos, por um lado, alguns papéis institucionais que se repetem a cada sessão (como o papel do juiz, o do advogado do reclamante, o do advogado do reclamado e o do escrivão) e, por outro lado, temos papéis discursivos que se constroem nos processos de produção do discurso.

Com base nessas observações, ressaltamos a concepção de que o sujeito assim como o sentido não são dados *a priori*; eles se constroem em uma complexa multiplicidade que se forma no espaço discursivo entre o “eu” e o “outro”. Sendo assim, mesmo havendo papéis institucionais, formam-se papéis discursivos nesse espaço relacional. O sujeito, conforme Brandão (1995: 49), é descentrado, pois “na sua fala outras vozes também falam”. O sujeito é essencialmente “histórico”, sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, e “ideológico”, sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social.

3. Formas de representação do empregado e do empregador

3.1 Nas próprias práticas discursivas

Observando os depoimentos do empregado e do empregador, constatamos que as imagens construídas entram em conflito. Por um lado, o empregado se institui como trabalhador/pedreiro e vigia e institui o empregador como uma empresa empregadora para a qual foi contratado por duas pessoas; por outro, o empregador se institui como ex-sócio, já que ressalta que a empresa é falida, e como pedreiro da mesma obra que o reclamante (empregado), da qual saiu por ter se acidentado. Portanto, institui o empregado como colega de trabalho. Se, de certa forma, o discurso do empregado revela um tom de ambigüidade ao afirmar que foi contratado por duas pessoas (uma da obra e outra da empresa reclamada); de outra, o discurso do empregador revela um tom de convicção ao afirmar que a empresa é falida. Assim sendo, seguindo a movimentação (inter)discursiva entre as vozes que se conflituam na audiência, notamos que se forma um efeito de sentido de que o empregado é desinformado em relação a quem foi seu empregador. Entendemos que tal efeito de sentido pode ser confirmado ou não no decorrer da audiência a partir das outras formas de representação do empregado e do empregador que se constroem nas práticas discursivas.

Observamos, ainda, em meio a essa tensão de vozes, que há, de certa forma, uma aproximação nas afirmações do empregado e do empregador. O primeiro afirma que era o proprietário da obra quem pagava os salários e que fora contratado por ele e pelo sócio da Construtora. O segundo também afirma que o proprietário da obra contratava e pagava seus funcionários. Essas versões ao mesmo tempo que aproximam empregado e empregador na superfície lingüística afastam-nos na discursiva, favorecendo ao empregador. Se o proprietário era quem pagava os funcionários e era quem contratava os operários, não seria ele o empregador? Fator que realça o conflito de vozes no plano discursivo e as divergências de versões do mesmo referente, no caso a relação de trabalho.

3.2 Nas práticas discursivas dos representantes legais

Observando as posições assumidas pelos litigantes por meio das imagens que deles se constroem no discurso de seus representantes legais, constatamos aproximações e distanciamentos. Ao serem representados por seus advogados e formarem com esses e os demais participantes da audiência a coletividade do trabalho, a qual recobre uma dimensão subjetiva, ideológica e social, empregado e empregador apresentam-se de forma heterogênea, que não se pode antecipar. Seus representantes legais também se apresentam de forma não predeterminada, uma vez que na coletividade há singularidades que exigem negociações entre o “eu” e o “outro”, uma construção de posições discursivas que se configuram em variados estatutos.

Assim, se, no discurso da advogada, o empregado (cliente) aparece representado como trabalhador/pedreiro, não era de se esperar que o empregador aparecesse da mesma forma, mas sim em uma posição de chefia (patrão). No entanto, observamos representação semelhante a qual se projeta por um certo deslocamento de imagens que varia de ex-sócio da empresa reclamada a trabalhador/pedreiro da construção. Tais imagens resultam em um efeito de distanciamento da voz do empregado, pois, nesse jogo de representações, o empregador não seria mais sócio da empresa reclamada, mas sim ocuparia outro estatuto na relação de trabalho. No discurso em que o advogado do empregador apresenta-se como enunciativo, o empregado é instituído como trabalhador/pedreiro, mas é textualmente assinalado que não tem vínculo com a empresa reclamada. Já o empregador (cliente) não é inscrito como empregador, mas sim como trabalhador/pedreiro da construção, colega do reclamante.

Ressalta-se, com isso, que inscrever tanto empregado quanto empregador de trabalhador/pedreiro é construir representações diferentes para o mesmo referente, tendo em vista o papel institucional de quem veicula a imagem. Para a advogada, considerar trabalhador/pedreiro o seu cliente é representá-lo como empregado da empresa reclamada. Para o advogado, considerar trabalhador/pedreiro o empregado é representá-lo como um operário da mesma construção em que o seu cliente (reclamado) trabalhou. Para o advogado, considerar trabalhador/pedreiro o empregador é defender seu cliente da acusação que lhe estão imputando. Para a advogada, considerar trabalhador/pedreiro o empregador é, de certa forma, aceitar essa defesa, o que resulta na desresponsabilização pela parte patronal da relação de trabalho. Com o entrecruzamento dessas representações, a designação “prejudicado”, conferida ao empregado pelo advogado do empregador, parece esboçar a ignorância do empregado que não está reclamando do empregador certo, mas sim de um colega de trabalho.

Notamos que um fator relevante na instituição de imagens do empregado e do empregador são as oportunidades que os advogados têm de se manifestarem nas audiências e, particularmente, de fazerem perguntas aos litigantes e às testemunhas após o interrogatório da juíza. São oportunidades relativamente equivalentes para os dois lados; no entanto, alguns utilizam esse espaço mais que outros. Comparando as inserções dos advogados na audiência em análise, reparamos que, apesar de os dois representantes terem oportunidades de fazerem perguntas, após o depoimento do empregado, apenas o advogado do empregador exerceu esse direito, a advogada não. Já, após o depoimento do empregador, os dois fizeram perguntas. No depoimento das três testemunhas, o advogado fez perguntas à testemunha do empregado e a uma testemunha do empregador; a advogada não fez perguntas à testemunha do empregado, mas fez às duas testemunhas do empregador. Observamos, nesse quadro, que a advogada não fez perguntas ao seu cliente e nem à testemunha dele, enquanto que o advogado fez ao cliente dele e a uma testemunha de seu cliente. Entendemos que a oportunidade de perguntar é, do ponto de vista discursivo, uma oportunidade de o enunciativo fazer escolhas e/ou omissões, de tentar resgatar vozes e apagar outras. Nesse sentido,

fazer perguntas ao próprio cliente e à(s) testemunha(s) do cliente pode ser, sobretudo, uma oportunidade de ratificar uma posição e/ou torná-la mais inteligível.

Em decorrência das inserções dos advogados, constatamos que há uma maior referência ao empregador do que ao empregado, ou seja, a posição assumida pelo empregador é mais recuperada do que a do empregado. Com isso, a voz do empregado vai sendo protelada ao contrário da voz do empregador, que vai sendo enfatizada a cada pergunta / resposta.

3.3 No discurso jurídico

Analisando as imagens que se constroem no discurso jurídico, entendido, nesta reflexão, como o discurso em que o juiz ocupa o papel de enunciador, observamos sua responsabilização pela articulação das perguntas / respostas na audiência e também pela organização do que é registrado no TA. Ele é o representante do Estado para julgar, após a tentativa de conciliação, o litígio. Seu comprometimento também está em apreender o “mais fielmente possível” os depoimentos na audiência, dentre eles a pluralidade de vozes que, de um lado ou de outro, auxiliam no julgamento.

Tais vozes se circunscrevem na atividade e emanam correlações e movimentos discursivos que representam diferentes realidades sociais, ideológicas, econômicas e culturais; um meio histórico de (con)vivência. Nesse meio, a circulação discursiva revela diferentes acentos às palavras, aos enunciados, que na inter-relação com o discurso jurídico constitui o processo de construção de sentido e efeitos de sentido. Sob esse prisma, entendemos que há uma co-participação, isto é, uma incorporação do discurso jurídico na produção dos enunciados, uma participação dialógica, tendo em vista que todo discurso assimila a imagem de seu destinatário. São os “eus” constituídos pelos “outros”. Em decorrência disso, perpassam também pelas interlocuções das quais a juíza participa as variadas formas de representação do empregado e do empregador construídas no espaço discursivo da audiência. Essas imagens podem ser ignoradas, podem ser (re)tomadas e podem ser registradas (ou não) no TA.

Procurando marcas de subjetividade do enunciador-juíza na superfície lingüística, tendo em vista todo discurso ser subjetivo (em diferentes graus) (Kerbrat-Orecchioni, 1980) e, portanto, ser construído sob um processo avaliativo, não as encontramos aparentemente. Os enunciados que compõem a textualidade do TA, referentes ao depoimento do empregado, são sobrepostos e não apresentam aqueles traços tradicionais de avaliação (modalizadores, termos avaliativos, etc.). Observamos que as vozes, facilmente distintas no depoimento, incorporam-se a um só enunciador numa outra situação de enunciação com singularidades próprias, a do TA. Esse funcionamento discursivo, que traz o “já-dito” em outros discursos, remete-nos à noção de discurso relatado, o qual, segundo Maingueneau (1998a), em releitura aos trabalhos de Bakhtin e Authier-Revuz, se caracteriza por ser uma enunciação sobre uma outra enunciação. Assim sendo, no TA, o “discurso citante” do enunciador-juíza traz o “discurso citado” (perguntas / respostas), o qual na forma indireta, sem autonomia enunciativa, se funde no citante. A juíza ocupando o papel de enunciador, com suas próprias palavras, reformula as palavras de um outro ato de enunciação; portanto, é responsável pela seleção e subsequente formulação das “informações” no TA, o que já é uma avaliação, uma forma de apreciação do discurso do empregado. Com isso tudo, as contradições emanadas nas imagens que se constroem do empregado no TA (divergência nas informações quanto aos proprietários da obra e às pessoas que contrataram o serviço) são apreendidas se levarmos em conta a articulação semântica entre as afirmações e o contexto de produção do discurso, incluindo aí o papel institucional da juíza que com a filtragem do depoimento traz a alteridade da linguagem.

Nas formulações decorrentes do depoimento do empregador, registradas no TA, observamos que, diferentemente do que as do empregado, há marcadores lingüísticos avaliativos explícitos em torno das imagens que se formam. Seguindo o movimento dialógico dos enunciados que dá suporte à organização do discurso no TA, observamos que o enunciator-juíza também traz o “discurso citado” de forma indireta, o qual se funde no “discurso citante”, porém traz marcas explícitas de subjetividade - “sendo certo”, “de fato”, “já” - que sinalizam o descomprometimento do empregador para com o empregado, pois levam à mesma conclusão de que a empresa “*não tinha qualquer atividade desde 95*” (período anterior à construção), o que leva a considerar que ela não é empregadora. Além dessas marcas, o depoimento recebe, no plano jurídico, uma atualização do verbo “falir” (*empregador: “a última fatura que ela faturou foi de março de 95 de lá pra cá foi falida*”) por “encerrar as atividades” (*TA: “que a reclamada encerrou suas atividades...”*). As imagens do empregador como trabalhador/pedreiro e empregado da obra também são reforçadas na superfície textual do TA: “... o depoente *trabalhou como pedreiro contratado pelo proprietário Mário, portanto, nessa obra o depoente atuou-se como empregado, sem qualquer interferência da empresa reclamada...*”. Há um movimento retórico lógico, marcado pelo articulador “portanto”, que orienta a uma conclusão, qual seja, que o reclamado atuou como empregado. A expressão “sem qualquer”, na seqüência, equivale a dizer “sem nenhuma”, ou seja, o empregador não era empregador, mas sim empregado e atuou “sem nenhuma” interferência da empresa reclamada. Essa expressão parece revelar o “grau de adesão” (Kerbrat-Orecchioni, 1980) do enunciator-juíza em relação ao conteúdo do enunciado. É muito diferente afirmar que atuou “sem interferência” do que atuou “sem qualquer interferência”. Tal avaliativo corrobora a desresponsabilização da empresa para com a obra.

4. Escolhas e apagamentos

No decorrer da audiência, as vozes (posições) do empregado e do empregador vão sendo retomadas, transformadas, expandidas, reprimidas, marcadas e/ou apagadas num constante processo avaliativo. Nesse movimento discursivo, circunscreve-se o que podemos chamar de um pluringüismo (Bakhtin, 1998) mais aparente, uma diversidade de linguagens e perspectivas ideológico-verbais multiformes (de gênero, de profissões, de grupos sociais). Observamos, nesse sentido, que, em certos momentos, o registro no TA traz alterações vocabulares do que foi enunciado pelo empregado e empregador: como o verbo “trabalar” pelo “*ativar-se*”, o substantivo “*dinheiro*” pela expressão “*papel moeda*”, o nome da empresa por “*reclamada*”, “*registro em carteira*” por “*CTPS*”, além daquelas designações próprias do universo jurídico que, de certa forma, apagam as particularidades dos referentes, quais sejam, “*reclamante*”, “*depoente*”, etc. Essas alterações revelam uma preocupação com uma linguagem técnica, mais hermética, uma forma de recuperar a instituição do estilo jurídico próprio do gênero, sem necessidade aparente de se impor com o depoente, mas dando um outro estatuto a suas palavras e inscrevendo-as em um outro plano. Tais mudanças revelam a atualização do vocabulário coloquial para o técnico. Aquele inteligível para todos; este, apenas para os que conhecem o vocabulário da esfera jurídica.

Além dessas alterações, observamos que duas imagens instituídas no decorrer da audiência não foram resgatadas no TA. Uma, em relação ao empregado, aquela em que ele se institui como uma espécie de vigia da obra; outra, em relação ao empregador, aquela em que ele destaca um acidente que sofrera na construção. Tal imagem, embora tenha sido ratificada por uma testemunha, não aparece registrada no TA, nem de forma tangencial. Sabemos que é próprio do gênero discursivo que o juiz faça uma seleção do que deve ser registrado

ou não no TA, ou seja, o que é relevante, segundo seus critérios, para o julgamento do caso. Entretanto, como não aconteceram advertências durante essas fases dos depoimentos, esperava-se que, de algum modo, os relatos fossem registrados. Assim sendo, nota-se uma forma de apagamento de parte da história pessoal do empregado e do empregador e, portanto, das suas formas de instituição.

5. Considerações finais

Encerrando parcialmente esta reflexão, observamos a constante tensão de vozes entre empregado e empregador que pôde ser percebida nas práticas discursivas de toda a atividade; passando pelo próprio discurso dos litigantes, pelo discurso de seus representantes legais e pelo discurso jurídico que co-constrói todos os enunciados. Tal tensão começou pela construção de imagens diferentes dos mesmos referentes, o conflito do eu X “outro”, da identidade X alteridade, da convicção X dúvida, do esperado X surpresa. Se, no início da audiência, havia uma espécie de suspense pela confirmação da posição assumida pelo empregado, expressa pelas imagens construídas em seu discurso, em seguida as expectativas se frustraram em função das imagens construídas no discurso do empregador, especialmente a de “empresa falida” e a de “trabalhador/pedreiro” da mesma obra, uma espécie de surpresa na atividade (*juíza*: “é falida a Cobertura?”, “o senhor fez o que... o senhor foi pedreiro?”). Com essa desestabilização, houve um certo deslocamento das atenções, isto é, as atenções se voltaram para o empregador. A partir de então, a voz do empregado foi sendo questionada discursivamente a cada depoimento enquanto que a do empregador, mesmo com algumas “atualizações”, foi sendo reiterada.

Em suma, estudando as formas de representação do empregado e do empregador, uma espécie de dialética constitutiva, no seu próprio discurso e no discurso de seus advogados, observamos uma forma de esvaziamento da voz do empregado, ou seja, um crescente distanciamento da sua posição de empregado da empresa reclamada. No discurso jurídico, percebemos o agravamento desse esvaziamento, pois com as imagens construídas no TA, em decorrência dos depoimentos dos litigantes, a voz do empregado é notadamente confrontada, uma forma de “apagamento”, pela voz do empregador. Essas imagens partindo de um enunciador, cujo papel institucional é representar o Estado no litígio, recebem uma força “autorizada”. Com tudo isso, parece ter ficado claro que o empregador não é empregador como o empregado imaginava, mas sim atuou de subordinado na construção: “nessa obra o depoente atinou-se como empregado, sem qualquer interferência da empresa reclamada” (TA). Ademais, a

empresa reclamada, a suposta empregadora, está desativada desde 1995 (TA: “sendo certo que a reclamada, de fato já não tinha qualquer atividade desde 95”). Em outras palavras, o empregado atuou como empregado na construção, mas ele não foi subordinado de quem ele pensava que era seu empregador, a empresa. Assim, qualquer possibilidade de ser “ouvido” se esvai; ele está reclamando do empregador errado e, por isso, sua voz não é “ouvida”. Esta reflexão remete, de certo modo, à problemática da precarização do trabalho humano em função do capital(ismo), como a desregularização das relações de trabalho: sem contrato, sem registro e, de forma agravada, sem saber para quem se está prestando serviço.

Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, J. *Hétérogénéité(s) énonciative(s)*. In Langages, Les plans d'énonciation, n. 73, 1984.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997
- _____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. 4. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1998.
- BRAIT, B. *Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo*. In Beth Brait (Org.), *Discurso e enunciação*. Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, no prelo.
- BRANDÃO, H.N. *Introdução à análise do discurso*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- FAÏTA, D. & CLOT, Y. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*. In Travailler, n. 4, Revigny-sur-Ornain, Martin Media, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1984.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Trad. Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1993.
- _____. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998a.
- _____. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

Criações estilísticas como senha de acesso ao mundo dos pacientes para exame radiológico

Maristela Botelho França

Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO

Dando aulas na disciplina de Expressão oral e escrita em cursos de graduação da UNIRIO, ouço contente a expressão de temor dos alunos preocupados com o risco de que os métodos apresentados para a elaboração do plano dos textos e para a produção de idéias os privem de sua capacidade criativa. Mas não menos feliz, escuto o ponto de vista daqueles que, sentindo-se incapazes de enfrentar o trabalho de escrita acadêmica, se dizem aliviados pelo fato de esses métodos e ferramentas existirem. Mas o mais rico nesses dois posicionamentos está no que eles deixam transparecer de uma verdadeira questão: a relação entre o saber formalizado, a mediação desse saber em vista de uma prática, no caso, a escrita, e o espaço da instância do singular face a normas pré-estabelecidas. Parece-me que essa tríade encerra uma profunda questão sobre a construção do conhecimento em seu estreito laço com o desenvolvimento dos indivíduos enquanto sujeitos. Encerra também toda a problemática que vive o professor ao lidar com o ensino e aprendizagem, o que, aliás, permite a alguns considerar o magistério como parte das profissões impossíveis.

Mas retomemos do medo de se perder a criatividade face aos planos de textos e, como não, da norma representada pela língua e mais particularmente de seu uso na esfera da atividade acadêmica. Teria a aplicação de um método, ou melhor, de uma determinada metodologia de produção escrita bem como as coerções sociais da língua força para arrancar do sujeito o que lhe é singular? A formalização acadêmica pode resultar num dizer congelado, monofônico, sem alma, sem estilo, sem autor?

Sempre que fazemos algo não o fazemos como um outro e nem mesmo repetimos exatamente o que fizemos antes.

Essa certeza obteve ao dar início ao estudo da atividade de trabalho humana. Tomei conhecimento de que, durante boa parte do século passado, acreditou-se que o homem poderia funcionar no trabalho como uma máquina de repetir gestos. A partir dessa crença, experimentou-se uma “organização científica do trabalho” cuja estratégia visava recrutar o homem certo para a tarefa certa. De um modelo ideal estudado para cada atividade, a seleção do efetivo de trabalho se pautava nas características humanas minuciosamente pensadas como necessárias para a realização de determinada tarefa. Nessa primeira fase do modo de organização do trabalho que tomou o nome de seu idealizador, o taylorismo teve no trabalho repetitivo nas linhas de montagem a situação ideal para que esse tipo de organização fosse visto como salutar para os trabalhadores bem como para a manutenção dos índices positivos de produção.

Ao lado do aspecto perverso de se tolir do homem a iniciativa de seu gesto, o taylorismo e sua extensão no mundo pós-moderno serviu para revelar essa impossibilidade de se viver a repetição, de se apagar o singular em cada sujeito em cada momento e em cada situação sem custos altos à saúde. Tomando as palavras de Wallon (1947 apud Clot, 1998) o taylorismo serviu para impor o que ele tendia a desconhecer ou a suprimir: essa capacidade a que se referiu Canguilhem (1966) de o sujeito engendrar renormatizações em função das infidelidades do meio.

Uma tarefa simples: marcar e registrar exames radiológicos

O taylorismo foi desenvolvido no sentido de uma simplifica-

ção do trabalho através de uma organização dividida entre concebedores e executores de tarefas. As tarefas cientificamente pensadas pelos concebedores exigiriam muito pouco dos executores. Elas seriam tão intelectualmente simples que, para eles, chegaria a ser constrangedor falar sobre elas. Assim, falar do trabalho não seria da competência dos executores cujo trabalho dispensava o pensar ou o falar sobre a atividade. Para eles, as suas próprias verbalizações não seriam adequadas e mesmo a linguagem criada pelos coletivos de trabalho, comenta Schwartz (1992), seria considerada simplesmente como a vulgarização da linguagem adequada, aquela apoiada nas prescrições e nas codificações normatizadas. Esse estigma social e histórico explicaria porque, quando se fala do próprio trabalho, tenta-se fazer com que o discurso coincida com o plano da tarefa prescrita, bastante codificado.

A ideologia taylorista foi de tal forma assimilada pelo senso comum que não é raro ouvirmos comentários preconceituosos sobre a nulidade intelectual deste ou daquele trabalho. Foi num enquadramento desse tipo que encontrei o trabalho de recepcionistas atuando no guichê de atendimento para marcação e registro de exames radiológicos de um hospital público da cidade do Rio de Janeiro.

Entre outras razões que se constituíram numa demanda de análise das situações de trabalho neste posto por uma lingüista (França, 2001), estava o fato de se perceber que ele era visto pela chefia como um trabalho simples, mera repetição de procedimentos rotineiros.

No entanto, a observação da comunicação que acontecia entre recepcionistas e pacientes evidenciou um trabalho de estilização de gêneros disponíveis para a atuação no posto que orienta uma gestão de fluxo de pacientes por caso particular em oposição a uma gestão burocrática e padronizada. Neste artigo, tentarei mostrar em que consiste essa estilização e, no caso específico de nossa pesquisa, sobre gêneros discursivos e, no caso específico de nossa pesquisa, sobre gêneros de atividades.

A noção de gênero aplicada à atividade de trabalho

A obra de Bakhtin e de seu círculo tratou de construir uma teoria geral do enunciado. Seu fio condutor consistiu na demonstração do fato de que não dispomos diretamente da língua, dispomos dela através de um outro patrimônio social para a comunicação que são os gêneros discursivos recuperáveis na memória impessoal relativa a cada esfera da atividade humana. Os gêneros são assim concebidos como formações relativamente estáveis que se distinguem das formas estáveis da língua. Essa relatividade se apóia na característica dinâmica de sua apropriação. Um gênero discursivo não é nunca criado, mas recriado no uso que cada grupo, cada sujeito faz dele.

Desse fato consiste o contra argumento de Bakhtin em relação à dicotomia saussuriana entre fala e língua. Para Saussure a fala é um ato apenas individual oposto à língua como fenômeno social. Na concepção do uso da língua intermediado pelas formas de gêneros, a fala é também um fenômeno de natureza social, na medida em que os gêneros fazem parte de um patrimônio social.

Durante a análise das situações de trabalho resultou produtivo tomar o gênero discursivo de Bakhtin enquanto gênero de atividade (v. Clot e Faïta, 2000) pensado para abarcar, além do discurso, as técnicas – técnica aqui em sentido amplo - que fazem parte do desenvolvimento das situações de trabalho. Sem visar uma discussão neste

momento, assinalo que existe polêmica a propósito dessa designação que, segundo estudiosos da obra de Bakhtin e de seu círculo (Brait, 2001), é fruto de uma leitura equivocada da obra desses autores. Seus argumentos apóiam-se no fato de que elementos extralingüísticos foram apontados enquanto constitutivos de gêneros na obra de Bakhtin na qual o sentido de texto é tomado de forma ampla, principalmente em um artigo pouco estudado desse autor intitulado “Por uma filosofia do ato”. Desse modo, não se justificaria separar discurso e técnica, já incorporados na conceitualização bakhtiniana de gênero.

De minha parte, enquanto lingüista, estou inclinada a entender a vantagem em se pensar em gênero *de atividade* no fato de se poder, assim, recolocar metodologicamente a linguagem no conjunto das atividades humanas. Esse argumento não impede, ao contrário, reforça, a idéia defendida por Brait de que seja qual for a esfera da atividade humana, temos um contexto para uma análise teórica do discurso.

Além disso, a designação de gênero de atividade oferece a possibilidade de rever a clássica dicotomia entre tarefa prescrita e atividade real que tem de ser tratada nos estudos que colocam o trabalho enquanto objeto. A atividade abordada em sua perspectiva *genérica* oferece subsídios para tomá-la como sendo sempre fruto de uma reorganização coletiva do trabalho. Do mesmo modo como acontece com a língua, a relação do sujeito com o seu trabalho não se dá de forma direta - da norma à forma pessoal que cada trabalhador atualiza na atividade - mas é intermediado pelos gêneros de atividade disponibilizados pelo coletivo.

É importante frisar que gêneros de atividades são meios para se agir no trabalho. As pessoas quando trabalham agem através dos gêneros até o momento em que estes lhes permitem responder às exigências da ação. Quando se faz necessário, a atividade se desenvolve através de ajustes e modificações dos gêneros os quais constituem-se em criações estilísticas (v. Clot e Faïta, 2000).

O campo de possibilidades de criação estilística está diretamente relacionado às margens de flexibilidade que oferecem cada gênero profissional nas diferentes esferas da atividade. Por exemplo, o gênero relativo à operação em telemarketing cujos diálogos são monitorados tendo em vista scripts prévios (Algodoal, 2001) é um gênero profissional que oferece aos trabalhadores menor margem de criação estilística. No entanto, no que se refere aos gêneros de atividades disponibilizados para cada situação em particular nesse trabalho somente podemos dar conta de suas variedades a partir de uma observação sistemática *in loco*.

Há, portanto, uma interioridade recíproca entre estilos e gêneros profissionais e gêneros de atividade. Cada gênero profissional pode dispor de diferentes gêneros de atividades. Esses últimos encontram sua forma acabada apenas no modo como a tarefa é redefinida na situação em que se desenvolve. Os gêneros permanecem operantes graças às recriações estilísticas.

O estilo também é a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história. A memória pessoal do sujeito inscreve sua atividade num outro campo de variantes além daquelas que interferem no centro do gênero profissional.

O gênero de atendimento constituído numa relação de serviço orientada para o caso particular do paciente

A prescrição da tarefa a ser realizada no posto de recepção indicava que a marcação de exames deveria ser feita tendo em vista o tempo necessário para que o laudo radiológico fosse anexado ao prontuário do paciente quando de sua volta à consulta ao médico demandante. Além de se prever esse tempo, a marcação de exames deveria obedecer a um limite diário, variável de acordo com a natureza de cada exame.

Devido ao grande número de pacientes que procurava o hospi-

tal em questão e ao descompasso criado entre a atividade de serviço e de formação dos médicos residentes (tratava-se de um hospital universitário), os exames de raio-x estavam sendo liberados rotineiramente sem a emissão do laudo radiológico. Sem estar no âmbito de nossa competência discutir essa questão, nos detivemos no efeito que isso trazia ao trabalho na recepção. Esse fato dava aos recepcionistas uma margem maior na gestão do fluxo de pacientes marcados, o que resultou na constituição de um gênero de atendimento que se desenvolve através de uma relação de serviço que considera a particularidade de cada caso.

Exemplo 1 Recepcionista Mauro, do quadro efetivo.	Exemplo 2 : Recepcionista Fátima, estagiária.
1 M : tá com o cartão aí meu amigo ? isso aqui →isso aqui não é hoje não, isso aqui tem que →Fazer outro dia, né ? [buscando a informação nos pedidos de exame]	1 P: [coloca o pedido de exame e seu cartão de paciente sobre o balcão]
2 P : não, um é pra marcar [apresentando o cartão de paciente do hospital]	2 F: [lê o pedido de exame e consulta o calendário]
3 →M : pra qualquer segunda-feira que você falou ?	3 F: pro dia 16 de dezembro. [marcando na planilha de exames]
4 P : é	4 P: não tem outro dia? [acc]
5 M : esse aqui dia 26 segunda-feira, você tem que	5 →F: que dia a senhora quer?
6 Tomar três duocox no domingo, tá ? [devolvendo um dos pedidos de exame]	6 P: Antes... tá bom pode ser esse dia mesmo.
6 P: no domingo ?	7 →F: que dia a senhora quer? dia 15? , dia 12?
7 M : é [copiando os dados do paciente]	[verificando a planilha]
8 P : à noite ?	8 P: dia 12.
9 M : é... e esse aqui você vai fazer hoje, é só aguardar aí, tá ? [com o outro pedido de exame na mão]	9 F: [marca e devolve o pedido de exame à paciente]
10 P : tá legal obrigado	10 P: obrigada
	Exemplo 3
	1 P: [entrega o pedido de exame]
	2 F: tá pedindo pra marcar no dia da consulta. [dirigindo-se a mim] qual é o horário da consulta? [dirigindo-se ao paciente]
	3 P: não sei.
	4 →F: [resmunga e marca na planilha e no pedido para o dia requisitado pelo paciente]

De início, no primeiro exemplo, o recepcionista identifica um dos exames requeridos pelo médico e constata que se trata de um exame contrastado, portanto, que exige do paciente um preparo prévio. Até esse ponto, trata-se de um procedimento previsto no gênero de sua profissão. No entanto, é interessante notar a maneira como ele se expressa dirigindo-se ao paciente “**isso aqui ... isso aqui não é hoje não, isso aqui tem que fazer outro dia, né ?**”, embalando a mensagem num formato de pedido de confirmação ao paciente. E prossegue o diálogo com essa postura, esse alinhamento, marcando um dos exames para o dia da semana solicitado pelo paciente, “**pra qualquer segunda-feira que você falou ?**” Parece claro que, nesse encontro, é o paciente que orienta o desenvolvimento das ações de Mauro. E o atendimento termina com o paciente sendo encaminhado para realizar o outro exame que lhe foi solicitado naquele mesmo dia.

Essa maneira de prestação de serviço que se desenvolve na direção de atender a demanda do paciente nesse posto vem a ser um dos gêneros de atividade disponíveis para se efetuar a tarefa. Como podemos observar nos outros dois exemplos de atendimento feitos por Fátima, esse é um gênero engendrado no e pelo coletivo.

As criações estilísticas

É notório que as formas de atualização genérica se diferenciam entre os dois recepcionistas. Mas antes de prosseguir sobre essa diferença, é importante lembrar que esses exemplos trazidos aqui são o resultado de uma transcrição de momentos registrados em áudio a fim de se pensar o que acontece nas situações de trabalho estudadas. Não se pode deixar de lado o fato de que essas pessoas estão inseridas num quadro institucional, fazem parte de um coletivo de trabalho mais amplo que abarca os técnicos em radiologia, os residentes que realizam e que demandam exames. Além disso sua função se localiza no interior de uma estrutura administrativa hierarquizada. Nesse sentido as estilizações efetuadas trazem com elas a relação que cada

trabalhador estabelece com esse seu meio tanto de trabalho quanto com aquele ligado à sua história pessoal.

Mauro trabalhava há nove anos no hospital, mas apenas há três meses neste posto. Fátima é do quadro temporário e deixaria em breve de prestar esse serviço. No exemplo de atendimento feito por Mauro e escolhido para ser comentado aqui, seu discurso revela o quanto está engajado em atender a demanda específica do paciente. No caso de Fátima, ela se dispõe desse mesmo gênero, mas seu tom de voz em **“que dia a senhora quer?”** (ex.1, l.5) é revelador de um conflito de intenções. Através da réplica da paciente isso fica ainda mais claro **“antes... tá bom pode ser esse dia mesmo”** (ex.1, l.6) ao evidenciar a compreensão de um nível de interação pouco cooperativo. Será necessário que Fátima proceda a uma reformulação discursiva dando efetivamente à paciente outras opções de datas **“que dia a senhora quer? dia 15? , dia 12?”** (ex.1, l.7).

No segundo exemplo de atendimento feito por Fátima, o embate vivido é explicitado. Meu papel de analista do seu trabalho é convocado a fim de revelar como ela situa o conflito: de um lado, as conveniências do paciente, de outro, a antecipação de outra problemática que a recepcionista vive em seu trabalho. Fátima prossegue explicando que os pacientes querem marcar o exame para o próprio dia da consulta para evitarem ter de vir ao hospital mais vezes. No entanto, ela sabe que podem ocorrer demoras no atendimento, fato que deixa o paciente aflito, dirigindo-se repetidamente ao guichê de atendimento para expressar seu receio em perder o horário da consulta e para pedir a ela providências. Mas, mesmo antecipando que sua atitude poderá lhe causar futura sobrecarga de trabalho, ela marca o exame segundo a demanda do paciente. Nesse sentido, pode-se dizer que as criações estilísticas funcionam como senhas de acesso ao mundo dos pacientes.

Apenas encerrando o artigo

Há tantas maneiras de se utilizar um gênero social que se chega à sua própria em função dos objetivos que se persegue para a realização de uma ação determinada. Essa constatação parece resolver o caso da preocupação do estudante que mencionei no início deste texto. Os objetivos e o modo como se está envolvido com eles constituem o espaço para a manifestação da singularidade.

Contudo a situação de Fátima não se resolve. Ela não é capaz de abandonar um gênero que não lhe serve integralmente e seu estatuto

de estagiária na instituição corrobora para isso. É por causa de situações como essas que Clot e Faïta (2000) apresentam a noção de gênero de atividade no interior de uma metodologia – a clínica da atividade – que visa confrontar os diferentes trabalhadores ao seu trabalho e ao do outro para que gêneros e estilos sejam colocados em questão, ratificados ou abandonados.

No caso específico da pesquisa que conduzi, essa confrontação foi em parte realizada. Decidi incorporar os diálogos que se passaram entre mim e os recepcionistas ao longo dos atendimentos e aos poucos fui constatando que, de meu objeto, o trabalho deles passou a ser objeto de análise dos próprios recepcionistas. O passo seguinte será o de organizar uma maneira de restituir esses materiais com a finalidade de que os próprios trabalhadores possam instituir um espaço de reflexão sobre seu trabalho.

Referência bibliográfica

- ALGODOAL, Juliana (2001). *A voz e a linguagem no trabalho de operadores de telemarketing*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem - PUC-SP. Tese de Doutorado em preparação.
- BRAIT, Beth. (2001). *Atividade e Gêneros discursivos em Bakhtin*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.
- CANGUILHEM, (1966) *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.
- CLOT, Yves (1998). Le sujet au travail. In.: KERGOAT, j.; BOUTET, J.; JACOT, H; LINHART, D. *Le monde du travail*. Paris: Editions La découverte.
- CLOT & FAÏTA, Daniel (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et Méthodes. *Revue Travailler: 4*
- FRANÇA, Maristela B. (2001). Atividades de linguagem e gestão de fluxo de pacientes para exame radiológico: o caso de atendimento de raio X. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem - PUC-SP. Tese de Doutorado a ser defendida no primeiro semestre de 2001.
- SCHWARTZ, Yves. (1992), C'est compliqué. In.: *Travail et Philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octares.

Demonstrativos – uma condição de saliência

Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: *Although there is a clear preference for the demonstrative as the determinant of labelling expressions, there are some contexts in which the substitution for the definite article is possible and even more appropriate. This work discuss some of the criteria that determine the choice between the two forms.*

PALAVRAS-CHAVE: nomeação, demonstrativos, artigos definidos

1. Introdução

Tem-se preservado, algumas vezes, o falso pressuposto de que o artigo definido estaria vinculado ao status de informação conhecida, dada, definida, já introduzida no texto. Mas, embora os objetos formalmente definidos correspondam muitas vezes a entidades velhas para o ouvinte, essa correlação, como afirma Prince (1992), não é sempre garantida. Hawkins (1977) constata que a maioria dos empregos do artigo definido não exige a referência a um objeto previamente introduzido, que porta, por isso, um conteúdo novo para o discurso.

Convém, pois, distinguir dois tipos de definitude. Uma, também designada como “identificabilidade” (ver Chafe, 1994; Du Bois, Thompson, 1991, dentre outros), é de natureza cognitiva, e se define por um parâmetro pragmático-discursivo. Numa perspectiva sócio-interacional, podemos dizer que um referente será encarado como definido (identificável) sempre que o falante supuser que o destinatário é capaz de, por algum meio, reconhecê-lo no universo do discurso criado e negociado durante a interação. Outra, de natureza formal, se descreve por critérios gramaticais e é assinalada, quando em SNs, pela presença de artigos definidos, demonstrativos, possessivos, ou certos quantificadores¹. Sabe-se que as duas definitudes não são, no entanto, isomórficas: há casos, por exemplo, de sintagmas nominais formalmente definidos que estabelecem referentes inteiramente novos para o destinatário.

Nosso interesse, neste trabalho, é analisar certas expressões referenciais, a que temos chamado de “expressões nomeadoras”, dotadas de “definitude formal”, mas apenas parcialmente providas de “definitude informacional” (cf. a distinção em Prince, 1992). As expressões nomeadoras se caracterizam pela definitude formal porque são marcadas por artigos definidos ou por elementos indiciais (demonstrativos ou circunstanciais). Mas nem sempre podemos atribuir-lhes definitude informacional, ou não de todo, porque elas acrescentam, geralmente, a um conteúdo dado certas nuances de sentido, com um teor de novidade que é muitas vezes decisivo para a progressão referencial e, principalmente, para a delimitação de pontos de vista do enunciador. Koch (2001), com base em Schwarz (2000), chama a esse traço peculiar das nomeações de “tematização remática”, por seu comportamento híbrido de tema e de rema: de informação dada, com função referencial, e de informação nova, com função predicativa.

Mostraremos, aqui, pautando-nos pelos estudos de Apothélos, Chanet (1997) e de Koch (2001) a que funções pragmático-discursivas costumam estar associadas as expressões nomeadoras indicializadas por demonstrativos e quais as restrições estruturais das nomeações que favorecem o uso do artigo definido, embora não impeçam a intercambialidade com o demonstrativo.

2. Demonstrativos x definidos – a condição de saliência

Hawkins (1977) distingue basicamente três tipos de situações em que se costuma empregar o artigo definido de primeira menção, ou seja, aquele que é novo para o discurso: nos usos dentro situação

imediate; nos usos dentro da situação ampla; nos usos por relacionamento associativo.

2.1 Na situação imediata

Nos usos na situação imediata, os referentes podem estar visíveis para os participantes, os quais, neste caso, terão a alternativa de se referir aos objetos discursivos por meio de SNs definidos no singular ou no plural. Neste contexto de campo visível comum, os demonstrativos seriam perfeitamente intercambiáveis com os artigos definidos, como se pode perceber em:

(1) Não entre. O cachorro morde. / Não entre. Esse cachorro morde.

Note-se que, com o emprego do definido, o ouvinte, em (1), está sendo instado apenas a conceber a existência do referente naquele momento da interação. Ao contrário do que se verifica com o uso do demonstrativo, ele não está sendo instruído a percebê-lo de fato, mas somente a particularizá-lo no contexto em que se encontra. Como afirma Hawkins (1977), não é função do artigo definido, em si mesmo, indicar visibilidade, mesmo que o referente esteja presente na situação imediata da enunciação.

Observa o autor que, se o referente não fosse visível, principalmente para o ouvinte, como no caso de uma placa deixada no portão com os dizeres de (1), o emprego do demonstrativo não seria autorizado, pois o destinatário estaria sendo orientado a identificar precisamente o objeto referido no espaço real de fala, sem que as circunstâncias o permitissem. Diferentemente dos artigos, os demonstrativos expressam, como vemos, uma espécie de comando para o ouvinte encontrar no entorno situacional o referente que está sendo ressaltado, e para distingui-lo em meio a outros objetos discursivos.

Segundo Ducrot (1977), as expressões contendo demonstrativo não exercem o mesmo tipo de função referencial que as expressões com artigo, pois um demonstrativo está necessariamente condicionado a um pressuposto existencial, enquanto que um definido não se prende a tal exigência². Ducrot argumenta que um ato de demonstração só se viabiliza na presença de um nome, pois é o substantivo que institui o universo em que o referente deve estar perceptível para o interlocutor, para ser focalizado. O fato é que, quando se usa um demonstrativo, o destinatário encara o referente como estando obrigatoriamente presente, quer seja no contexto linguístico, quer seja na

¹ Tais expedientes de definitude se opõem à indefinitude formal, marcada geralmente por artigos indefinidos, por outros quantificadores, como pronomes indefinidos ou numerais, ou pelo zero.

² Esta constatação é decorrente do ponto de vista do autor, segundo o qual todas as descrições definidas pressupõem indicações existenciais, conquanto isso não as obrigue a ser usadas exclusivamente com função referencial (designadora) - há numerosos exemplos de descrições definidas empregadas com função atributiva. O pressuposto de existência e unicidade instaurado por qualquer “emprego substantivo” independe, portanto, segundo o autor, das funções referenciais que ocasionalmente uma descrição definida venha a desempenhar. Mas é por causa dessas indicações existenciais das descrições definidas que elas são freqüentemente usadas para referir.

situação enunciativa real, quer seja no conhecimento compartilhado, ainda que figure como informação nova para o discurso. Quando se emprega um definido, ao contrário, o referente pode estar ausente e também pode ser inteiramente novo para o discurso, embora, por razões outras, esteja sendo explicitado como uma informação dada.

Assim, enquanto, nas expressões demonstrativas, o objeto de discurso precisa ser considerado como perceptualmente localizável, nas descrições definidas isso não tem que acontecer necessariamente. A função do demonstrativo é primordialmente a de mostrar, a de instruir o destinatário a reconhecer a entidade dentre outras possíveis, ou de torná-la saliente. Como sintetiza Ducrot, o demonstrativo estabelece um “universo mostrado”, um espaço no qual é possível fazer um objeto discursivo sobressair-se.

2.2 Na situação ampla

O que Hawkins (1977) trata como “condição de visibilidade” do demonstrativo deveria ser mais apropriadamente pensado como “condição de saliência”, já que o mesmo comando de “apontar para, dirigir-se a” é usado em outros contextos de não-visibilidade, como nos apelos a conteúdos específicos presentes na memória comum dos participantes da comunicação, ou nos apelos a informações gerais do conhecimento compartilhado, conforme se pode notar no exemplo seguinte:

(2) “Neste primeiro número do ano 2000, o Guia Pague Menos Informatado traz algumas matérias que podem ajudar você a cumprir parte daquelas tão famosas promessas de ‘ano novo’.” (Carta ao leitor)

Na expressão em grifo, “daquelas” evoca um referente que o enunciador supõe já estabelecido na memória cultural e que, por essa razão, é considerado como dado, informacionalmente definido. Em vista disso, o objeto é apresentado ao ouvinte como estando em foco - apesar de só recentemente ser introduzido no discurso -, para que ele o interprete como lhe sendo imediatamente acessível, por ser saliente.

A mesma condição de saliência não se cumpre, porém, com o emprego do definido. Em alguns casos, o referente é exibido como dado por constituir um conhecimento muito geral, como ocorre com *o sol, a lua, o tempo, o ar* etc.; confira-se o exemplo:

(3) “Coincidentemente hoje faz um mês exato que sua carta foi escrita, e eu tô escrevendo - isso também me faz ver como de repente o tempo voa, já que me lembro de falar com você no telefone como se fosse ontem. (...) O frio não tá nada do outro mundo, tipo uns 25 graus de dia e 18 à noite. A diferença é que o vento é gelado” (carta entre um amigo e uma amiga)

Se o demonstrativo substituiu o definido nas ocorrências em (3), com certeza haveria uma especificação do referente (“esse frio”, “esse vento” etc.), uma espécie de indicação de que se tratava do tipo de frio ou de vento que estavam mais circunscritos às coordenadas dêiticas do falante, à sua situação de fala, e que mereciam ser destacados naquele ponto da comunicação.

Outras vezes, a informação é menos geral, mas, ainda assim, não carece de nenhum tipo de detalhamento, daí por que pode ser introduzida como conhecida. Nestas circunstâncias, como demonstra Chafe (1994), a identidade particular dos referentes não interessa, porque, para os propósitos comuns, eles são equivalentes a quaisquer outros, de modo que basta verbalizá-los como categorias, do tipo: o telefone, a farmácia, o correio etc.

Ocorrências dessa natureza podem ser muito mais frequentes do que supomos; elas representam uma manifestação flagrante da cumplicidade dos interlocutores, de seu esforço cooperativo em apostar todas as fichas nas expectativas gerais que partilham sobre situações típicas. É como se enunciador e destinatário firmassem o acordo tácito da implicitude, por bem da comodidade e da economia.

As expressões referenciais com definido podem, em todos esses casos, ser inteiramente novas para o discurso e velhas para o destinatário, assim como ocorre com certas expressões demonstrativas, mas não focalizarão o referente de modo a convidar o interlocutor a prestar atenção nele.

2.3 Nas relações associativas

Os empregos do artigo definido por anáforas associativas se diferenciam dos anteriores, de acordo com Hawkins (1977), em dois aspectos cruciais: a relação é desencadeada por elementos lingüísticos expressos no cotexto, e existe um vínculo lexical de inclusão, ou uma ligação hipo/hiperonímica, ou ainda uma conexão atributiva entre a expressão definida e o antecedente. O exemplo (4) ilustra uma relação de parte-todo construída em torno dos componentes do formato de um cartão postal:

(4) “Ano passado não tive retorno do cartão que mandei para Fortaleza e achei que tivesse perdido o contato. O seu cartão chegou aqui em casa ontem (dia 24). Não acreditei quando vi os remetentes e o lugar de origem. Estou ‘invejoso’ e feliz mesmo.” (carta entre amigos)

A anáfora associativa é classicamente descrita como um processo de introdução de um referente novo no discurso ancorado em um elemento do cotexto anterior, que desencadeia a remissão. A relação se estabelece de forma indireta³, implícita: dá-se a continuidade referencial mesmo sem haver retomada de referentes. Em (4), por exemplo, “os remetentes” e “o lugar de origem” remetem à fonte “cartão”, apesar de não a retomarem.

Todavia, nem sempre a associação é autorizada por um traço lexical de inclusão, como em (4). Às vezes, a referência é engatilhada por pistas não-nominais, ativadas por verbos, juntamente com outros elementos do esquema textual. No exemplo seguinte, “ligar” e “falar bastante com o pessoal” licenciam o aparecimento de “a conta de telefone” como um referente de primeira menção:

(5) “Mas é isso mesmo, escolhi (ou escolheram?) de eu vir prá cá, e essas são algumas das consequências que a gente tem que encarar. Ao menos dá prá ligar e falar bastante com o pessoal nesses dias. A conta de telefone é detalhe” (carta entre um amigo e uma amiga)

O importante, para nossos objetivos, é constatar que nenhum dos usos do conhecimento geral, ou das anáforas associativas permite a intercambialidade do definido com o demonstrativo, sob pena de, com a substituição, delinear-se um “universo mostrado” que, na verdade, não está sendo indicado pelo falante. Em (4) e (5), por exemplo, não se poderia trocar as expressões sublinhadas por “esses remetentes”, “esse lugar de origem”, ou “essa conta de telefone”.

A condição de saliência do demonstrativo dentro de um espaço de mostração, ou, de modo estendido, dos dêiticos em geral nos parece, portanto, o ponto de distinção em relação ao artigo definido.

Tal constatação converge para as conclusões de Ehlich (1982) sobre a diferença entre “procedimento dêítico” e “procedimento anafórico”. Ao primeiro, se prenderia a função de (re)focalização de referentes; ao segundo, a de continuidade focal. Como frisamos em trabalho anterior (cf. Cavalcante, 2000), não devemos atrelar o procedimento dêítico exclusivamente a dêiticos típicos, nem o procedimento anafórico apenas a anafóricos, uma vez que existem expressões referenciais anafóricas que, ao conterem indicializadores, executam igualmente procedimentos dêiticos.

A zona de conflito entre os empregos do definido e do demonstrativo se estabelece, no entanto, com o que estamos denomi-

³ As anáforas associativas têm sido analisadas, hoje, como apenas uma das possibilidades do fenômeno mais amplo das “anáforas indiretas” (cf. Schwarz, 2000 e Marcuschi, 2000).

nando de expressões nomeadoras. As nomeações consistem no encapsulamento de informações diluídas no contexto anterior ou posterior, ou na remissão ao texto representado como um todo. Os conteúdos difusos recuperados são alçados à categoria de referentes e, instituídos como tais, passam a constituir o suporte de novas predicções.

Sob uma perspectiva formal, existem nomeações manifestadas por expressões definidas e por expressões demonstrativas, respectivamente ilustradas nos exemplos seguintes:

(6) “A Alemanha continua aplicada e com uma forte marcação, como sempre fez. A diferença é que não tem jogadores excepcionais, com exceção do goleiro Khan. O fato (rótulo anafórico) mostra que o principal responsável pelo glorioso período do futebol alemão foram os excepcionais jogadores e não a famosa disciplina alemã.” (artigo de opinião – Jornal do Brasil)

(7) “Na principal partida amistosa, a Argentina bailou em Roma. Venceu a Itália por 2 a 1, mas merecia um placar dilatado. (...) Batistuta é mais preciso na finalização, mas Crespo é mais habilidoso. Cláudio Lopes é mais veloz, mas Gonzalez é mais técnico. Isso (rótulo DD) mostra que o elenco argentino é muito bom.” (artigo de opinião – Jornal do Brasil)

Diferentemente das situações examinadas por Hawkins (1977), em termos estruturais, o definido é sempre permutável com o demonstrativo nos sintagmas nomeadores.

As expressões nomeadoras podem ser realizadas não somente por SNs, mas também por pronomes, e à escolha de uma dessas estruturas também estão correlacionadas funções cognitivo-discursivas divergentes. Postulamos que as nomeações de forma pronominal são sempre dêitico-discursivas e são selecionadas porque requerem baixo esforço cognitivo. Ocorrem mais freqüentemente nos momentos da interação em que o falante pretende apenas resumir, sem acrescentar nenhum conteúdo novo, sem incluir nenhum propósito argumentativo.

Por sua vez, as nomeações de forma nominal assumem as características do que Francis (1994) vem descrevendo como “rótulos”. Conquanto os rótulos possam ser escolhidos simplesmente para resumir por meio de nomes gerais – nesse ponto, aproximam-se bastante das pro-formas e não têm força argumentativa –, eles servem, em geral, não somente para sumarizar, mas para adicionar um ponto de vista. Funcionam como uma indicação de como o destinatário deve interpretar a informação recuperada, por isso imprimem à categorização do referente uma orientação argumentativa.

O problema central consiste em descobrir quando se empregam os rótulos com definido, que correspondem a anafóricos, e quando se utilizam os rótulos com demonstrativos ou advérbios, que correspondem a dêiticos discursivos.

Sob uma perspectiva pragmático-funcional, temos mostrado (ver Cavalcante, 2000) que as nomeações com definido cumprem procedimento anafórico, ao passo que aquelas com demonstrativo desempenham procedimento dêitico. Embora relevante, a separação não justifica, contudo, a preferência por uma ou outra forma em contextos específicos. Assim, a despeito da indiscutível correlação entre demonstrativos, saliência contextual e procedimento dêitico, sobram ainda como inexplicados os motivos pelos quais uma forma é preterida em detrimento da outra.

3. Condicionamentos estruturais do definido

É interessante observar como os fatores sugeridos por Apothéloz; Chanet (1997) e por Koch (2001) como condicionadores do uso do definido são de ordem estrutural: ou pela construção sintática da expressão nomeadora, ou pela derivação morfológica do nome rotulador, ou pelos traços mais estritamente lexicais do rótulo. Os fatores podem ser assim resumidos e exemplificados:

3.1 Presença de um adjunto adnominal ou de um complemento nominal no SN rotulador:

(8) A Câmara Municipal de Fortaleza pode estar um passo à frente na análise e discussão de projetos que tenham a mulher como tema. Desde o final do ano passado foi criada no Legislativo Municipal a Comissão da Mulher, da Juventude e da Criança. A iniciativa do Legislativo Municipal é pioneira, já que o Legislativo Federal e Estadual não dispõem de uma comissão permanente específica para a mulher. (Editorial - jornal *O Povo*)

3.2 Substantivo derivado morfológica e nominalizações:

(9) “Terceiro, apresentarei os meus resultados oriundos de um trabalho ainda em andamento, que focaliza a variação, tomando em consideração as regras dos diferentes gêneros de texto. A apresentação segue com os aspectos tipológicos, que abrangem questões de nível universal (...)” (artigo científico)

3.3 Nomes metalingüísticos propriamente ditos:

(10) “- Obriga papai Noel [*quando eu*] [ileg] *eu* [ileg] *abri o presente*’. A frase é iniciada em discurso direto e imediatamente entra em discurso indireto, sem nenhuma marca.” (artigo científico)

3.4 Hiperônimos representados por nomes altamente genéricos, principalmente quando não seguidos de expansão e quando em posição de sujeito.

(11) “Apenas 9% estão nas indústrias, onde em geral as colocações são de melhor qualidade. Entre os homens, o percentual na indústria é de 27%. Com relação aos rendimentos, a situação não é melhor.” (Reportagem – jornal *O Povo*)

Parece-nos que todos esses fatores estruturais apresentam dois aspectos em comum: um maior grau de genericidade do nome rotulador, que lhe confere um poder mais sumarizador do que avaliativo, e, em consequência disso, um grau mais baixo de novidade para o destinatário – se é que se pode relativizar o status novo ou velho de um referente.

Como veremos a seguir, os fatores que facilitam o aparecimento de demonstrativos – que são comprovadamente mais freqüentes nos rótulos – estão inteiramente voltados para motivações cognitivo-discursivas.

4. Funções discursivas do demonstrativo

O procedimento dêitico dos rótulos com demonstrativo, responsável pela (re)focalização de conteúdos difundidos no contexto e pela monitoração da atenção dos interlocutores, traz como consequência uma série de funções discursivas ligadas à saliência cognitiva que ele promove:

4.1 São mais indicados para provocar mudanças de direção na construção dos sentidos:

(12) A maior inserção das mulheres no mercado de trabalho tem sido explicada também pelo aumento das exigências dos empregadores com relação ao nível de escolaridade. Neste embate, as mulheres, que tem maior grau de instrução, levam vantagem. Em 1999, enquanto 35% tinham mais de oito anos de estudo, apenas 32% dos homens estavam nesta situação. (Reportagem – jornal *O Povo*)

4.2 Assinalam, com mais ênfase, o ponto de vista que os nomes axiológicos acrescentam:

(13) Sem se confundir com a imagem de fragilidade, as mulheres reivindicam cada vez mais políticas públicas específicas voltadas para o seu bem-estar. Para garantir essas conquistas, tem crescido nos últimos anos o número de leis federais, estaduais e municipais

pais que atendem às necessidades próprias do sexo feminino. (Editorial - jornal *O Povo*)

4.3 São fundamentais na organização das informações no discurso, porque indicam posições no espaço mostrativo do texto:

(14) São instrumentos como a rabeça, a viola dos cantadores e o marimbau (berimbau de lata ou de cabaça), este último percutido ou tocado com arco.” (E040 – projeto cultural – NELFE)

4.4 São mais eficientes, por sua função focalizadora, na marcação de novos tópicos, na abertura de novos parágrafos.

(15) “Note-se que os conteúdos referenciais dos SNs omissos de conduzindo e de decidir, mesmo não sendo correferenciais com nenhum outro elemento no discurso (são casos de dêixis textual impura), ficam latentes no foco de consciência dos participantes, e, por este motivo, devem ser considerados como conteúdos Dados. (...) Essas reflexões ratificam a idéia de que existem duas espécies de SN omissos” (artigo científico)

Creemos que esta última função seja uma mera decorrência das duas primeiras, pois é a própria essencialização de conteúdos difusos (ou “hipostasiação”, conforme emprega Conte, 1996) que, atribuído ao enunciado uma força ilocucionária, propicia a transição.

5. Considerações finais

Alguns contextos que parecem favorecer o emprego do demonstrativo são perfeitamente compatíveis, no entanto, com o uso do definido. É o caso, por exemplo, de certos rótulos classificadores de “processo mental” ou de “atividades linguageiras” (ver Francis, 1994), como esse/o pensamento; essa/a explicação etc. Nesta situação, prevalece apenas a condição de saliência, ou o procedimento dêitico que exercem os demonstrativos de tornar os referentes mais “visíveis” no campo mostrativo do texto.

6. Referências bibliográficas

APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. (1997). Défini et démonstratif dans

- les nominalisations. In: MULDER, W. de; RYCK, L.T.; VETTERS, C. (eds.). *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi. p. 159-86.
- CAVALCANTE, M. M. (2000). *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- CHAFE, W.L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago e London: The University of Chicago Press.
- CONTE, E. 1996. “Anaphoric encapsulation”. Belgian Journal of Linguistics 10: *Coherence and anaphora*, pp.1-10.
- DU BOIS, J. W.; THOMPSON, S. A. (1991). *Dimensions of a theory of information flow*. Santa Barbara: University of California.
- DUCROT, O. (1977). *Princípios de semântica lingüística – dizer e não dizer*. Tradução de Carlos Vogt; Rodolfo Ilari; Rosa A. Figueira. São Paulo: Cultrix. Título original: *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*.
- EHLICH, K. (1982). Anaphora and deixis: same, similar, or different? In: JARVELLA, R.J.; KLEIN, W. (eds.) *Speech, place and action: studies in deixis and related topics*. New York: John Wiley and Sons. p.315-38.
- GILL, F. (1994). *Advances in written analysis*. London: Ed. Routledge.
- HAWKINS, J.A. (1977). The pragmatics of definiteness. Part I. In: *Linguistische Berichte*. Los Angeles: University of California, n. 47. p. 1-27.
- KOCH, I. G.V. (2001). *A referenciação como atividade cognitiva e interacional*. /Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN – Fortaleza/.
- PRINCE, E. (1992). The ZPG Letter: subjects, definiteness, and information-status. In: MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (eds.) *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fundraising text*. Amsterdam/Philadelph: J. Benjamins. p. 295-325.
- SCHWARZ, M.. (2000). *Indirekte Anaphern in Texten*. Tübingen: Niemeyer.

Colóquio

*“ Português Europeu/Português do Brasil:
Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio”*

A semântica das construções com *portanto* no PE e no PB

Ana Cristina Macário Lopes (Universidade de Coimbra)
Erotilde Goreti Pezatti (UNESP/São José do Rio Preto)
Norma Barbosa Novaes (PG-UNESP/ São José do Rio Preto)

ABSTRACT: This paper aims to characterize the different semantic and pragmatic values of the operator *portanto* in a sample of written and spoken sentences that represents European and Brazilian varieties of contemporary Portuguese.

PALAVRAS-CHAVE: *conjunção, conector, portanto, articulador discursivo*

0. Apresentação

Neste trabalho, propomo-nos contribuir para a caracterização dos diferentes valores semânticos que o operador *portanto* pode assumir no português contemporâneo, nas variedades europeia e brasileira. Para isso, foram utilizados dois corpora. Para o português europeu (doravante PE), o corpus foi constituído a partir do Corpus de Referência do Português Contemporâneo. Para o português brasileiro (de agora em diante PB), foi utilizado o corpus mínimo do Projeto de Gramática do Português Falado e um corpus escrito extraído de jornais e revistas de reportagens de grande circulação nacional.

O texto é constituído de quatro partes. A primeira apresenta as propriedades sintáticas das construções conclusivas com *portanto* e a segunda traz a caracterização semântica dessas construções. Na terceira parte, estabelece-se a especificidade da conexão conclusiva face às causais e consequenciais, ficando a quarta parte reservada para os valores assumidos por esse operador a partir da análise dos corpora.

1. Propriedades sintáticas das construções conclusivas

Portanto, enquanto operador de conexão e tradicionalmente incluído na classe das conjunções conclusivas, dá origem a textos (ou discursos) não frásicos, ou seja, o produto final resultante da conexão não pode ser integrada na categoria sintática F (cf. Peres, 1997). Para o provar, veja-se a impossibilidades de encaixamento da estrutura resultante da conexão como complemento de um verbo ou de um advérbio de frase, exemplificada em (i) e (ii):

- (i) *O João disse [que[a Joana é adolescente, portanto é tímida]]
(ii) *Possivelmente, [a Joana é adolescente, portanto é tímida]

Atente-se agora noutras propriedades sintático-semânticas relevantes das construções com *portanto*, partilhadas, também, por construções conclusivas em que o operador de conexão é *logo*. Como o exemplo (iii) atesta, verifica-se a impossibilidade de a estrutura final ser colocada sob o escopo de um operador de negação proposicional:

- (iii) A Joana não é adolescente, portanto é reservada.

Outra propriedade relevante das construções com *portanto* prende-se com a impossibilidade de ocorrência da frase introduzida pelo conector em estruturas de clivagem ou de marcação de foco, como se prova em (iv):

- (iv) *É portanto tímida que a Joana é adolescente.

Note-se ainda que nas construções com *portanto*, como aliás

em todas as construções conclusivas, não é possível inverter a ordem das proposições. Veja-se a agramaticalidade de (v):

- (v) *Portanto é tímida, a Joana é adolescente.

Observe-se agora, em (vi), o que ocorre quando se submete a construção com *portanto* ao teste da interrogativa:

- (vi) A Joana é adolescente, portanto é reservada?

Assinale-se também a impossibilidade de o conector conclusivo iniciar uma resposta a uma pergunta específica, introduzida por um constituinte interrogativo, ao contrário do que acontece com as subordinadas causais e temporais.

2. Caracterização semântica das construções com *portanto*

Portanto, enquanto operador conclusivo, tem um significado de tipo instrucional: assinala ao ouvinte que a proposição que introduz deve ser lida/interpretada como conclusão, cujo fundamento é um raciocínio inferencial. Assim, numa estrutura *p portanto q* (sendo *portanto* comutável com *logo*), o conector sinaliza que *p* é uma premissa e *q* uma conclusão, num esquema inferencial (*p* e *q* são entidades epistêmicas que integram o universo cognitivo do falante e operam no domínio do raciocínio). A construção *p portanto q* configura um entimema, um esquema inferencial defectivo, em que uma das premissas não está explicitada¹.

Atente-se no exemplo (1), em que a premissa antecede a conclusão:

- (1) Penso, portanto existo.

O processo inferencial subjacente lembra, pela sua estrutura, o raciocínio formal designado por *modus ponens* na lógica proposicional clássica².

Vamos chamar-lhe *modus ponens* cancelável porque é a pre-

¹Em Peres (1997), a caracterização das conclusivas faz-se em termos semelhantes. No entanto, assimila-se o processo inferencial ao *modus ponens*, sem se evidenciar o carácter não-monótono da dedução.

²Se o texto fosse (1a), o processo inferencial seria idêntico, sendo que a premissa omitida seria, neste caso, a premissa menor do *modus ponens*:

(1a) Se penso, existo, portanto existo.

Note-se que uma construção conclusiva pode também dar origem a um processo inferencial que lembra o *modus tollens* da lógica proposicional clássica. Veja-se (i):

(i) As luzes não estão acesas, portanto o João não está em casa.

Neste caso a premissa elidida seria 'Se/quando o João está em casa, as luzes estão acesas?'

missa genérica omitida que, articulada com a premissa expressa, sustenta/valida a conclusão expressa.

Note-se que uma construção conclusiva pode também dar origem a um processo inferencial que lembra o *modus tollens* da lógica proposicional clássica. Veja-se (2), em que a premissa elidida seria 'Se/quando o João está em casa, as luzes estão acesas'. Também neste caso se trata de um *modus tollens* cancelável.

(2) As luzes não estão acesas, portanto o João não está em casa.

Em muitos casos, essa premissa pode instanciar conhecimento enciclopédico consensual, normalmente expresso através de frases genéricas (a "voz geral, de consenso em dada cultura, ou (...) verdade universalmente aceite" de que fala Koch (1989). Veja-se o exemplo seguinte em que a premissa omitida é a condicional expressa em (4):

(3) Riscaste o fósforo, portanto ele acendeu-se.

(4) Se tu riscares o fósforo, ele acende-se.

Esta condicional, por seu turno, particulariza/instancia uma assunção "por defeito"- a de que os fósforos, quando riscados, normalmente/geralmente acendem-se. Esta assunção pode ser expressa pela condicional genérica 'Se alguém riscar um fósforo, ele acende-se'. Este tipo de informação que envolve generalizações a partir de situações episódicas recorrentemente verificadas faz parte do *common ground* dos falantes. Atente-se agora para o exemplo (5), em que, uma vez mais, o conector sinaliza que a proposição que introduz deve ser interpretada como conclusão numa inferência dedutiva. Nesse caso, a premissa omitida é (6):

(5) O João é muçulmano, portanto não bebe álcool.

(6) Se o João é muçulmano, não bebe álcool.

Esta premissa, por sua vez, apoia-se/instancia/particulariza uma assunção geralmente aceite, que pode ser expressa por meio da condicional genérica exemplificada em (7) e semanticamente equivalente a (8):

(7) Se alguém é muçulmano, não bebe álcool.

(8) Os muçulmanos não bebem álcool.

Noutros casos, a premissa omitida pode resultar do conhecimento do falante acerca dos hábitos do seu interlocutor. Veja-se (9):

(9) A Ana está mal-humorada, portanto está fechada no quarto.

A premissa omitida - *se/quando a Ana está mal-humorada, fecha-se no quarto* - é expressa novamente através de uma frase genérica, mas a assunção veiculada por esta frase não integra, obviamente, conhecimento enciclopédico sobre o mundo. É um conhecimento 'local', que pragmaticamente se pressupõe partilhado pelo interlocutor.

Note-se que, em todos os casos comentados, a noção de pressuposição pragmática parece adequada para dar conta da natureza da premissa omitida. Adota-se a definição de Stalnaker (1974), segundo a qual pressuposições pragmáticas são "propositions whose truth S [speaker] takes for granted, or seems to take for granted, in making his statement".

Note-se, ainda, que os conectores conclusivos estão automaticamente excluídos se a segunda frase revestir a forma de uma frase exclamativa, como se pode ver em (10):

(10) O Luís está doente, *portanto que insuportável que ele está!³

A inaceitabilidade assinalada compreende-se facilmente: num acto ilocutório expressivo (suportado pela exclamativa), o falante exprime o seu estado psicológico face ao conteúdo proposicional do enunciado; ora, a ocorrência do conector sinaliza um raciocínio inferencial que desemboca necessariamente na asserção de uma dada proposição. A ocorrência (11), extraída do *corpus* do PB, evidencia, no entanto, que *portanto* pode articular uma asserção e um ato injuntivo. Nessa ocorrência a injunção condicional subjacente envolve a expressão de uma volição no antecedente, que supostamente corresponde ao propósito ou objetivo que o interlocutor pretende atingir; 'Se não se quer p, ! não q.

(11) Imagine o desespero de uma mãe que cercou você de todo o carinho, que te deu tanta proteção, e hoje vê você mergulhar de corpo inteiro numa piscina cheia de algas e bactérias repugnantes. E num verão desses, ainda por cima: quanto mais gente, mais impureza na piscina. **Portanto**, não se descuide." (PB, escrito, A-Ve:26/01/00:p.58: 1-6)

3. A especificidade da conexão conclusiva face às conexões causais e consequenciais

Adotando a distinção proposta por Sweetser (1991) entre domínio do conteúdo (domínio que envolve a representação de estados e eventos do mundo) e domínio *epistêmico* (domínio que envolve o conjunto dos conhecimentos e crenças dos falantes), parece-nos possível distinguir claramente as conexões causais e consequenciais da conexão conclusiva. Assim, nas construções causais e consequenciais expressa-se uma relação de causalidade no nível do domínio do conteúdo, ou seja, representam-se dois estados de coisas, sendo que um deles é apresentado como causa, e o outro como consequência. Como assinala Óscar Lopes (1972), a causa é uma condição suficiente que se verifica no mundo real. Daí o carácter factual das construções causais e consequenciais, como as que se exemplificam em (12) e (13):

(12) As estradas estão cortadas porque houve cheias.

(13) Houve cheias, daí as estradas estarem cortadas.

Nas construções conclusivas, a relação causa/consequência opera no nível do domínio *epistêmico*: o conector assinala que a proposição que introduz é a conclusão (ou consequência lógica) de uma inferência dedutiva legitimada pela articulação de uma premissa implícita com a premissa expressa. Uma paráfrase aceitável destas construções será: o fato de o falante saber que p (ou acreditar que p, sendo p a premissa expressa) é a causa que o leva a asserir/concluir q, dada a assunção de uma premissa genérica implícita. Verifica-se, assim, que a caracterização cabal desta conexão convoca necessariamente uma dimensão pragmática.

A premissa expressa é normalmente uma proposição epistemicamente necessária (é certo para o falante que p). A frase declarativa simples, sem qualquer lexicalização das modalidades epistêmicas, é a expressão linguística que manifesta por excelência uma atitude de certeza por parte de falante: é porque sabe que p que o falante deduz q. Assim, a premissa p funciona como prova ou evidência (no plano *epistêmico*) que legitima a asserção categórica da conclusão q. Não é aceitável uma construção conclusiva em que a premissa seja modalizada como epistemicamente possível ou provável e a conclusão seja apresentada como epistemicamente necessária, como acontece em (14):

(14) *É possível/provável que/talvez o João esteja doente, portanto está mal-humorado.

³ Exemplo adaptado de Ferrari e Rossari (1998).

Contrariamente ao que acontece com as construções causais, em que a precedência temporal é decisiva no estabelecimento do nexos de causalidade (numa construção do tipo p porque q, q é a causa de p, e q antecede necessariamente q), nas conclusivas o nexos temporal entre p e q é irrelevante, como se verifica em (15) e (16).

(15) A neve derreteu, portanto está calor.

(16) Está calor, portanto a neve derreteu.

4. Os valores de portanto a partir da análise dos dados do corpus

4.1. Portanto conector

No *corpus* do PE, não são muito significativas as ocorrências de *portanto* que manifestam as propriedades semânticas do conector conclusivo acima enunciadas. Há apenas dez ocorrências no sub-corpus escrito, correspondentes 20%, e duas no sub-*corpus* oral, equivalendo a 4%. No PB, obtivemos um percentual de 32% de ocorrências com valor conclusivo no oral e 33%, no escrito. Os dados mostram, então, que o PB utiliza com maior frequência esse conector com valor conclusivo do que o PE, embora no total geral esse operador seja menos freqüente na primeira variedade. (17) ilustra a construção conclusiva *p portanto q*:

(17) “O orçamento do município de São Paulo para o exercício financeiro de 2000 prevê a receita de cerca de 7,6 bilhões de reais enquanto o orçamento fiscal do Estado de Minas Gerais tem receita estimada de 14,2 bilhões de reais. *Portanto*, o governo de Minas Gerais lida com quase o dobro das somas do município de São Paulo.” (PB, escrito, Car-Ve:22/03/00:p.31:1-9)

4.2. Portanto advérbio

É freqüente no *corpus* a co-ocorrência da conjunção copulativa ‘e’ com *portanto*; esta possibilidade combinatória evidencia a natureza adverbial de *portanto*. Foram encontradas 12% de ocorrências desse tipo no PE tanto oral quanto escrito, sendo seis ocorrências em cada uma das modalidades, já no PB, encontramos 37%, no oral e 23% no escrito.

(18) “(...) todas as actividades ligadas à finança, aos bancos, etc., concentram-se na Baixa, a indústria também, e *portanto* nota-se bastante a concentração também dos meios de transporte (...)” (PE, oral, 572-20-C00-204-20-M-J-5-7-00)

Portanto, em todos os casos, é parafraseável por “por causa disso/por isso”, o que nos leva a afirmar que tem um comportamento ainda próximo do de um adjunto adverbial de causa; tal como a paráfrase sugere, *portanto* retoma anaforicamente a proposição anterior e expressa um valor causal. Por outro lado, sinaliza que a proposição seguinte deve ser lida como consequência da situação descrita pela proposição anterior.

Nesses casos, o constituinte estudado aparece sempre, nas duas variedades, após o relator e na primeira posição do segundo *relatum*, como se verifica em (19), equivalendo, então, a um advérbio de causa, com o seguinte esquema formal: [relatum] R [*portanto* relatum]

(19) não distingue facilmente entre o certo e o errado e, **portanto**, acha que distinções entre o que é legal e o que não é são arbitrárias e injustas. (PB, escrito, ESP:06/08/00:p.2:279-292)

Como se vê, o relator *e*, junta o primeiro *relatum* [não distingue facilmente entre o certo e o errado] ao segundo [acha que distinções entre o que é legal e o que não é são arbitrárias e injustas], sendo *portanto* parafraseável por *por causa disso*, uma expressão adverbial

que retoma toda frase anterior. *Portanto*, nesse caso, ocupa a posição P1, reservada para constituintes com função pragmática especial, nesse caso, a de Foco. Na verdade, temos nesse caso a atuação pacífica de dois princípios de ordenação de constituintes (cf. Dik, 1989): o Princípio de Importância Pragmática, segundo o qual constituintes com função pragmática especial são preferencialmente colocados em “posições especiais”, geralmente a posição inicial da frase; e o Princípio de Complexidade Crescente⁴, que diz que constituintes mais complexos tendem a aparecer no final da sentença.

Ocorrências de *portanto* como advérbio aparecem também, nas duas variedades, no domínio de uma oração subordinada reduzida de gerúndio, sempre em posição pós-verbal, conforme demonstra (20). Nesse caso o advérbio *portanto*, como satélite, ocupa sempre a primeira posição na oração subordinada. O princípio que aqui atua é também o da importância pragmática já que, por ser Foco, esse constituinte é colocado em uma posição que não é a sua usual (P1), considerando que o padrão básico de ordenação de constituintes em português, como já demonstrado em estudos anteriores (cf. Pezatti e Camacho, 1997), é P2, P1 S V O X, P3⁵.

(20) o mesmo acontece para o sexo feminino...se na mulher se retira os ovários...retirando **portanto** a fonte pro/ da/ eh/: eh:// elaboradora de hormônio...feminino...o:: as glândulas mamárias...elas se atrofiam (PB, oral, EF-SSA-49)

Como introdutor de oração gerundiva, *portanto* retoma anaforicamente a proposição anterior e, ao mesmo tempo, assinala que a proposição que prefacia deve ser lida como consequência da situação descrita na proposição anterior.

Estamos perante construções em que *portanto* opera no domínio do conteúdo. Se *portanto*, no seu uso conclusivo (em que é comutável com ‘logo’), opera ao nível do domínio *epistêmico*, neste uso que começamos por considerar periférico opera no nível do domínio do conteúdo, na medida em que os *relata* são neste caso estados de coisas do mundo, sendo um deles apresentado como causa do outro.

4.3. Portanto articulador discursivo

Sem exclusão de vínculos de participação na estrutura interpessoal do discurso, a atuação de *portanto* revela-se também

⁴ De acordo com o Princípio da Complexidade Crescente, há uma preferência pela colocação de constituintes de acordo com a ordem de complexidade crescente. (cf. Dik, 1989).

⁵ A teoria de ordenação de constituintes da Gramática Funcional (cf. Dik, 1981) sustenta que cada língua tem um ou mais padrões funcionais, conforme o esquema geral P2, P1 (V) S (V) O (V), P3. As regras de colocação inserem os constituintes da predicação subjacente em suas respectivas posições nesse esquema e nenhum movimento subsequente é permitido, uma vez que um constituinte tenha obtido sua posição na estrutura. P2 e P3 são posições ocupadas por constituintes extrafrasais; P2 é a posição reservada para constituintes com a macrofunção pragmática de Orientação e P3, para Antitema (Tail), sendo que as vírgulas indicam pausas entonacionais. Assim, entre as vírgulas, encontram-se os possíveis padrões para a frase, que constitui uma predicação completa. As regras de colocação determinam, em primeiro lugar, quais constituintes devem ou podem ir para a posição P1: verifica-se, primeiramente, se há algum constituinte-P1 na predicação, como palavras-Qu, pronomes relativos e conectores subordinativos. Se nenhum constituinte desse tipo estiver presente, então podem ser colocados na posição P1 constituintes com função de Foco ou de Tópico. Aplicadas as regras de P1, todos os demais constituintes da predicação assumem as respectivas posições estruturais, indicadas por S, O, V e outros símbolos possíveis, como X, usados especialmente para indicar posições de satélites.

centrada no processamento da informação e na tessitura dos tópicos que se lhe associam. Trata-se, portanto, de um marcador tipicamente articulador de partes do texto, pois estabelece relações sequenciais entre elas, mediante o processamento de encaminhamentos, retomadas e fechos de tópico (Risso, 1996a). No PB, 26% das ocorrências apresentam esse valor no oral e 43%, no escrito. Já o PE, utiliza-se desse articulador em 20% do *corpus* escrito e 14% do oral.

4.3.1. Retomador de tópico

Claramente, em contextos como os ilustrados abaixo, *portanto* sinaliza a retomada de um tópico discursivo que foi interrompido por uma digressão. O falante regressa ao tópico e, numa reformulação parafrástica, repete informação já dada. (21) ilustra um caso no PE.

(21) “É efectivamente uma profissão liberal que está, por semelhança, afim à, àquela actividade do advogado, não tem necessariamente os conhecimentos de direito que os advogados têm. Muito obrigado, faz favor de fumar eu não utilizo, estejam à vontade. E...E *portanto* a razão de ser fundamental da diferença que há entre os serviços do solicitador e os do advogado, pois é precisamente essa cisão das questões de direito” (1003-23-M05-012-38-M-A-1-4-C).

4.3.2. Encaminhador de tópico

Parafrazeável por ‘assim’, o advérbio conectivo, em contextos como (22) abaixo, parece ter um valor semântico que só poderá ser cabalmente descrito se tivermos em conta o nível da estrutura temática e informacional do texto/discurso. A frase em que ocorre *portanto* dá continuidade ao tema/tópico discursivo- o programa da SIC sobre Pedro Caldeira- elaborando-o; por outras palavras, a informação contida na frase em que ocorre ‘portanto’ concorre para a progressão temática do texto, mas decorre simultaneamente da informação previamente introduzida. A referência à utilização do próprio Pedro Caldeira como protagonista está já de alguma forma contida na frase anterior, em que se caracteriza o programa como docu-drama, ou seja, um produto híbrido/misto, em que documentário e ficção se misturam. *portanto* assinala que há uma relação discursiva de elaboração entre os dois segmentos do texto, sendo que o último explícita e específica informação já sugerida ou já contida no primeiro. O valor conclusivo que prototipicamente associámos a *portanto* mantém-se, mas desta vez ele é projetado do plano epistémico para o plano da organização discursiva/textual. *portanto* sinaliza continuidade e progressão temáticas: esbate-se a componente lógica e reforça-se a relação de consequentialidade no plano textual/discursivo.

(22) “A SIC chama-lhe “Docu-drama sobre *factos* reais com algumas cenas reconstituídas” e chamar-se-á talvez “Pedro Caldeira, o último corretor”. Teremos *portanto* a utilização do próprio Pedro Caldeira como protagonista na reconstituição de cerca de cinco cenas, nomeadamente uma em que se encontra na correctora”(PE, sub-*corpus* escrito, J19972).

4.3.3. Fechador de tópico

‘Portanto’ pode ser ainda utilizado para encerramento de discurso, com uma clara função de introdutor de uma coda. A coda⁶ tem também a propriedade de fazer a ligação entre o momento do início e fim do discurso e o presente da enunciação, trazendo produtor e leitor de volta ao ponto do início do discurso. É exatamente o que ocorre no texto abaixo, retirado do *corpus* do PB. Depois de uma longa discussão sobre livros, ensino e escola, o autor, no final do texto, retoma o título *Queimamos os livros?*, respondendo à pergunta nele contida.

(23) “Em uma avaliação recente dos programas de apoio ao ensino financiado pelo governo federal americano, descobriu-se que aqueles que deixavam escolas e professores fazer o que bem entendiam mostraram piores resultados do que os programas em que havia muito mais orientação e estrutura[...]. *Portanto*, fogueira para os livros chatos e mortos.”(PB, escrito, Mat-Ve:31/05/00:p.22:87-93)

Parece-nos que aqui *portanto*, continuando a assinalar uma ancoragem no discurso precedente, introduz um comentário conclusivo do falante, que assim fecha o tópico discursivo. Note-se que, em usos deste tipo o encadeamento é mais difuso, já que toda a informação expressa pelo discurso anterior é relevante para a validação da asserção final. A parafrase que parece corresponder de forma mais adequada a este valor de *portanto* envolve o recurso a expressões do tipo ‘em suma e concluindo’.

4.3.4. Reformulador de termos

Importa ainda ilustrar um outro uso de *portanto*, desta feita como conector de sintagmas ou de constituintes frásicos. Neste caso, *portanto* define a orientação que o falante imprime à natureza do elo sequencial entre entidades textuais, ou seja, é usado para reformular a informação contida no sintagma anterior. Com esse valor metadiscursivo, ocorreu em 6% dos casos do PE e 5,2%, no PB.

(24) “Eu pesco com dois colegas meus, mais ou menos da mesma idade, que um pesca com iscos vivos, *portanto* a minhoca, no caso, não é, e outro pesca à pluma, ou seja a mosca artificial”. (PE, oral.)

Em (24) o falante introduz um comentário que funciona como reformulação não parafrástica do sintagma anterior. Parece-nos tratar-se ainda de um uso susceptível de ser integrado no âmbito da estruturação informacional do texto, embora num plano micro-estrutural, já que aqui se articulam dois sintagmas. *Portanto* pode também funcionar como reformulador parafrástico, refletindo, no registro verbal, a preocupação do falante com as circunstâncias vigentes de interação social, como se observe em (25).

(25) então o tecido subcutâneo...abaixo da pele *portanto*...nós vamos encontrar os elementos vasculares de:.../ hormônios responsáveis pela...vasc/...irrigação...e pela inervação da glândula (PB, oral, EF-SSA-49)

4.4. Portanto sinalizador de interação

Veja-se agora o exemplo seguinte, que ilustra paradigmaticamente um uso metadiscursivo de *portanto*. Enquadram-se aqui os sinalizadores direto da interação, responsáveis pela expressão das relações entre os interlocutores, pela checagem ou confirmação do funcionamento do canal comunicativo e pela sinalização de seus papéis de locutor/alocutário, no desenvolver do evento discursivo. Operam no plano da atividade enunciativa, assegurando a ancoragem pragmática do conteúdo, ao definirem, entre outros pontos, a força ilocutória com que ele pode ser tomado, as atitudes assumidas em relação a ele, a checagem de atenção do ouvinte para a mensagem transmitida, a orientação que o falante imprime à natureza do elo sequencial entre entidades textuais. Servem também, como

⁶ O termo coda foi primeiramente sugerido por Labov (1978: 365) como segue: there are also free clauses to be found at the ends of narratives; (...) This clause forms the coda. It is one of the many options open to the narrator for signalling that the narrative is finish. (...) Coda may also contain general observations or show the effects of the events on the narrator(...). Alargamos o seu uso ao utilizá-lo para definir sentenças que tenham essas características em qualquer discurso, não apenas no narrativo.

se observa em (26), à checagem de interpretação por parte do interlocutor, ou seja, o Locutor2 tenta aferir se a sua interpretação corresponde de fato àquilo que o Locutor1 quis dizer.

(26) VR — O verdadeiro estúpido não é o deficiente mental, mas o que resiste activamente à inteligência. É a tal pessoa que, no fundo, até sabe que está a errar e que podia fazer melhor, mas isso implica menos esforço.

DN – O estúpido é, *portanto* alguém a quem falta uma perspectiva de tempo?

VR – Sim, é uma falta de perspectiva para as consequências reais das suas ações. (PE, escrito, JC14674)

4.5. *Portanto* marcador conversacional

Vejam os finalmente um exemplo que ilustra um dos usos mais frequentes (50%) de *portanto* na oralidade, no PE:

(27) “(...) o urbanismo, *portanto*, o urbanismo deve acabar, *portanto*, o urbanismo como necessidade da, *portanto* da, do modo de produção capitalista (...)”

Em casos deste tipo, *portanto* funciona como mero bordão linguístico ou marcador conversacional, e a sua colocação depende apenas das pausas que o falante introduz no seu discurso. O locutor recorre ao operador em momentos de hesitação, quando o processamento do discurso não flui. Contextos deste tipo atestam a dessemantização completa do operador, que apenas assume um valor pragmático de tipo fático: o locutor sinaliza que a sua intervenção não está concluída, apesar das pausas, e mantém assim o seu turno de fala.

Considerações Finais

Como podemos perceber, de acordo com seu papel, esse operador, como Conector, deixa-se comutar por *logo*, apresentando um valor conclusivo epistêmico; como Advérbio, pode ser substituído por *por isso* ou *por causa disso* e tem um claro valor causal; como Articulador Discursivo, permite diferentes paráfrases *assim*, *em suma*, *concluindo* e sinaliza sempre que a informação do fragmento textual que prefacia ancora em informação precedente, vem na seqüência do

que já foi dito; como Sinalizador de Interação é responsável pela expressão das relações entre os interlocutores, operando, então, no plano da atividade enunciativa e assegurando a ancoragem pragmática do conteúdo; como Marcador Conversacional, *portanto*, não se deixa parafrasear, funcionando ‘no monitoramento da fala, na modalização do conteúdo do que se vai dizer, ou mesmo para chamar a atenção do interlocutor, mantendo-o preso à conversação’ (Castilho, 1988:6). Parece haver, no entanto, um, no entanto, um no entanto, um, no entanto, uma no entanto, uma função que subjaz a todas outras: a de reformulador, seja parafrástico ou não. Com efeito, todos eles podem simultaneamente ser usados para reformulações textuais, quase como uma conseqüência de seu caráter de introduzir informação de alguma forma já conhecida ou, pelo menos, inferida.

Referências bibliográficas

- CASTILHO, A. T. Para uma gramática do português falado. Trabalho apresentado na 40ª Reunião Anual da SBPC. São Paulo, 1988. (Cópia xerografada).
- DIK, S.. *The theory of Functional Grammar I*. Dordrecht: Foris, 1989.
- _____. *The theory of Functional Grammar II*. New York: Mouton, 1997.
- FERRARI, A. e ROSSARI, C. “De donc á dunque et quindi: les connexions par raisonnement inférentiel”. *Cahiers de Linguistique Française*, 15, 1994, 7-49.
- PERES, J. A. “Sobre conexões proposicionais em português”, In: BRITO, A. M et alii. *Sentido que a vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 1997, 775-788.
- PEZATTI E, E. G. & CAMACHO, R.G. Aspectos funcionais da ordem de constituintes. *D.E.L.T. A*, v. 13, n. 2, p. 191-214, agosto 1997.
- RISSO, M. S. O articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, A. T. e BASÍLIO, M. *Gramática do português falado*. vol. IV. São Paulo: FAPESP/ Campinas: Editora da Unicamp, 1996a.
- RISSO, M. S. et al. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. *Gramática do português falado*. vol. VI. São Paulo: FAPESP/ Campinas: Editora da Unicamp, 1996b.
- SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: University Press, 1991.

Semelhanças e diferenças entre o PB e o PE no que diz respeito à forma progressiva do infinitivo

Ana Paula Scher - Universidade de São Paulo

Evani Viotti - Universidade Estadual de Campinas¹

ABSTRACT: *The observation of data of a dialect of Brazilian Portuguese has attested an increase in the use of the periphrastic infinitive in contexts that differ from those prescribed by the normative grammar of Brazilian and European Portuguese. The purpose of this paper is to explain why speakers of standard Portuguese have a deviant interpretation of this new use of the periphrastic infinitive.*

PALAVRAS-CHAVE: *infinitivo perifrástico; semântica de eventos; progressivo.*

1) Introdução

A observação de dados de fala de um dialeto do português brasileiro contemporâneo—que vamos chamar aqui, por conveniência, de dialeto α^2 — revela um aumento significativo do uso do infinitivo perifrástico [*estar + -ndo*] em contextos diferentes dos que são estabelecidos pela gramática normativa do português brasileiro, e dos contextos em que esse infinitivo é empregado no dialeto que tem sido chamado de “norma urbana culta”. Os contextos em que esse novo uso do infinitivo perifrástico aparece diferem, também, dos contextos em que, em português europeu, seria usada a perífrase equivalente [*estar+a+infinitivo*]. Em uma sentença como (1) do português do Brasil, e (2) do português europeu,

1) No ano 2004, provavelmente a gente ainda vai estar estudando construções verbais.

2) No ano 2004, provavelmente nós ainda vamos estar a estudar construções verbais.

observa-se o uso canônico da perífrase em questão. O que se tem verificado no dialeto α é o uso do infinitivo perifrástico em uma sentença como (3), que é estranha em português canônico:

3) Eu vou estar anotando a sua reclamação imediatamente e hoje mesmo vou estar verificando qual é o problema.

O objetivo deste trabalho é fazer observações preliminares sobre algumas propriedades exibidas pelo uso do infinitivo perifrástico em dialeto α , sugerindo uma hipótese para explicar uma das possíveis interpretações feitas por falantes do português canônico, ao ouvirem o infinitivo perifrástico tal como usado pelo dialeto α .

O texto se organiza da seguinte maneira. No item 2, nós vamos apresentar uma visão informal de interpretações geralmente atribuídas por falantes do português padrão ao uso feito pelo infinitivo perifrástico em dialeto α . No item 3, mostramos como os dados da pequena amostra de fala natural do dialeto α que coletamos se distribuem entre as categorias estabelecidas por Vendler (1967), e utilizadas por um grande número de semanticistas do evento. No item 4, vamos apresentar as linhas gerais da teoria de eventos defendida por Parsons (1990), para descrever, de maneira mais formal, a estranheza causada pelo uso do infinitivo perifrástico em dialeto α . Mostramos, ainda, como a combinação do uso do infinitivo perifrástico de um modal com o infinitivo perifrástico de um *accomplishment* ou *achievement* deve ser um fator que contribui para aumentar ainda mais a estranheza desses usos, aos ouvidos dos falantes do português padrão.

2) Uma visão informal da diferença entre os dois dialetos

Há aproximadamente três anos, falantes do dialeto padrão do português do Brasil vêm observando e comentando sobre o uso particular do infinitivo perifrástico feito por falantes do dialeto α . Muitas são as especulações sobre as causas para esse uso. Alguns acham que é influência do inglês, outros acham que se trata de um fenômeno de hiper-correção, outros pensam que se trata de um regionalismo. Entretanto, o motivo de essa “novidade” ter despertado nossa curiosidade, deve-se ao sentido que nós, enquanto falantes do português padrão, atribuímos ao infinitivo perifrástico tal como usado no dialeto α . Quando ouvimos uma sentença como (3), a interpretação que atribuímos a ela é a de que não existe qualquer comprometimento, por parte do falante, de que a ação vai ser levada a cabo. Ou seja, não existe qualquer garantia de que a reclamação vai ser anotada, ou de que o problema vai ser verificado. Tendo em vista que o dialeto α é largamente utilizado por pessoas responsáveis pelo atendimento ao público, não é de se estranhar que o uso do infinitivo perifrástico feito por esse dialeto, gerando essa interpretação de falta de comprometimento em falantes do dialeto padrão, tenha chamado nossa atenção.

Alguns casos são também interessantes, à medida que, apesar de serem considerados aceitáveis pelos falantes do dialeto padrão, detonam uma leitura particular que não parece ser totalmente adequada ao contexto em que eles aparecem. Assim, uma sentença como

4) No Capítulo 2, estarei discutindo a questão da morfologia, usada na introdução de uma dissertação, se comparada à sua contraparte

5) No Capítulo 2, discutirei (ou vou discutir) a questão da morfologia.

Parece gerar a interpretação de que a questão da morfologia será

¹ Evani Viotti está desenvolvendo a pesquisa que embasa este trabalho como parte de seu projeto de pós-doutoramento financiado pela FAPESP, processo n. 99/10345-5.

² O dialeto α tem sido chamado, informal e pejorativamente, de “secretariês”, “burocratês”, ou “zero-oitocentês”. Esses nomes provavelmente se devem ao fato de que esse dialeto é mais comumente usado por uma larga faixa profissional, que inclui recepcionistas, secretários, operadores de telemarketing, operadores de serviços de atendimento ao consumidor, e outros funcionários que são, de maneira geral, intermediários entre o público e as pessoas que são efetivamente responsáveis pela tomada de decisão e pela ação. Entretanto, deve-se ressaltar que o uso desse dialeto já está se expandindo e tem sido observado em falantes que não pertencem a esse segmento profissional, mas que, em geral (mas não necessariamente), estão em uma faixa etária abaixo dos 30 anos.

discutida, mas não será esgotada. Só a sentença em (5) admite essa interpretação, ou seja, só (5) admite a interpretação de que se pretende apresentar uma proposta definida de solução para a referida questão.

Portanto, intuitivamente, parece que a estranheza que nós sentimos em relação ao uso do infinitivo perifrástico por falantes do dialeto α está ligada a uma interpretação que tira do sujeito da ação qualquer tipo de comprometimento ou controle sobre sua execução total ou parcial.

O estudo do problema levantado pelo uso do infinitivo perifrástico pelo dialeto α nos parece ser extremamente abrangente. Ele envolve questões de semântica lexical, relações predicativas e temáticas, construções das relações de tempo e aspecto, entre outras. Neste trabalho, vamos nos limitar a procurar uma descrição dos fatos que reflita a interpretação que vimos atribuindo a esse novo uso do infinitivo perifrástico.

3) Distribuição do infinitivo perifrástico em dialeto α

Este estudo foi baseado em dados de fala espontânea coletados a partir de entrevistas diversas em programas de rádio³ e de outros contextos da vida cotidiana. Para fazermos uma primeira organização desses dados, adotamos a famosa nomenclatura sugerida por Vendler (1967:97-121) para a classificação dos verbos: *accomplishments*, *achievements*, atividades (ou processos) e estados.

De maneira bastante informal e simplificada, o que verificamos é que a sensação de estranheza do falante de português canônico frente a essas perífrases é maior se o infinitivo perifrástico é usado com sentenças que denotam uma eventualidade⁴ que culmina. Assim, sentenças com predicados de *achievement* ou de *accomplishment* são agramaticais para falantes do dialeto padrão. Sentenças que denotam estados também são estranhas ao dialeto padrão, mas não assumem a mesma interpretação que as de evento. Quanto às sentenças de atividade, percebe-se que raramente parecem degradadas ao falante do português canônico. Uma outra observação que se deve fazer é a de que a combinação do uso do infinitivo perifrástico de um modal com o infinitivo perifrástico de um *accomplishment* ou *achievement* parece ser um fator que contribui para aumentar ainda mais a estranheza desses usos, aos ouvidos dos falantes do português padrão.

4) Semântica subatômica: os eventos subjacentes de Parsons (1990)

Para descrevermos, de maneira mais formal, os fatos apontados acima, e esboçarmos uma primeira explicação para a estranheza sentida por falantes do português padrão ao se depararem com o uso do infinitivo perifrástico por falantes do dialeto α , vamos adotar a teoria de Parsons (1990).

A proposta de Parsons investiga, em mais detalhes, a estrutura do verbo. Dada uma fórmula, do tipo ‘x assassinou y’, em que existe uma constante e duas variáveis, Parsons se propõe a analisar a estrutura da constante. Para isso, ele se vale de dois operadores—*Culmination* e *Holding*—que operam sobre eventos e tempos, e que correspondem a certas características das eventualidades. A notação *Cul*(e,t) significa que *e* é um evento que culmina no tempo *t*. E a notação *Hold* (e,t) significa que *e* é (i) um estado e o sujeito de *e* está no estado *e* no tempo *t*; ou (ii) um evento que está em progresso (na porção que corresponde a seu desenvolvimento) no tempo *t*.

Assim, por exemplo, uma eventualidade do tipo *accomplishment* como

6) O João construiu uma casa,

tem a seguinte forma lógica:

7) $(\exists e)[\text{Construir}(e) \wedge \text{Agente}(e, \text{o João}) \wedge \text{Tema}(e, \text{uma casa}) \wedge (\exists t)[t < \text{agora} \wedge \text{Cul}(e,t)]]$.

Parsons assume que eventualidades do tipo *achievement* não são essencialmente diferentes de *accomplishments*. Um *achievement* culmina quando ele acontece. O que se pode questionar é se existe um desenvolvimento do evento antes da culminância, como no caso dos *accomplishments*. Como isso não é relevante para a proposta de Parsons, ele trata *accomplishments* e *achievements* como um só grupo de eventualidades, que ele chama de *eventos*.

No que diz respeito a estados, Parsons assume que a noção de culminância não se aplica a eles. Em um determinado tempo, a única característica que pode se aplicar a um estado é a de *holding*. Uma sentença como (8) tem a forma lógica em (9):

8) O João conhece a Maria.

9) $(\exists e)[\text{Conhecer}(e) \wedge \text{Experienciador}(e, \text{o João}) \wedge \text{Tema}(e, \text{a Maria}) \wedge \text{Hold}(e, \text{agora})]$

A posição de Parsons quanto às eventualidades do tipo processo não é muito clara. Segundo Verkuyl (1999:40), até 1984, Parsons assumia, em seu modelo, uma regra segundo a qual eventualidades do tipo atividade (ou processo) seriam semelhantes a estados. Depois de 1984, Parsons teria passado a assumir que eventualidades do tipo atividade seriam semelhantes a eventos como *achievements* e *accomplishments*, por terem uma seqüência de pontos de culminância. Entretanto, em Parsons (1990), as regras pré-1984 dominam a quase totalidade do trabalho, só sendo alteradas no final do livro. Como o objetivo deste trabalho é descritivo, e como nós estamos utilizando o formalismo de Parsons meramente como uma ferramenta para realizar essa descrição, nós vamos nos ater aqui à regra pré-1984 e tratar processos ou atividades como eventualidades que não têm um ponto de culminância e se assemelham a estados.

No que diz respeito ao progressivo, Parsons (1990) afirma que sentenças que expressam eventos (*accomplishments* e *achievements*), quando não estão no progressivo, requerem a culminância da eventualidade, para que sejam consideradas verdadeiras. Quando elas estão no progressivo, a eventualidade só precisa satisfazer *hold*, para que seja considerada verdadeira. Assim sendo, um verbo que expressa um evento, quando na forma progressiva, deve ser tratado, semanticamente, como um verbo que expressa um estado. Conseqüentemente, sentenças que expressam eventos, quando na forma progressiva, têm uma forma lógica diferente da que têm quando na forma não-progressiva. Comparem-se as sentenças em (10) e (11), com suas formas lógicas em (12) e (13) (a diferença entre elas está assinalada em negrito):

10) O João atravessou a rua.

11) O João estava atravessando a rua.

12) $(\exists t)[t < \text{agora} \wedge (\exists e)[\text{atavessar}(e) \wedge \text{agente}(e, \text{o João}) \wedge \text{tema}(e, \text{a rua}) \wedge \text{Cul}(e,t)]]$

13) $(\exists t)[t < \text{agora} \wedge (\exists e)[\text{atavessar}(e) \wedge \text{agente}(e, \text{o João}) \wedge \text{tema}(e, \text{a rua}) \wedge \text{Hold}(e,t)]]$

³ Programas “Espaço Informal” ou “Eldorado à tarde”, ambos parte de programação diária da Rádio Eldorado AM.

⁴ O termo “eventualidade” é usado aqui no sentido de Bach (1986).

Deixemos de lado, por enquanto, o tratamento que deve ser dado ao progressivo de estados e atividade, para vermos como é que essas noções formais se aplicam aos dados de fala do dialeto a que expressam eventos. Em (14), temos uma sentença de nosso pequeno corpus que expressa um *achievement*, e em temos sua contraparte no dialeto do português padrão:

14) Estou ligando pra *estar passando* pra senhora a sua senha da Caixa Postal.

15) Estou ligando pra passar pra senhora a sua senha da Caixa Postal.

Na forma não-progressiva, em (15), a verdade da sentença depende da culminância da eventualidade. Ou seja, para que essa sentença seja considerada verdadeira, é necessário que a eventualidade chegue até seu ponto de culminância, isto é, a senha precisa ser passada—aliás, foi esse mesmo o motivo da ligação. Diferentemente, na forma progressiva, em (14), a verdade das sentenças não requer que a eventualidade por elas expressa chegue a seu ponto de culminância. Os eventos no progressivo só precisam satisfazer *hold*, para que as sentenças sejam verdadeiras. Em uma sentença como (14), por exemplo, não é necessário que a moça que realizou a ligação chegue, efetivamente, a passar a senha da Caixa Postal. Para que um falante do português canônico interprete essa sentença como verdadeira, a moça precisa simplesmente satisfazer o processo (se é que se pode dizer que *achievements* têm um subevento processo) que antecede a culminância.

Essa análise explica a reação de estranheza manifestada por vários falantes do português padrão ao se confrontarem com o uso de infinitivo perifrástico feito pelo dialeto a, e a nossa sensação de falta de comprometimento de que a ação vai ser levada a cabo. De fato, se o infinitivo perifrástico indica que o valor de verdade da sentença não depende de a eventualidade chegar a seu ponto de culminância, a interpretação de que a ação não vai ser levada a cabo é perfeitamente natural. Do mesmo modo, explica-se a leitura, feita por um falante do português canônico, da sentença (4), aqui repetida,

16) No Capítulo 2, estarei discutindo a questão da morfologia.

Segundo a qual a questão da morfologia vai ser discutida, mas não esgotada. Isso se deve ao fato de que eventualidades de *accomplishment*, no progressivo, não precisam (necessariamente) ter um ponto de culminância.

Passamos, agora, a tratar das expressões, no dialeto α , do infinitivo perifrástico de atividades, de estados, e de verbos modais—que vamos equiparar a estados—e ver qual é o tipo de interpretação que um falante do dialeto padrão pode dar a elas.

Como visto acima, no modelo de Parsons anterior a 1984, atividades e estados são vistos como eventualidades que não têm um ponto de culminância. Portanto, seu uso na forma progressiva não deve ter o mesmo efeito que tem o progressivo aplicado aos eventos. No caso dos *achievements* e dos *accomplishments*, o uso do progressivo tem a propriedade de afastar a necessidade da culminância da eventualidade. Mas no caso das atividades e estados, essa propriedade não se aplica. Como se explica, então, que nós tenhamos sentido alguma estranheza na expressão do infinitivo perifrástico de atividades e estados, ainda que em menor grau e quantidade do que em relação a *achievements* e *accomplishments*?

Vamos supor que sentenças que expressam atividades ba forma não-progressiva, como (17), tenham a forma lógica em (18):

17) A Maria corria.

18) $(\exists e)[\text{correr}(e) \wedge \text{agente}(e, \text{a Maria}) \wedge (\exists t)[t < \text{agora} \wedge \text{Hold}(e, t)]]$.

Entretanto, deve-se observar que, ao seguirmos o modelo de Parsons anterior a 1984, a forma lógica de uma sentença que expressa atividade na forma progressiva vai acabar por ser igual à forma lógica da expressão não-progressiva como em (18), já que, em ambas, o que conta é exclusivamente a expressão do operador *hold*.

O mesmo deve acontecer com a expressão dos estados. Para uma sentença como (19) na forma não-progressiva, Parsons (1990) atribui a forma lógica em (20):

19) A Maria foi esperta.

20) $(\exists s)[\text{Ser-esperta}(s) \wedge \text{Tema}(s, \text{a Maria}) \wedge (\exists t)[t < \text{agora} \wedge \text{Hold}(s, t)]]$

Como é, então, que se pode construir a forma lógica, para o progressivo, de uma sentença que expressa atividade ou estado, e que já tem o predicado *Hold* na forma não-progressiva? Nós imaginamos que talvez se possa usar um operador, que Parsons chama de *In-progress*, para dar conta de sentenças como (21) e (22), que expressam, respectivamente uma atividade e um estado, em forma progressiva:

21) A Maria estava correndo.

22) A Maria estava sendo esperta.

Parsons postula esse operador *In-progress* como uma outra possibilidade para o tratamento de sentenças que expressam evento, e estão na forma progressiva. Ele assume que, quando um evento e está em andamento, existe um estado de coisas correspondente ao andamento desse evento. Esse estado de coisas é um estado que equivale a “e está em andamento”. Parsons chama esse estado de coisas de “estado ‘in-progress’ do evento e”. Nós vamos chamá-lo aqui de estado *s’*.

Vamos imaginar que esse operador *In-progress* pode tomar, como argumento, não só eventos, mas também atividades e estados. Dentro dessa perspectiva, quando uma atividade *p* ou um estado *s* estão expressos em forma progressiva, existe um estado de coisas *s’*, que corresponde ao “estado *in-progress* da atividade *p* ou do estado *s*”. É como se *s’* fosse um estado circunstancial (*In-progress*), dentro de uma atividade durativa, ou dentro de um estado maior, permanente (*Hold*). Assim, as formas lógicas de (21) e (22) seriam as seguintes:

23) $(\exists p)[\text{Correr}(p) \wedge \text{Agente}(p, \text{a Maria}) \wedge (\exists t)[t < \text{agora} \wedge \text{Hold}((s'), t)]]$

24) $(\exists s)[\text{Ser-esperta}(s) \wedge \text{Tema}(s, \text{a Maria}) \wedge (\exists t)[t < \text{agora} \wedge \text{Hold}((s'), t)]]$

A forma lógica em (23) significa que, para uma atividade *p* de correr, a Maria é o agente de *p*, e *p* dura (*holds*), em um estado particular de progressão *s’*, antes de agora. A forma lógica em (24) significa que, para um estado *s* de ser-esperto, a Maria é o tema de *s*, e *s* dura (*holds*), em um estado particular de progressão *s’*, antes de agora.

Essa idéia não só parece fazer sentido dentro do modelo proposto por Parsons, mas também captura algumas das intuições que temos sobre a expressão de atividades e estados em forma progressiva.

Como visto acima, a expressão de eventos na forma progressiva tem a propriedade de tornar desnecessária, ou pelo menos difusa, a culminância do evento. No caso de eventualidades como atividades e estados, que tão somente duram no tempo sem culminarem, a sua expressão no progressivo tem uma interpretação diferente. A denotação de uma atividade ou estado no progressivo corresponde a uma parte restrita da duração, da eventualidade. Quando nós dizemos *O João é bobo*, nós queremos dizer que ser bobo é uma característica inerente e permanente do João. Isto é, trata-se de um estado que dura sem limites. Quando nós dizemos *O João está sendo bobo*, nós queremos dizer que, apesar de ele não ser bobo, ele assume as características de um estado de ser bobo, por um pedaço limitado de tempo. O mesmo acontece com uma atividade. Quando dizemos *A Maria corre*, estamos falando de um processo ao qual não queremos impor nenhum limite. Diferentemente, quando dizemos *A Maria está correndo*, estamos falando de um momento circunstancial do processo de correr.

De uma certa forma, o que parece acontecer é que a forma progressiva aplicada a estados e atividades produz resultados opostos à forma progressiva aplicada a eventos. No caso dos eventos, como já visto, o progressivo retira a exigência de que a culminância seja alcançada, e a verdade da sentença depende, exclusivamente de aquele evento ser durativo. No caso dos estados, que são durativos em sua forma não-progressiva, a forma progressiva focaliza um ponto ou uma porção restrita, dentro daquela duração, eventualmente até cancelando a duração maior.

Imaginemos, agora, que verbos modais possam ser analisados da mesma forma que se analisam verbos que exprimem estado. Eles não têm ponto de culminância, e expressam uma duração ilimitada. Se a idéia que nós desenvolvemos acima estiver correta, um modal usado na forma progressiva vai exprimir um estado de duração limitada dentro de uma duração maior. Assim, por exemplo, enquanto uma sentença como *O João pode viajar para a Europa* denota um estado de poder ou de possibilidade que não tem limites, uma sentença como *O João tá podendo viajar para a Europa* leva à interpretação de que esse poder ou possibilidade é temporário e restrito.

Que repercussão isso tem para a interpretação que falantes do português canônico fazem do dialeto α ? Examinemos a seguinte sentença de nosso corpus:

25) Aí vai (*es*)tar dando pra (**es**)tar atendendo pelo menos quatro alunos de uma vez.

Nela, aparecem um modal no infinitivo perifrástico (em itálico), e a expressão de um evento no infinitivo perifrástico (em negrito). Duas forças conspiram aqui, para criar a sensação de insegurança mencionada no início deste trabalho, relacionada à interpretação de que a ação não vai ser levada a cabo. Primeiro, a forma progressiva de uma expressão de evento não requer a culminância da eventualidade para ser verdadeira. Assim, quando um falante do dialeto padrão ouve a perífrase *estar atendendo*, ele pode dar a ela a interpretação de que a culminância desse atendimento não é necessária para que a sentença seja verdadeira. Portanto, ele não tem certeza de que o atendimento vai, de fato, ser completado.

Em segundo lugar, o estado de possibilidade expresso pelo modal *dar*, segundo os padrões de interpretação de um falante do dialeto padrão, deveria durar ilimitadamente. Entretanto, quando usado na forma progressiva, esse modal passa a expressar um estado temporário e limitado.

Com isso, a expectativa de um falante do português padrão é frustrada duas vezes: o que ele esperaria que fosse durativo e ilimitado—que é o estado de possibilidade ou disponibilidade—recebe uma interpretação que restringe esse espaço a um momento circunstancial, pelo uso da forma progressiva; e o que ele esperaria que chegasse a uma culminância, que é o evento de atender quatro alunos de uma vez, recebe uma interpretação de que essa culminância pode, eventualmente, nem ocorrer. Não é à toa que alguns falantes do português padrão chegam a ficar à beira do desespero quando precisam de um serviço ou de uma informação e são atendidos por um falante do dialeto α !

5) Conclusão

Este trabalho nada mais é do que um primeiro tratamento de uma variante dialetal do português brasileiro, que nós chamamos aqui de dialeto α . Esse dialeto faz um uso do infinitivo perifrástico, que gera, muitas vezes, uma interpretação estranha em falantes do português padrão do Brasil, e de Portugal. O objetivo deste trabalho foi apresentar uma descrição formal do infinitivo perifrástico. Essa descrição foi feita de modo a explicar o motivo pelo qual a interpretação dada por alguns falantes do dialeto padrão ao infinitivo perifrástico do dialeto α é a de que não existem garantias de que a ação expressa pelo verbo vai ser levada a cabo.

As conclusões a que chegamos são as seguintes:

- i. a interpretação de que a ação expressa por um infinitivo perifrástico não vai ser levada a cabo deve-se ao fato de que a aplicação da forma progressiva a predicados de eventos não requer que a eventualidade chegue a um ponto de culminância;
- ii. quando a forma progressiva se aplica a atividades ou a verbos de estado e a verbos modais, passa-se a interpretar aquele estado ou atividade como tendo uma duração restrita, e não mais permanente;
- iii. como consequência de (i) e (ii), a combinação de um verbo modal no infinitivo perifrástico com uma expressão de *accomplishment* ou *achievement* também no infinitivo perifrástico torna mais forte a interpretação de que o comprometimento com a culminância da eventualidade é muito pequeno.

Este trabalho apresenta alguns pontos interessantes. Do ponto de vista empírico, nós chamamos a atenção para uma possível mudança em curso do português do Brasil, que precisa ser bem estudada pela gramática e pela sociolinguística. O uso do infinitivo perifrástico, da maneira feita pelos falantes do dialeto α , cresce dia a dia, e parece estar se alastrando rapidamente. A cada dia que passa, os falantes do português padrão se acostumam mais e mais com esse uso, a ponto de já não terem tanta certeza de suas intuições a esse respeito. O que inicialmente parecia restrito ao uso do infinitivo já está se aplicando a outras formas, como o subjuntivo—“*eu quis que ele estivesse me dando uma receita do creme com vitamina C*”, “*não é um material que a gente esteja precisando reciclar*”—e o futuro do pretérito—“*a senhora estaria recebendo o jornal gratuitamente e, durante o período de 15 dias, estaria analisando e decidindo se quer ser assinante ou não*”.

Esses fatos parecem sugerir que o uso dessas perífrases de gerúndio é apenas a ponta de um iceberg, que representa um amplo conjunto de mudanças mais radicais em andamento no português do Brasil.

Referências Bibliográficas

- BACH, E. (1986). The algebra of events. *Linguistics & Philosophy* **9**: 5-16.
- DAVIDSON, D. (1980). *Essays on Actions and Events*. Oxford: Clarendon Press.
- PARSONS, T. (1990). *Events in the Semantics of English: A Study in Subatomic Semantics*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- VENDLER, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press. Capítulo 4: 97-121.
- VERKUYL, H. (1989). Aspectual classes and aspectual composition. *Linguistics & Philosophy* **12**: 39-94.
- . (1993). *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure*. N.Y/Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1999). *Aspectual Issues. Studies on Time and Quantity*. Stanford: CSLI Publications.

Localizadores temporais anafóricos em Português Europeu e Português Brasileiro

Ana Teresa Alves
Universidade dos Açores

ABSTRACT: In this paper, I concentrate on the contrastive study of anaphoric temporal locators in European Portuguese and in Brazilian Portuguese, focusing on three different types of anaphoric expressions - anaphors with hyponyms or with predicative content, anaphors with hyperonyms and pro-forms.

PALAVRAS-CHAVE: *anáfora temporal, advérbios de tempo*

0. Introdução

As sequências em (1) ilustram o tipo de anáfora temporal de que me ocupo e que designo de anáfora de localização temporal.

- (1) a. A Ana nasceu em [1970]_i. O Paulo também nasceu n[*essa ano*]_i.
 b. [A Ana mudou-se para Paris]_i em 1999. Vivia em Lisboa até [então / aí]_i.
 c. A Ana foi a Londres em [Dezembro de 2001]_i. O Paulo foi ao Brasil n[*essa altura*]_i.

As expressões temporais anafóricas *esse ano*, *então*, *aí* e *essa altura* – que integram advérbios de localização temporal – retomam expressões representando intervalos de tempo que foram mencionadas no contexto linguístico anterior.

Neste artigo, terei apenas em conta os casos em que as expressões anafóricas integram expressões advérbias, ignorando os contextos, aceitáveis para algumas, em que elas ocupam posições argumentais (cf. (2)).

- (2) a. O Paulo teve dois acidentes em [1999]_i. [*Esse ano*]_i foi terrível.
 b. [A Ana foi a Londres]_i em [Dezembro de 2001]_i. O Paulo escolheu [*essa altura*]_i para ir ao Brasil.

1. Subclasses de expressões temporais com destaque para as expressões anafóricas.

No Quadro I abaixo, apresento a classificação das expressões temporais no que respeita à sua (in)dependência referencial com destaque para as expressões anafóricas. Na coluna da esquerda, incluo as expressões dêicticas, ie, aquelas que exibem uma dependência referencial relativamente ao tempo da enunciação; na coluna da direita, as expressões autónomas, ou seja aquelas que do ponto de vista referencial têm plena autonomia. Na coluna do meio, incluo as expressões anafóricas, ie, aquelas que são referencialmente dependentes do contexto linguístico anterior. Divido-as em três classes – expressões com hipónimos ou com conteúdo predicativo, expressões com hiperónimos e pro-formas – que caracterizarei mais abaixo.

Quadro I. Classificação das expressões temporais no que respeita à sua (in)dependência referencial

expressões dêicticas	expressões anafóricas			expressões autónomas
	com hipónimos / com conteúdo predicativo	com hiperónimos	pro-formas	
ontem hoje amanhã	o mesmo UNID-TPO e.g., o mesmo ano esse UNID-TPO e.g., esse mês esse mesmo UNID-TPO e.g., essa mesma semana esse QUANT-TPO e.g., essas duas horas	a mesma altura esse intervalo de tempo esse mesmo período esse tempo o UNID-TPO e.g., o meio tempo, a altura	então aí ali lá entretanto isso	o século XXI 1984 a queda do muro de Berlim

(UNID-TPO (abreviatura de unidade de tempo) representa um predicado de tempo como *dia*, *mês*, e *século*; QUANT-TPO (abreviatura de quantidade de tempo) representa um predicado de quantidades de tempo como *meia hora*, *seis meses*.)

Notas:

- (i) Considero apenas as expressões que designam um único intervalo de tempo. Não terei em conta expressões que designam mais de um intervalo, como, por exemplo, *essas alturas*, *os mesmos anos*.
 (ii) Há casos em que é defensável a presença de uma expressão anafórica nula, que não aparece representada no quadro acima (cf. Mória (2000: 224) a propósito de (a)). Não desenvolverei esta questão aqui.
 (3) a. O Paulo chegou a casa à meia-noite. A Maria chegou meia hora depois \emptyset _{de isso}.
 b. O Paulo foi ao cinema ontem à noite. Passou por casa dos pais antes \emptyset _{de isso}.
 c. O Paulo demitiu-se no dia 10 de Janeiro. Foi substituído no dia seguinte \emptyset _{a isso}.

1.1. Algumas diferenças entre expressões anafóricas

1.1.1. As expressões anafóricas com hipónimos / com conteúdo predicativo

- (4) O Paulo nasceu em Maio de 1966. A Ana nasceu no mesmo mês.
 (5) O Paulo foi a Paris em 1999. A Ana também foi a França nesse ano.
 (6) A Ana acabou o curso em 1990. Começou a trabalhar nesse mesmo ano.

As expressões anafóricas deste tipo são decomponíveis em duas partes: uma anáfora (*esse / o mesmo / esse mesmo*) e um predicado de tempo hiponímico (e.g., *ano / mês / hora / dois dias / cinco minutos*). Em termos formais, e no quadro da Discourse Representation Theory, as expressões anafóricas do tipo *esse mês*, e *o mesmo ano* introduzem na DRS uma condição de tipo predicativo - *mês(t)*, *ano(t)* – e uma condição de identidade não resolvida – [t=?].

1.1.2 As expressões anafóricas com hiperónimos

- (7) O Paulo doutorou-se em Maio de 1996. A Ana doutorou-se na mesma altura.
 (8) A Ana viveu durante seis meses em Paris. Conheceu o Paulo nessa altura.

São decomponíveis em duas partes: uma anáfora (*esse / o mesmo / esse mesmo*) e um hiperónimo temporal (e.g., *intervalo de tempo*, *altura*, *período*). Formalmente, ao contrário de expressões como *esse ano* e *o mesmo mês*, e à semelhança do que acontece com as pro-formas, introduzem na DRS uma condição de identidade não resolvida – [t=?] – apenas.

1.1.3 As pro-formas

- (9) O Paulo mudou-se para Paris em 1999. Vivia em Londres até {*então / aí*}.
 (10) O Paulo fez o jantar ontem à noite. {*Entretanto / enquanto*}

isso} a Ana escreveu duas cartas.

Desprovidas de qualquer conteúdo predicativo, as pro-formas temporais, quando usadas anafóricamente, meramente retomam expressões presentes no contexto linguístico anterior. Em termos formais, apenas introduzem uma condição de identidade não resolvida – [=?]

2. Notas sobre as expressões anafóricas com conteúdo predicativo

2.1 Os localizadores temporais com demonstrativos

Análise, nesta secção, as diferenças detectadas entre as duas variantes em estudo no que respeita ao uso dos localizadores temporais com os demonstrativos *este*, *esse* e *aquele* do tipo de (*em*) *este ano* e *nesse dia*. Ainda que esta questão pertença primariamente ao domínio da determinação, parece-me importante estudar o seu impacto no sistema da localização temporal.

Uma diferença a ter em conta antes de passar a exemplos do domínio temporal é que em PB (pelo menos na região de S. Paulo) *esse* é usado com um valor dêictico em contextos não-temporais, em situações em que o PE utiliza apenas *este*. Vejam-se os seguintes exemplos, que reflectem o juízo de falantes.

[referência a um livro em que o falante está pegando]

- (11) a. PE - Já leste este romance?
b. PB - Cê já leu esse romance?

[referência a um bolo que o falante está comer]

- (12) a. PE - Este bolo é delicioso!
b. PB - Esse bolo é delicioso!

[referência a um carro que o falante está a conduzir]

- (13) a. PE - Este carro só me tem dado problemas!
b. PB - Esse carro só me tem dado problemas!

[referência a uma mesa em que o falante está a comer]

- (14) a. PE - Esta mesa custou-me 50 Reais.
b. PB - Essa mesa me custou 50 Reais.

Não esquecendo esta diferença, chamo a atenção para o Quadro II abaixo, que contém os localizadores do tipo em estudo atestados em PE, e a sua classificação no que diz respeito à oposição dêictico vs. anafórico.

Quadro II. Os localizadores com demonstrativos em PE

localizadores com demonstrativos em português europeu		
dêicticos	anafóricos	
\emptyset_{em} <i>este</i> UNID-TPO	<i>nesse</i> UNID-TPO	<i>nesse</i> UNID-TPO <i>naquele</i> UNID-TPO

Como se pode verificar, existem em PE quatro formas distintas distribuídas por três classes diferentes: \emptyset_{em} *este* UNID-TPO pertence à classe dos localizadores estritamente dêicticos, *nesse* UNID-TPO e *naquele* UNID-TPO à classe dos estritamente anafóricos e *nesse* UNID-TPO à classe dos dêictico-anafóricos. Estas mesmas expressões aparecem, em contexto adequado, nos exemplos (15)-(19).

[dêicticos]

- (15) “A equipa feminina de atletismo do Sp. Braga parte hoje para San Marino, onde vai participar, no sábado, na 10ª edição da Taça dos Clubes Campeões Europeus de Crosse, prova que conta também **este ano**, pela primeira vez, com a presença da formação do Benfica(...).” (Corpus Natura/Público, par 1113)
(16) “O governo alemão decidiu ontem proceder a um aumento ma-

ciço dos impostos, que permitirá ao estado arrecadar **nesse ano** uma receita suplementar de 20 a 30 mil milhões de marcos (...)” (Corpus Natura/Público, par 5506)
[anafóricos]

- (17) O governo chegou ao poder em 1987. Foi precisamente **nesse ano** que os estudantes começaram a contestar a política da educação.
(18) “Guardo o meu carro numa garagem perto de minha casa na rua D. João IV [no Porto], desde Abril de 1976; e **nesse ano** paga va de aluguer mensal 450\$00 e assim fiquei um ano ou dois.” (Corpus Natura/Público, par 30803)
(19) “Poluição sonora, urbanismo e poluição atmosférica constitu em as principais razões das queixas apresentadas pelos portugueses ao Instituto Nacional do Ambiente em 1990. Um inquérito feito pelo INAMB dá conta da apresentação, **naquele ano**, de 227 reclamações.” (Corpus Natura/Público, par 14451)

No que respeita ao português brasileiro, apresento no quadro III abaixo as formas que encontrei atestadas e a sua classificação quanto à oposição dêictico vs. anafórico.

Quadro III. Os localizadores com demonstrativos em PB

localizadores com demonstrativos em português brasileiro		
dêicticos	anafóricos	
\emptyset_{em} <i>este</i> UNID-TPO	<i>nesse</i> UNID-TPO	<i>naquele</i> UNID-TPO
\emptyset_{em} <i>esse</i> UNID-TPO	<i>nesse</i> UNID-TPO	
\emptyset_{em} <i>aquele</i> UNID-TPO(?)		

Como se pode ver, encontrei atestadas sete expressões diferentes. Incluo na classe dos localizadores (estritamente) dêicticos \emptyset_{em} *este* UNID-TPO, \emptyset_{em} *esse* UNID-TPO e \emptyset_{em} *aquele* UNID-TPO. Este último, encontrei-o atestado em contextos de discurso indirecto livre, pelo que o coloco nesta classe com um (?); na classe dos localizadores (estritamente) anafóricos incluo *naquele* UNID-TPO, e na classe dos localizadores dêictico-anafóricos *nesse* UNID-TPO e *nesse* UNID-TPO. Estes localizadores são apresentados, em contexto apropriado, nos exemplos (20)-(27).

[dêicticos]

- (20) “A transmissão também será realizada, ao vivo e com tradução simultânea, às 22h, pelo SBT, com Marília Gabriela como apresentadora. O crítico de cinema Rubens Ewald Filho, que participa como comentarista, faz questão de lembrar os prêmios especiais que serão distribuídos **este ano**.” (Corpus NILC/São Carlos, par 9307)
(21) “Lacerda cria, ainda, duas vacas, dois bezerros e um jumento. Tira diariamente dez litros de leite e vende por CR\$ 200,00 o litro. Com isso, consegue dinheiro para as despesas da casa. «Além do leite, o único produto que vendemos **esse ano** são as abóboras», diz.” (Corpus NILC/São Carlos, par 36221)
(22) “Era o primeiro pebolim que chegava ao Brás, novidade absoluta, caríssimo, segundo deu para depreender da expressão do meu pai quando o gerente lhe deu o preço. O velho foi categórico: nem pensar que Papai Noel, **aquele ano**, seria tão generoso.” (Corpus NILC/São Carlos, par 665375)
(23) “Depois de privatizar algumas dezenas de empresas ao longo dos últimos anos, o programa de desestatização do governo mudou de rota. A ênfase **nesse ano** está sendo dada à retirada do governo do setor de serviços.” (Corpus NILC/São Carlos, par 24683)
(24) “Estamos recuando no tempo», concorda Francisco Malfitani, que já fez campanhas do PT e que, **nesse ano**, cuidará da

propaganda de Francisco Rossi (PDT), candidato ao governo paulista.” (Corpus NILC/São Carlos, par 144962)

[anafóricos]

- (25) “A primeira e única vez em que nenhum filme ganhou mais de um Oscar foi em 1930. Foi **neste ano** também que Cedric Gibbons ganhou o prêmio pela cenografia de A ponte de São Luís Rey (The bridge of San Luis Rey).” (Corpus NILC/São Carlos, par 20367)
- (26) “O livro é de 62, escrito para sua licenciatura em história, e foi tido como «excelente» pela banca examinadora. Dias, coronel da Reserva do Exército, estudou **nesse ano** na Maria Antonia, como era conhecida a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.” (Corpus NILC/São Carlos, par 332486)
- (27) “Desde 1991, que o Bradesco vinha trabalhando na aproximação da Metal Leve e da Cofap, gigantes do ramo de autopeças do Brasil. O banco adquiriu **naquele ano** 15,32% do capital da Metal Leve.” (Corpus NILC/São Carlos, par 24149)

Apresento de seguida a informação relativa ao número total de ocorrências e ao número de ocorrências anafóricas nos *corpora* consultados dos localizadores atestados nas duas variantes, tomando como amostra os localizadores com o nome *ano*.

Quadro IV. Número de ocorrências e número de ocorrências anafóricas dos localizadores com demonstrativos (uma amostra)

	NILC-São Carlos		Natura-Público	
	N.º de ocorrências	N.º de ocorrências anafóricas	N.º de ocorrências	N.º de ocorrências anafóricas
\emptyset_{em} este ano	3504	0	875	0
neste ano	779	8	39	0
\emptyset_{em} esse ano	97	1	0	0
nesse ano	37	22	33	33
\emptyset_{em} aquele ano	1	0	0	0
naquele ano	100	95	5	3

Julgo poder extrair dos Quadros II, III e IV as conclusões em (i) e (ii):

Julgo poder extrair dos Quadros II, III e IV as conclusões em (i) e (ii): (i) em PB, tanto os localizadores com *este* como os localizadores com *esse* (ainda que com graus de preferência diferente) podem ter um valor dêictico. A possibilidade de os localizadores com *esse* ocorrerem em contextos dêicticos parece seguir-se do facto de em PB (ao contrário do que acontece em PE) o demonstrativo *esse* ser usado em contextos dêicticos (não-temporais).

(ii) os localizadores com o operador em expresso exibem uma ambivalência dêictico-anafórica que os seus correspondentes com um operador nulo equivalente não exibem. Estes últimos – \emptyset_{em} *este* UNID-TPO, \emptyset_{em} *esse* UNID-TPO e \emptyset_{em} *aquele* UNID-TPO – ou nunca ocorrem como anafóricos, ou só ocorrem como tal numa percentagem estatisticamente irrelevante. Logo, os localizadores com o operador expresso e os seus correspondentes sem operador expresso devem ser arrumados em sub-classes distintas (ambivalentes vs. estritamente dêicticos).

Os dados do Quadro IV levam-me ainda a colocar a hipótese de em PB a escolha entre operador não-realizado e o operador *em* não ser tão arbitrária como se poderia supor à partida, estando a escolha do operador nulo associada, pelo menos no domínio dos localizadores temporais com demonstrativos, a contextos de dêixis.

Das questões que ficam em aberto, destaco as seguintes duas:

(i) Se a possibilidade de *esse* ser usado em localizadores dêicticos decorre do facto de em PB (pelo menos na região de S. Paulo) o demonstrativo *esse* ser o demonstrativo usado em contextos dêicticos não-temporais que em PE só permitem o uso de *este*, é um facto interessante e que importa explicar que, no domínio temporal, ao contrário do que se passa no “não-temporal”, o demonstrativo *este* seja o mais usado em contextos dêicticos. (No corpus NILC-SC, o número de ocorrências de (*em*) *este ano* com valor dêictico é de cerca de 4000, enquanto o número de ocorrências de (*em*) *esse ano* com o mesmo valor dêictico é de cerca de 150.)

(ii) o papel da opcionalidade em PB de operadores obrigatórios em PE em casos não envolvendo demonstrativos (note-se que a ausência do operador surge geralmente associada ao apagamento do artigo). Vejam-se os seguintes exemplos aceitáveis em PB mas não em PE.

- (28) “O prefeito César Maia, do Rio, declarou **outro dia**, em alto e bom som (...)” (Corpus NILC/São Carlos, par 867680)
- (29) “Adormeci, jurando voltar prá casa **dia seguinte**, mas o sol afugentou os maus pensamentos (...)” (Corpus NILC/São Carlos, par 1209789)

3. Notas sobre as expressões temporais com hiperônimos

No que respeita ao uso das expressões temporais hiperonímicas, detectei duas diferenças entre o PE e o PB:

i. diferente utilização em PB e em PE das expressões temporais hiperonímicas *tempo* e *época*.

PB: *esse tempo* – PE: **esse tempo*, ^{OK}*essa altura*

- (30) “Caiu desfalecida contra o esteio. Japi lambia-lhe a mão fria e pulava travesso para fazer sorrir a criança, soltando uns doces latidos de prazer. (...) Por **esse tempo** pisava Martim os campos amarelos do Tauape; seu irmão Poti, o inseparável, caminhava a seu lado.” (Corpus NILC/São Carlos, par 1279531)

PB: *esse tempo* – PE: **esse tempo*, ^{OK}*essa altura*

- (31) “Se a grande bacia, ou qualquer das outras recebeu notas que tivessem o destino da primeira, é o que se não sabe, mas é possível. Foi por **esse tempo** que Aires o viu de carro, quase a sair pela portinhola fora, cumprimentando muito, espiando tudo. (Corpus NILC/São Carlos, par 1278062)

PB: *esse tempo* – PE: **esse tempo*, ^{OK}*essa altura*

- (32) “Aqueles que iam acompanhar até ao cemitério, procuravam os seus carros. Embarcaram todos, e o enterro rodou. A **esse tempo**, na vizinhança, alguns pombos imaculadamente brancos, as aves de Vênus, ergueram o vôo, ruflando estre pitosamente;” (Corpus NILC/São Carlos, par 1296582)

Em PE, estes casos com o hiperônimo *tempo* não são aceitáveis, devendo este nome ser substituído pelo nome *altura*, por exemplo. Aparentemente, em PE, o localizador *nesse tempo* envolve obrigatoriamente a referência a um período de tempo relativamente alargado.

- (33) *O Paulo escalou o Pico da Vara em 1999. Chovia nesse tempo.
- (34) O Paulo escalou o Pico da Vara em 1999. Eu trabalhava ao fim-de-semana nesse tempo. Por isso, não fui com ele.

Também no exemplo seguinte o nome *época* deveria ser substituído em PE pelo hiperônimo *altura*, por exemplo.

PB: *essa época* – PE: **essa época*, ^{OK}*essa altura*

- (35) “Outro encontro sobre Aids está previsto para Dezembro

em Paris. A ministra francesa da saúde, Simone Veil, espera que os países por **essa época** decidam eliminar as restrições de viagem a pessoas infectadas com o HIV.” (Corpus NILC/São Carlos, par 72459)

Em PE, a expressão *época* parece só poder representar intervalos de tempo anteriores ao tempo da enunciação.

- (36) *O homem aterrá em Marte em 2020. Nessa época a televisão será personalizada.
- (37) O homem aterrou na lua em 1969. Nessa época a televisão em Portugal era a preto e branco.
- ii. uso mais raro em PE do que em PB dos localizadores {*este / esse / o*} *meio tempo* (embora existam em PE, não as encontrei estas expressões nos *corpora* consultados).
- (38) “Este comercial fica no ar até 12 de outubro. Nesse **meio tempo** a empresa põe no ar um comercial da Dinamarca que mostra a linha de brinquedos «Cidade».” (Corpus NILC/São Carlos, par 526147)
- (39) “Dias depois, uma mulher morreu atropelada na avenida das Américas, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Ficou estendida na estrada por duas horas. (...) Neste **meio tempo**, os carros passaram por cima do corpo(...)”. (Corpus NILC/São Carlos, par 991023)

4. Notas sobre as pro-formas

Quadro IV. Classificação das pro-formas quanto à sua estrutura

PRO-formas simples	proformas complexas
isso	então, aí, lá, ali

Considero que as expressões *então, aí, lá, ali* são pro-formas complexas - possivelmente resultantes da fusão de uma expressão de tipo *em, a* com uma pro-forma. Apresento justificação em (i)-(iv):

(i) Ao contrário do que acontece com os SNs anafóricos, as pro-formas em causa não ocorrem em todos os quatro contextos apresentados em Mória 2000 como sendo os característicos das meras expressões denotadoras de intervalos de tempo, nomeadamente não ocorrem em posições associadas a argumentos não preposicionados (cf. (40 a, b)).

- (40) O dia 1 de Janeiro de 2001 foi o primeiro dia do século XXI.
- *Então foi de festa em quase todo o mundo.¹
 - *Então foi {a altura / o dia}em que o Paulo partiu para Roma.
 - A partida da Ana também estava marcada para então, mas ela desistiu da viagem.
 - O Paulo viveu em Paris até {então / aí / ali / lá}.

(ii) Em casos de anáfora espacial, que eu assumo que, no que aqui me interessa, são *mutatis mutandis* aproximáveis dos de anáfora espacial, também claramente não ocorrem em contextos do tipo a. e b. (cf. (41 a,b)).

- (41) A Ana foi a uma reunião no Japão em 1999.
- *{Aí / ali / lá} é {um lugar / um país} de que a Ana gosta muito.
 - *{Aí / ali / lá} é {um lugar / um país} sobre o qual a Ana

leu muito.

- A reunião foi transferida para {aí / ali / lá} a pedido do presidente da companhia.
- O voo de Los Angeles até {aí / ali / lá} dura 12 horas.

(iii) Em posições associadas a argumentos preposicionados introduzidos por uma preposição do tipo de *a* ou *em* (cf. casos de anáfora espacial) ocorrem obrigatoriamente não-precedidas de preposição.

- (42) A Ana já foi várias vezes ao Japão.
Foi {lá / * a lá} pela primeira em 1999. Esteve {lá / *em lá} durante uma semana. Voltou {lá / *a lá} em 2000.

(iv) A hipótese de que *então, aí, lá e ali* incluem um *em / a* nulo permite explicar por que razão não se combinam com todos os operadores temporais e cabeças de expressões denotadoras de intervalos de tempo complexas, em particular, explicar a razão por que não ocorrem como complementos de *antes e depois*.

- (43) O Paulo chegou a Paris no dia 11 de Janeiro. A Ana chegou muito {antes / depois} disso.
- (44) *O Paulo chegou a Paris no dia 11 de Janeiro. A Ana chegou muito {antes / depois} de então.

Em termos informais, as expressões {*antes / depois*} de *Maio* estão associadas a intervalos de tempo cujo final / início obrigatoriamente não está incluído no intervalo que o seu complemento – *Maio* – representa. Daí que que não se combinem com expressões encabeçadas por *em* como *então*.

Aceitando-se a hipótese, acima mencionada, de estas pro-formas serem encabeçadas por uma expressão de tipo *em*, torna-se necessário explicar a sua ocorrência como complementos de *desde e até*. De acordo com o exposto em Mória (2000) para o português europeu, não há co-ocorrência de *desde, até e em*. O *em* nulo que estas pro-formas expressões hipoteticamente integram seria, assim, um *em* expletivo. Se não se aceitar a hipótese de Mória (2000) atrás referida, pode colocar-se a hipótese de que a função do *em* nulo que estas expressões integram consiste na definição de um sub-intervalo do intervalo que o complemento representa, o mesmo sucedendo com o *em* realizado em PB (cf. (46)-(47)). (Note-se que estes exemplos são raros quando comparados com os exemplos em que *até e desde* se combinam com expressões não preposicionadas.)

- (45) “Fernando Canzian, 27, é correspondente-júnior em Nova York da Folha desde março de 1994. Vai cobrir os jogos da Copa em Nova York WASHINGTON Carlos Eduardo Lins da Silva, 41, é correspondente em Washington da Folha **desde em** julho de 1991.” (Corpus NILC/Sao Carlos, par 576930)
- (46) “O ganho real dependerá da inflação em reais. (...) As prestações da casa própria no SFH, em contratos vinculados ao plano de equivalência salarial plena, sobem 30 ou 60 dias depois do reajuste salarial. Por isso, **até em** agosto as prestações serão reajustadas por índices relativamente altos.” (Corpus NILC/Sao Carlos, par 572331)

¹ *Lá, e ali* só representam intervalos de tempo quando ocorrem como complemento de um operador temporal explícito. Dado que a sua inaceitabilidade nestes contextos pode ser atribuída a essa restrição, não as incluo nem (a) nem em (b).

Referências bibliográficas

- ALVES, A. T.: 2000, "On the Semantics and Pragmatics of Situational Anaphoric Temporal Locators in Portuguese and in English", apresentado na Second International Conference in Contrastive Semantics and Pragmatics, Cambridge, 11-13 de Setembro de 2000.
- KAMP, Hans e Christian Rohrer: 1983, "Tense in Texts", in R. Bäuerle, C. Schwarze e A. von Stechow (eds.), *Meaning, Use and Interpretation of Language*, Walter de Gruyter, Berlim / Nova Iorque, 250-269.
- MÓIA, Telmo: 2000, *Identifying and Computing Temporal Locating Adverbials with a Particular Focus on Portuguese and English*, dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- MÓIA, T. e A. T. Alves: 2000, "Sobre a Expressão de Distâncias Temporais no Português Europeu e no Português Brasileiro", apresentado no Colóquio Português Europeu e Português Brasileiro - Unidade e Diversidade na Passagem do Milénio, XVI

Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 28-30 de Setembro de 2000.

Anexo. (Extraído de Móia e Alves 2000)

Informações sobre os quatro corpora consultados

Corpus	Nº de frases	Nº de parágrafos	Nº de palavras	Nº de elementos
Natura/Público	226010	79449	6255446	7255321
Natura/Diário do Minho	92454	68955	2115163	2629962
ECL-EBR	45609	12118	721452	891222
NILC/São Carlos	2223793	1298226	33788908	43514535

O **Corpus Natura / Público** e o **Corpus Natura / Diário do Minho** são corpora de texto jornalístico. O **Corpus NILC / Universidade de São Carlos** contém textos brasileiros do registo jornalístico, didáctico, epistolar e redacções de alunos. O **Corpus ECI-EBR** (que provém do Corpus Borba-Ramsey) é uma selecção de excertos de obras brasileiras, contendo pelo menos discurso literário, didáctico e oral cuidado (discursos políticos).

Verbos de operação aspectual em PE e em PB: semântica e sintaxe

Fátima Oliveira (FLUP), Luís Filipe Cunha (CLUP), Sérgio Matos (FLUP) Anabela Gonçalves (FLUL)

ABSTRACT: Portuguese aspectual verbs have two different structures: 1. *a+Inf./Ger.*, 2. *de+Inf.*. EP and BP can differ w.r.t. the availability of these constructions (*Ger.* is not acceptable in standard EP), the functional structure of the embedded domain and the stative/eventive nature of the 'inputs' corresponding to each construction.

PALAVRAS-CHAVE: operadores aspectuais, 'input' estativo/eventivo, T dependente, clíticos

1. Introdução

O objectivo deste trabalho consiste em caracterizar semântica e sintacticamente verbos de operação aspectual em PE e em PB. As construções analisadas podem englobar-se em dois grandes grupos, *Vasp+a+Inf/Vasp+Ger* e *Vasp+de+Inf*, em que a distinção sintáctica se articula com a semântica, quer no contraste entre os dois grupos, quer nas diferentes possibilidades de construção nas duas variedades. Quanto ao primeiro caso, em PE só existe *Vasp+ a+Inf*, enquanto em PB também *Vasp+Ger* ocorre. As construções *Vasp+de+Inf* distinguem-se sintáctica e semanticamente das anteriores, pois não só apresentam uma única construção como, quando surgem com gerúndio em PB, não são aspectuais.

2. Semântica dos verbos de operação aspectual em PE e em PB

Do ponto de vista semântico, é fundamental distinguir *predicação base* de *input* e de *output* dos operadores, na medida em que se considera que não só se altera o resultado da operação aspectual, como também é necessário fazer algumas transições nas predicções base para ser possível que os verbos aspectuais operem as referidas mudanças (cf. Moens 1987).

Consideramos que um operador aspectual é um "elemento linguístico" cuja principal função é a de alterar a perspetivação ou a focalização das situações. Uma opção por um tratamento deste tipo advém da necessidade de dar conta de certas assimetrias resultantes de diferenças na interacção entre o operador e o tipo aspectual da situação em causa, pois os operadores parecem ser sensíveis à classe das eventualidades com que se combinam.

Assim, propõe-se para este tipo de construções uma análise essencialmente baseada na noção de operação aspectual, que consiste na conversão de um determinado *input* num dado *output*. Deste modo, as categorias aspectuais básicas são comutadas por forma a obtermos o *input* desejado, que, por sua vez, sofre nova transição, por efeito do operador aspectual, com vista à obtenção de um *output* final (Cunha 1998).

Procura-se, assim, determinar tanto as classes aspectuais que se constituem como *input*, como as que surgem como *output* relativamente a uma transição aspectual. O *input* é tipicamente determinado pelas condições necessárias para que se dê uma transição. Isto é, que parte(s) de um evento é/são indispensável(eis) como já existentes ou decorridas para que o operador possa operar sem provocar anomalias semânticas. O *output* aparece reflectido na frase que integra o operador, e a categoria aspectual resultante determina-se recorrendo a vários testes.

3. *Vasp + a + Infinitivo* Vs. *Vasp + Gerúndio*

Um problema de grande relevância que se nos depara, quando procuramos estabelecer um contraste entre o PE e o PB, no que

diz respeito aos verbos de operação aspectual, prende-se com a possibilidade de surgimento, na segunda destas variedades, de formas envolvendo o *Ger.*, a par com a utilização de *a + Inf.*, em contextos em que a norma do PE apenas aceita, tipicamente, o recurso à última configuração referida:

- (1) O João está a comer/* comendo a maçã.
- (2) A Maria ficou a chorar/* chorando.
- (3) A Lígia anda a ler/* lendo o livro.
- (4) O Rui começou a escrever/* escrevendo a tese.
- (5) A Rita passou a viver/* vivendo na Holanda.
- (6) O Guilherme continuou a beber/* bebendo o leite.
- (7) Cecon esteve inspecionando os estragos causados pela chuva na avenida. (NILC, par 280628)
- (8) A barca perdeu o leme e ficou dando voltas, em círculos. (NILC, par 20492)
- (9) Para completar, São Pedro andou lavando o céu e o ralo ficou bem em cima da gente. (NILC, par 22842)
- (10) Muitas meninas começaram a chorar. (NILC, par 8774)
- (11) O delegado Hélio Luz passou a suspeitar de Anísio. (NILC, par 10857)
- (12) Caído sobre o volante, continuou acelerando. (NILC, par 275520)

Enquanto as frases de (1) a (6), que ilustram (a norma padrão) o PE, nos revelam que os verbos de operação aspectual representados seleccionam, de modo consistente, *a + Inf.*, os exemplos de (7) a (12) tornam claro, pelo contrário, que, em PB, parece existir uma certa alternância entre a configuração considerada e formas do *Ger.* Será possível encontrar algum tipo de explicação para este facto?

A distribuição de *a + Inf.* e de *Ger.*, no que respeita aos verbos de operação aspectual do PB, está longe de ser homogénea. De facto, os dados desta variedade apontam, inequivocamente, para a existência de divergências significativas ao nível do tipo de configurações em que os diferentes operadores aspectuais estão envolvidos. Assim, o número de ocorrências em verbos de operação aspectual como *estar* (*Ger.* 33; *a + Inf.* 3), *andar* (*Ger.* 90; *a + Inf.* 0) ou *ficar* (*Ger.* 320; *a + Inf.* 22) revela uma nítida tendência para estes compararem com formas do *Ger.*, contrastando, nesse aspecto, com *começar* (*Ger.* 15; *a + Inf.* 3626) ou com *passar* (*Ger.* 0; *a + Inf.* 2748), que seleccionam preferencialmente *a + Inf.* Finalmente, continuar parece ser o único operador que se mostra capaz de surgir com ambas as estruturas de um modo relativamente equilibrado (*Ger.* 248; *a + Inf.* 167).

Devemos, além disso, ter em conta que nem todas as ocorrências que integram as configurações sob análise se reportam a casos de operação aspectual. Estruturas do género de *começar + Gerúndio* ou de *passar + Gerúndio* podem revestir outras significações distintas. Assim, a primeira destas construções recebe, muito frequentemente, uma interpretação de cariz basicamente temporal,

correspondente a começar por em PE (cf. (13)), enquanto a segunda só admite a presença do verbo passar como elemento lexical pleno (cf. (14)):

- (13) Venci começou pintando e só em 1990 passou à escultura. (NILC, par 879959)
- (14) Nisto ouviram um rumor no telhado, e um morcego passou agitando lentamente as grandes asas. (NILC, par 1286505)

Os exemplos que acabámos de apresentar poderiam ser tomados como ponto de partida para a formulação de uma hipótese que passaria por considerar que *a + Inf.* se restringiria aos contextos em que a presença do Ger. dá origem a leituras diferenciadas (não aspectuais). Isto equivale a dizer que a forma com *Inf.* se constituiria como uma alternativa unicamente para os casos em que a presença do Ger. induz interpretações marcadamente não aspectuais; de contrário, esta seria a estrutura seleccionada. Se é certo que a tentativa de explicação que aqui esboçámos revela a capacidade de enquadrar, de um modo natural, os factos relativos a verbos de operação aspectual como *passar* ou *começar*, ela deixa sem qualquer resposta os problemas levantados por *continuar*. Com efeito, este operador parece suportar tanto a construção com Ger. quanto a com *Inf.*, ambas manifestando um valor inequivocamente aspectual, o que significa que as duas formas podem coexistir induzindo uma leitura de operação aspectual, ao contrário do que seria de prever. Somos, pois, forçados a rever as nossas propostas, por forma a acomodar a totalidade dos dados disponíveis.

Um factor que poderá ser decisivo para a distribuição do Ger. e de *a + Inf.* no escopo dos verbos de operação aspectual tem que ver com a própria estrutura semântica que lhes está subjacente. Será possível estabelecer uma relação entre as categorias aspectuais envolvidas nos “*inputs*” e “*outputs*” dos operadores com as configurações morfológicas por eles seleccionadas? Vejam-se, a este respeito, os dados do **Quadro I**, onde se evidenciam os efeitos semânticos destes verbos de operação aspectual:

Operador	Predicação-base	“input”	“output”
estar	Eventos e Estados Faseáveis	Processo (básico ou derivado)	Estado Progressivo
andar	Eventos e Estados Faseáveis	Processo (básico ou derivado)	Estado Habitual
ficar	Eventos e Estados Faseáveis	Processo (básico ou derivado)	Culminação + Estado Consequente (explícito)
começar	Eventos e Estados Faseáveis	Estado Pré-Preparatório	Evento Pontual
passar	Estados (básicos ou derivados)	Estado	Estado
continuar 1	Estados	Estado	Estado
continuar 2	Eventos e Estados Faseáveis	Processo (básico ou derivado)	Processo

Enquanto *estar*, *andar* e *ficar*, cujo “*input*” é de cariz eventivo, se combinam, de preferência, com o Ger., *começar* e *passar*, que se aplicam exclusivamente a estativos, revelam uma forte tendência para seleccionar a forma com o *Inf.* Finalmente, um operador como *continuar*, que admite tanto eventos quanto estados como “categorias de entrada”, ocorre, de forma equilibrada, com qualquer uma das estruturas em causa.

A confirmar a hipótese aqui avançada parece estar o facto de *continuar a + Inf.* surgir, preferencialmente, em contextos estativos (cf. (15)-(16)), contrastando com *continuar + Ger.*, que é muito mais frequente com “*inputs*” eventivos (cf. (17)-(18)):

- (15) Nos anos 50, Maria continuou a ter prestígio junto às instituições. (NILC, par 847078)
- (16) Seu pai continuou a trabalhar no Brasil depois de libertado. (est. habitual) (NILC, par 8800)
- (17) Debaixo de chuva, Zagalo continuou orientando o time, pedindo mais combate na defesa. (NILC, par 1224101)
- (18) Wanderley não deu atenção à mulher e continuou vendo o jogo. (NILC, par 295191)

A confirmarem-se as observações que acabámos de efectuar, parece-nos lícito formular as seguintes conclusões relativamente aos verbos de operação aspectual com *a + Inf./Ger.* no PB:

- o Quando um verbo de operação aspectual toma como seu “*input*” um processo (básico ou derivado), surge, preferencialmente, com formas do Gerúndio.
- o Quando um verbo de operação aspectual toma como “*input*” um estado, comparece, tendencialmente, com *a + Infinitivo*.

Antes de darmos a presente discussão por concluída, devemos sublinhar que nos encontramos face a uma tendência geral e não perante uma regra rígida. Com efeito, operadores como *estar* ou *ficar* surgem, ainda que muito raramente, em combinação com *a + Inf.*, enquanto, por outro lado, *começar* admite, pelo menos em algumas circunstâncias particulares, a presença do Ger., mantendo o seu valor de verbo aspectual. Finalmente, surpreendemos casos em que *continuar + Ger.* comparece com estados e em que *continuar a + Inf.* ocorre com “*inputs*” de natureza eventiva.

4. Vasp. + de + Infinitivo

Os verbos de operação aspectual que se integram neste tipo de construção envolvem interrupção, cessação, conclusão ou culminação de uma eventualidade. Neste grupo enquadram-se os verbos *deixar de*, *parar de*, *acabar de*, e *terminar de*, tanto em PE como em PB. Apresentam fundamentalmente distinções semânticas, quer no contraste aspectual/temporal (*acabar/terminar*), quer no domínio de aplicação (*parar/deixar*).

4.1. Acabar de em PE

Acabar de em PE pode, consoante a natureza aspectual dos *inputs* ser um operador aspectual ou apresentar uma leitura apenas temporal. Pelo contrário, em PB, tal distinção surge tendencialmente associada a dois operadores distintos, *acabar de* e *terminar de*.

Como operador aspectual, *acabar de* pode ocorrer com processos e processos culminados como predicacões base. No entanto, o seu *input* tem de ser um processo e o seu *output* é uma culminação (ou processo culminado), tendo em conta os adverbiais com os quais pode co-ocorrer. Por outro lado, não é compatível com predicacões estativas e ao ocorrer com culminações passa a apresentar uma leitura temporal, como é ilustrado pelos exemplos (19)-(23).

- (19) Ontem, o Rui acabou de ler o livro às cinco horas.
- (20) Ontem, o Rui acabou de ler o livro em meia hora.
- (21) * Ontem, o Rui acabou de ser alto. [estado]
- (22) * Ontem, o Rui acabou de gostar de Linguística. [estado faseável]¹
- (23) * Ontem, o Rui acabou de sair. [culminação]

Quando *acabar de* é temporal, é possível a construção com todas as classes aspectuais, tal como é exemplificado em (24)-(28):

- (24) A Maria acabou de ser simpática: ofereceu-me um exemplar do livro que publicou. [estado faseável]
- (25) O Rui acabou de trabalhar (neste momento / há pouco). [processo]
- (26) O Rui acabou de ler o livro (neste momento/ há pouco). [processo culminado]
- (27) O Rui acabou de bater à porta (neste momento / há pouco). [ponto]
- (28) O Rui acabou de sair (neste momento / há pouco). [culminação]

No entanto, deve observar-se que o ponto de perspectiva temporal está contido no intervalo relevante adjacente e imediatamente posterior ao terminus das eventualidades. Não se verificando essa condi-

¹ Para o conceito de estado faseável, veja-se Cunha (1998).

ção de adjacência, através, por exemplo, da introdução no contexto de um adverbial de tempo adequado, com *Culminações e Estados*, essa localização não se verifica, como em (29) em contraste com (30):

- (29) * Ontem às dez horas, o Rui acabou de sair.
- (30) Ontem, às 10 horas, mal o Rui acabou de sair telefonou a Teresa a perguntar por ele.
- (31) Ontem às dez horas, o Rui acabou de ler o livro. (aspectual)

4.2. Acabar de e terminar de em PB

Na variedade brasileira verifica-se que as construções com *de+infinitivo* apresentam a interessante característica de cada um dos operadores se ter especializado em domínios que em PE são realizados por *acabar de*. Isto é, tendencialmente, *terminar de* é aspectual e *acabar de* é temporal. Neste sentido, vejamos os seguintes exemplos:²

- (32) À 0h de ontem, os detentos terminaram de cavar o túnel (NILC, par 348798)
- (33) Chico acaba de finalizar seu segundo CD (NILC, par 7325)

Podemos assim resumir no **Quadro II** as observações feitas:³

Operador	Predicação-base	"input"	"output"
Acabar de (em PE)	Processos e Processos culminados	Processo (básico)	Culminação
Terminar de (em PB)	Processos e Processos culminados	Processo (básico)	Culminação

4.3. Parar de e deixar de

4.3.1. Em PE

Nesta variedade observa-se que *parar de* é semelhante a *acabar de* quanto à predicação-base (processos e processos culminados), como se pode ver em (34)-(38), mas o *output* é um 'evento pontual' associado a um estado cessativo. No entanto, não se trata de uma culminação (39), embora também se possa questionar o seu estatuto pontual, tendo em conta (41), o que nos leva a considerar que se trata de uma construção que apresenta alguma instabilidade.

- (34) * O Rui parou de ser alto.
- (35) * O Rui parou de ser simpático.
- (36) O Rui parou de correr.
- (37) O Rui parou de ler o livro.
- (38) * O Rui parou de sair.
- (39) * O Rui parou de ler o livro numa hora.
- (40) O Rui parou de ler o livro às 5 horas.
- (41) O Rui parou de ler o livro durante 1 hora.

Quanto a *deixar de*, devem considerar-se dois tipos. Um primeiro caso em que as predicações-base são estados não-faseáveis e o *output* um estado cessativo igualmente não-faseável e um segundo caso em que as predicações-base são processos e processos culminados, o *input* processos e o *output* um evento pontual associado a um estado cessativo.

No **Quadro III** resumem-se estas observações:

Operador	Predicação-base	"input"	"output"
Deixar de 1	Estados (básicos ou derivados)	Estado	Estado cessativo
Deixar de 2	Processos e Processos Culminados	Processo	Evento pontual + estado cessativo
Parar de	Processos e Processos Culminados	Processo (básico)	Evento pontual + estado cessativo

Se compararmos *Acabar de / parar de / deixar de*, pode dizer-se que o primeiro indica a culminação do processo, o segundo a sua interrupção e o terceiro a cessação de um estado habitual. Tal é ilustrado por (42)-(47):

- (42) O Rui acabou de fumar.
- (43) O Rui parou de fumar.
- (44) O Rui deixou de fumar.

- (45) * O Rui acabou de ser simpático.
- (46) ?? O Rui parou de ser simpático.
- (47) O Rui deixou de ser simpático.

No entanto, quando a leitura habitual não é possível, *deixar de* não é aceitável (à excepção de alguns processos como os verbos meteorológicos), na medida em que só este operador se pode combinar com estados habituais, apresentando a sua cessação:

- (48) O Rui acabou /parou /*deixou de escrever a carta.
- (49) O Rui *acabou/ ?? parou/ deixou de sair à noite com os amigos.

Assim, *deixar de*, ao combinar-se com processos, apresenta tipicamente uma interpretação habitual, *acabar de* bloqueia essa leitura e *parar de* marca uma interrupção, admitindo a possibilidade de retomar o curso da eventualidade:

- (50) O Rui parou /? acabou /* deixou de fumar quando a Maria entrou na sala, mas voltou a pegar num cigarro mal ela saiu.
- (51) O Rui fumava desde os seus 15 anos. Mas deixou (*acabou / ?? parou) de fumar depois de um tratamento médico.

4.3.2. Em PB

Na variedade brasileira, *deixar de* comporta-se de modo paralelo ao mesmo operador em PE, mas *parar de* apresenta divergências, na medida em que há dois tipos, um semelhante a *parar de* e outro a *deixar de* em PE. A uma certa instabilidade deste operador em PE, corresponde assim uma distinção entre dois operadores em PB. Vejamos os exemplos (52)-(53) em que *parar de* opera sobre um processo e também sobre um estado:

- (52) [...] pediu a um policial que parasse de atirar (NILC, par 920)
- (53) aos quais pediu para pararem de ter medo (NILC, par 19554)

Quanto a *deixar de*, tanto pode ocorrer com estados como com processos e processos culminados, sendo o *output* um estado cessativo ou um evento pontual associado a um estado cessativo, respectivamente, tal como em PE:

- (54) Noticiei que a grife italiana iria deixar de vestir o time do Barcelona (NILC, par 12875)
- (55) Gostaria que Jackson deixasse de ser pop star (NILC, par 9000)
- (56) se a escurecesse totalmente (totalmente!) deixaria de ver os objectos (NILC, par 995)

Deste modo, a caracterização aspectual de *parar de* em PB pode apresentar-se no **Quadro IV**:

Operador	Predicação-base	"input"	"output"
Parar de 1	Processos e processos culminados	Processo (básico)	Evento pontual + estado cessativo
Parar de 2	Estados (básicos ou derivados)	Estado	Estado cessativo

¹ Para o conceito de estado faseável, veja-se Cunha (1998).

² Com efeito, em 73 ocorrências analisadas com *terminar de*, apenas 4 podem ser temporais, enquanto em 135 seqüências analisadas com *acabar de* só duas não são temporais.

³ Em PB *acabar de* pode ocorrer com Gerúndio, mas não se trata de um operador aspectual, sendo paralelo à construção *acabar por* em PE. *Terminar por* também se pode encontrar mas, novamente, não se trata de um operador aspectual, tal como acontece em PE em construções com *acabar por*.

(i) Estas imperfeições podem aparecer na forma de verrugas, que acabam prejudicando a suavidade de sua pele. (Cláudia 38, n.º 6, p. 147)

(ii) Nossa cultura é muito machista e terminamos por reproduzir essa cultura quando botamos só as meninas para cuidar de casa. (revista Domingo, n.º 1. 199)

Síntese

Do ponto de vista semântico, quando em PB são possíveis as duas construções, *Vasp+a+Infinitivo* e *Vasp+Gerúndio*, há, tendencialmente, leituras aspectuais diversas, nomeadamente quanto à natureza dos *inputs*. As construções com *de+Infinitivo*, diferentes das anteriores, apresentam fundamentalmente distinções semânticas, quer no contraste aspectual/temporal (*terminar de/acabar de*), quer no domínio de aplicação (*parar de/deixar de*). Estas divergências semânticas são corroboradas pela sintaxe destas estruturas, como a seguir se apresenta.

5. Comportamento sintáctico dos verbos de operação aspectual em PE e em PB

5.1. O modelo de *estar a + INF* e *estar + GER*

5.1.1. Natureza categorial da expressão *a*

Como demonstrámos em secções anteriores, no que diz respeito aos verbos de operação aspectual, PE e PB distinguem-se pelo facto de a segunda destas variedades admitir a ocorrência de formas envolvendo o Ger, a par com a forma *a + Inf.* (cf. (57)-(58)), em contextos em que a norma do PE apenas aceita, tipicamente, o recurso à última forma referida (cf. (59)):

- (57) estão a apertar os calos dos ocupantes de cargos executivos estaduais (NILC, par 14422)
(58) eles estão nos cafetinando (id., par 11806)
(59) as patrulhas estão a fazer rusgas (Natura/Público, par 227)

A análise das propriedades sintácticas da construção infinitiva acima ilustrada passa, a nosso ver, pela natureza categorial do elemento *a*. De acordo com Raposo (1989), trata-se de uma preposição que encabeça um domínio oracional (PIC) com uma distribuição idêntica à das orações pequenas canónicas, no sentido em que pode ocorrer em isolamento sintáctico e na posição de Sujeito final em construções com verbos predicativos:

- (60) [Os meninos a fazer um bolo!] Que surpresa maravilhosa!
(61) [Os meninos a fazer um bolo] é uma surpresa maravilhosa.

A atribuição de estatuto preposicional ao elemento *a* que ocorre em construções aspectuais coloca, no entanto, alguns problemas. Em primeiro lugar, domínios infinitivos preposicionados não seleccionados por verbos de operação aspectual não ocorrem, em Português, nos contextos ilustrados em (62) e (63):

- (62) (Os meninos gostam de fazer bolos.)
*Os meninos de fazer bolos! Que surpresa maravilhosa!
(63) *Os meninos de fazer bolos é uma surpresa maravilhosa.

Em segundo lugar, *a + Inf* ocorre, em alguns casos, a par de Ger - embora se verifiquem restrições (não sintácticas) quanto à preferência por uma das formas -, o que não acontece em construções em que o domínio infinitivo não é seleccionado por um verbo de operação aspectual:

- (64) a. O João obrigou a Maria a ler o livro
b. *O João obrigou a Maria lendo o livro.

O comportamento específico de *a* em construções aspectuais levou Gonçalves (1992) e Duarte (1993) a sugerirem que este elemento é a lexicalização de um núcleo de Aspecto (Asp), que, ao amalgamar-se com T, confere à construção o valor aspectual; nos contextos de Ger, o núcleo Asp é lexicalmente nulo. Neste trabalho, assumiremos os fundamentos básicos desta análise, que será repensada no quadro do Programa Minimalista.

5.1.2. Natureza categorial do complemento seleccionado pelo verbo aspectual

A ocorrência do marcador de negação frásica no domínio infinitivo quer em PE quer em PB sugere que o complemento do verbo aspectual pode ser de categoria TP:⁴

- (65) (O) João começou/continua a não dormir depois de ter sido assaltado.
(66) ?(O) João está de novo a não fazer o que prometeu.

Embora se projecte, T encaixado é dependente de T matriz, no sentido em que não define um domínio semanticamente temporalizado (Newmeyer, 1975; Raposo, 1987; Ambar, 1992), exigindo-se sobreposição das situações descritas nos dois domínios oracionais. Por essa razão, não podem ocorrer modificadores temporais com valores distintos, nem pode ocorrer, no domínio infinitivo, o auxiliar de tempos compostos, que confere um valor de anterioridade à situação descrita nesse domínio:

- (67) *Os meninos, ontem, estavam a ler o livro, hoje.
(68) *Os meninos estavam a ter lido esse livro.

A representação parcial do complemento infinitivo seleccionado pelos verbos de operação aspectual do PE e do PB em análise nesta secção é, assim, a que se apresenta em (69):

- (69) Vasp [_{TP} [_T [_{Asp} [_{Asp} [_{Asp} a] [_{VP} t_{SU} V ...]]]]]

Embora aparentemente a estrutura atribuída ao complemento dos verbos aspectuais do PE e do PB seja idêntica, as duas variedades distinguem-se quanto às possibilidades de colocação dos clíticos dependentes do verbo no Inf. Assim, por um lado, o PE admite Subida de Clítico para uma posição proclítica ou enclítica, de acordo com as regras gerais de colocação dos clíticos nesta variedade (cf. (70)-(71)), construção que, em PB, ocorre em número reduzido (2 exemplos no NILC):

- (70) ainda se estão a realizar os estudos preliminares (Natura/Público, par 13662)
(71) que se começam a dar os primeiros passos (id., par 5293)
(72) já lhe estava a ouvir resmungar (NILC, par 1291677)

Por outro lado, em PB, o clítico ocorre preferencialmente em posição proclítica, em contextos em que o PE exige ênclise no verbo encaixado ou Subida de Clítico:

- (73) estava a lhe infernar a paciência (NILC., par 983969)
(74) o cinema continua a me interessar (id., par 840433)

Estas diferenças podem ser explicadas se assumirmos que (i) em domínios subordinados não finitos T pode ser activo ou defectivo quanto a traços-V (Gonçalves, 1999) e (ii) as duas variedades em análise são distintas quanto aos núcleos que legitimam os clíticos (Duarte et al., 2001). Assim, em contextos infinitivos seleccionados pelos verbos aspectuais, se T for activo, as duas variedades admitem a ocorrência de clíticos, em posição proclítica ou enclítica, de acordo com as regras gerais de colocação de clíticos de cada variedade:

- (75) outros estão a fazê-lo agora (Natura/Público, par 47378)
(76) estava a se queixar (NILC., par 1111465)

Em PE, no entanto, se T encaixado for, nos mesmos contextos, defectivo quanto a traços-V, o V encaixado deve verificar os seus traços contra os de T matriz; neste caso, o clítico também não pode verificar os seus traços no domínio encaixado, sendo a sua subida para o domínio matriz uma estratégia de último recurso para evitar a não convergência da derivação. Neste aspecto, o PB distingue-se do PE, uma vez que os clíticos são obrigatoriamente legitimados no domínio encaixado, o que exclui a possibilidade de Subida de Clítico.

⁴ A dependência da negação relativamente a T tem sido assumida de forma consensual na literatura recente sobre o assunto (Zanuttini 1996, Matos 1999). Quanto à relação entre T e clíticos, veja-se, entre outros, Duarte et al. (2001).

No que diz respeito à construção gerundiva dependente de verbos aspectuais do PB, parecem estar em causa duas estruturas sintácticas distintas. Com efeito, verbos como *continuar* e *começar* admitem negação encaixada, o que pode constituir um argumento em favor da projecção de T no domínio gerundivo, mas verbos como *estar* excluem, para a maioria dos falantes, a ocorrência de negação encaixada:

(77) o Carrefour e o Sé continuam não vendendo (NILC, par 250377)

(78) continuam não funcionando os restaurantes universitários (id., par 309764)

Tendo em conta este comportamento, consideramos que o complemento gerundivo pode incluir ou não uma projecção de T, pelo que as representações parciais desse complemento são as que se apresentam em (79):

(79) $V_{asp} [_{TP} [_{T'} [_{AspP} [_{Asp'} [_{VP} t_{SU} V \dots]]]]] / V_{asp} [_{AspP} [_{Asp'} [_{VP} t_{SU} V \dots]]]$

Quer num caso quer no outro, é possível a ocorrência de clíticos em adjacência ao verbo encaixado, o que permite colocar a hipótese de que, em PB, ao contrário do que acontece em PE, núcleos funcionais distintos de T mas não distintos de V (Asp, por exemplo) podem legitimar clíticos:

(80) As pessoas estão me dando apoio nas ruas (NILC, par 10046)

(81) Eles ficam nos ameaçando (id., par 331832)

O facto de o PB admitir a ocorrência de clíticos em domínios participiais dependentes de verbos auxiliares, ao contrário do que acontece em PE, constitui evidência empírica adicional em favor da hipótese de que o elenco de núcleos funcionais que legitimam clíticos na primeira variedade é mais alargado do que na segunda.

5.2. O modelo de *deixar de* + INF

O domínio *de* + Inf não tem a mesma distribuição do domínio *a* + Inf, não podendo ocorrer em isolamento sintáctico nem em posição de Sujeito em construções com verbos predicativos, como acontece em (62) e (63):

(82) Os meninos deixaram de ler o livro.

(83) *Os meninos de ler o livro! Que pena!

(84) *Os meninos de ler o livro é uma pena.

Consideramos, assim, que *de* não lexicaliza o núcleo Asp, mantendo o seu estatuto preposicional, pelo que a representação parcial do domínio infinitivo é a que se apresenta em (85):⁵

(85) $[_{pp} [_{p'} de] [_{TP} [_{T'} [_{VP}]]]]]$

Note-se que *de* pode, nesta construção, desencadear próclise, ao contrário do que acontece com *a* e de forma semelhante ao que acontece com outras preposições:

(86) os investidores londrinos deixaram de se preocupar (Natura/Público, par 5278)

(87) durante os desfiles para o Outono-Inverno (...) não pararam de a fotografar (id., par 69608)

(88) os dois deixaram de se ver em dezembro de 1992 (NILC, par 96053)

A diferença entre os verbos em análise nesta secção e os verbos que seguem o modelo de *estar* não se limita, porém, ao estatuto do elemento que introduz o complemento infinitivo. De facto, em PE, como em PB, os clíticos podem verificar os seus traços no domínio encaixado, não podendo, por essa razão, subir para o domínio matriz, uma vez que este movimento não seria (morfológicamente) motivado:

(89) *durante os desfiles para o Outono-Inverno não a pararam de fotografar

(90) *os dois se deixaram de ver em dezembro de 1992

Esta impossibilidade de Subida de Clítico sugere que o núcleo T encaixado é sempre activo em contextos dependentes de verbos como *deixar*, contrariamente ao que acontece em contextos seleccionados por verbos como *estar*.

Síntese

Os dados apresentados nesta secção mostram que as construções analisadas se podem englobar em dois grandes grupos, *Vasp+a+Inf/Vasp+Ger* e *Vasp+de+Inf*, em que a distinção sintáctica se articula com a semântica, quer no contraste entre os dois grupos, quer nas diferentes possibilidades de construção nas duas variedades. A análise comparativa das propriedades sintácticas das construções em PE e em PB permite-nos concluir que é no primeiro dos grupos que se encontra maior variação, nomeadamente no que diz respeito à estrutura funcional do domínio encaixado com a forma *a+Inf*.

Conclusão

Neste trabalho mostrámos que as distinções semânticas dos verbos de operação aspectual em PE e em PB estão relacionadas com as diferenças de estrutura sintáctica de forma clara, tornando possível associar aos operadores que em PB se constroem com *a+inf* a natureza estativa do *input*, que corresponde a considerar *a* como a lexicalização do núcleo Asp que, amalgamado a T, dá à estrutura o seu valor aspectual. Este é o caso também do PE, embora o *input* tenha já características diferentes (eventos e estados faseáveis). Nas construções com Gerúndio, em PB, o *input* é eventivo e o núcleo Asp é lexicalmente nulo. Quanto às construções com *de+inf.*, defendeu-se que *de* não lexicaliza Asp e mantém o seu estatuto preposicional em ambas as variedades, sendo as distinções fundamentais de natureza semântica, quer do ponto de vista aspectual, quer temporal.

Referências bibliográficas

- AMBAR, M. (1992). "Temps et Structure de la Phrase en Portugais". In Obenauer, H. G. & A. Zribi-Hertz (orgs.). *Structure de la Phrase et Théorie du Liage*. Saint-Denis: PUV.
- CUNHA, L. F. (1998) *As Construções com Progressivo em Português: uma Abordagem Semântica*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Univ. do Porto.
- DUARTE, I. (1993). "Complementos Infinitivos Preposicionados e outras Construções Temporalmente Defectivas em Português Europeu". *Actas do VIII Encontro da APL*. Lisboa: APL.
- DUARTE, I., G. Matos, I. Ribeiro & A. Gonçalves (2001). "Clíticos Especiais em Português Europeu e Brasileiro". Comunicação apresentada ao Colóquio PE-PB 2000. Fortaleza, Março 2001.
- GONÇALVES, A. (1992). *Para uma Sintaxe dos Verbos Auxiliares em Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, Fac. Letras da Univ. De Lisboa.
- GONÇALVES, A. (1999). *Predicados Complexos Verbais em Contextos de Infinitivo não Preposicionado do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento, Univ. Lisboa.
- KAMP, H. & U. Reyle (1993) *From Course to Logic. Introduction to Modaltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer.
- MATOS, G. (1999). "Negative Concord and the Scope of Negation". CatWPL, vol. 7.
- MOENS, M. (1987) *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Dissertação

⁵ Note-se, porém, que o domínio infinitivo não pode ser pronominalizado: (i) *Os meninos deixaram disso.

Esta impossibilidade parece estar relacionada com o facto de os verbos em análise serem verbos de Elevação. Veja-se que o complemento infinitivo seleccionado pelo verbo *parecer* (um verbo de Elevação típico em diferentes línguas) exhibe o mesmo comportamento:

(ii) Os meninos parecem gostar de gelados.

(iii) *Os meninos parecem isso.

ção de Doutoramento. Univ. de Edimburgo.

- NEWMEYER, F. (1975). *English Aspectual Verbs*. Paris: Mouton.
- OLIVEIRA, F., S. Matos e L.F. Cunha (2000) "Alguns Operadores Aspectuais em Português Europeu e Português Brasileiro" Comunicação apresentada ao Colóquio PE-PB 2000. Coimbra, Setembro 2000.
- RAPOSO, E. (1987). "Case Theory and Infl-to-Comp: the Inflected

Infinitive in European Portuguese". *LI*, 18

- _____. (1989). "Prepositional Infinitival Constructions in European Portuguese". In Jaeggli, O. & K. Safir (orgs.). *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer.
- ZANUTTINI, R. (1996). "On the Relevance of Tense for Sentential Negation". In Belletti, A. & L. Rizzi (orgs.). *Parameters and Functional Heads*. N. Iorque, Oxford: OUP.

Elipse de VP no Português Europeu e no Português Brasileiro

Gabriela Matos, (Universidade de Lisboa)
Sónia Cyrino, (Universidade Estadual de Londrina)

RESUMO: Neste trabalho procederemos à caracterização de Elipse do VP e à determinação das propriedades responsáveis pela sua ocorrência e o seu diferente comportamento em Português Europeu e Brasileiro. Mostraremos que o mesmo factor de legitimação está presente nas duas variedades e que as diferenças registadas decorrem do Léxico.

In this paper we will characterize VP Ellipsis and isolate the properties responsible for its occurrence and different behaviour in European and Brazilian Portuguese. We will show that the same licensing factor is at work in both varieties and that the differences rely on the Lexicon.

PALAVRAS-CHAVE: Elipse do VP, movimento/subida do verbo, legitimação do VP elíptico.

1. Elipse do VP em Português Europeu (PE) e Brasileiro (PB): aspectos comuns

1.1. Caracterização de Elipse de VP

A *Elipse do VP* é caracterizada como um fenómeno que ocorre prototipicamente em Inglês, em exemplos como (1), em que o verbo principal e os seus complementos ou adjuntos são o alvo da elipse (cf. (1a)-(1d)). A elipse pode, no caso do verbo copulativo *be*, restringir-se ao núcleo da oração pequena seleccionada pelo verbo, como em. (2).

- (1) a. John loves Mary, and Peter does [-], too
[-]= love Mary (Sag, 1980:10)
b. Sandy should go to Boston, and Betsy should [-], too.
[-]= go to Boston (Sag, 1980:11)
c. Paul apologized, but Bob won't have [-]
[-]=apologized (Sag, 1980:17)
d. Betsy wanted to go home, but Peter didn't want to [-].
[-]= go home (Sag 1980: 12)
- 2) Harry seems upset, but Bill doesn't seem to be [-]
[-]= upset. (Sag, 1980:20)

O contraste entre (1)-(2) e (3), sugere que o factor determinante para a existência de *Elipse do VP* é a possibilidade de um verbo ou de um indicador da morfologia verbal (como *to* em (1d)) instanciar o núcleo da projecção funcional que selecciona o VP elíptico. Os verbos auxiliares e *be* copulativo estão neste caso, um verbo como *seem* em (3) ou outros verbos principais não estão (cf. Pollock 1989, Chomsky 1995).

- (3) *Harry seems (to be) upset, but Bill doesn't seem [-]
[-]= upset. (Sag, 1980:20)

As frases em (4) e (5) mostram que tanto o PE como o PB possuem a construção de *Elipse do VP* prototípica, legitimada pela presença de verbos auxiliares e copulativos.

- (4) (PE) a. Nenhum de nós tinha votado nesse candidato nem admitíamos que alguém *tivesse* [-].
[-]= votado nesse candidato.
b. A: Alguém tem telefonado ao Pedro regularmente?
B: *Tem* a Ana [-] / A Ana *tem* [-].
[-] = telefonado ao Pedro regularmente
c. Quanto às últimas aquisições bibliográficas, podemos dizer que as revistas ainda não foram catalogadas, mas há livros que já *foram* [-].
[-] = catalogados

- d. Eles estão preocupados e nós também *estamos* [-].
[-] = preocupados.
- (5) (PB) a. Ela está enviando o livro para a editora e ele também *está* [-].
[-] = enviando o livro para a editora.
b. — Eu já pude constatar que você é uma avó muito coruja.
— Mas tenho que *ser* [-], a minha neta é lindérrima.
(V. Loyola. Entrevista Benedita da Silva.
Domingo, nº199, 25/ABR/1999)
[-]= uma avó muito coruja.

Porém, a existência de subida generalizada do verbo nesta língua (cf. Pollock 1989, Belletti 1990) permite casos de *Elipse do VP* identificados por verbos principais distintos dos verbos de cópula (cf. Raposo 1986, Matos 1992, Kato 1993, Cyrino 1994/1997b, 1997a, Martins 1994). As frases em (6) e (7) ilustram esta propriedade. Nestes exemplos, na explicitação do conteúdo da elipse, [t] está pela cópia do verbo.

- (6) A Ana trouxe o computador para a Faculdade hoje e a Paula também *trouxe* [-].
[-] = [t] o computador para a Faculdade hoje
- (7) A: Escute, senhor Magnussen, esse seu Fernando Enríquez...
B: ...Henrique.
A: ...OK, Henrique, não tomou posse em Janeiro?
B: Tomou [-] sim, porquê?
[-]= [t] posse em Janeiro
(Fritz Utzeri, Det ar Logn. *Jornal do Brasil* 6/9/99)

1.2. Elipse do VP vs. outros tipos de Elipse

Elipse do VP estabelece fronteiras com outras construções elípticas que afectam o predicado frásico ou os complementos do verbo principal.

1.2.1. Elipse do VP vs. Despojamento e Respostas Fragmentárias

Poderíamos admitir que a *Elipse do VP* em Português é uma construção ainda mais radicalmente diferente da inglesa, incluindo na elipse o próprio verbo, como ilustrado em (8). Esta proposta foi defendida para o Espanhol por Brucart (1999) e Lopez (1999).

- (8) a. Algumas bibliotecárias catalogaram os livros mas ou tras não [-]
[-]= não catalogaram os livros.
b. A: Alguém tem telefonado ao Pedro regularmente?

B: Só a Ana [-].
[-] = tem telefonado ao Pedro regularmente

Rejeitaremos esta posição tendo em vista que as elipses presentes em (8) — caracterizadas como casos de *Despojamento (Stripping) ou de Respostas Fragmentárias* em Matos 1992 — têm propriedades diversas:

(i) Em *Despojamento e Respostas Fragmentárias* a elipse afecta toda a frase e não apenas o VP, podendo ocorrer foneticamente realizado não só o sujeito mas qualquer outro sintagma com a função de argumento ou de adjunto:

- (9) a. Elas catalogaram os livros mas *as revistas* não [-]
[-] = Eles não catalogaram [_{Obj Dir}].
b. A: A Ana tem telefonado a alguém regularmente?
B: Só ao Pedro [-].
[-] = A Ana tem telefonado [_{Obj Indir}] regularmente

(ii) *Despojamento* está excluído de contextos-ilha, em que a *Elipse do VP* é admitida:

- (10) a. A Maria só vai ao cinema se tu também fores [-].
[-] = [t] ao cinema
(*Elipse do VP*)
b. * A Maria só vai ao cinema se tu também [-].
(*Despojamento*)
[-] = fores ao cinema

1.2.2. Elipse do VP vs. Complemento Nulo

Elipse do VP distingue-se de *Objecto Nulo*, ilustrado em (15) por um conjunto de propriedades estruturais e distribucionais.

- (12) a. (PB) E se *arma* é poder, então o estado deve controlar [-]. (L.Vieira. Entrevista F. Monteiro. *Domingo*, nº210, 11/JUL/1999)
b. (PE,PB) Ela tirou o *anel* do dedo e guardou [-] no cofre.
c. O João olhou para a fotografia daquele homem. Reconheceu [-] imediatamente: era um dos seus colegas de Faculdade.

(i) *Elipse do VP* pode ser legitimada por verbos auxiliares (cf. (4) e (5a)); *Objecto Nulo* só pode ser legitimada por verbos principais (cf. (12c) vs (13)):

- (13) O João olhou para a fotografia daquele homem.
* Tinha [-] imediatamente: era um dos seus colegas de Faculdade.
(cf. Tinha reconhecido [-] imediatamente: ...)

(ii) Em *Elipse do VP*, a elipse abarca a cópia do verbo, os seus complementos e adjuntos; *Objecto Nulo* coincide com um único argumento do verbo (cf. (14) vs (15)).

- (14) Ana trouxe o computador para a Faculdade hoje e a Paula também trouxe [-].
[-] = [t] o computador para a Faculdade hoje
(15) Ela tirou o *anel* do dedo e guardou [-] no cofre.

(iii) *Elipse do VP em Português* não pode ser legitimada por um verbo distinto de um dos verbos do VP antecedente; *Objecto Nulo* pode (cf. (16) vs. (17)).

- (16) a. (PE) * Nenhum de nós *havia* votado nesse candidato nem admitíamos que alguém *tivesse* [-].
[-] = [t] votado nesse candidato.
c. * Quando a Ana *pôs* os óculos na mesa, a Maria também *colocou* [-].
[-] [t] os óculos na mesa.
(17) a. Ela *tirou* o anel do dedo e *guardou* [-] no cofre.
b. (PB) Ela *espera* os novos saírem nas bancas para *comprar* [-].

Elipse do VP distingue-se de *Anáfora do Complemento Nulo*, exemplificada em (18), por algumas propriedades diferenciadoras.

- (18) a. (PE) Ainda que queiras [-], não podes resolver esse problema facilmente.
b. (PE,PB) Nosso time é superior aos adversários. Sei [-]. (Mauro Ventura, *Jornal do Brasil*, 2/Out/1999)
c. (PE,PB) E se você quiser deitar, também *pode* [-]. (Cláudia, Junho 1999, nº 6, Ano 38, pp.46-47)

(i) *Elipse do VP* em Português exige paralelismo lexical entre o verbo que identifica a categoria elíptica e um verbo do VP antecedente, o que não acontece com *Anáfora do Complemento Nulo*.

- (19) * Ele não *tinha* ainda sido apresentado ao professor, mas *vai* [-] em breve
(20) E se você *quiser* deitar, também *pode* [-].
Revista Cláudia, Junho 1999, nº 6, Ano 38, pp.46-47.

(ii) *Elipse do VP* pode mobilizar qualquer verbo. A ocorrência da *Anáfora do Complemento Nulo* é lexicalmente determinada: só é possível com verbos semi-auxiliares modais ou aspectuais e com certos verbos de complementação (veja-se o contraste entre (21) e (22)).

- (21) a. Ainda que *precises/necessites/possas/devas* [-], não vais resolver esse problema com facilidade.
b. A Maria ainda não escreveu o livro todo, mas já *começou* [-].
c. A Maria já começou a escrever a tese, e vai *acabar* [-] em breve
(22) a. * Ainda que *pretendas* [-], não podes resolver esse problema com facilidade.
b. ?? Os médicos não queriam que a doente voltasse logo para casa, mas ela *implorou* [-].
[-] = voltar para logo casa

Em suma, *Elipse do VP* em Português constitui um objecto de estudo autónomo.

2. A Legitimação/identificação do VP elíptico

Para dar conta da legitimação da *Elipse do VP* duas questões centrais se colocam:

- (i) Que mecanismo ou propriedade legitima *Elipse do VP*?
(ii) Que mecanismo ou propriedade impede a sua existência?

No âmbito do Programa Minimalista, Cyrino 1999 considera que a legitimação dos constituintes elípticos pós-verbais em geral, e de *Elipse do VP* em particular, implica o movimento do Verbo para I'. Só assim se explica a existência de *Elipse do VP* apenas com verbos auxiliares no Inglês e a possibilidade de *Elipse do VP* com verbos auxiliares e principais no Português. Adoptando uma proposta de

Cyrino 1999, admitiremos o seguinte princípio de legitimação:

(23) *Legitimação do VP elíptico*

A legitimação do VP elíptico é feita sob c-comando local do núcleo funcional que subcategoriza o VP, instanciado por um núcleo lexical foneticamente realizado.

Num quadro em que I° se encontra desmembrado em mais de um núcleo funcional, a condição estrutural requerida deve, contudo, ser reprecisada nos seguintes termos, quando a legitimação do VP elíptico decorre do movimento do verbo:

O núcleo verbal legitimador da categoria elíptica move-se para projecções funcionais alargadas de V, encabeçando a cadeia funcional que subcategoriza o VP.

É o que acontece em (24a.B), frase a que atribuímos a representação em (24b).

(24) (PE) a. A: Alguém tem ido à praia?

B: Tem a Maria.

b. [_{AgSP} [_{Ag°} tem] [_{TP} a Maria [_{TP} t] [_{VP} -]]]

A questão que seguidamente se coloca é a de saber porque é que c-comando local do núcleo verbal é requerido para legitimar a categoria elíptica? A resposta não difere substancialmente da dada para os casos de c-comando de categorias sem realização lexical decorrentes de movimento - são as instâncias realizadas que permitem identificar as cópias não-realizadas (/a suprimir em PF).

No que diz respeito à *Elipse do VP*, o c-comando por um item lexical que instancie um núcleo de flexão verbal realizado permite identificar a categoria elíptica como uma projecção verbal completa (uma fase de vP, no sentido de Chomsky 1999). Assumindo a teoria da *Bare Phrase Structure*, em que uma categoria Núcleo não se distingue radicalmente da sua Projecção Máxima, este comportamento é esperado.

No quadro actual, nada mais é necessário postular para a legitimação do VP elíptico. De facto, se em versões anteriores do Programa Minimalista se assumia que a legitimidade das representações repousava (quase-)inteiramente na Teoria da Verificação, o mesmo não acontece actualmente: só têm de ser verificados os traços não-interpretáveis. Ora o VP é uma categoria com traços interpretáveis - corresponde a uma fase (forte) vP, que contém a estrutura temática associada ao verbo.¹ Os traços não-interpretáveis, encontram-se ou na morfologia flexional associada ao verbo, ou nas projecções funcionais que a verificam. Admitimos, assim, que nas configurações de *Elipse do VP* apenas o Verbo se move para verificação de traços, por motivos que são independentes da legitimação da categoria elíptica embora desse movimento decorra a condição necessária para a sua legitimação/identificação.

2.3.2 Inexistência de Elipse do VP em línguas com Movimento do Verbo

Tentativamente esboçaremos, no âmbito do Programa Minimalista, uma hipótese de explicação da inexistência de *Elipse do VP* em línguas com movimento do Verbo.

(25) Hipótese: *Elipse do VP* só é possível em línguas que têm T° com traços-v fortes pois só estes permitem identificar a categoria a ser suprimida (ou, na hipótese interpretativista, a ser reconstruída em FL).

O Português e o Inglês são línguas em que T° tem traços-v fortes. As restantes línguas Românicas, e as línguas germânicas como o Alemão, têm traços-v de T° fracos, embora apresentem traços-v fortes de Agr° ou C°, que têm de ser verificados antes de *Spell-Out*.

É possível encontrar algum fundamento empírico para esta hipótese: (i) em línguas germânicas como o Alemão, os fenómenos de V2 têm sido atribuídos à subida do verbo para C°. Deste modo, parece plausível postular que nestas línguas é C° que tem traços-v fortes; (ii) em línguas Românicas como o Francês e o Italiano os tempos verbais do passado são frequentemente dados por formas compostas, que em Português e em Inglês são usadas para veicular valores aspectuais (veja-se o contraste entre (26) vs. (27)). Este facto poderá mostrar que nestas línguas, T° tem traços-v fracos.

(26) a. Ho visto Maria.

b. J'ai vu Marie.

(27) a. Tenho visto a Maria.

b. I have (just) seen Mary.

3. Elipse do VP em Português Europeu vs. Português Brasileiro

Embora ambas as variedades coincidam nos aspectos centrais caracterizadores de *Elipse do VP*, existem algumas particularidades que as distinguem. As diferenças tornam-se evidentes quando há mais de um elemento verbal dentro do VP. Assim, além da impossibilidade de algumas sequências verbais em PB, como *estar a V-infinitivo* em (28a), que tem por correlato possível *estar V-gerúndio* (cf. (28b)), existem sequências bem formadas em PB com contrapartidas marginais em PE ((29b) e (31) vs. (30b) e (32)).

(28) (PE) a. A Ana *está a ler* os livros às crianças e a Maria tam bém *está* [-].

[-] = [t] a ler os livros às crianças

(PB) b. A Ana *está lendo* os livros às crianças e a Maria tam bém *está* [-].

[-] = [t] lendo os livros às crianças

(29) (PB) a. O carro não foi atribuído à Maria, mas os outros prémios *foram* [-].

[-] = [t] atribuídos à Maria.

b. O carro não foi atribuído à Maria, mas os outros prémios *foram*

atribuídos [-].

[-] = [t] à Maria

(30) (PE) a. O carro não foi atribuído à Maria, mas os outros prémios *foram* [-]

[-] = [t] atribuídos à Maria

b.?? O carro não foi atribuído à Maria, mas os outros prémios *foram atribuídos* [-]

[-] = [t] à Maria

(31) (PB) a. A Ana *está lendo* os livros às crianças e a Maria tam bém *está lendo* [-]

[-] = [t] os livros às crianças

b. A: Esse livro *tem sido lido* às crianças?

B: Não, não *tem sido lido* [-]

[-] = [t] às crianças

(32) (PE) a. ?? A Ana *está a ler* livros às crianças e a Maria tam bém *está a ler* [-].

[-] = [t] livros às crianças

b. A: Esse livro *tem sido lido* às crianças?

?? B: Não, não *tem sido lido* [-]

[-] = [t] às crianças

Em PE, (30b) e (32) são marginais, sendo privilegiada uma

¹ Note-se que o facto de o sujeito e o núcleo verbal serem constituintes realizados em elipse do VP é compatível com a hipótese de a elipse do VP operar sob uma fase, uma vez que respeita a *Condição de Interpenetrabilidade da Fase*, que admite que em cada fase forte apenas o núcleo e a sua periferia estão acessíveis a operações para fora do domínio desse núcleo.

Assim sendo, a possibilidade de colocação de *também* está explicada, o mesmo acontecendo à legitimidade da interpretação das categorias nulas como elipses de VP em sequências com o verbo principal. Em ambos os casos, no PB, o legitimador do VP elíptico é o núcleo T^o mais encaixado.

- (45) (PB) a. A Ana está lendo os livros às criancas e Maria está *também* lendo.
 b. ...e a Maria [_{TP} [_{TP} *está*] [_{VauxP} t [_{TP} *também* [_{T^o<+ativo>} lendo] [_{AspP} t [_{VP} -]]]]]

Uma evidência adicional a favor dessa segunda projecção TP é fornecida pela colocação dos pronomes clíticos em PB, assumindo que estes restringem a sua ocorrência a domínios temporalizados. (cf. Rouveret 1995, Ambar 1999, Duarte et alii 2001). Assim, em PE, em que *poder*, mas não o auxiliar *ter dos tempos compostos*, selecciona TP, os seguintes contrastes verificam-se:

- (46) (PE) a. João podia [_{TP} ler-*lhe* o livro].
 b. * Ele tem [_{VauxP} lido-*lhe* o livro]
 c. * Ele tinha [_{VauxP} já *lhe* lido o livro]

Pelo contrário, em PB, a possibilidade de ocorrência sistemática dos clíticos em *próclise* ao particípio passado e ao gerúndio nas construções de verbos auxiliares, confirma que estes seleccionam domínios TP activos (cf. (46)). Como esperado, nesses mesmos domínios *também* pode co-ocorrer com o clítico (cf. (47)).

- (47) (PB) a. João tem [*te* lido o livro]
 b. João está [*te* enviando o livro]
 (48) (PB) O Pedro está *te* enviando livros e João está *também te* enviando livros.

Em suma:

Os resultados obtidos nesta secção não põem em causa o factor geral de legitimação da *Elipse do VP*: a existência de um T^o <+ativo> com traços-v fortes. As divergências entre o PE e o PB decorrem do Léxico, mais precisamente, da natureza categorial dos complementos seleccionados pelos verbos auxiliares em cada uma das variedades do Português. Enquanto em PE os auxiliares seleccionam tendencialmente projecções distintas de TP com T^o <+ativo>, o mesmo não sucede em PB.

Referências bibliográficas:

AMBAR, Manuela (1999) Infinitives vs. Participles. In Treviño Esthela e José Lema (eds.) *Current Issues in Linguistic Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
 BELLETTI, Adriana (1990) *Generalized Verb Movement*. Torino: Rosenberg & Sellier.

BRUCART, José (1999) La Ellipsis. In Bosque, Ignacio e Violeta Demonte (dir.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, vol 2, pp. 2787-2863.
 CHOMSKY, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Ma: The MIT press.
 ———, (1999) Derivation by Phase. *Occasional Papers in Linguistic*, no.18, Cambridge, Ma: MIT.
 CYRINO, Sónia (1993) Observações sobre a mudança diacrónica no português do Brasil: objecto nulo e clíticos. In Roberts, Ian e Mary Kato (1993).
 ———, (1994/1997b) *O objeto nulo no português do Brasil - um estudo sintático-diacrónico*, Londrina: Editora da UEL.
 ———, (1997a) *Elementos Nulos pós-verbais no Português Brasileiro Oral Contemporâneo*. Relatório Final do Projecto No. 300469/95-0. Universidade Estadual de Londrina.
 ———. (1999) "A categoria INFL no português brasileiro" *Estudos Linguísticos XXVIII*, p. 449-454.
 DUARTE, Inês, Gabriela Matos, Ilza Ribeiro e Anabela Gonçalves (2001) *Clíticos Especiais em Português Europeu e Brasileiro*. Comunicação apresentada ao Congresso da Abranlin. Fortaleza, Ceará.
 GONÇALVES, Anabela (1999) *Predicados Complexos Verbais em Contextos de Infinitivo não Preposicionado do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
 KATO, M. (1993) Recontando a História das Relativas em uma Perspectiva Paramétrica. In Roberts, Ian e Mary Kato (1993) *Português Brasileiro — Uma viagem diacrónica*. Campinas: Ed Unicamp.
 LÓPEZ, Luis (1999) VP-Ellipsis in Spanish and English and the features of Aux. *Probus II*: 263-297.
 MARTINS, Ana Maria (1994) Enclisis, VP-deletion and the nature of Sigma. *Probus 6*:
 MATOS, Gabriela (1992) *Construções de Elipse de Predicado em Português*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.
 POLLOCK, Jean-Yves (1989) Verb-Movement, UG and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
 RAPOSO, Eduardo (1986) On the Null Object in European Portuguese. In Jaeggli, Oswald and Carmen Silva-Corvalán (eds.) *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht/ Riverton: Foris Publications
 ROUVERET, Alain (1995) Clitics, Subject and Tense in European portuguese. Ms
 SAG, Ivan (1980) *Deletion and Logical Form*. New York/London: Garland Publications.
 ZAGONA, Karen (1988) *Verb Phrase Syntax. A Parametric Study of English and Spanish*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.

Ordem VS e sujeito nulo em PE e PB

Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC)

João Costa (UNL)

Maria Cristina Figueiredo Silva (UFSC)

Sérgio de Moura Menuzzi (PUC-RS)

Giorgia Brazzarola (bolsista PIBIC-UFSC)

ABSTRACT: *The purpose of this work is to examine the possibilities of VS order in declarative sentences in PE and PB. The analysis shows that in both varieties the VS order is grammatical in unaccusative contexts under specific syntactic-semantic conditions of focalization.*

PALAVRAS-CHAVE: PB/PE; ordem VS; inacusatividade; focalização.

1. Introdução

Este trabalho procura investigar as possibilidades de ocorrência da ordem verbo-sujeito (doravante VS), considerando os dados do português europeu (doravante PE) e do português brasileiro (doravante PB). Para buscar evidências que atestem ou não nossas hipóteses a respeito dos condicionadores da ordem VS, investigamos dois *corpora* de língua escrita, pertencentes às variedades do PB e do PE (Projeto PE/PB2000).

Este estudo procura também construir uma explicação alternativa para a correlação desde muito observada entre a propriedade do sujeito nulo e a inversão do sujeito, de modo a incorporar observações correntes sobre outras propriedades destas duas variedades, entre elas a de que o PB perde progressivamente contextos de ocorrência do sujeito nulo, contextos que se mantêm firmes em favorecer o sujeito nulo no PE. Adicionalmente, sujeito nulo e inversão do sujeito ainda devem se relacionar com outras características de cada uma das variedades em discussão, particularmente sobre as estruturas de expressão de foco e as possibilidades de expressá-lo via mecanismo entonacional.

2. Os dados

2.1. Os resultados estatísticos

A seleção dos dados só levou em conta construções com verbos intransitivos e inacusativos, por não encontramos nenhuma ocorrência de posposição do sujeito em construções transitivas nesse primeiro momento, nem na variedade do PB nem na do PE. Dos 612 dados analisados (253 no PB e 359 no PE), encontramos 73 ocorrências de V DP (29%) no PB e 121 no PE (34%). Após postulados os grupos de fatores, categorizamos todos os dados e fizemos várias rodadas estatísticas, utilizando-nos do pacote VARBRUL; o programa selecionou como estatisticamente relevantes, por ordem de significância, os seguintes grupos de fatores:

Variedade do PB:

1º. Grupo - Tipo de verbo

2º. Grupo - Forma de realização do DP

3º. Grupo - Estatuto [+/- pesado] do DP

4º. Grupo - Traços de definitude e de especificidade do DP

Variedade do PE:

1º. Grupo - Tipo de verbo

2º. Grupo - Traços de definitude e de especificidade do DP

3º. Grupo - Estatuto [+/- pesado] do DP

Interessam-nos nesse trabalho, em especial, os grupos de fatores tipo de verbo e traços de definitude e de especificidade do DP. Vale ressaltar que o grupo de fatores tipo de verbo foi o primeiro a ser selecionado nas duas variedades de língua pelo pacote estatístico VARBRUL e seus resultados podem ser observados na tabela 1, abaixo:

Tipo categorial do verbo	PB			PE		
	Apl/Total	%	PR	Apl/Total	%	PR
Verbo intransitivo	00/08	0 ¹		01/08	13	.24
Verbo inacusativo - cópula	21/164	13	.21	23/193	12	.25
Verbo inacusativo não-existencial	24/54	44	.77	22/76	29	.55
Verbo inacusativo existencial	27/28	96	.99	75/82	91	.93
Total	73/253	29		121/359	34	

Tabela 1: Frequência de V DP nas duas variedades (PB/PE), segundo o grupo de fatores tipo de verbo

A tabela mostra, em um primeiro momento, resultados favoráveis à postulação de que as duas variedades apresentam a mesma curva probabilística com respeito ao condicionamento do verbo na ordem VS, o que leva a evidências favoráveis de que verbos inacusativos, em especial inacusativos não-existenciais e existenciais (não-copulares), apresentam ambientes propícios à ordem VS (.77 e .99 no PB; e .55 e .93 no PE), enquanto verbos intransitivos apresentam-se como contextos inibidores da posposição, apenas .24 no PE.

Examinemos agora o grupo de fatores traços de definitude e de especificidade do DP, baseando-nos em Enç (1991). A autora relaciona especificidade com definitude, propondo a seguinte formulação: enquanto sintagmas [+definidos] e [+específicos] exigem que seus referentes discursivos sejam ligados a referentes discursivos previamente estabelecidos, sintagmas [-definidos] e [-específicos] exigem que seus referentes sejam novos. A natureza da ligação é o que distingue essas noções: a ligação relevante para estabelecer os critérios de definitude é a relação de identidade e para estabelecer os de especificidade é a relação de inclusão (grifos nossos). No primeiro caso, os referentes têm de ser idênticos. No segundo caso, os referentes em questão devem estar (ou não) incluídos no conjunto de referentes previamente mencionados no discurso.

Para discutir tais traços, considerem-se as sentenças abaixo:

- (1) a. (Fala do encontro com os adolescentes) A conversa aconteceu a meio de manhã (entrevista/PE, p.5)
b. Toda vez que eu reencontro Gaiarsa (...) a minha admiração cresce ainda mais (Entrevista/PB, p. 60)
- (2) a. às vezes basta um empurrão, outras é preciso um apoio mais sólido (entrevista/PE, p. 10)
b. Daí surgiram forças que atropelaram tudo ao seu redor (matéria assinada/PB)

Podemos dizer que em (2) os sintagmas indefinidos *um empurrão/forças* são partes não pressupostas da informação que se quer veicular, por não estabelecerem relação nem de identidade, nem de inclusão com o discurso precedente, diferentemente do que acontece com os sintagmas definidos *A conversa/a minha admiração* em (1).

¹ Para efeitos de rodada do pacote estatístico VARBRUL, foi atribuída à variedade do PB uma ocorrência de VS com verbos intransitivos.

Essa diferença parece não ser trivial no que se refere à ordem do sujeito, como apontam os resultados estatísticos da tabela 2, a seguir.

Traços de definitude e especificidade do DP	PB		PE	
	Apl./Total	%	Apl./Total	%
DP [+definido] e [+específico]	43/199	22	34/241	14
DP [-definido] e [+específico]	15/26	58	36/59	61
DP [-definido] e [-específico] e DPnu	12/21	57	48/54	89
Total	70/246	29	118/354	33

Tabela 2: Frequência e probabilidade de V DP nas duas variedades (PB/PE), segundo o grupo de fatores traços de definitude e de especificidade do DP

Baseando-nos na tabela 2, podemos dizer, então, que quando o DP apresenta um alto grau de definitude, contendo traços [+definido] e [+específico], a ordem SV é a mais recorrente, enquanto que, quando o DP apresenta um baixo grau de definitude, DP [-definido] e [-específico] e DP nu, a ordem VS é a preferida nas duas variedades: .60 no PB e .89 no PE. Tanto os percentuais quanto o peso relativo parecem apontar que cada uma das ordens aparece em um contexto específico: (i) à medida que o DP é [-definido] e [-específico], diminui o número de ocorrências de SV e aumenta o número de ocorrências de VS; (ii) à medida que é [+definido] e [+específico], aumenta o número de DPs pré-verbais e diminui o número de DPs pós-verbais. Mas, afinal, essa complementaridade também está relacionada à natureza do verbo? Vejamos o que o cruzamento entre o tipo de verbo e os traços do DP evidenciam nos gráficos abaixo em cada uma das variedades da língua portuguesa:

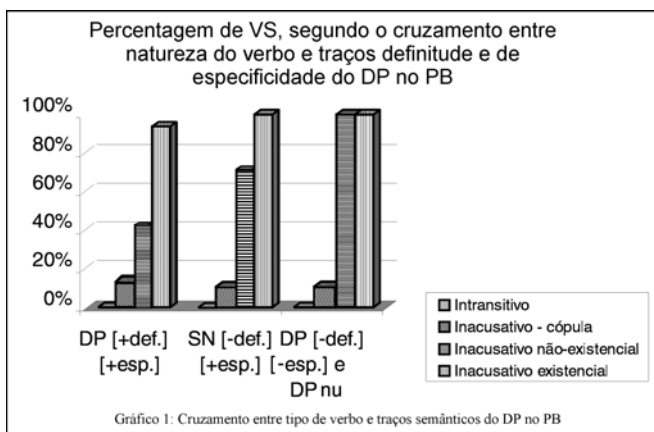


Gráfico 1: Cruzamento entre tipo de verbo e traços semânticos do DP no PB

Como podemos observar no gráfico 1, devem existir diferenças significativas relacionadas principalmente aos traços de definitude entre construções intransitivas e inacusativas no PB, apontando para a existência de uma complementaridade entre tais construções. À medida que o DP é marcado por traços negativos de definitude (e de especificidade) cresce o percentual de ordem VS em certos contextos de inacusatividade; quando, porém, o DP é marcado por traços positivos, a preferência é para a ordem SV (exceto em contextos existenciais). Essa correlação mostra que o grupo de fatores traços semânticos do DP não tem relevância independente nessa variedade do português.

Já no PE a curva não é a mesma, como podemos observar no gráfico 2, abaixo.

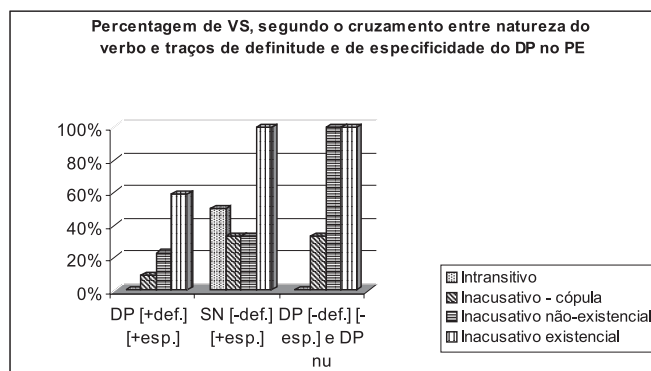


Gráfico 2: Cruzamento entre tipo de verbo e traços semânticos do DP no PE

Apesar de as possibilidades de VS se manifestarem com menos restrições semânticas no PE do que no PB, em especial quando o DP é marcado com traços [-definido] e [+específico], a variação entre essas duas variedades é mínima. Podemos observar a partir dos resultados percentuais dos dois gráficos acima, que a ordem VS está condicionada pelos sintagmas marcados com traços negativos de definitude e de especificidade nas duas variedades. Tais resultados podem estar refletindo respectivamente casos de tópico e de foco informacional, segundo os quais informação velha tende a aparecer à esquerda do verbo, enquanto informação nova à sua direita, ordens SV e VS, respectivamente.

2.2. O que dizem os falantes nativos

Os dados estatísticos que examinamos revelam parte significativa das possibilidades de ocorrência das diversas ordenações permitidas entre o sujeito e o verbo. No entanto, sabemos que não temos revelado aqui o conjunto completo de possibilidades, em função das especificidades do material do *corpus* frente ao tipo de restrição de uso que diferentes ordens de palavras podem apresentar nas diferentes variedades do português. Assim, para completarmos o quadro, é necessário recorrermos à intuição dos falantes nativos de cada uma das variedades do português que, quando instados a darem julgamentos de gramaticalidade, fornecem os dados faltantes juntamente com sua intuição sobre os possíveis contextos de uso, informações que também são cruciais para a análise que pretendemos desenvolver.

Nossa hipótese inicial é de que as variedades europeia e brasileira do português apresentam várias diferenças relativamente às ordens de palavras possíveis. Em PE, com verbos transitivos, são gramaticais, em contextos específicos, as ordens SVO, VSO e VOS, como em (3):

- (3) SVO O João comeu o bolo
VSO Comeu o João o bolo
VOS Comeu o bolo o João

Em PB, apenas a ordem SVO é possível em construções transitivas, à parte construções como “heavy NP shift” (cf. Figueiredo Silva et alii, 2000) apresentada em (4) abaixo:

- (4) Fizeram a matrícula todos os alunos que estavam no corredor

Por outro lado, quando falamos de contextos de monoargumentalidade, falantes nativos e dados estatísticos dizem o mesmo e com a mesma veemência: com verbos monoargumentais, em PE são possíveis as ordens VS quer em construções intransitivas, como em (5), quer em construções inacusativas, onde a ordem VS é gramatical tanto com focalização sobre o sujeito, como em (6a), quanto com focalização sobre a frase (Costa 1999), como em (6b):

- (5) Viajou o João

- (6) a. - Quem chegou?
- Chegou o João.

- b. - O que aconteceu?
- Chegou o João.

Por seu turno, o PB só admite a inversão com inacusativos, e ainda impõe restrições severas em contextos em que o sujeito é focalizado (aparentemente apenas interpretações de lista e de exclusividade são permitidas a frases como (6a)). Aliás, essa não é uma observação nova: vários trabalhos sobre o PB já mostraram uma restrição forte de monoargumentalidade para a ordem VS no PB (cf. Kato 2001, Berlinck 1995), em especial, para contextos de inacusatividade

(cf. Coelho 2000), o que nos permite formular a seguinte generalização: o PB não permite sujeito pós-verbal, enquanto PE o permite.

3. As questões

As perguntas que se colocam, portanto, são: por que o PE permite inversão com transitivos e inergativos e o PB não? Por que tanto o PE quanto o PB admitem inversão com inacusativos? As mesmas interpretações estão disponíveis nas duas variedades?

Este trabalho pretende derivar as diferenças de aceitabilidade nas construções de inversão do facto de o PB estar a perder o sujeito nulo (Duarte 1995, Figueiredo Silva 1996). Sabe-se historicamente que as propriedades de sujeito nulo e inversão do sujeito estão de alguma maneira relacionadas, embora não seja simples explicitar a maneira exata como isso se dá. Formularemos aqui uma hipótese para esta relação, segundo a qual o sujeito nulo que conta efetivamente para a relação em questão é o sujeito nulo referencial. O PE conta com sujeitos nulos referenciais, como atesta a gramaticalidade de (7) abaixo:

(7) Comeu o bolo

Assim, é possível obter inversão em qualquer contexto. Em PB, como se sabe, *pro* referencial parece estar desaparecendo, dado que sentenças como (7) são cada vez menos frequentes nessa variedade do português. No entanto, as sentenças em (8) abaixo são gramaticais com sujeito nulo em PB; particularmente no que concerne (8a) e (8b), o sujeito nulo é a única opção, sendo impossível o preenchimento desta posição por qualquer elemento lexical:

- (8) a. Está chovendo
b. Parece que o João chegou
c. Não usa mais saia

O PB parece, pois, ainda contar com *pro* expletivo. Uma vez que a análise da inversão com inacusativos para o fenómeno em várias línguas envolve um *pro* expletivo em posição de sujeito, é esperado que só exista em PB inversão com esta classe verbal.

4. Uma proposta de análise

Uma tentativa de formulação dessas idéias pode ser avançada com base na divisão do parâmetro do sujeito nulo em duas condições distintas: uma condição estrutural, em (9), e uma condição morfológica, em (10):

- (9) *Condição estrutural:*
Spec IP deve ser ocupado
- (10) *Condição morfológica:*
O que ocupa Spec IP deve ter conteúdo lexical

Desse modo, podemos dizer que o PB respeita perfeitamente (9); quanto a (10), as únicas exceções são *pro* expletivo e *pro* arbitrário. O resultado da combinação particular do PB para estas condições é o comportamento especial desta língua: apenas a inversão com inacusativos é admitida.

Procuraremos ainda explicar por que motivo os contextos que legitimam a inversão são diferentes nas duas variedades, relacionando as diferenças com diferentes estratégias de focalização. Uma primeira abordagem do problema, feita em Costa (2000), aponta que, em PE, os contextos de inversão em construções inacusativas são os de focalização do sujeito, como exemplificado em (11):

- (11) - Quem chegou?
- Chegou o João/*O João chegou

e, opcionalmente, os contextos de frase focalizada, como em (12):

- (12) - O que aconteceu?
- Chegou o João/ o João chegou

Observe-se, no entanto, que em PB, se (12) pode tornar-se aceitável (especialmente se outras condições são satisfeitas, como por exemplo se o sujeito for de “baixa topicalidade”: *chegou uma carta pra Maria*), o mesmo não se pode dizer para (11): apenas a frase com ordem direta é aceita nesta variedade como resposta para a questão que focaliza o sujeito, como vemos em (13):

- (13) - Quem chegou?
- O João chegou/*Chegou o João

Se supomos que as duas variantes do português ainda estão suficientemente próximas, como as tabelas examinadas na seção 2.1. mostram, seria interessante averiguar se essa diferença é real ou se são os contextos de utilização que não estão adequadamente descritos. De fato, parece que há um problema descritivo com os dados do PE, porque existem contextos aparentemente de frase focalizada em que a opcionalidade desaparece, como vemos em (14) ou (15):

- (14) - O que aconteceu?
- Caiu um avião/ ??Um avião caiu
- (15) - O que aconteceu?
- Está um gato no jardim/ ??Um gato está no jardim

Observemos que estes são os contextos de definitude, em que temos predominantemente sintagmas de tipo [-definido, -específico] na construção, mas não apenas esse tipo de sintagma, como mostra a gramaticalidade de (12) com inversão de um DP que é um nome próprio. A generalização correta com relação ao PE parece ser, portanto, que a inversão com inacusativos é utilizada para a focalização do sujeito ou em construções de foco identificacional (cf. Duarte, 1997), construções em que se faz uma apresentação, mas não necessariamente de informação nova, como é o caso da frase focalizada.

Em PB, também é possível utilizar a inversão em contexto de foco identificacional, caso em que as duas variantes coincidem. No entanto, o foco informacional, em particular o caso da focalização do sujeito, é expresso uniformemente através da prosódia em PB, uma impossibilidade em PE. Dito de outro modo, para a expressão do foco informacional, o PB lança mão da estratégia da prosódia marcada, generalizada a todos os contextos, incluindo os transitivos; o PE utiliza a prosódia usual, isto é, acento à posição mais à direita da sentença e assim é a alteração na ordem das palavras, colocando à direita o sintagma a ser focalizado, que garantirá a interpretação de foco informacional a este sintagma.

Referências bibliográficas

- BELLETTI, A. “The Case of Unaccusatives”. *Linguistic Inquiry*. Vol. 19 (1), inverno, 1988.
- _____. “Inversion as focalization”. Università di Siena (Revised version) junho 1999 (mimeo).
- BERLINCK, R. de A. *La position du sujet en portugais: etude diachronique des variétés brésilienne et européenne*. Paris, 1995. Tese de doutorado.
- BURZIO, L. *Italian Syntax. A Government-Binding Approach*. Dordrecht, Reidel, 1986.

- COELHO, I. L. *A ordem V DP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica*. Florianópolis, UFSC, 2000. Tese de doutorado.
- COSTA, J. *Word Order Variation. A constraint-based approach*. Tese de doutorado, HIL/Leiden University., 1998.
- _____. "Word Order and Discourse-Configurationality in European Portuguese". In: Costa, J. (org.) *Portuguese Syntax. New Comparative Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- DUARTE, I "Ordem das palavras: sintaxe e ordem discursiva". In: Brito, A.M. et alii (eds.) *Sentido que a vida faz: estudos para Óscar Lopes*. Lisboa: Campo das Letras, 1997.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio "Evite pronome" no português brasileiro*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1995.
- ENÇ, M. The semantics of Specificity. *Linguistic Inquiry*. Vol 22 (1); 1-25, 1991.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro. Frases finitas e infinitivas*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C., COELHO, I. L. & MENUZZI, S. de M. "A ordem VS em PB e PE". Trabalho apresentado no 1º Colóquio PEPB 2000, realizado nos quadros do *XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Coimbra, outubro/2000.
- KATO, M "A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil". *Fórum Lingüístico 2*. Florianópolis: Pós-Graduação em Linguística, UFSC, 2001.
- _____. (1999) "Strong and Weak Pronominals in the Null Subject Parameter". *Probus 11*, p.1-37, 1999.

Algumas propriedades das construções negativas do Português Europeu e do Português Brasileiro

João Andrade Peres (Universidade de Lisboa, Portugal)
Esmeralda Vailati Negrão (Universidade de São Paulo, Brasil)

ABSTRACT: *The paper addresses some properties of the constructions involving so-called structural (or sentential) negation, both in European and Brazilian Portuguese. Two issues will be tackled: (i) sentential negation operators and directly related constructions, namely “reinforced negation”, and (ii) some aspects of the arrangements that have been considered instances of negative concord.*

PALAVRAS-CHAVE: *negação, reforço da negação, concordância negativa.*

1. Operadores de Negação Frásica em Português

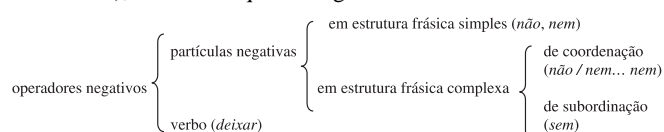
1.1. Fixação de conceitos

Na terminologia de Payne (1985), as formas de negação em causa constituem realizações de “standard negation”. Esta, por sua vez, constitui uma das “syntactic forms of sentential negation”, conjuntamente com “negated quantifiers” (*não muitos*), “inherently negative quantifiers” (*nenhum estudante*), “negated adverbials” (*não muitas vezes*) e “inherently negative adverbials” (*nunca*) – cf. pp. 197 ss..

Na terminologia de Horn (1989), a negação de que aqui se trata corresponde ao que ele designa “predicate denial” (com possível variação de escopo). Este tipo de negação constitui, conjuntamente com a “predicate term negation” (*os relatórios não analisados, não muito longe daqui*), um subtipo de “descriptive negation”. Esta caracteriza-se por ser sempre verifuncional, assim se distinguindo da “metalinguistic negation”.

1.2. Os operadores de negação frásica em português

Se ignorarmos o plano morfológico, podemos dizer que a língua portuguesa dispõe de várias formas de expressão da negação frásica padrão, não necessariamente em variação livre. Se a essas associarmos formas que envolvem coordenação ou subordinação, as quais, para Payne, já não seriam estritamente negação-padrão (“that type of negation that can apply to the most minimal and basic sentences”), obtemos o quadro seguinte:



Importa salientar que o operador *NEM* envolve em muitos casos implicatura convencional:

- (1) *Nem* em dez anos o país vai recuperar desta crise.
- (2) A – Vamos ao cinema? B – *Nem* penses!
- (3) Você portou-se que *nem* um herói.
- (4) Se me convidarem para publicar nessa editora, *nem* penso duas vezes.

Noutros casos tal valor parece estar ausente ou ser menos evidente, podendo eventualmente reconhecer-se um valor informacional do tipo da ênfase:

- (5) O público *nem* sabe o que o espera!
- (6) *Nem* imaginas o que me aconteceu ontem à noite!
- (7) *Nem* queiras saber o que andam para aí a dizer de ti!
- (8) O presidente da mesa *nem* cumprimentou os congressistas!

Pela estranheza que causa, note-se a seguinte ocorrência, que, a não ser desviante, constitui facto digno de registo¹:

- (9) “[A norma NBR 6023] destina-se a orientar a preparação e compilação de referência de material utilizado para a produção de documentos e para inclusão em bibliografias, resumos, resenhas, resenhas, resenhas e outros. Aplica-se às descrições usadas em bibliotecas e nem as substitui.”

Seguem-se exemplos de aplicações dos outros operadores negativos referidos:

- (10) O Paulo *não / nem* juntou *nem* almoço
- (11) A Ana saiu *sem* avisar os pais.
- (12) *Sem* te esforçares, não consegues nada.
- (13) *Deixei* de fazer um bom negócio por tua causa.
- (14) Como não podia *deixar* de ser, vamos chegar atrasados.
- (15) Não *deixa* de ser curioso o que me estás a dizer.

1.3. Uma diferença nas tag-questions

De passagem, note-se uma diferença entre português europeu e português brasileiro (doravante, PE e PB, respectivamente) no que respeita à forma das chamadas *tag-questions*, no caso em que a frase a que a *tag* é aplicada é negativa:

- (16) a. A Vera saiu, *(não) saiu / não foi / não é? [PE, PB]
- (17) b. A Vera *não* saiu, (*não) saiu? [PE, PB]
A Vera *não* saiu, pois não? [PE]

1.4. Negação reforçada

O fenómeno da negação reforçada, em que o operador negativo ou um sintagma com palavra negativa são usados para reforçar o valor de negação já expresso por um outro operador negativo, verifica-se nas duas variantes, se bem que com muito mais frequência em PB. É atestado por exemplos como:

- (18) (...) assim como a tourada também eu *não* considero muito esporte *não*... (RJ-DID 12:208)
- (19) (...) não, *não* é só Ipanema... Copacabana... *não*... [-114 L1 (PROJETO NURC/RJ-D2 147:113)]
- (20) (...) isso *não* quer dizer que eu... sou muito contente com a minha classe média *não*... [-120 L1 (PROJETO NURC/RJ-D2 147:119)]
- (21) Mas se há a possibilidade de mexer em alguma coisa na história do país – como aconteceu com o *Pasquim* –, se você continua com espaço para poder interferir, aí você não vai para casa, *não* fecha o botequim *não*.

¹ O texto foi encontrado pelo o primeiro autor, ao consultar o sítio da ABNT na Internet, a fim de procurar as normas de referência bibliográfica recomendadas pela ABRALIN.

Nesses casos, o operador negativo que ocupa a posição pré-verbal é repetido no final da frase, o que distingue a negação reforçada de uma repetição da negação, exemplificada em (23):

(22) Sabe a que horas abre esta loja?. *Não* sei, *não*. [NE GAÇÃO REFORÇADA]

(23) Sabe a que horas abre esta loja?. *Não, não sei*. [REPETIÇÃO C/ FUNÇÃO DISCURSIVA]
[NB: o carácter discursivo da repetição torna-se evidente pelo facto de a resposta poder reduzir-se ao primeiro *não*.]

(24) Sabe a que horas abre esta loja?. *Não, não sei, não*. [REPETIÇÃO DISCURSIVA E REFORÇO]

Noutros casos, o reforço está associado a uma palavra negativa:

(25) (...) na patinação *ninguém* ia saindo assim *não*..., só co nhecido mesmo... (SP-D2 396:303)

Estamos, pois, perante casos de reafirmação da força negativa expressa em posição pré-verbal pelo operador negativo *não* ou por um sintagma negativo – como em (25) –, realizada pela repetição do operador negativo frásico típico (*não*) no final da frase. Note-se, porém, que o mesmo efeito pode ser obtido pela aplicação, na segunda destas posições, da expressão de valor negativo *nada*. É o que temos em frases como (26), do PB, e (27), do PE, em que aquela expressão não ocupa qualquer posição argumental:

(26) (...) e eu... “*não* vai chover *nada*... essa essa mulher tá maluca”. (RJ-D2 369:206)

(27) A – Que magra que estás!
B – *Não* estou *nada*, até estou mais gorda.

Embora não exploremos o assunto, convém no entanto realçar que este segundo tipo de negação reforçada parece preferir contextos de negação metalinguística, isto é, que envolvem contradição de uma proposição da anteriormente no contexto. Assim, cremos que nos exemplos (18)-(22) e (23)-(25), seria difícil, se não impossível, substituir o reforço *não* por *nada*.

A negação reforçada também é uma das explicações para a posposição do item negativo *nenhum*, que pode vir antes ou depois do núcleo nominal do sintagma do qual é o quantificador:

(28) injeções, ele disse “*não*..., NADA disso... você *não* tem:: resfriado *nenhum*, o que você tem... é uma intoxicação gravítica...” (SP-DID 208:455)

Neste último texto, obviamente não se trata de dizer que, do grupo de resfriados, nenhum elemento é possuído.

Merece ainda ser ressaltado o interessante facto de que, quando o reforço é construído com a palavra negativa *nada* ou uma expressão similar, o operador negativo pode não vir expresso na linguagem coloquial (com mais facilidade em PB, mas também em PE):

(29) A: Você ‘tá muito preocupado.
B: (*Não*) ‘tô *nada*.

(30) A: Foi você que perdeu o mapa.
B: (*Não*) fui *nada eu!*

(31) A: Ele é professor da USP.
B: É *nada!*

(32) A: O Paulo fez monte de besteira.
B: Fez *nada*, foi a Maria que fez!

(33) A: Vai chover.
B: (*Não*) vai chover *nada*. / (*Não*) vai *nada* chover. / (*Não*) vai chover *coisa* / *coisíssima nenhuma*.

Dados como os apresentados acima podem constituir evidência da manifestação em português – muito mais intensamente em PB do que em PE – do fenómeno descrito na literatura como Ciclo de

Jespersen, segundo o qual várias línguas naturais exibem um padrão cíclico em que o operador negativo típico passa por um processo de enfraquecimento que leva ao uso de sintagmas indefinidos ou minimizadores como forma de reforçar o valor negativo desse operador². O ciclo completa-se quando o operador negativo é substituído pelo marcador de reforço, como se verificou em inglês, com a substituição de *ne* pelo elemento adverbial *not*, e parcialmente em francês, primeiro pela co-ocorrência de *ne* e *pas* e subsequentemente pela crescente exclusividade de *pas* na linguagem oral. Esquemáticamente, podem representar-se estes processos evolutivos como se segue:

(34) Francês: *ne* → *ne... pas* → *pas* (linguagem oral)
Inglês: *ne* → *ne... not* → *not* (mais verbo auxiliar)

Nos exemplos (29)-(33) acima, observamos que os sintagmas negativos *nada*, coisa nenhuma e *coisíssima nenhuma* podem ser o único elemento na frase utilizado para expressar o valor semântico de negação. A completar-se, o Ciclo de Jespersen teria, em pelo menos algumas variedades do português, o perfil ilustrado pelas seguintes instâncias:

(35) *NÃO sei* → *NÃO sei, NÃO* → *sei NÃO*.

2. Sintagmas-*n* (*n*-words e *n*-phrases) em português

2.1. Conceitos de concordância negativa

(36) a. *Ninguém* (**não*) viu o Pedro.

b. O Pedro *(*não*) viu *ninguém*.

Assumimos a seguinte caracterização, apresentada em Peres (no prelo), dos factos nucleares que definem a concordância negativa e que estão patentes no par de frases em (36):

“The salient phenomenon in these (...) data is the co-occurrence of a standard (arguably sentential) negation operator and a distinguished expression (*nessuno, ninguém, nadie* - Engl. *nobody*), commonly named “*n*-word” (after Laka 1990). The well-known peculiarity of such kind of expressions resides in that, in contexts like **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**) they can be proven to express by themselves, without any overt negation operator, some sort of negative value, while in contexts like (36), if, following the standard analyses of such sentences, the sentential negation operator is to be assigned its full semantic capacity, then the negative value of the *n*-word is, so to speak, inert.

This is the core notion of what might be called STRICT NEGATIVE CONCORD: an expression that is negative in some sense – in the cases under scrutiny, in the sense of involving contradiction and being antiadditive³ – is deprived of its negative value, while keeping its form, even if it involves a (more or less recognisable by present day speakers) negative morpheme. As is well known, this is not the exact pattern found in French,

2 A ideia de que há em português manifestações do Ciclo de Jespersen vem sendo defendida desde há vários anos pelo primeiro autor deste texto, nomeadamente na sua docência, desde 1994, e em conferências proferidas em 1998 no Brasil, nas Universidades de Campinas, de São Paulo, Federal de Alagoas e Federal da Paraíba. Note-se, porém, que nunca nessas intervenções fez qualquer referência às construções em que o elemento de reforço é outra expressão que não o operador típico de negação.

3 “For an *n*-word like English *no*, asserting that this operator is anti-additive is tantamount to stating that the following equivalence (where N_1 and N_2 stand for any nouns and X stands for any predicative expression) holds (see Zwarts 1995 for deeper analysis):

(i) [$no (N_1 \text{ OR } N_2) X$] IF AND ONLY IF [$no (N_1) \text{ AND } no (N_2) X$] (Peres, no prelo)

where the weak negative particle is always required, and, more utterly, in Slavic languages or Hungarian, where a strong negation particle always accompanies *n*-words. Of course, the significance of a notion of NC where the concordant element does not autonomously possess some degree of negativity deserves serious reflection (...).

(...) It should also be stressed that more relaxed patterns of NC can be found in several languages (...), namely cases where the negative value that justifies concordant elements like *n*-words is not an overt negative operator or even a negative operator (...)."

Estabelecido este quadro conceptual da CN estrita, impõe-se estabelecer algumas distinções. Antes de mais, é pertinente uma distinção entre construções de CN explícita (consideradas, por simplificação, dentro de um único domínio frásico, deixando de parte os efeitos de CN transfrásicos). Na CN explícita monofrásica, requer-se um contexto anti-verídico – cf. Giannakidou 1998 –, com ocorrência de um licenciador negativo visível do sintagma-*n*. Estes são os casos clássicos, ilustrados em (36). Adiante, na secção 2.2., recordaremos que o domínio da CN explícita é muito mais vasto do que tem sido geralmente reconhecido na literatura, permitindo o português a ocorrência do fenómeno da CN com diferentes categorias e subcategorias sintácticas. Na secção 2.3 acrescentaremos uma subclasse de construções de CN explícita que cremos não ter sido até hoje referida, nomeadamente no que diz respeito ao português.

Em relação à CN explícita, PE e PB têm um comportamento uniforme, idêntico ao das outras línguas de CN estrita, como o Espanhol e o Italiano. Podem, no entanto, estar a surgir em PB alguns inovações, nomeadamente uma passagem do padrão de CN para um padrão do tipo do inglês. Tal é sugerido por construções como as que se seguem⁴, que não comentaremos em virtude de se requerer uma extensiva pesquisa de dados:

- (37) Tem *ninguém* no chat.
 (38) Eles estão dizendo que sobrou *nada*.

Quanto à CN implícita, em que se verifica a ocorrência de um sintagma-*n* sem licenciador negativo visível, existem numerosos casos nas línguas de CN estrita, nomeadamente em Espanhol, mas o seu número é muito reduzido em português.

- IT (39) Credi che si presenterà *nessuno*?
 (40) C'è niente piú bello di questo?
 (41) Dubito che venga *nessuno*.
 ES (42) Dificilmente / raramente verás a *nadie* en la plaza a esa hora de la noche.
 (43) Es la ultima vez que te digo *nada*.⁵
 (44) En lugar de habérselo dicho a *nadie*, te lo deberías haber callado.
 PT (45) Demoliram a nunca acabada ponte da Madalena.
 (46) Tive todo este trabalho para *nada*. / Fartei-me de trabalhar para *nada*.
 (47) Comprei fruta e mais *nada*.
 (48) A Ana sabe o que fazer melhor do que *ninguém*.
 (49) “Os moradores dizem que foram burlados e que compraram «coisa nenhuma».” (Público, 13/06/1994, p. 52)
 (50) Aos quesitos o réu respondeu nada.

2.2. CN explícita alargada – I^o

2.2.1. Estruturas não-coordenadas com operadores implicativos

2.2.1.1. Operador implicativo aplicado a SN / SP / SAdv / ...

Este subtipo compreende pelo menos diferentes SN's definidos ou genéricos, SP's argumentais, e variados tipos de sintagmas adverbiais. A construção negativa em causa veicula uma implicatura

que está abundantemente descrita na literatura em relação ao correlato inglês da contrapartida positiva (*até*). *even*).

2.2.1.1.1. Operador implicativo aplicado a SN definido ou nome próprio

- PT (51) a. *Nem* o Pedro respondeu à pergunta.
 b. ?*Não* respondeu à pergunta *nem* o Pedro.
 (52) a. Este Verão *nem* em Londres choveu.
 b. Este Verão *não* choveu *nem* em Londres.

2.2.1.1.2. Operador implicativo aplicado a SN de leitura genérica

- (53) a. *Nem* um elefante derrubava este muro.
 b. *Não* derrubava este muro *nem* um elefante.

2.2.1.1.3. Operador implicativo aplicado a SN com operador numeral

- (54) a. *Nem* vinte estudantes foram à festa.
 b. *Não* foram à festa (*nem*) vinte estudantes.
 (55) a. *Nem* vinte estudantes couberam na sala.
 b. *Não* couberam na sala (*nem*) vinte estudantes.
 (56) a. *Nem* vinte estudantes cabem na sala.
 b. *Não* cabem na sala (*nem*) vinte estudantes.
 (57) a. *Nem* vinte homens levantam esta pedra.
 b. *Não* levantam esta pedra (*nem*) vinte homens.

2.2.1.1.4. Operador implicativo aplicado a SN com quantificador universal, com leitura grupal e aspecto genérico

- (58) a. *Nem* todos os membros desta equipa levantariam esta pedra.
 b. *Não* levantariam esta pedra (*nem*) todos os membros desta equipa.
 b'. *Não* levantariam esta pedra (**nem*) todos os membros desta equipa.

2.2.1.2. Operador implicativo aplicado a um segundo SV (envolvendo ou não subordinação) ou a um elemento predicativo

- (59) a. *Não* consegui *nem* começar o trabalho.
 b. *Nem* começar o trabalho consegui.
 (60) a. *Não* quero *nem* ouvir falar / que me falem desse assunto.
 b. *Nem* ouvir falar / que me falem desse assunto eu quero.
 (61) a. *Não* vou *nem* molhar os pés, quanto mais mergulhar.
 b. *Nem* molhar os pés eu vou, quanto mais mergulhar.

No PB, a construção é usada mesmo quando o valor implicativo é inexistente:

- (62) a. Ele *não* vai *nem* perceber que você esteve aqui.
 (63) a. *Não* consigo *nem* entender o que este autor está querendo dizer.
 (64) a. Hoje *não* vou *nem* jantar.
 (65) a. *Não* estou *nem* ligando.

Seguem-se exemplos da extensão da construção a estruturas com verbo copulativo, aplicando-se o elemento negativo pseudo-concordante ao constituinte predicativo:

- (66) a. *Não* estou *nem* interessado nessa história.
 (67) a. *Não* estou *nem* aí.

Note-se que só aparentemente se trata de genuínos casos de CN, visto não haver variação livre entre estruturas de CN e outras de incor-

4 Os dados são extraídos de trabalho em curso de Hely Dutra Cabral da Fonseca.

5 O primeiro autor crê que este tipo de estrutura, tal como o seguinte, não é conhecido da literatura. Agradece a León Acosta ter-lhe chamado a atenção para eles.

6 Esta extensão das construções de concordância negativa incorpora as propostas surgidas em Peres (1997, 1998 e no prelo / 2000).

poração da negação (que seriam as das versões (62b)-(67b) que se seguem), uma vez que possivelmente estas teriam de carrear um valor implicativo ausente na primeiras:

- (62) b. *Nem* perceber que você esteve aqui ele vai!
- (63) b. *Nem* entender o que este autor está querendo dizer eu consigo!
- (64) b. Hoje *nem* jantar vou!
- (65) b. *Nem* ligando eu estou!
- (66) b. *Nem* interessado eu estou nessa história!
- (67) b. *Nem* aí eu estou!

Poderá talvez falar-se, para estes casos, de **negação redundante**, eventualmente com uma função de reforço.

2.2.1.3. Operador implicativo aplicado a operador condicional concessivo (ou incondicional)

- (68) a. *Nem* que matem eu conto tudo o que sei.
b. Eu *não* conto tudo o que sei, *nem* que me matem.
- (69) *Não* estou interessado *nem* um pouco / um bocadinho.

2.2.2. Estruturas de coordenação disjuntiva (de SN, SV, SP, SAdv, ...) possivelmente com valor implicativo

- (70) a. *Nem* o Pedro *nem* a Ana foram à festa.
b. *Não* foram à festa (*nem*) o Pedro *nem* a Ana
- (71) O Pedro *nem* descansou *nem* trabalhou.
- (72) a. *Não* gosto de café *nem* com (açúcar) *nem* sem açúcar.
b. *Nem* com (açúcar) *nem* sem açúcar eu gosto de café.
[PE]
- (73) a. *Não* se_{PE} pode estacionar nesta rua *nem* de dia *nem* de noite.
b. *Nem* de dia *nem* de noite se_{PE} pode estacionar nesta rua
- (74) a. A Ana *não* foi à Faculdade *nem* ontem *nem* hoje.
b. *Nem* ontem *nem* hoje a Ana foi à Faculdade.

2.3. CN explícita alargada – II (um operador de grau de Adj e de Adv)

Introduzimos aqui um tipo de CN que envolve um sintagma-*n* com função de operador de quantificação escalar nos domínios da significação adjectival e adverbial:

- (75) O director *não* é *nada* simpático.
- (76) A história em causa *não* era *nada* edificante.
- (77) Esta banda *não* toca mesmo *nada*.
- (78) O Pedro *não* falou *nada*. [PB; ARGUMENTO, GRAU OU REFORÇO]

2.4. CN implícita

Na presente secção, propomos pistas para a explicação de casos de CN implícita.

2.4.1. Resolução sintáctica da CN implícita

2.4.1.1. Orações pequenas

A solução de casos do tipo dos exemplificados em (79)-(80) pela consideração de orações pequenas (“small clauses”) é proposta em Peres 1995/1997, que contrapõe a sua análise à de Zanuttini 1991.

- (79) Demoliram a *nunca* acabada ponte da Madalena.
- (80) Ele gosta de trabalhar com *ninguém* à sua volta.

2.4.1.2. Adjuntos de frase

Os casos aqui focados envolvem adjuntos de frase em que, sem legitimador visível, ocorre um sintagma-*n*.

- (81) Foi tudo para *nada*. [RESULTATIVA]
- (82) Tive todo este trabalho para *nada*. / Fartei-me de trabalhar para *nada*. [*idem*]
- (83) Você lutou tanto para *nada*. [*idem*]

- (84) Ele zanga-se por *nada*. [CAUSAL]
- (85) Foi tudo feito em nome de coisa *nenhuma*.
- (86) Ele fez tudo a troco de *nada* / de coisa *nenhuma*.

A hipótese que neste momento avançamos para explicar para estes aparentes casos de violação da concordância negativa consiste em se considerar que os constituintes resultativo e causal (ou outros com diferentes valores) são predicadores de estruturas proposicionais que tomam proposições como argumento. Nesta perspectiva, e no plano sintáctico, estaremos perante “small clauses” adjuntas, nos termos de Hornstein & Lightfoot (1987). Estas “small clauses” têm como núcleo INFL^o e, como seu sujeito, um PRO que remete para a proposição que é objecto da predicação do adjunto (em (82), *tive todo este trabalho*). Em termos sintácticos, poderá dizer-se que o INFL vazio obriga que o sintagma negativo *nada* em posição de objecto suba para a posição de especificador da projecção NegP, uma vez que, de outra forma, o operador negativo, que em português aparece normalmente cliticizado ao verbo, não teria como se realizar. Alguns dados doutor tipo parecem favorecer a análise que propomos:

- (87) Trabalhei dia e noite, mas para nada.
- (88) Trabalhei dia e noite, e isto para nada.

Ambas estas frases ilustram a possibilidade de o adjunto frásico ser dado explicitamente como predicador de uma estrutura frásica introduzida por coordenação. Mais ainda, a realização em (88) do pró-frase *isto* reforça a ideia de que os dados de (82)-(86) se podem analisar mediante a presença de um elemento PRO como sujeito de uma “small clause”.

2.4.1.3. Construções de coordenação

Explicação por elipse e posição pré-verbal do sintagma-*n*:

- (89) a. Falou o Pedro e mais *ninguém*.
b. [falou o Pedro] e [mais ninguém (falou)]
- (90) a. Foram à festa poucos ou *nenhuns* rapazes.
b. [foram à festa poucos (rapazes)] ou [nenhuns rapazes (foram à festa)]
- (91) a. Como secretária, quero a Ana ou *ninguém*.
b. como secretária [quero a Ana] ou [ninguém (quero)]
- (92) a. Quero tudo ou *nada*. (Je veux rien ou tout - Racine, cf. Horn 89: 454)
b. [quero tudo] ou [nada (quero)]
- (93) a. Comprei fruta e mais *nada*.
b. [comprei fruta] e [mais nada (comprei)]
- (94) a. Tive muitas despesas e *nenhum* lucro.
b. [tive muitas despesas] e [nenhum lucro (tive)]
- (95) a. Comprei muitos livros, mas *nenhum* disco.
b. [comprei muitos livros] mas [nenhum disco (comprei)]
- (96) a. Eu só usava avião para transporte. Mais *nada*.
b. (...) [mais nada (usava)]

2.4.1.4. Construções comparativas

- (97) A Maria canta melhor do que *ninguém*.
- (98) A Maria convidou mais vezes o Paulo do que *nenhum* ou tro colega.

Perante dados deste tipo, estão disponíveis pelo menos duas vias em alternativa. Uma, adoptada por Giannakidou 1998, consiste em considerar que o licenciamento dos sintagmas-*n* é feito nestes casos por implicatura, assumindo-se que qualquer das frases deste tipo convoca no seu processamento uma proposição com características de anti-veridicidade (em (97), a proposição de que “ninguém canta melhor do que a Maria”).

A segunda via envolve uma solução estrutural, acerca de cuja pertinência em relação às comparativas em geral se tem discutido na literatura. Dentro desta via, distinguem-se duas orientações. Uma é a

de Lerner e Pinkal 1995, segundo a qual está envolvida nestes casos uma quantificação universal sobre graus [*a Maria canta bem num grau mais elevado do que todos os graus tais que alguém canta bem nesses graus*], sendo a inserção do sintagma-*n* legitimada pelas propriedades de monotonia decrescente à esquerda do quantificador universal. Perante esta hipótese, a questão óbvia é a de se saber porque seria este o único caso em que tal factor teria força legitimadora de sintagmas-*n*.

A segunda orientação é a de von Stechow 1989, que introduz a noção de grau máximo, semelhante à que se requer para as construções superlativas [*a Maria canta melhor do que o grau máximo tal que existe alguém que cante bem nesse grau*]. Fica, porém, por explicar a ocorrência da CN implícita.

Trata-se, pois, de matéria a requerer futura investigação.

2.4.1.5. Casos não explicitamente considerados

Finalmente, atente-se em alguns dados que não considerámos explicitamente, mas para os quais é possível conceber soluções independentemente motivadas. Ficam os dados, que as compreensíveis restrições de espaço nos impedem de discutir.

- (99) O meu interesse por esse assunto é (quase) nenhum.
- (100) O que tens de fazer é praticamente nada.
- (101) Neste momento, as esperanças de encontrar os náufragos são praticamente nenhuma.
- (102) Os estudantes que ele orientou foram praticamente nenhuns.

Referências bibliográficas

- GIANNAKIDOU, Anastasia. 1998. *Polarity Sensitivity as (Non)Veridical Dependency*. John Benjamins, Amsterdão.
- HORN, Laurence. 1989. *The Natural History of Negation*. University of Chicago Press, Chicago.
- HORNSTEIN, N e D. LIGHTFOOT. (1987) Predication and PRO. *Language*, 63, n.1, março de 1987: 23-52.
- LAKA, Itziar. 1990. *Negation in syntax: on the nature of functional categories and projections*. Ph.D. diss., MIT, Cambridge.
- LERNER, J. Y. e M. Pinkal. 1995. "Comparative Ellipsis and Variable Binding", *Proceedings of SALT V, DMLL, Cornell*.
- PAYNE, John R. 1985. "Negation". In T. Shopen (org.), *Language Typology and Syntactic Description*, Vol. I (*Clause structure*). Cambridge University Press, Cambridge.
- PERES, João. 1995/1997. "Extending the Notion of Negative Concord". In D. Forget, P. Hirschbühler, F. Martineau and M.-L. Rivero (org.), *Negation and Polarity, Syntax and Semantics, Selected Papers from the Colloquium NEGATION: SYNTAX AND SEMANTICS, Ottawa, 11-13 May, 1995*. John Benjamins, Amsterdão.
- PERES, João Andrade. 1997. "Towards a cross-linguistic and cross-categorial view of negative concord". Comunicação apresentada ao 2nd Annual Meeting of the Gesellschaft Für Semantik, Sinn und Bedeutung 1997, Humboldt Universität and Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin, December 5-7, handout.
- PERES, João Andrade. 1998. "On Romance Sensitivity to Non-veridicality", comunicação apresentada à NEGATION: SYNTAX, SEMANTICS AND PRAGMATICS CONFERENCE, European Studies Research Institute, Universidade de Salford, UK, 29 de Outubro a 1 de Novembro de 1998, handout.
- PERES, João Andrade. 2000. "Towards a Comprehensive View of Negative Concord". In K. Jaszczolt and K. Turner (org.), *Contrastive Semantics and Pragmatics II*, Elsevier Science, Oxford, no prelo.
- STECHOW, Arnim von. 1989. "Comparing Semantic Theories of Comparison". *Journal of Semantics* 3, 1-79.
- ZANUTTINI, Rafaella. 1991. *Syntactic Properties of Sentential Negation, A Comparative Study of Romance Languages*, Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

Padrões de interrogativas-Q no Português Europeu e no Português Brasileiro: uma análise inter e intra-lingüística

Manuela Ambar (Universidade de Lisboa)

Mary Aizawa Kato (UNICAMP)

Carlos Mioto (Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC)

Rita Veloso (Universidade de Lisboa)

ABSTRACT: In the last two decades different aspects of variation found in *wh*-interrogatives have deserved the attention of many linguists. The aim of this paper is to describe the cross-linguistic variation in such structures and, more specifically, to compare European and Brazilian Portuguese *wh*-interrogative and their internal variation.

PALAVRAS-CHAVES: Interrogativas-Q Ordem Português Europeu Português Brasileiro

1. Introdução

Neste estudo concentrar-nos-emos em três aspectos de variação nas interrogativas-Q no Português Europeu (PE) e no Português Brasileiro (PB): (i) inversão sujeito verbo, (ii) presença vs. ausência do elemento *que*, uma forma de complementador nas duas línguas e (iii) movimento-Q.

O trabalho será desenvolvido em duas perspectivas: a) inter-lingüística, comparando PE e PB com outras línguas e b) intra-lingüística, analisando a variação interna nas duas variedades.

2. Variação inter-lingüística

É nosso objectivo nesta seção articular as diferenças encontradas entre estruturas-Q do PB e do PE com diferenças e semelhanças manifestadas em estruturas equivalentes de outras línguas. Com efeito, os contrastes resultantes da comparação entre PE e PB não são comportamentos específicos destas variedades. Reencontramo-los de forma sistemática noutras línguas. Pretendemos assim esboçar uma tipologia geral das línguas em relação a diferentes fenômenos das estruturas-Q e defender que estes aspectos de co-variação são reflexo de fenômenos mais gerais de variação lingüística. As limitações de espaço neste artigo impedem-nos de propor um sistema explicativo destes fenômenos, apresentando-se apenas uma descrição dos diferentes padrões de estruturas-Q e de aspectos relacionados em diferentes línguas.¹

2.1. Inversão Sujeito Verbo em Estruturas-Q Matriz

2.1.1 Três tipos de línguas:

1) línguas em que a inversão é sempre obrigatória, independentemente do tipo de constituinte interrogativo, como o Húngaro. Comparem-se (1) e (2):

- (1) a. Mit vett meg János? b. Melyik könyvet olvasta el János?
que-Ac comprou part João qual livro-Ac leu part João
Que comprou o João? Que livro leu o João?
- (2) a. * Mit János vett meg / meg vett ?²
b. * Melyik könyvet János olvasta el / elolvasta ?

2) línguas em que a inversão é impossível, como o Tetum – cf. (3a-c) – ou o Português do Brasil (no caso não marcado e com exceção das estruturas inacusativas; mas ver seção 3) – cf. (4) e (5):

- (3) a. * Se hasoru o ?
quem encontraste tu
Quem encontraste (tu) ?
b. O hasoru se ?
c. Se maka o hasoru ?
quem part.enf. tu encontraste
Quem encontraste (tu) ?
- (4) a. * Que comprou você ?
b. ?* O que comprou você ?
c. O que você comprou
d. Onde você foi ?
e. Como você fez isto ?
(5) a. ?*Que livro comprou você ?
b. Que livro você comprou ?

Convém realçar que o Português do Brasil não dispõe do constituinte interrogativo simples *que* e *que*, como tal, (4a) não tem uma correspondente gramatical sem inversão.

3) Línguas em que a inversão coexiste com ausência de inversão, em determinados contextos, PE, Francês:

- (6) a. * Que o Pedro comprou? (7) a. Que livro o Pedro comprou?
b. * Que Pierre a acheté ? b. Quel livre Pierre a acheté ?
(8) a. Que comprou o Pedro ? (9) a. Que livro comprou o Pedro ?
b. Qu'a acheté Pierre ? b. Quel livre a acheté Pierre ?
(10) a. */ok O que o Pedro comprou ? (11) a. * Ce que Pierre a acheté ?³
b. O que comprou o Pedro ? b. * Ce que a acheté Pierre
c. */ok Quem o Pedro encontrou ? c. ? Qui Pierre a rencontré ?
d. */ok Onde o Pedro foi ? d. ? Où il est allé ?

Neste grupo de línguas o fenômeno de inversão é sensível ao tipo de constituinte interrogativo, isto é, a inversão é possível, nas frases matriz, com qualquer constituinte interrogativo, mas a ausência de inversão é impossível com o constituinte interrogativo simples *que*. O duplo juízo de gramaticalidade em (10) pretende dar conta de que essas estruturas são possíveis quando têm um valor eco, valor também presente nas outras estruturas matriz sem inversão (cf. (7) e (11c,d)).

2.1.2. A estrutura interna dos constituintes-Q

Ao notar os fatos acima descritos, Ambar (1985, 1988) defende que os constituintes interrogativos têm uma estrutura interna complexa, da qual decorrerá uma explicação para o fenômeno de inversão. Segundo estes trabalhos, existe uma escala na referencialidade nos constituintes interrogativos desencadeada pela existência de traços semânticos que restringem o domínio de referência do elemento-Q. Essa escala vai do *que* simples, [- r(estritivo)], aos constituintes [que N], com um grau intermédio de referencialidade manifestado pelos outros constituintes, que veiculam mais informação que *que* (mas menos que *que livro*), sendo por isso também [+ r]. Veja-se (12):

- (12) [que [e] ±r] que [e] -r -> que que [e] +time -> quando
que [e] +human -> quem que [livro] -> que livro (Ambar 1988)

¹ Para uma análise unificadora dos diferentes fenômenos descritos no texto veja-se Ambar e Veloso (1999).

² O Húngaro possui partículas aspectuais, como *meg* ou *el*, que nas frases declarativas precedem o verbo; em (2) pretende-se mostrar que a ausência de inversão sujeito verbo é impossível, independentemente da ordem relativa entre o verbo e a partícula.

³ *Ce que* ocorre em Francês só nas interrogativas encaixadas, não podendo por isso dizer-se que é equivalente ao Português o *que*.

O constituinte [-r] exige inversão nas interrogativas-Q em PE; os constituintes [+r] dispensam a inversão, mas a estrutura adquire nesse caso um valor eco⁴. Uma explicação para estes fenômenos deverá relacionar a ordem relativa dos constituintes na frase com o grau de referencialidade dos constituintes-Q e com as diferenças de interpretação das diversas estruturas.

2.1.3. Ausência de inversão – interrogativas-Q com valor eco e exclamativas-Q

2.1.3.1. Português Europeu

Como descrito na seção anterior, a ausência de inversão nas estruturas-Q interrogativas dá origem a construções com valor eco, poder-se-á dizer, a construções em que o constituinte-Q perde, de alguma forma, a sua força interrogativa, o que só é possível com constituintes-Q [+ r]. Curiosamente, existe outro tipo de estruturas-Q que, em Português Europeu, apresenta a mesma ordem relativa de constituintes, as mesmas restrições ao tipo de constituintes-Q que são legitimados e cuja interpretação difere não só das interrogativas eco, como das verdadeiras interrogativas. Estamos a falar das estruturas-Q exclamativas. Nestes casos, evidentemente, o constituinte-Q não tem força interrogativa alguma. Interessantemente, apenas os constituintes-Q [+ r] podem surgir nestas estruturas, como se vê nas frases (13'-17'). Parece então haver uma relação entre a referencialidade do constituinte-Q e a força das frases em que surge.

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| (13) <i>Que livro</i> o João leu ? | (13') <i>Que livro</i> o João leu ! |
| (14) <i>Quem</i> o João encontrou ? | (14') <i>Quem</i> o João encontrou ! |
| (15) <i>Onde</i> o Pedro foi ? | (15') <i>Onde</i> o Pedro foi ! |
| (16) <i>O Que</i> o Pedro disse ? | (16') <i>O que</i> o Pedro disse ! |
| (17) * <i>Que</i> o Pedro comprou ? | (17') * <i>Que</i> o Pedro comprou ! |

2.1.3.2. Húngaro

O Húngaro, que, como vimos, não aceita ausência de inversão, apresenta outra estratégia para formular interrogativas com valor eco: as chamadas interrogativas de confirmação (cf. (18)). Nestas surge uma forma de complementador (que aparece normalmente também nas interrogativas encaixadas – cf. (20)) à cabeça da frase, estratégia também disponível na construção de exclamativas-Q (cf. (19a-b)). No entanto, ao contrário do que acontece no Português Europeu, também nas exclamativas a ausência de inversão é impossível (cf. (19c)) e não há restrições sobre a forma do constituinte-Q:

- | |
|--|
| (18) <i>Hogy mennyi pénzt fizettek ki ezért a házárt?</i>
que_compl quanto dinheiro_ac paguei part esta_para art casa_para |
| (19) a. <i>Hogy mit láttamén!</i>
que_compl que_ac vi eu |
| b. <i>Mit láttam én!</i>
que_ac vi eu |
| c.* <i>Hogy mit én láttam!</i> |
| (20) <i>Megkérdezte, hogy mit vett meg János.</i>
part-perguntou que que-ac comprou part João
Perguntou o que tinha comprado o João. |

2.1.4. Interrogativas encaixadas – ausência vs. presença de assimetrias matriz/encaixadas

Em relação ao fenômeno da inversão sujeito verbo nas interrogativas encaixadas existem dois tipos de línguas, dentro do grupo estudado: (i) sem assimetria de comportamento matriz vs. encaixada (Húngaro, exigindo sempre inversão (cf. (21)-(22)) e PB e Tetum – exigindo sempre ausência de inversão (cf. (23)-(24)) e (ii) com assimetria de comportamentos (PE e Francês, exigindo inversão nas matriz com verdadeiro valor interrogativo, mas não nas encaixadas, com exceção para que, o constituinte [- r], que exige inversão também na subordinada em PE (cf. (25) e (26)):

Húngaro

- | | |
|--|--|
| (21) <i>Megkérdezte, hogy mit vett meg János.</i>
Part-perguntou que que-Ac comprou part João
Perguntou o que tinha comprado o João. | (22) <i>Megkérdezte, hogy melyik könyvet olvasta el János.</i>
Part-perguntou que qual livro-Ac leu part João
Perguntou que livro tinha lido o João. |
|--|--|

Tetum

- | | |
|--|--|
| (23) a. <i>Ha'u la hatene se (maka) João hasoru.</i>
Eu neg sei quem (part.) João encontrou | (24) a. Não sei o que papai disse
b.* Não sei o que disse papai |
|--|--|

PE / Francês

- | | |
|---------------------------------------|--|
| (25) a. * Não sei que o Pedro comprou | (26) a. * Je ne sais pas que Pierre a acheté |
| b. Não sei que comprou o Pedro | b. * Je ne sais pas qu'a acheté Pierre |
| c. Não sei o que o Pedro comprou | c. Je ne sais pas ce que Pierre a acheté |
| d. Não sei o que comprou o Pedro | d. Je ne sais pas ce que a acheté Pierre |

2.2. Movimento-Q – Interrogativas matriz

2.2.1. Quatro tipos de línguas:

Em relação à posição do constituinte-Q na frase, encontram-se quatro tipos de línguas:

(i) línguas em que os constituintes-Q ocorrem obrigatoriamente *in-situ*, i.e., línguas que (aparentemente) não têm movimento-Q visível, e.g. Chinês – cf. (27-30):

- | | |
|---|------------------------------------|
| (27) <i>Hufei mai-le shenme (ne) ?</i>
Hufei comprou-Perf que part
O que comprou Hufei? | (28) * <i>Shenme Hufei mai-le</i> |
| (29) <i>John gei shei shenme ?</i>
John deu quem que ?
O que deu John a quem ? | (30) * <i>Shei shenme John gei</i> |

(ii) línguas como o Húngaro em que a opção constituintes-Q *in-situ* não está disponível (cf. (31-32)), a não ser em contextos altamente marcados (cf. 33):

- | | |
|---|--|
| (31) a. * <i>János megvett mit?</i>
João part-comprou que-Ac | (32) a. <i>Mit vett meg János?</i>
que-Ac comprou part João
Que comprou o João? |
| b. * <i>János elolvasta melyik könyvet?</i>
João part-leu qual livro-Ac | b. <i>Melyik könyvet olvasta el János?</i>
qual livro-Ac leu part João
Que livro leu o João? |
| (33) <i>A regény végén ki öl meg kit ?</i>
the novel's end at who kills PERF whom
Who kills whom at the end of the novel? (Kiss 1993:99, "highly marked") | |

(iii) línguas em que um Q-in-situ é possível se outro elemento-Q tiver sido movido, e.g. Inglês:

- | |
|---------------------------------|
| (34) a. <i>Who bought what?</i> |
| b. * <i>John bought what?</i> |
| c. <i>What did John buy?</i> |

(iv) línguas mistas, i.e., línguas que permitem as duas opções (Francês, PE, PB, Tetum), com alguma (micro) variação: PB e Tetum permitem movimento-Q visível, mas, contrariamente ao PE e ao Francês, as interrogativas *qu-in-situ* são mais frequentes (cf. Rossi 1993 para o PB e seção 3).

PB

- | | |
|---|--------------------------------|
| (35) a. <i>Você comprou que livro ?</i> | (36) a. <i>Você vai onde ?</i> |
|---|--------------------------------|

Tetum

- | |
|------------------------------|
| (37) a. <i>O hasoru se ?</i> |
|------------------------------|

⁴ Note-se que a escala de referencialidade dos constituintes-qu se reflecte na inversão, já que para a maioria dos falantes as estruturas eco sem inversão são melhores se o constituinte integrar um N foneticamente realizado (e.g. *que livro* vs. *quem*). Note-se ainda que derivar o efeito de adjacência do estatuto clítico de *que* não só não dá conta desta gradação como também não explica porque se mantém o mesmo tipo de restrição sobre *que* nas interrogativas in situ (cf. 2.2.2).

PE Tu encontre quem
 (38) O João foi onde ?
 Francês (39) Jean est allé où ?

2.2.2. Algumas diferenças e restrições

Como notado por alguns autores (Ambar et alii 1998, Chang 1997, apud Cheng & Rooryck 2000), as estruturas com constituintes-Q iniciais diferem interpretativamente das estruturas qu-*in-situ*:

- (40) a. Que comprou o João ? (41) a. O João comprou o quê ?
 b. Nada. b. ?? Nada

Este fato parece indicar que os falantes atribuem um valor de verdade diferente à predicação presente em ambas as estruturas, i.e., para o enunciado (41a), os falantes assumem que é verdade que o João comprou alguma coisa, o que não acontece necessariamente em (40a). Por outro lado a ordem canônica da língua só aparentemente está reproduzida numa interrogativa *in situ* (comparem-se as prosódias de *O João ofereceu flores à Ana* e *O João ofereceu o quê à Ana* – no segmento fônico *flores à Ana* não há nenhuma pausa entre *flores* e *à Ana* enquanto que entre *o quê* e *à Ana* há).

Curiosamente, ainda, ao observarmos estruturas qu-*in-situ* do PE e do Francês, notamos que as mesmas restrições que existiam nas estruturas-Q sem inversão com valor eco, nas interrogativas-Q subordinadas e nas estruturas-Q exclamativas reaparecem agora nas estruturas qu-*in-situ*: o constituinte-Q [-r] é excluído destas construções, manifestando mais uma vez um comportamento diferente do dos constituintes-Q [+r]⁵ (cf. A Maria comprou **quê* / *o quê* ? / Marie a acheté **que*/**ce que*/*quoi* ?).

O facto de os constituintes-Q manifestarem esta sistematicidade de comportamentos nas interrogativas-Q com valor eco, subordinadas, exclamativas e *in situ*, apesar de surgirem em posições tão diferentes na ordem linear, leva-nos a crer que existirá algo comum a estas quatro estruturas, responsável ao mesmo tempo por uma interpretação, poder-se-á dizer, factiva, partilhada por todas. Gostaríamos de dizer que se trata de uma projecção AssertiveP, na periferia esquerda da frase, acima da posição que recebe os operadores qu- das interrogativas puras (cf. fn1)⁶.

2.3. Complementador

Em relação à legitimação de um complementador nas interrogativas-Q encontramos dois tipos de línguas: um, que engloba o Português do Brasil, o Húngaro, o Francês do Quebec, e o Tetum, que para formular interrogativas “factivas” recorre à estratégia de inserção do complementador. Saliente-se que existe contudo alguma (micro)variação em relação à posição em que o complementador é inserido: em posição inicial (Húngaro, cf. (42)); entre o constituinte-Q e o sujeito (PB, cf. (43), (cf. Kato 1993, Miotto e Figueiredo 1995) – e Francês do Québec, cf. (44)); em posição final (Tetum, cf. (45) – neste caso ainda há outra diferença: a partícula *ka*⁷ só ocorre nas interrogativas polares):

- (42) Hogy mennyi pénzt fizettem ki ezért a házért? (pergunta de confirmação)
 que_compl quanto dinheiro_ac paguei part esta_por art casa_por

PB (43) Onde que você vai ?
 Francês (Québec) (44) Où que tu vas ?

- (45) João sosa livru ka ?
 João comprou livro part

No outro tipo de línguas (que engloba o PE (cf.(46)) e o Francês Europeu (cf.(47)) o complementador não pode surgir nas interrogativas-Q. Note-se no entanto que no Português Europeu o complementador pode ocorrer nas estruturas-Q exclamativas, tal como no Húngaro e no PB, com as restrições referidas na secção 2.1.3.

- (46) *? Onde que tu vais ?
 (47) Que livro que ele comprou!

3. Variação intra-lingüística

3.1. Inversão VS

A ordem VS encontrada em interrogativas-Q é atribuída ao movimento do V para a posição de Comp (Rizzi 1991, Ambar 1985, 1987), ou para F (Kato e Raposo 1996). Os estudos diacrônicos brasileiros mostram a perda desse movimento desde o século XIX (Kato e Tarallo 1988, Duarte 1992, Lopes Rossi 1996). A ordem VS é, porém, mantida com inacusativos, já que ela supõe uma estrutura que envolve apenas movimento curto do V-para-I, com o sujeito em posição de argumento interno do verbo (Miotto 1994). Supondo-se que o movimento longo do verbo só foi perdido na variante brasileira, prevê-se aqui um contraste entre as duas variedades e é isso, efetivamente o que ocorre. Examinamos primeiramente o *corpus* Natura Público para o PE e o NILC/São Carlos para o PB.

3.1.1. VS com inergativos e transitivos: só encontrados no corpus do PE.

- (48) a. A quem pertence a Terra Santa? PE
 b. De que ri Diamantino? PE
 c. O que faziam vocês aos prisioneiros nas Províncias Ultramarinas?
 d. O que vai a IBM fazer?

3.1.2 VS com inacusativos, aí incluídas as cópulas: são encontrados tanto no PE e no PB, conforme previsão

- (49) a. Onde ficaram os ideais olímpicos do barão Pierre de Couberti PE
 b. Onde estariam forma e teoria? PE
 c. Para que é o uniforme doutor? PE
 (50) a. E com quem ficam aqueles milhões de fãs citados acima? PB
 b. Com quem surgiu esse conceito? PB
 c. A quem interessa esta fictícia conquista da América? PB

3.2. Clivadas (Q-é que): encontrado no PE e no PB

O trabalho diacrônico de Lopes Rossi (1996) constata que as interrogativas com *é* que começam a aparecer nas duas variedades do português quando a clivagem passa a ser um processo amplo de

5 Os únicos casos em que o *que* simples do PE pode ocorrer *in situ* – na sua forma tónica *quê* – é quando está regido de preposição (“Eles falaram **de** *quê*?”), podendo nesse caso discutir-se se será efetivamente uma forma [-r]. Note-se que em vez das formas *o que* (PE) ou *ce que* (Francês) nas *in-situ* surgem as formas tónicas *o quê* e *quoi*.

6 As interrogativas qu-*in-situ* não podem ser confundidas com as chamadas interrogativas eco, em que o constituinte-qu também ocorre *in-situ* (cf. Inglês). Limites de espaço impedem-nos de descrever aqui as propriedades das estruturas eco.

7 Não se pode dizer que a partícula *ka* que surge neste tipo de estruturas do Tetum é o complementador. Com efeito, o complementador desta língua é *katak*; resta saber se haverá alguma relação entre a referida partícula e a sílaba inicial do complementador, que talvez seja um morfema residual da língua.

focalização. Até o século a clivagem só era possível com argumentos. Também é de Lopes Rossi a análise de interrogativas-Q com derivadas de estruturas de clivagem. Essa é, portanto, uma construção passível de ser encontrada nas duas variedades.

- (51) a. ...**onde** é **que** você estava em 82, Artur Jorge? PE
 b. **Que** é **que** Aquilino trouxe de novo? PE
 c. Mãe, **o que** é **que** eles fizeram à minha canção? PE
- (52) a. **Por que** é **que** eu fui me meter nessa embrulhada? PB
 b. **De que** é **que** tu tem pena, mano Tostão? PB
 c. **O que** é **que** o colonista tem contra a orelha da Lilian Wite Fibe? PB

Note-se que com interrogativas clivadas o PE apresenta variação entre **que** e **o que**. O PB, por outro lado, só dispõe de **que**.

3.3. Q-que : encontrado só no PB

Kato (1993) propôs que as estruturas clivadas, incluindo-se af as interrogativas-Q, podiam ter apagamento da cópula no PB ((É onde **que** a Maria mora?). Miotto e Figueiredo (1995) não aceitam essa análise em vista do PB admitir o **que** mais o **é que** (Onde **que** é **que** a Maria mora?). Propõem, ao contrário de Kato (1993) que a interrogativa com **que** é derivada apenas com a inserção de um **que**_{+wh} em Comp. Assim, há duas maneiras de se preencher o Comp em interrogativas-Q : movimentando-se o Verbo flexionado para ele, como no PE, ou inserindo-se o **que**_{+wh}. Logo, uma vez que o PE conta com o movimento longo do verbo, não se esperava mesmo encontrar, nessa variedade, interrogativas com **que**_{+wh}.

- (53) a. **Onde** **que** ele mora? PB
 b. E **quanto** **que** tá a inflação? PB
 c. Af **o que** **que** aconteceu? PB
 d. **Por que** **que** eu vim de longe pra gostar dessa mulher? PB

3.4. Q-in-situ: é periférico no PE e extremamente produtivo no PB

O trabalho diacrônico de Lopes Rossi revela outra mudança no PB: o aumento gradativo de Q-in-situ, chegando a 30% no século XX. A comparação mostra diferença de produtividade.

- (54) a. Os jovens terão o seu bacharelato **para** **quê** ? PE
 b. E a vitória será **de** **quem**? PE
 c. Compra-se o frigorífico e coloca-se **onde**? PE
 (55) a. Prisão deve ser aplicada **para** **quem**? PB
 b. Sou exótica comparado **com** **quem**, com Meatloaf? PB
 c. O sr. votou **em** **quem** na última eleição presidencial? PB
 d. Você saiu de lá **como**? PB
 e. Folha: - o governo paga **para** **quem** levar a empresa? PB
 f. pretende contar com o apoio **de** **quem** para levar a revisão adiante? PB

3.5. Sujeito nulo e sujeito expresso

Os estudos brasileiros vêm detectando a perda do sujeito nulo (Duarte 1995) e da inversão VS (Berlinck 1995) nessa variedade do português, mudança que não parece afetar o PE. Assim sendo, a expectativa na análise comparativa era de que o PE apresentaria uso produtivo de sujeito nulo em interrogativas-Q e o PB apresentaria o sujeito expresso e a ordem SV. A expectativa se confirma.

- (56) a. **O que** faço? Não sei bem. **O que** fiz ou porque o fiz? PE
 b. **De que** falamos quando falamos de descolonizar? PE
 c. **Com quem** quer falar? PE
 d. **Por que** se demitiu? PE
- (57) a. **Com quem** o **senhor** prefere disputar? PB
 b. Se nós quebrarmos, **de quem** **vocês** tirarão dinheiro? PB
 c. **Em quem** **eu** devo acreditar? PB
 d. **Quanto** **você** pagou pelos direitos do livro? PB

Houve uns poucos casos de sujeito nulo no PB em entrevistas, nas quais o entrevistador parece estar evitando usar uma forma de tratamento formal como o senhor e informal como você.

- (58) a. **Quanto** pagou de Imposto de Renda? PB
 b. **Como** consegue compor em tantos estilos diferentes? PB
 c. **Quando** decidiu escrever sobre o assunto? PB

3.6. A variação observada conforme a modalidade

O corpus NILC/São Carlos: constituído de vários gêneros (artigos de jornais, romances e entrevistas), o corpus Natura/Público, é constituído apenas de artigos de jornal. Resolvemos, então, examinar peças em PE, para ver o que o PE privilegia na fala. As peças escolhidas foram:

- a) Jacinto Lucas Pires *Arranha céus*. Lisboa: Cotovia, 1999.
 b) Carlos Alberto Machado: *Transporte e mudanças*. Lisboa: Frenesi. 2000.

O resultado encontrado foi o seguinte:

- Clivadas 61%
- (59) a. **O que** é que tens para me dizer? (Pires p.15) PE
 b. **Por que** é que ela nos fez isso? (Machado p.31) PE
 -sujeito nulo 24%
- (60) a. **O que** vais fazer? (Pires p.56) PE
 b. E você, **o que** é que faz? (Machado, p.65) PE
 -Inacusativas 12%
- (61) a. **Onde** está o rapaz? (Pires p.31)
 b. O que é isso? (Machado p.73)
- in-situ 3%
- (62) a. E foi lá fazer o quê? (Pires p.55)
 b. Então, é o quê? (Machado p.88)

Assim, se na escrita há divergências consideráveis entre as duas variedades, na fala, há maior convergência, com o aparecimento maior de padrões comuns, com exceção dos *in-situ*.

4. Conclusões

O trabalho envolveu dados naturais de língua escrita, onde presumimos haver uma forte presença de regras prescritivas entre-meando o verdadeiro sistema-I dos falantes das duas variedades. Mas podemos concluir que:

a) inexistência no corpus retrata inexistência no sistema: movimento longo de V, ou VS, no PB e complementizador **que**_{wh} no PE;

b) marginal no corpus significa: a) licenciado no sistema, porém ainda banido pelas normas escritas (Q-in-situ no PE) ou b) residual no sistema, e ainda mantido pelas normas (sujeito nulo no PB);

c) conforme gênero, as diferenças entre PE e PB podem se neutralizar por haver um domínio de intersecção de padrões nas duas variedades.

d) as similaridades podem ser superficiais, como nos casos de VS com inacusativos e com cópula. No PE a estrutura apresenta o verbo flexionado em Comp e no PB em I, com sujeito expletivo.

Referências bibliográficas

- AMBAR, Manuela. 1983. «Gouvernement et Inversion dans les Interrogatives QU- em Portugais», comunicação apresentada ao 'seminaire du Mardi', Paris, publicada in *Recherches Linguistiques*, 16, Paris, 1987, 5-51.
- AMBAR, Manuela. 1988. *Para uma Sintaxe da Inversão Sujeito-Verbo em Português*, dissertação de doutoramento, publicada por Ed. Colibri, Lisboa, 1992.
- AMBAR, Manuela, OBENAUER, Hans-Georg, PEREIRA, Iris, TAPAZDI, Judit, and VELOSO, Rita. 1998. «From wh-questions to wh-exclamatives: The internal structure of Wh-Phrases and the left periphery. Evidence from Portuguese, French and Hungarian», artigo colocado na internet, na página Chomsky Celebration.
- AMBAR, Manuela and POLLOCK, Jean-Yves. 1998. «Topique et Commentaire dans quelques constructions à inversion du sujet en français et en portugais», ms., Lisboa e UPR 9075, CNRS, Lyon.
- AMBAR, Manuela & VELOSO, Rita. 1999. "On the nature of wh-phrases – wh-in-situ and word order" (no prelo).
- CHENG, Lisa Lai-Chen, and ROORYCK, Johan. (A publicar). «Licensing wh-in-situ», ms.
- DUARTE, M.E.L. 1992. A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas qu- no português do Brasil. *D.E.L.T.A.*, Número Especial: 37-52.
- _____. 1995. *A Perda do Princípio "Evite Pronome" no Português Brasileiro*. UNICAMP: Tesede doutorado.
- KATO, Mary. 1993. «Word order Change: The Case of Brazilian Portuguese Wh-Questions», comunicação apresentada ao *XI International Congress of Historical Linguistics*, 1993, Los Angeles.
- _____. Eduardo RAPOSO. 1996. European and Brazilian word order: questions, focus and topic constructions. In C.Parodi, A.C.Quicoli, M. Saltarelli & M.L.Zubizarreta (eds) *Aspects of Romance Linguistics*. Washington: Georgetown U.Press, pp. 267-277. 1996.
- _____. & F. TARALLO. 1987. Restrictive VS syntax in Brazilian Portuguese: visible subjects and invisible clitics. Campinas: Unicamp, ms.
- KISS, Katalin. 1993. «Wh-Movement and Specificity», *NLLT*, vol. 11, n. 1, pp. 85- 120.
- LOPES ROSSI, M.A. 1996. *A Sintaxe Diacrônica das Interrogativas-Q do Português*. Campinas, UNICAMP: Tese de doutorado.
- MIOTO, Carlos. 1994. As interrogações no Português Brasileiro e o critério-WH. *Letras de Hoje*, 96:19-33.
- _____. & M.C. FIGUEIREDO SILVA. 1995. Wh que=wh é que? *D.E.L.T.A.* 11,2:301-311.
- RIZZI, Luigi. 1991 «Residual Verb Second and the Wh-Criterion», *Technical Reports in Formal and Computational Linguistics 2*, Faculté des Lettres, Université de Genève.
- ROORYCK, Johan. 1994. «On two types of underspecification: Towards a feature theory shared by syntax and phonology», *Probus* 6, pp. 207-233.

Sujeitos indeterminados em PE e PB

Maria Eugenia Lamoglia Duarte
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mary A. Kato
Universidade Estadual de Campinas
Pilar Barbosa
Universidade do Minho

ABSTRACT: This study describes European (EP) and Brazilian Portuguese (BP) indefinite subjects. EP prefers the “se” constructions, with and without agreement, while BP tends to use both the overt personal pronouns (*você, a gente*) and the “se” construction without agreement. The differences are attributed to the on-going loss of the null subject, and of clitics.

PALAVRAS-CHAVE: European Portuguese Brazilian Portuguese Indefinite subjects “se”

1. Introdução

No trabalho comparativo sobre sujeitos, Barbosa, Kato e Duarte (2000) mostraram que o PB, ao contrário do PE, apresenta evidências, mesmo na escrita, da perda do sujeito nulo referencial, fenômeno estudado numa perspectiva diacrônica por Duarte (1993, 1995).

Galves (1987), por sua vez, foi a primeira a notar que o PB apresenta um sujeito nulo peculiar, indeterminado, ao mesmo tempo em que tende a apresentar o sujeito referencial expresso.

- (1) a. No Brasil, não \emptyset usa mais saia.
- b. A Maria_i disse que ela_i não usa mais saia.

Estudos recentes (Kato & Tarallo 1986, Duarte 1995) chamam, entretanto, a atenção para o fato de que, o PB falado atual usa, além do sujeito nulo do tipo em (1), formas pronominais nominativas (expressas ou nulas) para a representação de sujeitos indefinidos (ou indeterminados), enquanto o PE privilegia as construções com *se* para expressar a indeterminação do sujeito. Os autores atribuem o fenômeno à mesma mudança da perda do sujeito nulo.

- (2) a. “Então \emptyset chega numa rua, não é, a rua é grande.”
 - b. “Depois que *você* termina o comércio, *você* vai na área residencial.”
 - c. “Em primeiro lugar *nós* temos identificado claramente uma nova consciência crítica da classe média”.
 - d. “E se *a gente* falar que não tem?”
 - e. E se *eu* pego aquela rua ali, então *eu* chego mais rápido”.
- (Kato e Tarallo 1986: 347)

São as seguintes as questões que o presente trabalho pretende investigar:

- a) que recursos as duas variedades do português usam para a indeterminação do sujeito na escrita, que é sabidamente mais conservadora que a fala?
- b) caso a análise acuse diferenças nas formas de indeterminação nas duas variedades, que explicação pode se dar a elas? As diferenças, se encontradas, podem ser atribuídas a diferenças na gramática ou às normas (regras arbitrárias) vigentes nos dois países?

2. As construções pronominais nominativas e o sujeito nulo indeterminado

2.1 Na fala

Duarte (1995, 2000) liga o aparecimento das construções pronominais nominativas a uma mudança mais geral no PB — a perda do sujeito nulo — mudança esta que se iniciou com os sujeitos referenciais de primeira e segunda pessoa. A autora mostra, com dados da fala, que também no contexto de sujeitos indefinidos/arbitrários, o PB preenche mais o sujeito, fazendo grande uso de construções

personais com “você” e “a gente”. Estudando as estratégias de indeterminação no PB e no PE, mostra que, no que se refere ao PE, o uso de “se” se confirma como a estratégia preferida (38%), enquanto o uso de “você” (6%) se apresenta como a estratégia menos usada. No PB, ao contrário, “você” é a forma preferida (44%), seguida pelo sujeito nulo (17%), terceira pessoa do plural (16%) e “a gente” (13%). As formas “se” (8%) e “nós” (2%) ficam restritas à fala de informantes mais velhos com escolaridade alta.

2.2. Nas entrevistas transcritas em jornais e revistas

Para a análise dos sujeitos indeterminados foram utilizadas entrevistas transcritas

2.2.1. As sentenças finitas

Com base nos resultados resumidos em 2.1, a hipótese era que os sujeitos indeterminados no PB tenderiam a ser pronominais ple-nos e os do PE nulos, com preferência pelo uso de “se” indeterminador/apassivador.

Foram excluídas as indeterminações com verbos na terceira pessoa do plural, tanto pela sua baixa ocorrência quanto pela especificidade no uso dessa estratégia, que em geral exclui o falante: (3) Mas estou convencida que se *cv* puserem o meu programa com outro do tipo xixi-cocó, as pessoas escolhem este último. (PE)

Vejam-se os resultados na tabela 1:

Estratégia	Se	nós	a gente	você	nulo	Total
Variedade	N / %	N / %	N / %	N / %	N / %	
PE	83 (83)	16 (16)	1 (1)	-	-	100 (100%)
PB	23 (24)	5 (5)	21 (22)	38 (40)	9 (9)	96 (100%)

Tabela 1. Formas de indeterminação em sentenças finitas em PE e PB.

Como se esperava, os resultados mostram que no PE as construções com “se” são indubitavelmente a forma preferida para representar os sujeitos indefinidos (83%), seguida de longe por “nós”, sempre não expresso. Quanto ao PB, por outro lado, confirma-se a preferência por “você”, seguido de “se” e “a gente” em índices quase iguais. Note-se que as formas pronominais são predominantemente expressas, confirmando a mudança observada em relação aos sujeitos de referência definida.

- (4) Se *você* continua com espaço para poder interferir, aí *você* não vai para casa, não fecha o botequim não. (PB)

A ocorrência do sujeito nulo pode ser vista em (5):

- (5) \emptyset Tem que pegar o leitor na primeira linha. Não adianta querer brigar com ele.
- \emptyset Tem que mirar antes. (PB)

2.2.2 As sentenças infinitivas

As construções com infinitivo de sujeito [+arb] em geral têm essa posição vazia, esteja o infinitivo precedido ou não de preposição:

- (6) O que estava em vista era [Ø preparar os povos para a autode terminação]. (PE)
- (7) Os cariocas vão querer me matar, mas lá em São Paulo (...) tem lugar [pra Ø tocar], lugar [pra ensinar as crianças]... (PB)

Nas duas amostras analisadas (entrevistas em jornais e revistas), porém, cerca de 10% apresentam um elemento na posição de sujeito, como mostra a tabela a seguir:

Sujeito	Nulo	se	você	Total
PE	82 (89%)	10 (11%)	-	92 (100%)
PB	75 (91%)	05 (6%)	02 (3%)	82 (100%)

Tabela 2. Formas de indeterminação em sentenças infinitivas em PE e PB.

Observe-se a semelhança no que se refere à ocorrência de sujeito nulo. Quanto ao aparecimento de 'se', ele parece estar se inserindo no sistema a partir de contextos regidos de preposição: das 10 ocorrências no PE, 9 estão em orações regidas de preposição (6 com a preposição 'para' e 3 com a preposição 'de', nas funções de adverbiais, relativos e completivas de nome, adjetivo e verbo) e apenas uma em oração não preposicionada:

- (8) Como é um pouco exagero, designadamente no PCP, [pensar-se] que nos sectores intelectuais as conversas são mais simpáticas. (PE)

Veja-se nos exemplos a seguir a variação observada no aparecimento de 'se' tanto em PE quanto em PB:

- (9) Os médicos receitam Prozac [para Ø atingir a felicidade] e o Viagra [para se ter potência sexual]. (PB)
- (10) Mas [para se usar o preto] (...) as fábricas de pigmentos tiveram que produzir o preto em barda. (...) [Para Ø ter a adesão total da imprensa] há muito trabalho por trás. (PE)

Finalmente, destaquem-se no PB as 2 ocorrências de 'você' na posição de sujeito de infinitivo, um fenômeno já observado por Cavalcante (1999):

- (11) Você esquece como é legal [você ligar uma rádio e ter alternativas]. (PB)
- (12) É até um clichê no rock'n'roll [você não precisar ler (partituras musicais)] (PB)

Em resumo, PB e PE se distinguem na representação dos sujeitos indeterminados em sentenças finitas, com aquele preferindo formas pronominais nominativas enquanto este prefere o uso de "se". Nas sentenças infinitivas, ambas as variedades preferem o sujeito nulo, com o "se" aparecendo em cerca de 10% das sentenças. A diferença está no fato de que o PB já começa a usar "você" em substituição ao "se".

3. A variação nas construções com "se"

3.1. Estudos diacrônicos do PB

Evidências diacrônicas (Nunes 1990) mostram que o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) contam historicamente com dois tipos de construções com *se* para a indeterminação do agente, como se vê em (13) e (14):

- (13) Vendem-se casas.
- (14) Vende-se casas.

A segunda, denominada impessoal (ou de *se*-indeterminador)

é, segundo Naro (1976), diacronicamente posterior à primeira, denominada passiva pronominal, e começa a aparecer no século XVI. Segundo este autor (apud Nunes 1990), a construção "impessoal" surgiu da passiva pronominal, sem a concordância, e começa a suplantar no PB a passiva com concordância a partir do século XIX. Segundo Nunes (1990), data igualmente do mesmo período o aparecimento no PB de estruturas sem o *se*, como em (15)¹:

- (15) Vende casas.

A possibilidade de construções de sujeito nulo sem o *se* pode ser atribuída ao fato da perda em curso dos clíticos no PB (Tarallo 1983, Nunes 1990, Kato 1993 e Cyrino 1994) e ao fato da concordância de terceira pessoa singular ser ainda pronominal, licenciando no PB os nulos destituídos de traços de referencialidade. (Kato 1999a).

No PE atual, porém, segundo Nunes (op.cit.) e Duarte (2000), a passiva com concordância é ainda a forma preferida de indeterminação.

Com base nos achados de Nunes (1990), a hipótese é de que as construções com *se* no PE serão basicamente as com concordância e as brasileiras sem concordância ou até mesmo com o *se* nulo. Veremos como a variação se manifestou em gêneros diferentes, a saber: a) a entrevista, que se aproxima da língua oral, b) as receitas de cozinha, tradicionalmente um discurso diretivo que usava a construção com *se* e c) cartas de leitores de jornal, dos três o mais formal.

3.2. A variação das formas com "se" na escrita contemporânea do PE e do PB

Nas entrevistas do PE, entre as construções com *se*+ verbo transitivo direto, dez exibiam o argumento interno no plural e a concordância com ele é quase categórica (cf. ex. 16), exceto por uma ocorrência com *se* indeterminador (cf. ex. 17). Nas entrevistas do PB, as duas únicas ocorrências com argumento interno no plural mantêm o verbo no singular (ex. 18):

- (16) (...) e eu já fiz parte de vários júris em que *se* dão prêmios por simpatia. (PE)
- (17) Eu aprendi a fazer o sulfato de cobre com que *se* sulfatava as vinhas (PE)
- (18) Nem nas quadras de escola de samba do passado *se* fazia rodas de partido alto. (PB)

Nas receitas de cozinha do PE, num total de 60, 16 usam a construção com *se* com concordância, (exemplo 19), 36 usam o imperativo (exemplo 20) e uma receita usa o infinitivo (exemplo 21).

- (19) **Limpam-se as cebolas** e cortam-se às rodelas não muito finas, limpam-se os pimentos das sementes e cortam-se também os tomates às rodelas..... (PE)
- (20) **Coza** os espargos em água temperada com sal. Quando bem cozidos, **escorra-os e corte-lhes** os talos. (PE)
- (21) **Aquecer** o óleo num tacho **Adicionar** a cenoura, alho, ramos de tomilho, cebola, pau de canela, ... (PE)

Quanto à concordância com o argumento interno plural ou composto, o "default" nas receitas portuguesas é usar concordância (ex.19 acima.), mas encontram-se, surpreendentemente casos sem concordância (ex 22):

¹ Nunes (1995) mostra que a supressão do *se* atinge outros domínios como, por exemplo, *-se* ergativo:

"Um super reformista leva tempo para esquecer de hábitos tão arraigados. (Nunes p.233)

-se reflexivo

"[Ele] Ø sentara na cadeira de presidente." (Nunes, p. 233)

- (22) Depois da cebola corada **adiciona-se as folhas de beldroegas lavadas**, o louro, o pimentão e a cabeça de alhos inteiros que só se retira a pele (PE)

Ao contrário das receitas em PE, nas revistas brasileiras (*Gula, Globo Rural, Caras*) há uma esquivada total de construções com **se** e uma preferência categórica por imperativo. Em 58 receitas em diferentes tipos de revistas, 57 usaram o imperativo para indeterminar o sujeito (ex. 23) e apenas um caso de indicativo com modal (ex. 24)².

- (23) **Cozinhe e bata** bem o feijão (a consistência é importante: ele não pode ficar nem ralo nem grosso demais). **Pegue** uma panela de pressão e **cozinhe** a costelinha por 20 minutos (PB)
- (24) Servidas como aperitivo, as ostras **devem ser mergulhadas** no molho na hora de comer. **Acompanha** vinho branco e pão de centeio com manteiga. (PB)

Nota-se, como nas receitas portuguesas, construções de passiva com **se**, com e sem concordância, esta última principalmente com argumento interno composto:

- (25) **Junte-se** ainda toucinho, carne-do-sol, carne de porco e, se for possível, um osso de canela de boi, com bastante tutano. (PB)

Uma análise preliminar do gênero “cartas de leitores”, mostra que a estratégia ainda soberana de indeterminação são as construções com **se** nas duas variedades do português. Além disso, quando há argumento interno plural, há concordância tanto no PE quanto no PB.

- (26) ...onde não é só a nossa vida que está em causa e em que **não se podem tomar decisões unilaterais**,... (PE)
- (27) **Fazem-se necessários alguns esclarecimentos** sobre o governo do Rio de Janeiro nas informações publicadas por *Época*. (PB)

Mas o PB se vale de nomes nus no singular como argumento interno, o que o livra do problema da concordância.

- (28) a. **Admite-se estrangeiro**
b. **Vende-se livro usado** (PB)

4. Generalizações empíricas

O estudo dos dados revelou que a variação de construções de indeterminação encontrada no *corpus* não é a mesma nas duas variedades do português. O PE usa as construções com **se** passivo indistintamente através das modalidades e dos gêneros, sugerindo que essas construções ainda fazem parte da gramática nuclear do falante português e não são determinadas pela prescrição gramatical. As construções com concordância co-existem, além disso, com as construções sem concordância. Já no PB, a variação é uma função da modalidade e do gênero. Assim, as entrevistas, que são mais próximas da modalidade oral, privilegiam sujeitos pessoais como “você” e “a gente” enquanto as cartas formais usam quase categoricamente o **se**, inclusive com concordância. As receitas, e provavelmente outros gêneros diretos, fogem da construção com **se**, optando pelo imperativo. A ausência de construções com **se** nos gêneros mais próximos da oralidade e sua esquivada em escritas diretas, sugerem que o falante do PB parece ter perdido a construção com **se** passivo, mantendo, apenas residualmente, o **se** impessoal. No estilo formal, contudo, o falante brasileiro vai buscar a construção passiva, mais conservadora. Tais formas podem ser consideradas fora do domínio da gramática nuclear, com estatuto de morfologia estilística, marcadora de formalidade (Cf Kato 1999b)

4. Uma proposta de análise

Nesta secção iremos defender as seguintes idéias:

1. a perda do ‘se’ passivo com concordância em PB deve-se à perda do parâmetro do sujeito nulo – só as línguas românicas de SN evidenciam o ‘se’ passivo com concordância;
2. as construções com ‘se’ sem concordância em PB são potencialmente ambíguas entre um ‘se’ equivalente ao *on* do francês (nominativo e argumental Dobrovie-Sorin 1998); e um ‘se’ equivalente ao ‘se’ passivo do Francês em que o sujeito é um expletivo (3ª pessoa). Como o PB ainda tem o expletivo nulo (Kato 1999a) e (ainda) um nulo argumental de terceira pessoa (Kato e Negrão 2000), ambas as construções são, em princípio superficialmente semelhantes;
3. a possibilidade de construções de sujeito nulo arbitário sem o “se” pode ser atribuída à perda em curso dos clíticos no PB (Tarallo 1983, Nunes 1990, Kato 1993 e Cyrino 1994);
4. a tendência para o preenchimento da posição do sujeito com um sujeito explícito manifesta-se de forma mais acentuada nos contextos em que Dobrovie-Sorin (1998) postula o ‘se’ nominativo, o que constitui evidência empírica em favor desta teoria.

4.1. Teoria do ‘se’ impessoal de Dobrovie-Sorin 1998

Contrariamente a Cinque (1988), Dobrovie-Sorin (1998) defende que existem apenas dois tipos de ‘se’: um único ‘se’ nominativo e um único ‘se’ acusativo. Este último corresponde ao ‘se’ reflexo, médio, passivo e ‘intrínseco’.

4.1.1. ‘Se’ acusativo

Dobrovie-Sorin (1988) faz uma proposta de análise unificada do ‘se’ reflexo, médio, passivo e ‘intrínseco’. Em todos estes casos, ‘se’ é um clítico acusativo, o qual é uma anáfora e um marcador morfológico de reflexividade. Os pressupostos teóricos de Dobrovie-Sorin são os da teoria da reflexividade de Reinhardt e Reuland (1993), que define as condições A e B da teoria da ligação em função da noção de *predicado reflexivo*. Operando no interior deste quadro teórico, Dobrovie-Sorin faz as seguintes propostas:

- (i) o ‘se’ acusativo é um marcador morfológico de reflexividade;
- (ii) uma frase que contenha um ‘se’ acusativo tem de ter a indexação que se segue, em que SN ocupa a posição de sujeito e *cv* é um objecto:

- (29) SN_i se cv_i

Um aspecto importante da teoria de Reinhardt e Reuland é a reformulação da *Chain Condition* de forma a englobar cadeias formadas por movimento do SN e cadeias anafóricas. Dobrovie-Sorin propõe que a configuração em (29) corresponde a dois tipos de cadeia. Quando temos duas cadeias triviais, isto é, dois argumentos, cada um com a sua função temática (cf. 30a), a interpretação daí resultante é a do ‘se’ reflexo. Quando temos um único argumento, temos uma cadeia formada por movimento (30b), a que correspondem o ‘se’ médio passivo, o ‘se’ ergativo e o ‘se’ intrínseco:

- (30) a. $(SN_i) (cv_i) \rightarrow$ ‘se’ reflexo.
b. $(SN_i cv_i) \rightarrow$ ‘se’ ‘médio-passivo’, ‘se’ ergativo, ‘se’ intrínseco.

4.1.2. ‘Se’ nominativo

É sabido que o francês não emprega a forma ‘se’ em alguns dos contextos em que esta é permitida em italiano ou português. Nesses

2 Exceção são os livros de cozinha, alguns dos quais aparecem com datas recentes, mas se observa, pela ortografia, que são livros antigos re-publicados sem editoração:

contextos, o francês usa a forma clítica *on*:

- (31) Ontem chegou-se tarde.
(32) Hier, **on** est arriv   en retard.

A forma 'se' em (31)   conhecida na literatura pelo nome de 'se' nominativo. De acordo com as análises anteriores a Dobrovie-Sorin, assumia-se que a inexistência do 'se' nominativo em francês estaria relacionada com o Parâmetro do Sujeito Nulo (Cinque 1988). No entanto, Dobrovie-Sorin mostra que, em romeno, uma língua de sujeito nulo, a forma 'se'   impossível em exemplos comparáveis a (31). Os contextos em que o 'se' não   atestado em romeno são os seguintes: (a) *constru es adjetivais com cópula*; (b) *passiva verbal*; (c) *verbos transitivos com objecto expresso na forma acusativa*; (d) *verbos inacusativos*.

A não ocorrência da forma 'se' nestes contextos específicos em romeno leva Dobrovie-Sorin a propor que este emprego do 'se' está sujeito a varia o paramétrica. Nos contextos mencionados, 'se' não   uma anáfora, mas antes um clítico nominativo, que está associado a uma *cv* na posi o de sujeito. A sua existência numa língua   um fenômeno puramente lexical, podendo o clítico nominativo assumir diversas formas (*on* em francês ou *mann* em alemão). Como qualquer outro sujeito clítico, o 'se' nominativo precisa de ser identificado pelos traços de concordância verbal. Dobrovie-Sorin apresenta evidência independente em favor desta idéia: Em contextos do tipo Aux-to-Comp em italiano, as constru es de (a) a (d) mencionadas no parágrafo anterior não são permitidas, embora todos os outros tipos de 'se' (acusativo) sejam possíveis, o que confirma a hipótese de que os contextos indicados formam duas classes naturais.

4.1.3. Concordância vs. não concordância com o objecto

Em línguas de sujeito nulo que têm ambos os tipos de 'se', nominativo e acusativo, existem dois padrões com verbos transitivos: o 'se' com concordância e o 'se' sem concordância. Dobrovie-Sorin apresenta argumentos sólidos em favor da idéia de que o primeiro   o se 'médio-passivo' (portanto, o 'se' acusativo) e o segundo   o 'se' nominativo. Um dos seus argumentos baseia-se na observa o de que, em italiano, em contextos de infinitivo (Aux-to-Comp), apenas o 'se' com concordância   atestado. Visto que apenas o 'se' acusativo   permitido em contextos do tipo Aux-to-Comp, conclui-se que o 'se' com concordância   o 'se' acusativo.

4.1.4. Se' passivo:

Concentremo-nos agora no 'se' passivo (acusativo) em francês e nas restantes línguas românicas de sujeito nulo. Vimos na se o anterior que o 'se' passivo do italiano corresponde ao 'se' com concordância.

- (33) Traduziram-se três romances

Este tipo de 'se'   atestado em todas as línguas de sujeito nulo, incluindo o romeno. Numa língua sem sujeito nulo como o francês, o 'se' passivo ocorre em constru es com um expletivo em posi o de sujeito. A flexão verbal concorda com este:

- (34) Il s'est traduit trois romans.

Estas diferenças devem-se ao Parâmetro do Sujeito Nulo. O argumento interno 'tr s romances' no exemplo (3)   um sujeito p s-verbal, que partilha os traços *phi* com a concordância verbal.

- (35) [_{IP}traduzira-**m**_I se]_{[VP} [tr s romances]_I]]

No caso de uma língua sem sujeito nulo como o francês, tal configura o não   possível, pois o EPP precisa de ser verificado na sintaxe. Daí a inser o do expletivo, que   o elemento que controla a concordância verbal:

- (36) [_{IP} **Il**_k [s'est [_{VP} traduit [trois romans]_I]]]

Dobrovie-Sorin propõe que, em ambos os casos, há eleva o em FL do SN em posi o p s-verbal (cf. a regra de 'substitui o do expletivo' de Chomsky 1993):

- (37) [SN_I [t_I]]

5. Conseq ncias para o PB

Regressando agora aos dados do PB, estamos em condi es de concluir o seguinte. A perda do 'se' com concordância relaciona-se com a perda das propriedades associadas ao Parâmetro do Sujeito Nulo do tipo do italiano: o PB perdeu a 'inversão livre' (Duarte 1995, Kato 1999). Por outro lado, apesar de o PB não permitir a "inversão livre", ainda ret m o nulo de 3  pessoa (expletivo e quase-argumental) e um nulo 'referencial' an f rico (Kato 1999); sendo assim, uma frase com o 'se' sem concordância como (38)

- (38) Se vende casas.

pode ter duas representa es sint ticas. Uma delas   a do 'se' passivo (acusativo, an f rico), em que o nulo identificado pela concordância de terceira pessoa   um expletivo, que virá a ser substituído em FL pelo argumento interno 'casas'

- (39) [**cv** [se vende- \emptyset_k] [_{SV} [casas]_I]]
cv=expletivo; 'se' = anáfora

A outra representa o   a do 'se' nominativo. Visto que o PB partilha com o PE a possibilidade (lexical) de ter um clítico 'se' nominativo, e ainda ret m um nulo argumental de terceira pessoa, nada impede esta pessoa gramatical de identificar o clítico nominativo 'se'.

- (40) [_{IP} [se_i vende_i [_{SV} cv_i [casas]]]]
cv=argumento; 'se' não   uma anáfora

6. Predi es

Vimos acima que o PB coloquial tende a evitar o 'se', suprimindo-o em muitos casos. Esta perda foi atribuída   perda em curso dos clíticos em PB. Por outro lado, há uma forte tendência para usar formas pronominais em substitui o do 'se' indeterminado. Esta tendência tem sido atribuída   perda da Propriedade do Sujeito Nulo (Duarte 1995, Kato 1999). Neste quadro, a teoria de Dobrovie-Sorin prediz que os dois tipos de 'se', o nominativo e o acusativo, possam estar sendo afetados de forma diferente neste período de transi o da língua. Em particular, prevê-se que a perda do 'se' passivo não obrigue necessariamente ao preenchimento da posi o do sujeito, visto que essa posi o   uma posi o não temática e o PB tem um expletivo nulo. Com efeito, o 'se' passivo pode ser omitido:

- (41) Conserta sapato.

No caso do 'se' nominativo, estamos perante um clítico sujeito, argumental; logo, prediz-se que este morfema não possa ser omitido ou, numa língua em mudança como o PB, tenda a ser substituído por outra forma pronominal nominativa, como *a gente*, *você*, etc. Com efeito,   isso que acontece precisamente nos contextos previstos pela teoria de Dobrovie-Sorin: de acordo com as intui es dos falantes, não   possível omitir a forma 'se' nas constru es que envolvem o 'se' nominativo, argumental. i. e., com a cópula e predicadores adjetivais, com a passiva verbal e com verbos inacusativos.

- (42) *Não   mais feliz aqui.
(43) *  frequentemente traído por falsos amigos.
(44) *Chegou tarde.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Pilar, KATO, Mary & DUARTE, M. Eugenia (2000) A Distribuição do Sujeito Nulo no Português Europeu e no Português Brasileiro. Comunicação apresentada no XVI Congresso da Associação Portuguesa de Linguística. Coimbra, Portugal.
- CAVALCANTE, Sílvia R. (1999) *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca nos séculos XIX e XX*. Dissertação de mestrado, UFRJ.
- CINQUE, Guglielmo. 1988. On *si* constructions and the theory of *arb*. *Linguistic Inquiry* 19:521-581.
- CYRINO, Sônia M.L. (1994) *O Objeto Nulo no Português Brasileiro: um estudo diacrônico*. UNICAMP: Tese de doutorado.
- DOBROVIE-SORIN, Carmen (1998) "Impersonal SE constructions in Romance", *Linguistic Inquiry* 29, 399-437.
- DUARTE, M. Eugênia L. (1995). *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP
- DUARTE, M. Eugênia L. (2000) The loss of the Avoid Pronoun Principle in Brazilian Portuguese. In: M. A.Kato & E. Negrão (orgs.) *Brazilian Portuguese and the Null Subject*. Frankfurt am Main: Vervuert. 17-36.
- GALVES, Charlotte C. (1987). A Sintaxe do Português Brasileiro. *Ensaios de Linguística*, 13. 31-50.
- KATO, Mary A. (1993) The distribution of null and pronominal objects in Brazilian Portuguese. In: W.Ashby et alii (orgs) *Linguistic Perspectives on Romance Languages: Selected papers from the XXI LSRL*. Philadelphia: John Benjamins..225-235
- KATO, Mary A.(1999a.) Strong and weak pronominals and the null subject parameter. *Probus*, 11: 1-37.
- _____ (199b)Aquisição e aprendizagem: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: Loni Grim-Cabral e J Moraes (orgs) *Investigações 'a Linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulher. 201-225
- _____ & TARALLO, Fernando. (1986). Anything YOU can do in Brazilian Portuguese. In O. Jaeggli & C. Silva-Corvalan (eds.) *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris. 343-358.
- _____ & Esmeralda V. NEGRÃO (2000) *The Null Subject Parameter in Brazilian Portuguese*. Frankfurt: Vervuert-Ibero-Americana
- NUNES, Jairo M. (1990). *O Famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. Dissertação de mestrado, UNICAMP.
- NUNES, Jairo M. (1995) Ainda o famigerado *se* . *D.E.L.T.A.* 11,2: 201-240.
- REINHARDT, Tanya & REULAND , Eric. (1993). Reflexivity. *Linguistic Inquiry*, 24: 657-720.
- TARALLO, Fernando (1983) *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de doutorado, Universidade da Pensilvânia.

Nomes simples: questões sintáticas e semânticas

Pilar Barbosa (U. Minho), Ana Müller (USP) e Fátima Oliveira (FLUP)

ABSTRACT: Bare Nouns are known to be subject to both syntactic and semantic restrictions in Romance languages. We discuss these restrictions both in European and Brazilian Portuguese against the background of Generative Grammar and Formal Semantics.

PALAVRAS-CHAVE: nomes simples; português europeu; português brasileiro; 'bare nouns'

1. Objetivos

O objetivo deste artigo é discutir algumas restrições relacionadas à posição e à interpretação dos nomes simples (NS) no Português Europeu (PE) e no Português Brasileiro (PB). As línguas Românicas e Germânicas em geral aceitam a ocorrência de nomes simples plurais. No PB, diferentemente das outras línguas Românicas e também do Inglês, o uso de NS singulares é bastante comum.

2. Pressupostos Teóricos

Nas línguas Românicas e nas línguas Germânicas, os Nomes Simples estão submetidos a restrições tanto na sua interpretação quanto na sua distribuição. Os trabalhos sobre o assunto concordam que, basicamente, a interpretação dos NS nas línguas Germânicas e Românicas modernas varia entre uma leitura existencial e uma leitura genérica.

- (1) Linguists are intelligent. (leitura genérica do sujeito)
- (2) Physicians have made lots of calls in this hospital yesterday. (leitura existencial do sujeito)
- (3) Linguisti capaci di scrivere il *Mémoire* o *LST* sono intelligenti. (leitura genérica do sujeito)
- (4) Medici del reparto di pronto intervento hanno telefonato spesso, ieri, in questo ospedale. (leitura existencial do sujeito)

Existem na literatura duas maneiras básicas de se analisar a semântica dos NS. A primeira é analisá-los enquanto denotando diretamente espécies (cf. Carlson 1977a, b). Nesta análise uma sentença na qual o NS tem uma leitura genérica como a sentença (1) teria a forma lógica em (1'). Esta forma lógica atribui a propriedade de ser inteligente diretamente à espécie LINGUISTS. Já uma sentença na qual o NS tem uma leitura existencial como (2), teria a forma lógica em (2'). Neste caso, existe uma relação de Realização entre a espécie e as entidades que a compõe. (2') diz, então, que existe pelo menos uma entidade que realiza a espécie PHYSICIANS e que esta entidade telefonou muito ontem neste hospital. A quantificação é introduzida pelo predicado-de-estágio.

- (1') **intelligent** (LINGUISTS)
- (2') $\exists x$ [**R** (PHYSICIANS, x) & **have made lots of calls ... yesterday** x]

A segunda maneira de se analisar sentenças com NS tem sua origem na análise dos indefinidos proposta por Heim 1982 e é desenvolvida em Diesing 1992, Kratzer 1995 & Krifka et al. 1995, entre outros. Heim 1982 propõe que sintagmas indefinidos como *um cachorro* não são sintagmas existencialmente quantificados em si mesmos, mas sim, são fórmulas com uma variável livre (*um cachorro* = *cachorro x*). No caso dos indefinidos com interpretação genérica, temos que estes sintagmas não são verdadeiras expressões de referência à espécie, mas sim indefinidos 'normais' que tem sua variável presa por um quantificador genérico.

Sentenças nas quais o NS tem uma interpretação genérica são então analisadas como estruturas tripartites compostas de um operador que toma duas sentenças como argumento: a **restrição** e a **matriz** ou **escopo nuclear** (5) (Heim 1982, Krifka et al. 1995). Na sen-

tença (6), por exemplo, a interpretação genérica de *doce feito em casa* resultaria do fato de que sua variável é presa por um quantificador genérico subjacente (6').

- (5) Operador [restrição] [matriz]
- (6) Doce feito em casa é sempre mais gostoso.
- (6') Geralmente x [se x é doce feito em casa], [x é mais gostoso].

A possibilidade de uma interpretação genérica é dada seja pelo aspecto verbal, seja pela presença de um advérbio sentencial. Uma vez dada essa possibilidade, existe uma correlação entre a posição sintática de um constituinte indefinido e o fato de este constituinte poder ter uma interpretação genérica. Esta correlação é proposta por Diesing 1988, 1992 através de sua "Mapping Hypothesis" expressa em (7).

- (7) "Mapping Hypothesis" (MH):
Material do VP é mapeado para a Matriz.
Material do IP é mapeado para a Restrição.

Para que a variável de um indefinido possa ser generalizada ela tem de estar presente tanto na restrição quanto na matriz como em (6'). A forma lógica em (6') então, está de acordo com o previsto pela 'Mapping Hypothesis'. O sujeito *doce feito em casa* é mapeado para a restrição e sua variável pode ser generalizada, pois está presente tanto na restrição quanto na matriz.

Por outro lado, sentenças nas quais o indefinido possui uma interpretação existencial resultam do fato de que a variável livre do indefinido é presa por um quantificador existencial *default* que liga todas as variáveis que não foram presas por outros quantificadores na sentença. Este quantificador é adicionado automaticamente à matriz (sentenças em que não há quantificação do tipo genérica, possuem apenas uma matriz). A fórmula em (8) é uma versão simplificada deste tipo de forma lógica que, no caso, não possui restrição. A fórmula em (9') é uma tradução lógica simplificada de (9).

- (8) $\exists x$ [indefinido x \wedge predicado x]
- (9) A empresa apresentou documentos falsos na habilitação para a concorrência.
- (9') Existe pelo menos dois x (x são documentos falsos e a empresa apresentou x)

Em seu trabalho, Diesing 1992 deseja explicar as diferenças de possibilidades de interpretação entre sentenças com predicados-de-estágio (*stage-level*) e de predicados (*individual-level*). Uma sentença como (10), que possui um predicado *stage-level* possui potencialmente as formas lógicas em (11), cujas paráfrases aproximadas estão em (12). As diferentes interpretações de (10) seriam permitidas pela MH porque Diesing assume que sujeitos de predicados *stage-level* são gerados dentro do Sintagma Verbal (VP) e depois se movem para Spec IP, deixando um traço em sua posição de origem.

Vamos assumir, com Kratzer 1995, que predicados-de-estágio possuem um argumento evento, ao passo que predicados-de-indivíduo não possuem este argumento. Assim sendo, quando mapeadas para a FL, sentenças com predicados *stage-level* podem ter seu sujeito mapeado tanto para a restrição quanto para a matriz, pois apesar de seu sujeito estar em IP na estrutura superficial, seu traço também pode ser interpretado.

- (10) Fireman are available.
 (11) a. $\exists x, e$ [**firemen** $x \wedge$ **available** x, e]
 b. $G_{x, e}$ [**firemen** $x \wedge$ **be** x, e] [**available** x, e]
 c. Ge [**aqui** e] $\exists x$ [**firemen** $x \wedge$ **available** x, e]
 (12) a. Tem bombeiros disponíveis (agora neste bairro).
 b. (Geralmente) bombeiro é disponível (em qualquer situação em que esteja).
 c. (Por aqui) tem bombeiro disponível.

Enquanto as três interpretações expressas em (11) são possíveis no Inglês, o PB não permite toda esta gama de interpretações. Esta questão será discutida no decorrer do trabalho.

Já uma sentença com um predicado *individual-level* como (13) possui apenas a interpretação em (14), cuja paráfrase está em (14'). A ausência de interpretações equivalentes a (11a) e (11c) para predicados *individual-level* pode ser explicada por duas hipóteses: (i) predicados *individual-level* são gerados diretamente for a do VP (Diesing 1988, 1992) e (ii) predicados *individual-level* não possuem argumento evento (Kratzer 1995). A leitura existencial para *médico* fica então descartada pela impossibilidade de o sujeito ser mapeado para a matriz. E a leitura que generaliza sobre eventos é impossível porque não há argumento evento.

- (13) Médico é inteligente.
 (14) $Gen\ x$ [médico x] [inteligente x]
 (14') Se é médico, então é inteligente.

Predicados-de-espécie são predicados que exigem que seus argumentos denotem diretamente uma espécie. Com este tipo de predicado, nomes simples são possíveis nas línguas Germânicas, mas não são possíveis nas Românicas como ilustrado em (15)-(18).

- (15) Dinosaurs are extinct.
 (16) *Elefanti di colore bianco sono estinti.
 (17) ??Dinossauros estão extintos.
 (18) *Dinossauro está extinto.

3. Nomes Simples em Português Europeu

Embora as línguas Românicas apresentem alguns contrastes em relação às línguas Germânicas, convém ter presente que aquelas também apresentam algumas distinções entre si. Como se verá, o PE distingue-se nalguns aspectos do Italiano e do Castelhana, nomeadamente no que diz respeito aos nomes simples em posição de objecto (cf. Longobardi 1994, 1999, 2000 e Laca 1999).

É sobre a distribuição dos nomes simples, com e sem modificação, e das suas possíveis leituras em PE, que nos ocuparemos em seguida.

Uma das primeiras observações que deve ser notada é a de que em PE é relevante, relativamente aos nomes contáveis, fazer a distinção singular/plural. Com efeito, em posição de sujeito, nomes simples no *singular* sem modificação não são possíveis, quer em predicções episódicas, quer em predicções caracterizadoras (19) e com modificação só são possíveis em contextos indutores de genericidade (20)-(23):

- (19) *Criança saiu / *criança faz asneiras. (sem pausa)
 (20) Criança pequena faz asneiras. (Duarte *et al.* 1998)
 (21) * Criança pequena fez asneiras.
 (22) Criança que esteja quieta está doente.
 (23) (?) Criança que está quieta está doente.

Quanto aos nomes no *plural* sem modificação, podem ocorrer em contextos definitórios (com leitura genérica), mas não são aceitáveis quer com predicados de espécie (26), quer de indivíduo (27), ou de estado (28), tal como os exemplos seguintes mostram:

- (24) Quadras são estrofes de quatro versos.
 (25) Baleias são mamíferos de grandes dimensões.
 (26) ?? Elefantes estão extintos.

- (27) * Elefantes são inteligentes.
 (28) *Elefantes estão no parque.

Os nomes simples no plural, mas com modificação, só podem ter leitura existencial com predicados episódicos e são ambíguos (Gen/Ex) com advérbios de quantificação genérica ou com aspecto habitual, embora a leitura preferencial seja a genérica, como em (29)-(31). No entanto, com predicados de indivíduo apresentam leitura genérica, como em (32):

- (29) Crianças de dez anos ganharam um concurso de pintura. (EX)
 (30) Crianças de dez anos usam internet. (GEN/EX)
 (31) Crianças de dez anos telefonam frequentemente aos pais..(GEN/EX)
 (32) Cães de guarda de grandes dimensões são mais agressivos/eficientes.

3. 1. Sujeitos pós-verbais

Os nomes simples, como sujeitos pós-verbais, em contextos caracterizadores, têm de ser modificados, tal como em Italiano, e isso acontece quer o nome seja singular, quer plural, incluindo os contextos definitórios:

- (33) * Não morde cão.
 (34) *São estrofes de quatro versos quadras.
 (35) *São mamíferos de grandes dimensões baleias.
 (36) *Estão extintos elefantes.
 (37) * São inteligentes elefantes.
 (38) *Estão no parque elefantes.(GeN)

Longobardi (1999) considera que os nomes simples são indefinidos, na medida em que, entre outras razões, podem ocorrer em todos os contextos em que os indefinidos ocorrem. No entanto, veja-se o contraste entre (39) e (40)-(41), que mostra a relevância da distinção singular-plural, e também (40) e (43) ou (41) e (44), que mostram uma assimetria entre posição pós- e pré-verbal:

- (39) Não mordem cães que ladrem.
 (40) *Não morde cão que ladre.
 (41) ??/*Não morde um cão que ladre.
 (42) Cães que ladrem não mordem.
 (43) Cão que ladre não morde.
 (44) Um cão que ladre não morde.

3.2. Nomes Simples em posição de objeto

Em PE, contrariamente ao que acontece em Italiano e em Castelhana, Nomes simples em posição de objecto de predicados disposicionais (ou afectivos) não só podem ocorrer sem modificação, como apresentam uma leitura de espécie.

Em Italiano a leitura genérica é impossível, se o nome simples não for modificado, (cf.(45)-(46)), enquanto em PE é possível a leitura genérica com nome simples, modificado ou não, tal como os exemplos (47)-(48) mostram:

- (45) *Adoro arance. (GeN)
 (46) Adoro arance di grandi dimensioni. (Longobardi 1999)
 (47) Adoro laranjas /Adoro laranjas de grandes dimensões.
 (48) Adoro gatos /Adoro gatos siameses.

Por outro lado, frases semelhantes com artigo em PE não apresentam a leitura de *os gatos* como espécie, pois parece ser preferencialmente uma leitura de quantificação universal sobre um determinado universo do discurso:

- (49) Adoro os gatos / Adoro os gatos siameses.

Acresce que o contraste entre os seguintes exemplos parece muito interessante, na medida em que confirma o que atrás foi dito:

- (50) Adoro os gatos, * à excepção dos siameses.
 (51) Adoro gatos, à excepção de siameses.

No entanto o exemplo (52) revela claramente uma assimetria entre a posição de objecto e a de sujeito no que diz respeito à modificação do nome ou do DP:

(52) Adoro os gatos siameses, à excepção dos de olhos azuis.

Um outro contexto em que a existência de um nome simples ou não parece elucidativa é aquele em que a presença do artigo permite uma leitura de *small clause*, inexistente com o Nome simples:

(53) Detesto sopas.

(54) Detesto sopas frias /detesto as sopas frias. (cf. Oliveira 1998)

Síntese:

Da observação dos dados do PE, pode concluir-se que, em posição de sujeito, pré ou pós-verbal nomes simples sem modificação não são possíveis (a não ser em contextos definitórios), sendo-o, no entanto, se forem modificados (cf. (20) e (22) ou (39) e (42)). Em posição de objecto, nomeadamente com predicados disposicionais, os nomes simples, com ou sem modificação, apresentam uma leitura de espécie, enquanto com artigo, sem modificação, não apresentam tal leitura, que só é possível, se o nome estiver modificado (cf. (48), (49) e (52)). Trata-se, portanto, de uma interessante assimetria entre as duas posições e que deve ser explicada.

3.3. Duas hipóteses

Dado o PE e o Italiano serem muito semelhantes relativamente à questão dos nomes simples e os contextos em que ocorrem nomes simples (pelo menos em posição de sujeito) serem também aqueles em que ocorrem indefinidos, seria de defender que o caso particular destes últimos exemplos se poderia resolver através de *scrambling* na Forma Lógica, como Kratzer (1995) sugere para os “ill-behaved Objects” - Nomes indefinidos com leitura genérica em subordinadas adverbiais com um pronome construído como variável ligada na subordinante:

(55) When Sue likes a movie, she recommends it to everyone (*id.*: 151)

Neste caso, como o objecto está em VP, esta seria a forma de o fazer subir para o restritor, (deixando um vestígio na matriz) onde se poderia ligar por um quantificador genérico não explícito.

Esta proposta seria mais elegante, na medida em que permitiria manter que todos os nomes simples são indefinidos e por isso predicados, pelo que para se constituírem como argumentos necessitam de artigo definido. No entanto, os Nomes Simples em PE têm um comportamento sensível à distinção de número, não parecendo possível manter que os Nomes Simples plurais sejam igualmente indefinidos (cf. o contraste entre (19) e (24)-(25) e o paradigma (39)-(44)).

Uma outra hipótese é a de considerar que nestes casos há uma excepção à generalização sugerida na primeira proposta: alguns nomes simples (contáveis no plural) podem ser nomes de espécie (mesmo não podendo ocorrer em posição de objecto com predicados de espécie do tipo *inventar*). Esta hipótese está em concordância com a de Raposo (1998:14) segundo o qual o Português, diferentemente de outras línguas românicas, tem “a null determiner semantically close to the overt definite one, but lacking a phonological matrix”.

No entanto, nem em todos os casos com Nomes simples se pode argumentar a favor da presença de um núcleo funcional com traço definido. Veja-se a diferença entre os seguintes exemplos:

(56) Eu normalmente compro os livros do Cardoso Pires

(57) Eu normalmente compro livros do Cardoso Pires.

Isto tem como consequência que um nome simples (em especial plural) em posição de objecto directo, pode, em PE, ocupar duas posições: na matriz ou no restritor. No entanto, não se trata de uma ambiguidade, mas antes de uma possibilidade restringida a contextos estativos (disposicionais), o que se pode compreender pelo facto de se tratar de contextos não muito adequados à introdução de novos referentes discursivos, como é usual para os indefinidos, e poderem assim ficar livres para outras interpretações.

4. Nomes Simples no Português Brasileiro

Krifka *et al.* 1995, entre outros, analisam os ‘bare plurals’ do inglês como ambíguos entre expressões de referência à espécie e indefinidos contendo uma variável livre. Longobardi 1999 defende que os nomes simples nas línguas Românicas diferem dos ‘bare’s do Inglês quanto a seu significado. Para ele, os NS argumentais em Romance são sempre indefinidos, ou seja são predicados que contêm uma variável livre (cf. Heim 1982).

Müller 2000 analisa os NS no PB como indefinidos à la Heim 1982, i.e. fórmulas com uma variável livre. Indefinidos genéricos não são verdadeiras expressões de referência à espécie. Entre outras coisas, eles não ocorrem com predicados episódicos (58) e eles também não podem ser usados com predicados de espécie (2).

(58) *Automóvel chegou ao Brasil no século XX.

(59) *Mico-leão-dourado está extinto.

4.1 Nomes Simples em posição de sujeito

A ‘Mapping Hypothesis’ nos diz que material fora do VP é mapeado para a restrição de uma estrutura tripartite em Forma Lógica (FL). A primeira predição então é que sujeitos indefinidos gerados fora do VP, em sentenças com quantificação genérica, farão sempre parte da restrição em Forma Lógica.

Se assumirmos com Diesing 1992 que predicados-de-indivíduo são gerados fora do VP, podemos explicar as interpretações possíveis para sujeitos simples destes predicados no PB. A sentença (60a) tem apenas a interpretação (60b,c). Não temos aqui nenhuma peculiaridade do PB em relação a outras línguas, uma vez que predicados *I-level*, tem seu sujeito gerado em Spec IP. Estes, portanto, são mapeados para a restrição do quantificador genérico.¹

Predicado Individual-level

(60) a. Linguísta é inteligente/Linguístas são inteligentes.

b. Gen [linguísta x] [inteligente x]

c. ‘Se é linguísta, é inteligente.’

Fica descartada então a possibilidade de uma interpretação existencial para o sujeito indefinido do predicado *I-level*. Isto é comprovado, pois (61a) não tem a interpretação expressa por (61b).

(61) a. Linguísta é inteligente/Linguístas são inteligentes..

b. #Tem alguns linguístas inteligentes.

Por outro lado, uma generalização sobre eventos, também não é possível, pois esses predicados, segundo Kratzer 1995, não possuem um argumento evento. A sentença (62a) não tem a interpretação de uma generalização sobre eventos (62b).

(62) a. Linguísta é inteligente/ Linguístas são inteligentes..

b. #Por aqui tem alguns linguístas inteligentes.

Para sentenças com predicados *stage-level*, entretanto, ambas as leituras deveriam ser possíveis. Isto porque, para Diesing 1992, sentenças com predicados-de-estágio tem seus sujeitos gerados internamente ao VP e depois movidos para SpecIP. A existência de um vestígio em Spec IP permitiria a reconstrução do sujeito para esta posição em Forma Lógica. O PB deveria então, além da leitura genérica, permitir uma leitura existencial para o sujeito de sentenças com predicados *stage-level*.

Primeiro vamos examinar o comportamento dos Nomes Simples singulares no PB. O Nome Simples singular com interpretação existencial em sentenças episódicas (46) é agramatical. Dentro de nossos pressupostos teóricos, temos aí um problema, pois, pelo menos em sua interpretação existencial, o comportamento de predicados

¹ Note-se que nenhuma das formulas apresentadas neste trabalho leva em conta uma possível distinção semântica entre NS singulares e plurais (ver Müller 2000 para uma proposta sobre esta diferença).

episódicos com NS singulares não confirma no PB a predição de Diesing 1992 de que estes predicados deveriam permitir também uma leitura existencial para seu sujeito ((63) e(64)).

Predicado Episódico

(63) *Médico está trabalhando muito (agora neste hospital).

- (64) a. $\exists x, e$ [médico $x \wedge$ trabalhando muito x, e]
b. Tem alguns médicos trabalhando muito (agora neste hospital).

Note que uma interpretação genérica para o NS singular é possível (6). Neste caso não temos mais um predicado episódico, mas sim uma predicação que generaliza sobre médicos e eventos usuais do trabalho de médico - uma interpretação caracterizadora ('characterizing') (7).

Predicado 'characterizing'

(65) Ultimamente médico está trabalhando muito.

- (66) a. Ultimamente x, e [médico $x \wedge$ estar x, e] [trabalhando muito x, e]
b. Ultimamente médico anda trabalhando muito (em todas as situação usuais de 'ser médico').

Resta-nos agora examinar a leitura na qual existe uma generalização sobre eventos, mas o NNsg sujeito possui uma interpretação existencial (8). Neste caso, a interpretação existencial do sujeito indefinido também não é possível, pois (8) não significa (9).

(67) Por aqui, médico está trabalhando muito.

- (68) a. Ge [aqui e] $\$x$ [médico $x \wedge$ trabalhando muito x, e].
b. Por aqui, tem alguns médicos trabalhando muito/Se é por aqui, então tem alguns médicos trabalhando muito.

Por outro lado, os Nomes Simples plurais possuem, pelo menos na língua escrita, todas as leituras previstas pela "Mapping Hypothesis" para os predicados-de-estágio. Como explicar a ausência de leitura existencial para os Nomes Simples sujeitos em predicacões episódicas?

(69) Médicos estão trabalhando muito (agora neste hospital).
Existencial

(70) Ultimamente médicos estão trabalhando muito.
Genérica

(71) Por aqui, médicos estão trabalhando muito.
Existencial para o sujeito - generalização sobre eventos

(72) Moradores do Jardim Itapemirim voltaram a ficar sem condução por causa da lama... (Cruzeiro do Sul 30.01.01)
Existencial

(73) Sobre o Plano de Segurança Nacional, acredito que bandidos e traficantes estejam gratos. (Época, 110, 2000)
Genérica

(74) Desde 1989, musicos veteranos compõem com um letrista de enorme talento - e que morreu em 1982. (Veja SP (Vejinha), 17.01.2001:31) *Existencial para o sujeito - generalização sobre eventos*

◆ Hipótese 1:

- (i) O nome simples singular sujeito é gerado em posição A' (posição não argumental).
(ii) O que temos em SpecIP, neste caso, é um *pro*. Daí a impossibilidade de reconstrução.

Dados que confirmam a hipótese:

(i) Inexistência de leitura de variável ligada:

- (75) ???Médico detesta a si mesmo.
(76) *Médico se detesta (leitura distributiva)
(77) ???Médico sempre acha que sabe tudo.

(ii) Impossibilidade de estar dentro do VP:

- (78) *Médico chegando, eu peço pra ligar pra você.
(79) *Menina ficando mais durinha chama mais a atenção.

(iii) Construções típicas de DEC:

(80) Médico sempre parece *pro* que *pro* detesta doente.

◆ Hipótese 2: O Nome Simples singular no PB é uma expressão-de-referência-a-espécie.

(i) Não é possível com predicados episódicos.

(ii) Só é possível com predicados de indivíduos ou caracterizadores. Problema: Não é gramatical com predicados de espécie.

4.2 Nomes Simples em posição de objeto

No caso dos objetos, a "Mapping Hypothesis" nos leva a prever que estes teriam sempre uma interpretação existencial, pois material do VP é sempre mapeado para a matriz. Esta predição é realizada no caso dos predicados 'bem comportados' (cf. Kratzer 1995). Estes incluem predicados episódicos (81 e 82) e predicados caracterizadores formados a partir de predicados-de-estágio (83 e 84).

Predicados episódicos

- (81) a. Leo comeu batata ontem às 5 horas da tarde. *Existencial*
b. Leo comeu batatas ontem às 5 horas da tarde. *Existencial*
(82) A empresa apresentou documentos falsos na habilitação para a concorrência ... (Época, 116, 2000) *Ex*

Predicados Caracterizadores

- (83) a. Leo geralmente come batata no almoço. *Existencial*
b. Leo geralmente come batatas no almoço. *Existencial*
(84) Concorde: Vera Fisher está linda. Mas um bom cirurgião plástico faz milagres. *Existencial*

Por outro lado, existem predicados 'mal-comportados' (cf. Kratzer 1995). Estes são predicados geralmente formados a partir de verbos que expressam relações ou propriedades permanentes.

Predicados que Expressam Propriedades ou Relações Permanentes

- (86) a. Leo odeia gato. *Genérica*
b. Leo odeia gatos. *Genérica*

(87) O Brasil agora tem um disque-denúncia para delatar quem discrimina homossexuais. (Veja, 01.2001) *Genr*

O comportamento aqui é semelhante ao do PE, do Inglês e do Alemão. O mau-comportamento dos objetos dos predicados de relações permanentes, pode ser explicado pelo fato de que, em todas estas línguas, estes predicados realizam 'scrambling' do objeto direto (cf. Kratzer 1995). 'Scrambling' é uma transformação que adjunge um constituinte a IP e é uma instância de Mova-a.

5. Comentários Finais

Nesta seção, vamos esboçar comentários de uma primeira comparação PE-PB em relação aos fenômenos tratados neste artigo. Tanto o PE quanto o PB fazem uso dos Nomes Simples como indefinidos heimianos participando de sentenças genericamente quantificadas. No entanto, enquanto em PB, a estratégia preferida é o uso do Nome Simples singular, em PE esta é o uso do nome simples plural. Este contraste pode estar relacionado a um outro aspecto interessante de contraste entre as duas línguas com relação ao número dos nomes comuns. Contrastando com o PB, a sentença (88) em PE significa que cada unicórnio tem apenas um chifre. Por outro lado, a sentença (89) pode também ser interpretada como cada cão possuindo apenas um rabo, novamente em contraste com o PB.²

(88) Os unicórnios tem chifre.

(89) Os cães perderam seus rabos.

² Ver seção 2.

Referências bibliográficas

- CARLSON, G. (1977a) "A Unified Analysis of the English Bare Plural" in *Linguistics and Philosophy* 1, p. 413-456.
- CARLSON, G. (1977b) *Reference to Kinds in English*. Ph.D. dissertation, University of Massachusetts. Amherst.
- CARLSON, G. (1989) "The Semantic Composition of English Generic Sentences" in
- CARLSON, G. & Pelletier, F.J. (1995) (orgs.) *The Generic Book*, Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- DIESING (1988) "Bare Plural Subjects and the Stage/Individual Contrast." In M. Krifka, ed., *Genericity in Natural Language*, 107-154. SNS-Bericht 88-42, Universität Tübingen.
- DIESING, M. (1992) *Indefinites*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- HEIM, I. (1982) *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*, diss. doutoramento, Univ. Massachusetts, Amherst.
- KRATZER, A. (1988/1995) "Stage-Level and Individual-Level Predicates" in Carlson, G. & Pelletier, F.J. (orgs.), p.125-175.
- LACA, B. (1999) "Los contextos sintáctico-semánticos de la ausencia de artículo" in Bosque, I & V. Demonte (orgs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa, p. 891-928.
- KRIFKA, M., F.J. Pelletier, G. Carlson, A. ter Meulen, G. Chierchia, G. Link, (1995) "Genericity: an Introduction" in Carlson, G. & Pelletier, F.J. (orgs.), p. 1-124. Pelletier, F.J. (orgs.), p.125-175.
- LONGOBARDI, G. (1994) "Reference and Proper Names. A theory of N-Movement in Syntax and Logical Form" *Linguistic Inquiry*, vol. 25, 4, p. 609-665.
- LONGOBARDI, G. (1999) "How Comparative is Semantics" Univ. de Trieste (manuscrito)
- LONGOBARDI, G. (2000) "'Postverbal' Subjects and the Mapping Hypothesis" in *Linguistic Inquiry*, 31, n° 4, p.691-702.
- MULLER, A. (2000). "The Expression of Genericity in Brazilian Portuguese". *University of Massachusetts Occasional Papers 23: issues in semantics and its interface*, K. Kuusmoto & E. Villalta (eds.). 19 pgs.
- RAPOSO, E. P. (1998) "Definite/ Zero Alternations in Portuguese. Towards a Unification of Topic Constructions". *Manuscrito*.

Sobre a expressão da duração em Português Europeu e Português Brasileiro: o uso de sintagmas com a preposição *por* (*)

Telmo Mória

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ABSTRACT: *In this paper, the subsystem of duration of European and Brazilian Portuguese is analysed. The differences between these two variants with respect to the use of por-phrases are focussed and some intriguing interactions between the temporal subsystem of duration and (temporal and non-temporal) subsystems or values such as Aktionsart, prospectivity and intentionality are revealed.*

PALAVRAS-CHAVE: *tempo, duração, adverbiais, “por”.*

0. Introdução

O objectivo do presente trabalho é analisar as diferenças entre as variantes portuguesa e brasileira do português (doravante PE e PB) no que respeita à expressão de valores de duração por meios adverbiais. No essencial, cingir-me-ei apenas ao uso de sintagmas encabeçados pela preposição *por*, dado que apenas aí se registam algumas diferenças significativas entre as duas variantes, verificando-se nomeadamente que estes sintagmas têm um uso bastante mais limitado em PE que em PB.

Antes de passar à análise dos dados, impõem-se algumas considerações preliminares. Em primeiro lugar, a limitação do uso de sintagmas com *por* em PE, acima mencionada, deve ser entendida, na generalidade dos casos, mais como uma questão de frequência de ocorrência que de estrita gramaticalidade. Assim, as frases que adiante serão marcadas com um ou dois pontos de interrogação (como por exemplo (2a) – *o Paulo esteve em coma por dois meses*) não devem ser tomadas como frases inaceitáveis, ou marginais (no sentido usual do termo), dentro do sistema gramatical do PE. Trata-se antes de formas entendidas como pouco comuns, ou marcadas, de expressar a duração em causa (podendo todavia alguns falantes senti-las como estranhas), especialmente se confrontadas com contrapartidas em que se usa a preposição *durante*, por exemplo. Na realidade, convém acentuar que se revelou bastante difícil obter dos falantes portugueses juízos firmes sobre o estatuto de muitas das construções analisadas. Quanto aos *corpora* consultados¹, indicam nitidamente um contraste entre as duas variantes no que respeita ao número de ocorrências das expressões de duração com *por*: em PB, o seu uso é absolutamente generalizado; em PE, apesar de haver diversas ocorrências atestadas – como veremos adiante –, estas são comparativamente muito mais raras.

1. Factores linguísticos condicionantes do uso de sintagmas de duração com *por*

Começemos por observar em (1) algumas ocorrências de sintagmas de duração com *por* registadas no *corpus* brasileiro NILC/São Carlos. Parece-me que estas estruturas seriam produzidas pelos falantes de PE preferencialmente com contrapartidas com a preposição *durante*, ou, em certos casos, a locução *ao longo de* ou predicados de quantidades de tempo não preposicionados:

- (1) a. “Vulcões que soltam lava **por muitos milênios** podem criar grandes cones.” (NILC/São Carlos, par. 1131485)
- b. “(...) [filmes como *Sleep*] cuja única cena retrata um amigo de Warhol dormindo **por cinco horas e 21 minutos**.” (*ibid.*, par. 8450)
- c. “Nessas imagens de arquivo aparecem flagelados

afirmando que **por três meses** receberam comida de Amin.” (*ibid.*, par. 165154)

d. “Ele marca o fim do isolamento britânico que **por séculos** foi fundamental à defesa do Reino Unido.” (*ibid.*, par. 1047486)

e. “Outro motivo que pode fazer Joel se entreter **por horas a fio** é a política (...)” (*ibid.*, par. 1138580)

O que é interessante notar é que, em certos contextos – que contrastam com estes – o uso de sintagmas de duração com *por* é também de uso comum em PE. Em seguida, tentarei enumerar factores linguísticos que se afiguram como relevantes para dar conta da distribuição destes sintagmas em PE:

i. *Aktionsart* da estrutura matriz

- (2) a. O Paulo esteve em coma **por dois meses**. [??PE]
b. Esta manhã, o Paulo correu no parque **por meia hora**. [??PE]
- (3) a. O Paulo saiu da sala **por meia hora**. [OKPE]
b. O Paulo emprestou um livro à Ana **por duas semanas**. [OKPE]
c. O Benfica contratou este jogador **por seis meses**. [OKPE]

Estes exemplos contrastam no valor de *Aktionsart* da estrutura matriz – uma situação atélica (estado ou actividade) em (2), uma situação (télica) pontual, ou *achievement*, em (3). Assim, enquanto que em (2) o sintagma com *por* explicita a duração da situação directamente representada – isto é, marca o que designarei uma **duração básica** –, em (3) explicita a duração de uma situação derivada do *achievement* representado na matriz, nomeadamente um estado resultante (temporário) deste – isto é, marca uma **duração derivada**². Ora, verifica-se que o uso de sintagmas com *por* para veicular este segundo valor (cuja caracterização sintáctico-semântica será feita adiante, na secção 3) é comum em PE, ao contrário do seu uso para veicular o primeiro valor (facto em que o PE e o PB divergem). Este é porventura o contraste mais nítido no que respeita ao uso da preposição *por* em PE

(*) Este trabalho foi apoiado financeiramente pelo Instituto Camões (no âmbito do programa Lusitânia). Agradeço a João Peres as diversas observações feitas durante a discussão deste trabalho.

¹ Foram consultados essencialmente os *corpora* Natura/Público e NILC-São Carlos, para o PE e o PB, respectivamente (cf. <http://cgi.portugues.mct.pt/acesso/>).

² É a própria expressão de duração que requer a agregação do estado resultante (i.e. é ela o comutador aspectual). Neste texto, usarei o termo “duração derivada” apenas nestes casos.

e será aquele a que darei aqui maior destaque (cf. ambiguidades analisadas na secção 5).

ii. prospectividade da situação cuja duração é quantificada

- (4) a. O Paulo *esteve* em Paris **por duas semanas**. [^oPE]
 b. O Paulo *vai estar* em Paris **por (mais) duas semanas**. [^oPE]

Pode observar-se ainda um contraste em PE – porventura mais ligeiro – entre a marcação de uma **duração verificada** – isto é, uma duração *de facto* de uma situação (já) ocorrida antes do ponto de perspectiva temporal, como em (4a) – e uma **duração não verificada** – isto é, uma duração possível de uma situação a realizar-se após o ponto de perspectiva temporal, como em (4b). No segundo caso, os sintagmas com *por* são sentidos como menos incomuns em PE.

iii. existência de um controlador da extensão temporal da situação cuja duração é quantificada

- (5) a. O Paulo *vai estar em Paris* **por (mais) duas semanas**. [^oPE]
 b. O Paulo pode ainda *estar constipado* **por (mais) duas semanas**. [^oPE]

Outro contraste a que alguns falantes do PE são sensíveis tem a ver com a existência ou não, por parte de uma dada entidade, de controlo sobre a extensão temporal da situação relevante (isto é, a capacidade ou não de reverter a situação ou de planear a sua duração). Assim, nos casos com **duração não planeada** (ou **não controlada**), como (5b), o uso de sintagmas com *por* é talvez sentido como menos comum que o seu uso nas contrapartidas com **duração planeada** (ou **controlada**), como (5a).

Do cruzamento dos três factores linguísticos acima descritos, obtemos o quadro que se segue, que ilustra uma gradação (porventura algo subtil) na utilização de sintagmas de duração com *por* em PE, oscilando entre os casos com duração derivada planeada e não verificada (como os de (3)), plenamente gramaticais, e os casos com duração básica verificada (como os de (2)), menos comuns.

Quadro 1. Variações na aceitabilidade de sintagmas de duração com *por* em PE

TIPOS DE DURAÇÃO		duração básica		duração derivada	
duração verificada	duração não planeada	<i>o Paulo esteve doente por duas semanas</i>	??	<i>o trânsito parou por uma hora (esta manhã)</i>	?
	duração planeada	<i>o Paulo esteve em Paris por duas semanas</i>	??	<i>o Paulo saiu por uma hora (esta manhã) [≡ esteve fora durante uma hora]</i>	?
duração não verificada	duração não planeada	<i>o Paulo pode ainda estar constipado por (mais) duas semanas</i>	??	<i>o trânsito é capaz de parar por uma hora (daqui a pouco)</i>	?
	duração planeada	<i>o Paulo vai estar em Paris por (mais) duas semanas</i>	?	<i>o Paulo saiu por uma hora (agora mesmo)</i>	OK

Além dos três factores já mencionados, pelo menos outros dois – que mencionarei com maior pormenor adiante – parecem ainda ser relevantes:

iv. precisão da duração: **duração precisa, imprecisa e vaga**

Tendencialmente, quanto menos precisa é a duração melhor é a compatibilidade com sintagmas com *por* em PE – cf. exemplos (18)-(20) adiante.

v. variações lexicais (algumas relativamente subtis) no predicado da estrutura matriz

Nem todos os predicados da mesma classe de *aktionsart* parecem aceitar a combinação com sintagmas com *por* de igual modo (e.g. a expressão estativa *estar interrompido* aceita geralmente melhor que *estar em casa*, por exemplo).

2. Aspectos básicos da expressão da duração (de situações)

O conjunto de frases que se segue e o Quadro 2 ilustram – de forma esquemática (que não pretende ser exaustiva) – a distribuição das expressões adverbiais de duração em português. Interessa, em particular, salientar o lugar que ocupam no quadro os sintagmas com *por*, tópico deste trabalho. Eles marcam: (i) a duração básica de situações atélicas, caso em que o PE e o PB divergem e que será analisado com maior pormenor na secção 3; (ii) a duração (derivada) de estados resultantes de situações téticas, caso em que o PE e PB coincidem e que será considerado na secção 4.

■ situações atélicas – *durante* ou, em certos contextos, predicados de quantidades de tempo não preposicionados (caso em que, discursivamente, se pode invocar a presença de uma preposição nula, \bar{E})

• situações atélicas básicas

- (6) O Paulo esteve em coma (*durante*) três meses e meio. [estado]
 (7) O Paulo correu (*durante*) meia hora no parque. [actividade]

• situações habituais ou genéricas

- (8) a. O Paulo fumou *durante* vários anos. [situação básica atélica]
 b. O Paulo leu o *Expresso* *durante* vários anos. [situação básica tética]

• situações iteradas

- (9) O Paulo espirrou *durante* cinco minutos. [situação básica tética (pontual)]

• situações despojadas de culminação

- (10) O Paulo leu o livro *durante* meia hora. [situação básica tética]

■ situações téticas – *em*

• situações téticas básicas

- (11) O Paulo escreveu o relatório *em* duas horas e meia. [*accomplishment*]
 (12) *O Paulo achou acidentalmente esta moeda {*durante* / *em*} meia hora. [*achievement*]

• culminações agregadas a um estado preparatório

- (13) O Paulo atingiu o topo da montanha *em* três horas. [situação básica pontual]

■ outras situações, sem valor de *Aktionsart* definido – *de*, adjetivos

• expressões adnominais de duração³

- (14) a. um terramoto {*de* quinze segundos / *breve*}
 b. uma intervenção cirúrgica {*de* quatro horas / *demorada*}

Quadro 2. Expressões adverbiais e adnominais de duração de situações

TIPO DE SITUAÇÃO	EXPRESSÃO DE DURAÇÃO	EXEMPLOS
situações atélicas (i.e. estados e actividades)	X-TEMPO durante X-TEMPO por X-TEMPO [em PE, com fortes restrições]	(6)-(10)
situações téticas extensas (i.e. <i>accomplishments</i>)	em X-TEMPO	(11), (13)
situações téticas pontuais (i.e. <i>achievements</i>)	— agramatical (sem comutação aspectual)	(12)
outras	de X-TEMPO breve, longo, demorado,...	(14)
estados resultantes (temporários) de situações téticas pontuais	por X-TEMPO	(3)

³ As expressões nominais também podem representar situações com valores de *Aktionsart* definidos (atélicos ou téticos), combinando-se com expressões duração com *durante* ou *em*:

- (i) a permanência das tropas no território **durante** seis meses
 (ii) a construção da ponte **em** menos de dois anos

3. Expressão de duração básica com sintagmas com *por*

Como já foi referido, existe uma tendência geral em PE para não usar (ou rejeitar o uso de) sintagmas com *por* para representar a duração *de facto* de situações atéticas (ocorridas antes do ponto de perspectiva temporal) – cf. exemplos (2). Todavia, há abonações deste uso em textos clássicos e algumas ocorrências nos *corpora* do PE:

- (15) a. “**Por anos**, a dama e o cavaleiro viveram em boa paz e união.”
(Alexandre Herculano, *Lendas e Narrativas*, apud Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Ed. Nova Fronteira, 2.^a ed., 1986, p. 1365)
- b. “(...) registou ventos de 75 nós (...) que devastaram o iate **por quatro horas**” (Natura/Público, par. 43234)
- c. “Ramalho Eanes (...) conviveu **por algumas horas** com os seus amigos, em tom marcadamente apolítico.” (*ibid.*, par. 555)
- d. “Fafe (...) chegou a frequentar o quartel, em Tancos, **por uns escassos 80 dias**.” (*ibid.*, par. 14883)
- e. “Desde as 10 horas da manhã, as manobras de entrada do porto eram aguardadas ansiosamente e **por três horas** toda a guarnição permaneceu no convés (...)” (*ibid.*, par. 40360) [posição pré-verbal]

Como também já foi dito, o uso de sintagmas com *por* para representar a duração de situações atéticas com um valor modal de incerteza, a realizarem-se (potencialmente) após o ponto de perspectiva temporal, parecem apresentar um grau mais elevado de aceitabilidade (especialmente se houver um controlador), embora ainda seja considerado pouco natural por alguns falantes. Eis alguns exemplos documentados em *corpora* do PE – (16) – e do PB – (17) :

- (16) “A equipa (...) deverá permanecer em Portugal **por quase três semanas**, terminando as suas tarefas a seis de Maio.” (Natura/Público, par. 75600)
- (17) a. “Segundo Carlos Rexach, (...) Romário deve ficar treinando separado dos companheiros **por mais duas semanas**.” (NILC/São Carlos, par. 653245)
- b. “Jacarepaguá terá enchentes **por mais 2 anos**” (*ibid.*, par. 11912)

Além destas duas situações, convém ainda notar alguns casos particulares de uso de sintagmas de duração (básica) com *por* em PE:

i. As expressões de duração (vaga) construídas com o hiperónimo *tempo* são (mais) comumente aceites:

- (18) a. O Paulo esteve em coma **por três meses e meio**. [??PE]
- b. O Paulo esteve em coma **por muito tempo**. [OKPE]
- c. O Paulo não esteve em coma **por muito tempo**. [OKPE]
- (19) a. As tropas talvez consigam resistir ao cerco **por (mais) três meses**. [PE]
- b. As tropas não vão resistir **por muito (mais) tempo**. [OKPE]
- c. Ninguém sabe **por quanto tempo (mais)** vão as tropas resistir. [OKPE]

ii. As expressões – mais ou menos fixas – que indicam duração curta de forma vaga são geralmente aceites: *por um instante*, *por (breves) instantes*, *por um segundo*, *por algum tempo*,...

- (20) a. Hesitei **por dois dias**, mas depois decidi recusar a proposta. [??PE]
- b. Hesitei **por um momento**, mas depois decidi recusar a proposta. [OKPE]

iii. Certos predicados (basicamente) atéticos aceitam plenamente

sintagmas de duração com *por*; estes sintagmas (ou pelo menos algumas deles) são discutivelmente analisáveis como seus complementos, situando-se a questão no domínio da regência preposicional – e.g. *prolongar(-se)*, *arrastar(-se)*, *estender(-se)*, *prolongamento*, ..., *vigorar*, *(ser) válido*, ..., *persistir*, *perdurar*, ... (? *continuar*, *manter*,...)

- (21) a. A reunião *prolongou-se* por várias horas.
- b. A situação *arrastou-se* por mais de dois anos.
- c. O passaporte *é válido* por dois anos e meio.
- d. Essa crença *persistiu* por alguns milénios.

iv. Certos predicados estativos aceitam melhor que outros a combinação com sintagmas de duração (claramente não argumentais) com *por* – e.g. *estar parado*, *estar interrompido*, *estar sem luz*. Não procurarei aqui identificar os factores linguísticos determinantes, mas o facto de estas expressões remeterem intrinsecamente para uma transição ou mudança de estados-de-coisas parece claramente ser relevante.

v. A combinação com expressões do tipo de *a fio*, *consecutivos* ou *seguidos* – corrente em PB (cf. exemplos abaixo) – é mais fortemente rejeitada em PE:

- (22) a. “Habitadas, **por anos a fio**, a reverenciar os consumidores da classe média com lançamentos e farta publicidade, as empresas (...)” (NILC/São Carlos, par. 523771)
- b. “Muitos presos não viram a luz do dia **por meses a fio**.” (*ibid.*, par. 1050451)
- c. “E (...) foi capaz de escrever sete novelas de uma enfiada só, ficando no ar, ininterruptamente, **por cinco anos seguidos**.” (*ibid.*, par. 12688)

4. Expressão de duração derivada com sintagmas com *por*

No que respeita à expressão da duração derivada (que ocorre com predicados pontuais, como *sair*, na matriz), convém distinguir a **duração planeada** – que não tem necessariamente de se verificar, embora isso possa acidentalmente acontecer – da **duração verificada** (*de facto*). Imaginemos, por exemplo, uma situação (a) em que o Paulo saiu de um determinado lugar com a intenção de estar fora durante meia hora e uma situação (b) em que o enunciador pretende referir uma dada ausência efectiva do Paulo durante meia hora (independentemente dos seus planos). Eis os juízos que me parecem corresponder a essas interpretações (em frases com sintagmas com *durante* e *por*):

- (23) a. O Paulo saiu { *durante / por } meia hora. [duração planeada]
- b. O Paulo saiu { ??durante / ???por } meia hora. [duração verificada]

A expressão da duração verificada de estados resultantes (temporários) com sintagmas com *durante* parece dar origem a sequências marginais. Com sintagmas com *por*, a aceitabilidade parece variar com o tipo de predicado – compare-se *sair*, acima, ou ainda *emprestar*, *empréstimo* ou *contratar*, em (24), marginais, com *interromper* ou *parar*, em (25), que parecem compatíveis com esta duração:

- (24) a. ??O Paulo emprestou-me o livro durante / por dois dias. [d. verificada]
- b. ??um empréstimo durante / por dois dias [d. verificada]
- c. ??A empresa contratou o Paulo durante / por seis meses. [d. verificada]
- (25) a. “(...) vergonha, vergonha, vergonha, gritou ontem a multidão, que fez **parar** o trânsito na Avenida Alexandras **por várias horas** (...)” (Natura/Público, par. 8520)
- b. “O descarrilamento de um comboio regional que faz a ligação entre Vila Real de Santo António e Faro (...)”

interrompeu por mais de oito horas a circulação de e para a estação de Faro.” (*ibid.*, par. 33565)

Ignorarei doravante a expressão da duração (derivada) verificada, concentrando-me nos casos com duração (derivada) planeada.

4.1. Expressão da duração (derivada) planeada com sintagmas com *por*

As frases que se seguem ilustram alguns exemplos típicos da duração em causa:

- (26) a. O Paulo *saiu* por duas horas.
- b. O presidente do Conselho Directivo *fechou* a escola por dois dias.
- (27) a. O Paulo *alugou* a casa por três meses.
- b. O Paulo *foi eleito* presidente por três anos.
- c. O jogador *foi suspenso / contratado* por dois meses. [“verbos de plano intrínseco”]

Outros exemplos de predicados pontuais usados neste tipo de estrutura (documentados nos *corpora* de PE) são: *abandonar* [um lugar], *deixar* [um objecto num local], [um casal] *separar-se, encerrar, paralisar, parar, prender, suspensão, interrupção, cedência, paralisação* ou *contrato*.

No que respeita à caracterização sintáctico-semântica das estruturas com duração planeada (que é importante para distinguir as ambiguidades do tipo considerado na secção 5), há que salientar pelo menos as seguintes propriedades:

i. valor de intencionalidade (associado, temporalmente, a um valor prospectivo)

Veja-se a possibilidade de rectificação (cf. Mittwoch 1980 ou Hitzeman 1993, por exemplos, para estruturas semelhantes do inglês com *for*), em (28), e a combinação com predicados que envolvem controlo, em (29):

- (28) a. O Paulo emprestou-me o livro por uma semana, mas eu devolvi-lho passado dois dias.
- b. O Paulo saiu por meia hora, mas afinal só regressou passado hora e meia.
- (29) a. O Paulo saiu por dez minutos.
- b. O governo proibiu a pesca da sardinha por dois anos.
- c. *O Paulo desmaiou por dez minutos.
- d. *O Paulo apanhou uma gripe por duas semanas.

ii. preservação do carácter pontual da situação básica (isto é, a agregação do estado resultante não altera o valor de *aktionsart* da situação básica)

Esta propriedade pode ser demonstrada de diferentes maneiras, por exemplo:

(i) através da possibilidade de combinação com localizadores pontuais ou com localizadores não pontuais associados a um intervalo de extensão inferior à do estado resultante planeado (cf. referência em Rodrigues 1994: 506-507, baseada no comportamento das expressões francesas com *pour* mencionado em Berthonneau 1991):

- (30) a. O Paulo saiu por meia hora *há cinco minutos*.
- b. O Paulo emprestou-me o livro por uma semana *ontem*.

(ii) observando a interpretação em combinação com *acabar de*:

- (31) O Paulo *acabou de* sair por meia hora.
[o evento de sair por meia hora verifica-se antes de ter transcorrido a meia hora de ausência]

(iii) observando a interpretação em combinação com tempos compostos:

- (32) A Ana entrou no escritório às 15.10h. O Paulo *tinha saído* por meia hora (há dez minutos atrás).
[o estado resultante do evento de sair por meia hora verifica-se antes de ter transcorrido a meia hora de ausência]

(iv) observando a interpretação em combinação com operadores de *full-scanning* (cf. Mória 2000, cap. 9):

- (33) O Paulo saiu do emprego por meia hora *duas vezes*. Uma delas foi há coisa de cinco minutos atrás. [o segundo evento de sair por meia hora é computado (como um dos dois relevantes) mesmo antes de transcorrer meia hora de ausência]

iii. incompatibilidade com expressões do tipo de *a fio, consecutivos, seguidos*:

- (34) *O Paulo saiu por três horas {a fio / consecutivas}.
- (35) O Paulo esteve ausente (durante) dez horas {a fio / consecutivas}.

iv. não ocorrência em posição pré-verbal:

- (36) *Por meia hora, o Paulo saiu.
- (37) Durante meia hora, o Paulo esteve ausente.

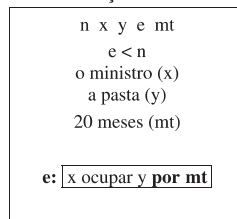
5. Ambiguidades duração básica / duração derivada

Para terminar, considerarei alguns casos curiosos de estruturas ambíguas entre a expressão de uma duração básica (verificada) e uma duração derivada (planeada). A ambiguidade destas estruturas resulta essencialmente da ambiguidade das expressões predicativas usadas, que podem ser interpretadas ou como atéticas ou como pontuais (associáveis a um estado resultante). Estão nestas condições expressões como *ocupar um cargo, ficar num determinado local, ficar numa determinada situação* ou *contratar jogadores*. Em combinação com sintagmas de duração com *por* pode surgir uma ambiguidade – que é mais nítida em PB (já que para uma das interpretações o PE recorre preferencialmente a sintagmas com *durante*) – entre a expressão de uma **duração derivada (planeada)** e a expressão de uma **duração básica (verificada)** (incomum em PE, com *por*):

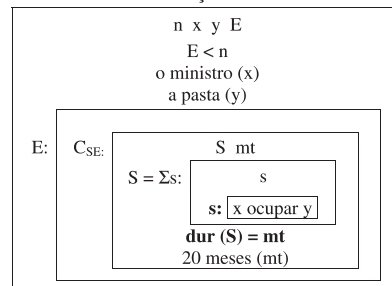
- (38) a. O ministro ocupou a pasta por vinte meses.
- b. O Paulo ficou de baixa por seis meses.
- c. A pedido do presidente do clube, o Paulo contratou jogadores por seis meses.

Consideremos o exemplo (38a). A interpretação de duração derivada (aceitável de igual modo em PE e em PB) é evidenciada em contextos como “o ministro ocupou pasta por vinte meses, mas na realidade ao fim de dois meses viu-se obrigado a pedir a demissão” ou “o ministro ocupou a pasta por vinte meses, esta semana”. A interpretação de duração básica, menos comum em PE (quando se usa *por*), sobressai quando substituímos *por* por *durante*, ou quando usamos uma expressão predicativa exclusivamente estativa, como *ser ministro da Defesa*, por exemplo. Segue-se uma proposta de representação das duas interpretações em causa na linguagem da Teoria da Representação do Discurso (DRT), de Kamp e Reyle (1993), incorporando as propostas de Swart (1998), quanto à representação da *Aktionsart shift* desencadeada pelas expressões de duração, e de Mória (2000), quanto à representação de somatórios de eventos para estruturas com expressões de duração. As formas a negrito salientam as principais diferenças entre as duas estruturas:

A. duração derivada



B. duração básica



Quanto a estas representações, importa destacar (muito resumidamente) o seguinte: (i) a segunda DRS serve também como representação para a frase *o ministro ocupou a pasta durante vinte meses*; (ii) a representação da interpretação **B** com um somatório deve-se à possível descontinuidade do estado descrito – cf. *o ministro ocupou a pasta {durante / por^{PB}} dez meses desde que o governo foi eleito, há dois anos atrás*; (iii) a representação da interpretação **A** com um evento simples (em que a expressão de duração faz parte da caracterização intrínseca do evento, como se fosse um argumento verbal) deve-se ao comportamento (das estruturas com estados resultantes temporários associados a descrições de *achievements*) descrito em 4.1.

Como é óbvio, as ambiguidades em causa só surgem se não existirem no contexto factores que bloqueiem uma das interpretações. Atendendo ao que já foi dito sobre estas duas construções, é fácil enumerar alguns desses factores. Consideremos, por exemplo, a frase (38b) – *o Paulo ficou de baixa por seis meses*. Alguns factores que eliminam a interpretação de duração planeada, resultando, por conseguinte, em frases marginais em PE, são: (i) uso de expressões temporais com *desde* (que requerem *full-scanning*); (ii) ocorrência em posição pré-verbal; (iii) combinação com *a fio*:

(39)a. O Paulo ficou de baixa por seis meses desde 1995. [??PE]

b. Por seis meses, o Paulo ficou de baixa. [??PE]

c. O Paulo ficou de baixa por seis meses a fio. [??PE]

Alguns factores que eliminam a interpretação de duração básica são: (i) uso de um localizador pontual ou associada a um intervalo com extensão inferior à duração em causa; (ii) uso de *acabar de* (com o sentido da expressão inglesa [*to have*] *just*):

(40)a. O Paulo ficou de baixa por seis meses, esta semana.

b. O Paulo acabou de ficar de baixa por seis meses. Veio do médico agora mesmo.

6. Conclusão

O interesse do tópico em análise neste trabalho – o uso de sintagmas de duração com *por* – reside não tanto nas diferenças entre o PE e o PB, que, como vimos, são por vezes bastante subtis, mas mais na verificação da interferência de um conjunto de factores

linguísticos – alguns não estritamente temporais (como a intencionalidade) – num subsistema essencialmente temporal, como é o da duração. Sintomaticamente, estas interacções parecem fazer-se sentir igualmente noutros subsistemas temporais, como o da localização – cf. o uso de sintagmas com *até*, como o seguinte (Móia 2000: 277, baseado em exemplo de Mittwoch 1980):

(41) Ele emprestou-me o livro *até segunda-feira*, mas eu devolvi-lho no domingo.

Desejavelmente, em trabalhos posteriores, estas interacções serão exploradas e integradas num quadro mais abrangente, que envolva as diferentes manifestações da temporalidade nas línguas naturais.

Referências bibliográficas

- BERTHONNEAU, A.: 1991, “*Pendant et pour*, Variations sur la Durée et Donation de la Référence”, *Langue Française* 91, 103-124.
- HITZEMAN, Janet: 1993, *Temporal Adverbials and the Syntax-Semantics Interface*, diss. de doutoramento, University of Rochester, Rochester, New York.
- KAMP, Hans e Uwe Reyle: 1993, *From Discourse to Logic. Introduction to Modeltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*, Kluwer, Dordrecht.
- MITTWOCH, Anita: 1980, “The Grammar of Duration”, *Studies in Language* 4.2, 201-227.
- MÓIA, Telmo: 2000, *Identifying and Computing Temporal Locating Adverbials with a Particular Focus on Portuguese and English*, diss. de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, Rosinda: 1994, “Os Adverbiais DURANTE Q N DE T e POR Q N DE T. Duas Formas de Quantificar a Duração”, *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Évora, pp. 497-508.
- SWART, Henriëtte de: 1998, “Aspect Shift and Coercion”, *Natural Language and Linguistic Theory* 16, 347-385.

Construções de voz média¹

Roberto Gomes Camacho

Universidade Estadual Paulista - UNESP-São José do Rio Preto)

ABSTRACT: In Portuguese there is a set of predicates, formally identified by a non-coreferential use of the pronoun 'se', which supports the notion of middle diathesis. This paper aims to provide evidence of formal and semantic conditions that allow to distinguish middle constructions from reflexive-reciprocal ones.

PALAVRAS-CHAVE: voz, diátese, voz média, voz reflexiva.

0. Considerações iniciais

Entende Klaiman (1994), que ao sujeito de sentenças básicas, ou não derivadas, só se permitem dois status conceituais, o de 'iniciador e/ou controlador' e o de 'entidade afetada', cabendo a uma alternância formal na morfologia verbal indicar qual dos dois status é atribuído ao sujeito da sentença. A essas formas alternativas Klaiman se refere como *diátese* e ao sistema ao qual elas pertencem, como *voz*, de acordo com a perspectiva assumida por Benveniste (1976) para o exame das línguas clássicas indo-européias.

A hipótese sugerida por Klaiman (*op.cit.*) foi aplicada ao espanhol e ao inglês por Arce-Arenales *et al.* (1994). Pretendo demonstrar aqui que essas categorias de voz básica, próprias de várias línguas modernas, estão presentes também no português. A idéia fundamental é que o português, como língua nominativo-acusativa, trata sujeitos sintaticamente ativos como semanticamente afetados ou não afetados pela evento representado na predicação. A classe de sentenças com sujeitos sintaticamente ativos mas não semanticamente afetados considero sentenças básicas de diátese ativa, enquanto a classe de sentenças com sujeitos sintaticamente ativos que são semanticamente afetados considero sentenças básicas de diátese média.

Embora a categoria de voz básica no português não apresente expressão desinencial, como ocorria nas línguas clássicas, a morfologia verbal permite distinguir a diátese ativa da média mediante o uso do clítico *se* em construções sintáticas alternativas com a expressão de diferentes funções semânticas mais ou menos similares à diátese indo-européia.

Câmara Jr. (*op.cit.*, p. 182-3) fornece três subcategorias de voz média (*medial*, para o autor): a média reflexiva, a média recíproca e a média dinâmica. Tanto na média reflexiva, quanto na recíproca, a construção não-pronominal com objeto autônomo, isto é, não correferencial ao sujeito, mantém inalterada a significação verbal, sempre numa forma ativa

Já na média dinâmica, a pessoa do sujeito, sob a forma do clítico, reaparece no predicado como o centro de um estado de coisas que dele parte, mas que não sai de seu âmbito, eliminando-se, assim, o objeto sobre o qual ela recairia num evento transitivo típico:

(1) a. *eu me levantei.*

Diferentemente das estruturas reflexivas e recíprocas, a construção com pronome autônomo altera a significação verbal, observe-se que em (1b) o predicado passa a ter um valor causativo e um significado comparável ao de "erguer".

(1) b. *eu levantei a cadeira.*

A despeito da morfologia compartilhada, é perfeitamente possível separar em um paradigma as construções reflexivas e recíprocas e em outro as construções médias, de acordo com a intuição de Câmara Jr. O português dispõe de itens lexicais específicos, todos verbos inerentemente pronominais, para representar essas categorias semânticas de certa universalidade nas línguas, o que oferece um

bom indício para postular-se a existência de uma categoria morfossintática de voz média. É necessário, entretanto, verificar se esses tipos de predicados têm algum traço semântico comum que permita identificá-los como membros de um paradigma unitário.

2. Proposta de trabalho

Minha proposta envolve a confirmação ou rejeição de três hipóteses interligadas, que serão detalhadas com as respectivas justificativas teóricas na seção 4; em 4.1, procuro estabelecer uma distinção semântica entre construções reflexivo-recíprocas e médias. Parto do princípio de que as construções médias constituem tipos semânticos bem definidos de predicados cujo sujeito detém a responsabilidade pelo desencadeamento do evento do qual é também o principal *locus* de seus efeitos. Em função da convergência desses dois status semânticos na entidade representada pelo sujeito, pode-se dizer que as construções médias fundem, na mesma entidade, *iniciador e ponto de chegada*. Embora as construções reflexivo-recíprocas sejam equivalentes à média, em termos da convergência dos status semânticos de iniciador e ponto de chegada elas implicam uma diferenciação conceitual da entidade referencial em duas subpartes discretas, o que não se aplica às médias.

Na seção 4.2, procuro demonstrar que a correlação formal mais evidente dessa diferenciação semântico-cognitiva está no diferente estatuto morfossintático do clítico marcador, que preserva posição argumental somente nas construções reflexivo-recíprocas

Essa caracterização formal conduz à formulação de uma terceira hipótese, um tanto especulativa, de natureza tipológica, que apresento na seção 4.3: há uma supressão do clítico a afetar somente as construções médias, o que induziria a pensar que o PB falado estaria passando de sistema de uma forma, em que os dois tipos de construção compartilham a mesma morfologia, para um sistema de duas formas, em que a ausência de clítico, marcaria a medialidade, enquanto a manutenção do clítico, a reflexividade.

3. Pressupostos metológicos

Inicialmente, cabe esclarecer que me baseio numa perspectiva trans-sistêmica da morfologia média, proposta tanto por Kemmer (1994) quanto por Klaiman (1994), esperando que esses tratamentos sejam um espelho para o português. Kemmer enumera uma lista de dez tipos de situações mediais altamente relevantes, cujo correlato formal é alguma espécie de marcador morfológico: cuidados corporais (Latim *lavo-r*; português *lavar-se*); movimento não-translacional (Latim: *reverto-r*; português: *virar-se*); mudança na postura corporal (alemão: *sich hinlegen*; português: *deitar-se*); movimento translacional (francês: *s'en aller*; português: *ir-se*); eventos naturalmente recíprocos (latim: *amplecto-r*; português: *abraçar-se*); médias de emoção (latim: *irasco-r*; português: *irritar-se*); discurso emotivo (latim: que-

¹ Este trabalho desenvolve parcialmente o projeto de pesquisa *Construções de voz média* (CNPq – Processo 301185/92-1)

ro-r; português: queixar-se); média de cognição (latim: medito-r; sem expressão no português; alternativa: lembrar-se); eventos espontâneos (francês s'évanouir; sem expressão no português; alternativa: originar-se); média indireta (grego clássico: kta-sthai: adquirir para si próprio, sem expressão em português).

Esses tipos de situações ocorrem em diversas línguas com o mesmo comportamento sintático-semântico, de modo que, se existirem pelo menos duas situações dessas na mesma língua, ambas são expressas pelo mesmo marcador. Esse fato sugere que a média é uma categoria lingüística com forte potencial de manifestar-se gramaticalmente. Línguas em que haja um marcador manifestando gramaticalmente essas situações são consideradas sistemas mediais.

O português se enquadra nesse subtipo de língua, diferentemente do inglês, por exemplo, que, em vez de ser dotado de uma forma de expressão medial, expressa regularmente os mesmos tipos de situação mencionados com a morfossintaxe intransitiva não-marcada, como *wash*, ou mediante algum tipo de construção derivada como *dress/get dressed* (cf. Kemmer, 1994, p. 183-4).

O fato de o inglês associar a semântica da medialidade com intransitividade é comparativamente revelador para considerar o clítico de verbos como *barbear-se*, *vestir-se*, *lavar-se* como marcadores médios e não reflexivos. Para esses verbos, o inglês não admite o reflexivo, mas, por exemplo, *wash* recebe um objeto reflexivo somente quando o sujeito é não-humano, como mostra o par *John washed/Tiger was washing himself*, em que 'John' é um ser humano e 'Tiger' o nome de um gato. Haiman (1983) entende que a razão de muitas línguas não marcarem ações corporais com o marcador reflexivo está no fato de haver expectativa maior de que seres humanos executem uma ação desse tipo sobre si mesmos e não sobre outras pessoas; conseqüentemente, o objeto não requer codificação.

Em vista das posições aqui assumidas, evitarei usar o termo 'reflexivo' para designar os diversos usos do clítico *se*. Assim, um verbo pronominal, como *vestir-se*, por exemplo, não será considerado uma instânciação de reflexividade, mesmo que haja um predicador causativo correspondente. A razão disso é que *vestir-se* é um verbo que representa uma situação de cuidado pessoal, o que é, por definição, uma atividade que afeta a entidade iniciadora e/ou controladora do evento. O uso causativo é uma situação incomum, marcada, e só é possível de ser enunciada nas situações em que o iniciador do evento não está em condições de controlá-lo, como se observa em (2a-b) abaixo.

- (2) a. *Após o banho, a tia vestiu o bebê com cuidado.*
 b. *Depois que Antônio fraturou o braço, sua esposa o veste todos os dias.*

O correlato morfossintático de uma construção média são, portanto, sentenças com verbos intrinsecamente pronominais cujo clítico não representa nenhum participante no esquema valencial. No caso de *vestir-se*, o léxico do português dispõe de duas entradas, uma pronominal que representa a interpretação média e outra não pronominal, que representa a interpretação causativa. O efeito semântico está no fechamento do predicado sobre seu sujeito, valor que já se supõe estar presente na construção reflexivo-recíproca. A diferença, entretanto, é que, nesta, o clítico é, simultaneamente anafórico e correferencial ao sujeito, enquanto, na média, ele perdeu completamente seu estatuto argumental, podendo, por isso, ser considerado uma espécie de afixo pronominal que concorda em pessoa e número com o sujeito da sentença. Comparem-se (3a-c) e (4a-c):

- (3) a. *Maria viu o menino no espelho*
 b. *Maria viu-se no espelho.*
 c. *Maria viu-se a si mesma no espelho*

- (4) a. *João se levantou.*
 b. *João levantou a pedra.*
 c. *?João se levantou a si mesmo*

Diferentemente dos reflexivos, não há comutação plausível entre o clítico e outro SN com manutenção de compatibilidade semântica, como comprovam os exemplos contidos em (3a-b) e (4a-b). Além disso, enquanto (4c) soa um tanto estranha, o mesmo não se aplica à interpretação de (3c). Segundo Benveniste (*op. cit.*), ser o sujeito, ao mesmo tempo, centro e ator do evento (diátese interna) é condição para a construção média. É natural, portanto, que, quando o sujeito for ator e exterior, haja secundariamente uma forma ativo-transitiva do verbo; não sendo dirigido ao sujeito, o efeito do evento é transferido a outro termo, que é nesse caso o objeto, o que ocorre com (3b), cuja leitura tipicamente reflexiva é nitidamente marcada, já que *ver* pressupõe uma experiência sensorial inerentemente voltado para o outro. Essas distinções formais oferecem um bom indício para postular-se a existência de uma categoria morfossintática de voz média. É necessário, entretanto, verificar se esses tipos de predicados têm algum traço semântico comum que permita identificá-los como membros de um paradigma unitário.

4. Discussão das hipóteses

4.1. Nas construções médias (e nas reflexivas) convergem no sujeito os status semânticos de iniciador/controlador e entidade afetada

Como mencionado, as construções de voz média fazem parte de um vasto domínio semântico, que inclui, de modo regular nas diversas línguas, subtipos específicos de estados de coisas.

No levantamento prévio que operei sobre *corpus* escrito², examinei a incidência dessas classes semânticas nas construções médias. A grande maioria, 60,0% das ocorrências (56/94) não se refere a nenhuma dessas categorias; trata-se de predicadores tipicamente processivos, como *tornar-se*, *encontrar-se*, seguido de predicativo do sujeito, e outros como *encarregar-se*, *candidatar-se*, *abster-se* etc, que não encontram classificação nos tipos de situação, assim como os ergativos, como *organizar-se*, *generalizar-se*, *desenvolver-se* etc. Os mais recorrentes foram as médias de emoção com 34,0% (13/94), verbos de cognição e de evento recíproco, cada qual com 13,0% (05/94), movimento translacional, com 16,0% (6/94), exemplificados em (5):

- (5) a. *É também fácil descobrir como o bebê se consola quando irritado.* (MA, T6, L111)
 b. *Lembre-se que a gente também tem a Quantum* (A, T25, L7)
 c. *Cavaco reuniu-se com Ferreira do Amaral* (MA, T2, L1)
 d. *Sendo assim, quem está mal retira-se.* (MA, T4, L.52)

Klaiman descreve o tipo médio de voz como aquele em que o sujeito é, além de iniciador e/ou controlador, representa também o status de entidade afetada, conceito mais abrangente que o do papel temático de Paciente. A voz média contrasta com a ativa com base no fato de que no sujeito da ativa não incidem os efeitos do evento, que recaem sobre outro argumento e o sujeito é, de algum modo, o controlador do estado de coisas descrito na predicação.

Além de predicações não controladas, como as construções

² O *corpus*, extraído de jornais e revistas de grande circulação no Brasil e em Portugal, é constituído pelos seguintes gêneros: matéria assinada (MA), anúncio (A), carta do leitor (CL) e entrevista (E).

ergativas³, a medialidade é uma propriedade semântica que se aplica também a predicções controladas, em que uma entidade agentiva opera sobre si mesmo, como em *levantar-se*, *virar-se*, *ajoelhar-se*; é também central em processos e estados cognitivos que acarretam a participação de entidades experienciadoras, como em *lembrar-se* e *interessar-se*, respectivamente. E com efeito embora o *corpus* levantado manifeste uma incidência majoritária de predicadores de processo (+dinâmico, -controlado), 46,0% (43/94), há 24,0% (23/94) de predicadores de posição (evento -dinâmico, + controlado), 16,0% (15/94) de predicadores de estado (evento -dinâmico, -controlado) e 14,0% (13/94) de predicadores de ação (evento +dinâmico, +controlado), conforme se verifica respectivamente em (6a-d).

- (6) a. *O resto organizou-se por si mesmo.* (MA, T12, L45)
 b. *Um recém-nascido interessa-se em primeiro lugar pelos contornos e pelas fronteiras entre as cores.* (MA, T6, L66).
 c. *O Colégio Cidade se dedica a aprimorar cada vez mais a formação de profissionais* (A, T7, L1)
 d. *Fresco e de rápida absorção, ele permite que você se vista imediatamente após a aplicação.* (A,T16, L5)

Assim, todos os casos de voz média do *corpus* manifestam predicados com argumento único afetado e todo o evento é tomado como não sendo o resultado da ação de uma outra entidade causativa. A entidade referencial na função de sujeito parece manter responsabilidade para iniciar o estado de coisas que então só dele emana.

É necessário acrescentar que, formalmente, todos os predicadores são mono-argumentais considerando-se o fato de que o complemento dos supostos verbos de dois lugares é sempre um obliquo. Esse tipo de predicador e os verdadeiramente monovalenciais são majoritários no *corpus*, com uma frequência de: 38,0% (36/94) para cada um; há 24,0% (22/94) de predicadores seguidos de SN predicativo, conforme se observa respectivamente em (7a-c).

- (7) a. *No Brasil, cerca de 100 mil casais por mês estão se beneficiando de um tratamento eficaz e seguro.* (A, T81, L4)
 b. *Mata germes e bactérias que se multiplicam na esponja.* (A, T94, L5).
 c. *A pele já se torna mais firme.* (A, T61, L9)

Tomando por base os subtipos de situação sugeridos por Kemmer, é possível identificar nos verbos de cuidado corporal, como *vestir-se*, nos de movimento não-translocional, como *virar-se*, e nos de mudança de postura corporal, como *levantar-se*, a característica semântica de acarretarem a fusão no sujeito dos papéis de Agente e Paciente, conforme aparece sugerido em Nunes (1995). O mesmo parece aplicar-se a outros tipos de situação que envolvem verbos de comportamento, como *conduzir-se*, *comportar-se*, *portar-se*. Verbos naturalmente recíprocos, como *abraçar-se*, parecem fundir os papéis de Agente e Beneficiário; observe-se, a esse propósito, as construções de (8a-b).

- (8) a. *João abraçou a mulher, antes que ela caísse de vez.*
 b. *João abraçou-se à mulher, antes que ele caísse de vez.*

A sentença (8b) contém um verbo tipicamente médio cujo complemento preposicionado não funciona semanticamente como Beneficiário, no caso, da ação de José, como é o caso de *a mulher* em (8a); funciona muito provavelmente como um Instrumento (meio de suporte), já que o Beneficiário passa a ser o próprio Agente, ambos fundidos no sujeito *João*.

Em vez de falar em papéis temáticos, é preferível tratar essas relações semânticas como status conceituais mais generalizadores que podem convergir ou não com a função de sujeito de sentenças bási-

cas, independentemente da atribuição de papel temático, adotando as noções de Klaiman de controlador e entidade afetada. Observe a sentença (9).

- (9) *Cigarro vende em qualquer lugar... mas é monopólio estatal* (D2-RJ-355).

A visão do evento que a sentença verbaliza constrói a entidade afetada (papel temático de Paciente) como também o controlador do estado de coisas, ou seja, como a entidade mais significativa na determinação do curso do evento denotado pelo verbo, já que, o sujeito, também ponto de partida do evento, caracteriza-se mais pelo ausência de controle externo do que pelo exercício de controle. Esse exemplo mostra que a conceitualização de um evento é independente de papéis temáticos tradicionalmente definidos, como Agente e Paciente. Retomando os exemplos acima, vemos que todos envolvem a conceitualização do sujeito de sentença de voz média como o lugar de incidência do efeito da ação. A dupla identidade do sujeito decorre do fato de que a perspectiva que a média instaura é de representação da entidade afetada como o ponto de partida do evento e, portanto, iniciadora e/ou controladora ou, pelo menos, entidade não sujeita a qualquer causa externa.

Klaiman introduz os conceitos de 'entidade afetada' e 'iniciador e ou/controlador', distinguindo-os respectivamente de macropapéis, como 'undergoer' e 'actor' (Foley & Van Valin, 1984), considerando 'entidade afetada' e 'controlador não relações temáticas, mas status conceituais'. Assim distinguido, o status de entidade afetada pode acrescentar-se a argumentos representando várias relações temáticas e na verdade pode convergir com qualquer um dos dois macropapéis colocados por Foley & Van Valin num argumento sentencial único.

Uma entidade afetada representa o participante percebido como afetado ou como o mais afetado em consequência do estado de coisas, ou como diz Klaiman, da 'ação sentencialmente denotada'. Uma entidade afetada não tem só que submeter-se aos efeitos da ação, já que, em algumas línguas, um participante pode ser considerada afetado em virtude de executar certas ações, não submeter-se a seus efeitos. Contrariamente, enquanto o status conceitual de controlador é ordinariamente associado com o macropapel Actor, ele pode acrescentar-se ao Undergoer em alguns sistemas. Por meio de uma definição operatória, o status de controlador pode ser atribuído ao argumento cuja participação é vista como determinando o curso e/ou o resultado de uma ação sentencialmente denotada.

4.2. Apesar de compartilharem aspectos semânticos e morfológicos, as construções médias constituem eventos de um participante e as e construções reflexivas eventos de dois participantes.

A convergência dos status conceituais de iniciador/controlador e entidade afetada numa única entidade referencial na função de sujeito está correlacionada a outra propriedade semântica, ligada a um princípio denominado por Kemmer (*op. cit.*), de 'relativa elaboração de eventos', um esquema mais generalizador, que retraduz a concepção de transitividade prototípica, sugerida por Givón (1994), com base no estudo sobre transitividade de Hopper & Thompson (1980).

Como as línguas em geral assimilam outros tipos de eventos que não envolvem necessariamente transmissão de energia física,

³ A perspectiva que a construção ergativa fornece é de uma representação em que a entidade afetada é também o ponto de partida do evento e não sujeita a qualquer causa externa; essa característica, aliada à marcação morfossintática do clítico correspondente, torna evidente sua inserção na classe das médias.

como os prototipicamente transitivos, Kemmer (*op.cit*) considera o grau em que a elaboração lingüística de um estado de coisas toma por base o ponto de vista de um participante que “o inicia” para um segundo participante, que é o alvo ou “ponto de chegada” do evento, noções que equivalem às de iniciador/controlador e entidade afetada de Klaiman (*op.cit.*), mas não coincide totalmente com elas. Kemmer argumenta em favor de uma propriedade semântica crucial para a natureza da reflexividade e da medialidade, propriedade essa ainda mais abrangente que a noção de afetação do sujeito. Essa propriedade geral, que ela denomina de ‘elaboração relativa de eventos’ é o parâmetro ao longo do qual é possível situar a reflexividade e a medialidade como categorias semânticas intermediárias de transitividade entre eventos de um e de dois participantes, o que permite também distinguir uma propriedade da outra.

Com base num postulado de Haiman (1983) sobre a separação conceitual que o falante opera mentalmente no grau de individuação dos participantes, Kemmer (*op. cit.*) elabora o princípio, por ela denominado *distintividade relativa de participantes*, segundo o qual uma entidade única físico-mental pode ser conceitualmente distinguida em diferentes participantes, propriedade que permite construir uma escala de tipos de eventos:

Evento de dois participantes	Evento reflexivo	Evento médio	Evento de um participante
+	-	-	-
Grau de distintividade dos participantes			

Um evento de dois participantes se caracteriza cognitivamente pela existência de dois distintos participantes preenchendo dois papéis semânticos numa interação ou relação assimétrica. Embora no evento reflexivo e no médio se evoque, como no evento de dois participantes, dois papéis semânticos separados, estes convergem para uma única entidade referencial. Em virtude dos distintos papéis que evocam, os eventos reflexivo e médio denotam relações internamente complexas, mas o primeiro implica uma diferenciação conceitual da entidade referencial em subpartes discretas, enquanto o segundo prescinde dessa diferenciação; desse modo, o evento médio está mais distante do evento de dois participantes que o reflexivo.

Dado que a função prototípica dos marcadores reflexivos é assinalar correferencialidade de participantes que constituem entidades normalmente distintas, tem sentido analisar o evento reflexivo como o tipo de situação que mantém alguma separação entre *Iniciador e ponto de chegada*. Além disso, nos eventos reflexivos, o Iniciador atua sobre si mesmo do mesmo modo como atuaria sobre outra entidade dele distinta e a função do marcador é simplesmente assinalar o fato de que diferentes papéis são exercidos pela mesma entidade. A função do marcador médio, ao contrário, é indicar que dois papéis semânticos, o de Iniciador e o de Ponto de Chegada, referem-se a uma entidade holística, sem aspectos conceitualmente diferenciados (cf. Kemmer, *op. cit.*, p. 207).

4.3. O português estaria em processo de transição de um sistema de marcação única para um sistema de marcação dupla em que os eventos médios e reflexivos se distinguiriam formalmente.

Um levantamento preliminar, operado sobre um *corpus* escrito do PB e do PE detectou 109 construções de voz média e reflexivas, sendo 72 casos no PE e 37 no PB. A proporção os dois tipos de construções é de 6 vezes mais de médias que de reflexivas, conforme apontam os seguintes índices: 14,0% (15/109) de construções reflexivas e 86,0% (94/109) de construções médias, proporção que se mantém aproximadamente igual nas duas variedades.

Apesar de o marcador de voz média do português ser, como já mencionado, por definição, o clítico reflexivo, podem ocorrer alternativas não-clíticas, mesmo num *corpus* mais formal, como as entrevistas do NURC:

- (10) a. *tudo o terreno da vizinhança já valorizou* (D2-RJ-355)
 b. *o problema é vender pro comércio...quando começa a desenvolver o comércio...* (D2-RJ-355)

Não disponho ainda de levantamento quantitativamente orientado sobre a modalidade oral que forneça evidência definitiva; ainda assim, é possível suspeitar, a título de hipótese, que, à caracterização semântica, o PB falado vem acrescentando uma distinção gramatical nada desprezível, que, se afeta o PE falado, o faz apenas em grau menor: somente construções médias permitem a supressão do clítico, que é, nesse caso, o morfema marcador, conforme se observa e, (10a-b) acima.

Já com predicados agentivos que implicam intencionalidade, como *matar, ferir*, a ausência do clítico na função reflexiva parece tornar completamente impensável a construção (11), embora um equivalente semânticamente mais específico e tipicamente médio, como *suicidar-se* em (12), prescindindo do clítico nas variedades faladas informais.

- (11) *?João matou (O) na semana passada.*

- (12) *João (O) suicidou na semana passada.*

Esses fatos sintáticos encaminham a discussão para um aspecto interessante, de natureza tipológica. A maioria das línguas dispõe de um marcador especial para indicar que a entidade iniciadora/controladora e a entidade afetada convergem no sujeito. Ao observar a relação formal entre marcadores mediais e reflexivos em línguas dotadas de diátese medial, Kemmer (1994) mostra que é possível enquadrá-las em pelo menos duas classes tipológicas básicas.

Há os ‘sistemas de uma forma’, em que o marcador médio é idêntico ao marcador reflexivo, como o alemão e, nesse caso, também línguas românicas, como o português, o espanhol e o francês. Num outro tipo de línguas, que se pode rotular ‘sistema de duas formas’, como o russo, o marcador de reflexividade (MR) é uma forma similar, mas não exatamente idêntica ao marcador de medialidade (MM). Nesse caso, o MR é uma forma nominal ou pronominal, enquanto o MM é um afixo verbal, embora haja línguas desse tipo em que ambos os marcadores são afixos verbais.

O que é comum a todos os sistemas desse tipo é que o MM apresenta menos substância fonológica que o MR, seja quanto ao número de segmentos, seja quanto ao grau de dependência fonológica com a raiz verbal, o que leva Kemmer a denominá-las respectivamente por ‘forma leve’ (light form) e ‘forma pesada’ (heavy form) (cf. Kemmer, *op.cit.*, p. 188).

Nos eventos reflexivos, o Iniciador atua sobre si mesmo, como se atuasse sobre outra entidade e o marcador reflexivo assinala tão somente o fato inusitado de que diferentes papéis temáticos são exercidos pela mesma entidade. Nos eventos médios, por outro lado, o marcador tem a função básica de indicar que dois papéis semânticos, o de Iniciador/Controlador e o de Entidade Afetada/Ponto de Chegada se referem a uma entidade singular holística sem aspectos conceitualmente distintos. O peso fonológico mais leve do marcador médio reflete iconicamente o mais baixo grau de peso conceitual da entidade que ele sinaliza (cf. Haiman, 1983; Kemmer, 1994)⁴. É um

⁴ Haiman (1983) trata a separação conceitual pressuposta nas formas leves e pesadas não como uma diferença entre a semântica reflexiva e a média, mas em termos do grau de ‘individuação’ de objetos. Tratando especificando das diferenças entre reflexividade e medialidade, Kemmer (*op.cit*) prefere empregar o termo *distintividade relativa de participantes* num evento para representar o grau em que uma entidade singular físico-mental é conceitualmente distinguida em participantes separados, sejam eles corpo vs mente ou Agente não contrastivo vs Paciente contrastivo.

tanto forçado chamar o clítico reflexivo de forma pesada, já que, em termos absolutos, é por definição átono e, portanto, foneticamente leve. Em termos relativos, entretanto, a forma pesada teria manifestação fonética, que seria ausente na leve.

Esses padrões de marcação apontam para dois aspectos: por um lado, como os marcadores médio e reflexivo mostram freqüentemente relações formais sincrônicas e/ou diacrônicas, é possível concluir que há uma relação semântica entre as categorias que os marcadores expressam; por outro lado, o fato de as línguas fazerem freqüentemente uma distinção formal entre as marcas reflexiva e média também sugere que há uma distinção semântica entre os correlatos funcionais desses marcadores formais, suscetível de codificação lingüística e é nos 'sistemas de duas formas' que a diferença se manifesta mais claramente (cf. Kemmer, *op.cit.*, p. 190).

O latim se caracterizava como um 'sistema de duas formas' mas os marcadores reflexivo e médios não eram cognatos: a expressão formal do primeiro era o clítico *se*, enquanto a do segundo era desinencial, mediante o acréscimo de *-r* à raiz verbal; nesse caso, o latim constituía um sistema de duas formas não cognatas. O desaparecimento dos verbos deponentes tornou possível generalizar o uso do reflexivo para as construções médias do português e de outras línguas românicas, como o espanhol e o francês.

Não obstante esse percurso diacrônico, é possível pensar que a distinção gramatical entre construções médias e reflexivas venha a traduzir-se, respectivamente, na ausência e na presença do clítico e, nesse aspecto, o PB, em sua variedade falada, estaria num processo mais avançado que PE no desenvolvimento de um sistema de marcação dupla, similar ao russo. Ao examinar dados provenientes do PE falado, Nunes revela que essa variedade se apresenta bem menos afeita à supressão de clíticos que a brasileira. "De certo modo", afirma, "o dialeto europeu parece espelhar estágios anteriores do português brasileiro" (1995, p. 235).

Para concluir, uma nota pertinente sobre a conseqüência teórica das hipóteses aqui discutidas. Se válidas, parecem reforçar a idéia de que, ao ativar o princípio cognitivo de distintividade dos participantes, omitindo ou manifestando foneticamente o clítico, o falante aciona, correlativamente, o princípio de iconicidade, segundo o qual, quanto

maior a distintividade, mais forte a marcação. Nesse desdobramento, aplica-se o postulado funcionalista de que a gramática emerge do uso e, no caso da distinção entre construções médias e reflexivo-recíprocas, o uso das formas está voltado para a ativação de princípios semânticos dos quais a gramática parece ser não mais que um resultado.

Referências bibliográficas

- ARCE-ARENALES, M. *et al.* Active voice and middle diathesis: a cross-linguistic perspective. In: Fox, B, Hopper, P.J. *Voice: form and function*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, p. 1-22.
- BENVENISTE, E. Ativo e médio no verbo. In: *Problemas de lingüística geral*. Trad. São Paulo: Ed.Nacional/Ed. da USP, 1976, p.183-191.
- CÂMARA JR., J.M. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 4ª ed. revista e aumentada, 1972.
- _____. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Vozes, Petrópolis, 1977.
- FOLEY, W. , VAN VALIN, R. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- GIVÓN, T. The pragmatics of de-transitive voice: functional and typological aspects of inversion. (Introduction). In: ____ (ed.) *Voice and Inversion*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1994, p. 3-46.
- HAIMAN, J.. Iconic and economic motivation. *Language* (Baltimore), v. 59, 1983. p. 781-819.
- HOPPER, P. J. , THOMPSON, S.A.. Transitivity in grammar and discourse. *Language* (Baltimore), v. 56, 1980, p. 51-299.
- KEMMER, S.. Middle voice, transitivity and the elaboration of events. In: Fox, B, Hopper, P.J. (Ed) *Voice: form and function*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, p. 179-230.
- KLAIMAN, M.H. Affectiveness and control: a typological study of voice systems. In: Shibatani, M. (ed.) *Passive and voice* [Typological studies in language, v. 16] Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988.
- NUNES, J. Ainda o famigerado *se*. *D.E.L.T.A.* (São Paulo) v. 11, n. 2, p. 201-40, 1995.

Comunicações Coordenadas

Estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos

Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *This paper aims to analyze doctoral theses in the area of discourse analysis, written by native speakers of Portuguese and English, in order to examine discursive practices in this type of academic text as well as to identify linguistic markers that realize such practices. The results will help to orient future researchers in the production and comprehension of the genre in focus.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto acadêmico – gênero textual – estratégias discursivas*

1. Introdução

O estudo de gêneros acadêmicos-científicos tem atualmente merecido a atenção de estudiosos da linguagem preocupados em compreender os processos de construção de significados e em desvelar sua organização discursiva e as diferentes formas de expressão linguística que caracterizam esses gêneros através das diversas disciplinas. Ao construir significados, pesquisadores-escritores devem demonstrar competência linguística e comunicativa, que pressupõe não só o domínio do código da língua, mas também a habilidade de utilizar estratégias discursivas, numa dimensão sócio-cultural da linguagem, que veicula propósitos comunicativos a práticas discursivas específicas de um determinado gênero.

A análise de gênero inclui tanto a organização macrodiscursiva quanto a microdiscursiva, oportunizando a percepção das formas linguísticas que são parte de um jogo comunicativo, no qual funcionam como estratégias de persuasão e subjetividade (Coracini, 1991) na busca da aparente impessoalidade e neutralidade do discurso científico. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar teses de doutorado, enquanto gênero textual acadêmico, escritas por falantes de português e inglês, na área de análise do discurso escrito, com o intuito de identificar as estratégias discursivas dos escritores e as marcas linguísticas que lexicalizam tais estratégias, considerando o contexto e a cultura em que esses textos foram produzidos.

2. Pressupostos teóricos

Todo ato de linguagem, enquanto atividade comunicativa, envolve sujeitos socialmente organizados que se manifestam dentro de um quadro de regularidades sócio-comunicativas convencionalmente determinadas e através de estratégias discursivas de cunho pessoal (Lysardo-Dias, 1998:17). Isto significa dizer que na produção de textos acadêmicos, por mais que tente parecer imparcial, dedutivo, lógico, é através das mais diferentes estratégias discursivas e procedimentos de argumentação que o escritor revela sua subjetividade e tenciona provocar no interlocutor uma reação, ou seja, “convencer da validade da pesquisa relatada e do rigor da mesma” (Coracini, 1991:42). Assim o foco deste trabalho são as estratégias discursivas na produção das teses de doutorado.

Por *estratégia discursiva*, adoto a noção apresentada por Lysardo-Dias (1998:22), como sendo “a articulação entre o fazer-coletivo e o fazer individual que faz do discurso não um lugar de mera reprodução, mas um espaço de interação entre elementos sociais convencionalmente pré-determinados e mecanismos linguísticos individuais”. Pode-se concluir que na configuração estrutural e linguística do texto acadêmico, o escritor se utiliza de procedimentos diversos e escolhas pessoais para alcançar objetivos comunicativos comuns e adequados aos efeitos que deseja produzir no leitor.

Heberle (1999) em um estudo sobre estratégias discursivas em gêneros acadêmicos escritos diversos, mostra que nos discursos contemporâneos os escritores fazem uso de técnicas de linguagem informal para se aproximar do leitor e cita a intercalação de orações interrogativas, observações em parênteses, o uso do discurso direto, como exemplos dessa informalidade no texto escrito. No entanto, é o estudo de Bunton (1999) em teses de doutorado em inglês que considero mais detalhado. O autor considera as escolhas linguísticas pessoais como formas metatextuais e as define como “aqueles elementos no texto que servem primariamente ao propósito de organização textual” (p. 43). O autor identifica como formas metatextuais, a referenciação textual e intertextual, os marcadores de atos comunicativos do texto, os conectivos textuais, os explicitadores de linguagem. Estas formas serão consideradas como ponto de partida na identificação das estratégias discursivas no corpus selecionado.

3. Metodologia

O presente estudo que faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, se caracteriza como uma investigação descritiva e analisa dois exemplares do gênero tese de doutorado, texto acadêmico-científico, enquanto produto de construção de conhecimento e de significação. As teses selecionadas foram escritas por falantes nativos de português e inglês na área de análise do discurso escrito, tendo como temas “avaliação em artigos de pesquisas experimentais em inglês” e “o resumo de dissertações de mestrado em linguística”, defendidas em 1989 e 1998, na Universidade de Birmingham, Inglaterra e na Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil, respectivamente e tendo uma média de 400 páginas, incluindo os anexos.

A análise, de natureza qualitativa, consiste na identificação das estratégias discursivas na construção de sentidos e considerar-se-á dois componentes: o organizacional ou estrutural e o linguístico. Na análise levantei todas as possíveis estratégias discursivas de natureza textual e interpessoal, identificando as expressões linguísticas que os escritores usam para lexicalizar tais práticas discursivas. Como ponto de partida de análise das teses, adaptei e adotei as estratégias identificadas no estudo de Bunton (1999) e tentei identificar outras que os dados revelaram na análise das teses. Para os propósitos deste trabalho, os nomes dos autores das teses selecionadas são omitidos e as teses são identificadas, através dos exemplos, pela abreviação TP (tese em português) e TI (tese em inglês) seguidos do capítulo e da página em que o exemplo se insere.

4. Resultados e discussão

Ao analisar as teses selecionadas, identifiquei várias estratégias discursivas as quais foram agrupadas em categorias e percebi pontos de semelhanças e pontos de diferenças na construção do texto

acadêmico que merecem ser destacados aqui. As estratégias identificadas foram agrupadas em dois componentes: a nível estrutural e lingüístico, comportando subcategorias, que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

I- Organizacional ou estrutural
II- Lingüístico
2.1 Referenciação
2.1.1- Textuais
2.1.2 – Intertextuais
2.1.3 – Textuais não –lineares
2.2 – Marcadores de atos comunicativos do texto
2.3 – Explicitadores de informação
2.4 – Mecanismos retóricos de natureza lexical
2.5 – Mecanismos de natureza gramatical
2.5.1 – busca da impessoalidade
- nominalizações e metáforas gramaticais
- modalização da linguagem
- formas pronominais
- tempo verbal
2.6 – Uso de intercalação de perguntas no discurso
2.7 – Linguagem avaliativa

Quadro 1 – Estratégias discursivas identificadas em teses de doutorado

As estratégias discursivas listadas no quadro acima caracterizam as práticas discursivas do pesquisador-escritor, enquanto sujeito comunicante de resultados de sua investigação, com o objetivo de persuadir sobre a verdade do conhecimento novo produzido para um leitor idealizado. Passemos agora a analisar cada estratégia.

I- Nível organizacional ou estrutural: esta estratégia macrodiscursiva diz respeito às regularidades sócio-comunicativas do gênero em estudo pelo escritor. No caso das teses analisadas, percebi que os textos tinham a mesma estrutura. A tese em inglês tinha oito capítulos, sendo um introdutório, dois teóricos, três de resultados das análises, um de discussão e um de conclusão. A tese em português é composta de sete capítulos, sendo um introdutório, dois teóricos, um de metodologia, um de resultado, um de discussão e um de conclusão. Ambas as teses anexaram o corpus analisado em forma de anexos e apresentados em um segundo volume, oferecendo aos pesquisadores como um banco de dados para futuras pesquisas. Convém ressaltar que os capítulos da tese em inglês apresentaram uma estrutura interna diferente da escrita em português: cada capítulo continha introdução, três a cinco seções e conclusão, enquanto que em português os capítulos continham de três a seis seções, sem uma introdução e conclusão formal. No entanto, as teses tinham um ponto de semelhança: as introduções e conclusões continham as mesmas unidades informacionais, ou seja, as introduções contextualizam a pesquisa, definem os objetivos e hipóteses, justificam a relevância do estudo e descrevem a organização retórica da tese. As conclusões resumem os pontos principais do estudo, discutem as implicações teóricas e práticas e oferecem sugestões para futuras pesquisas.

II - Nível lingüístico: várias são as estratégias identificadas neste nível:

2.1 - Estratégias de referenciação: manifestações de linguagem verbal e não-verbal que fazem referências explícitas a outras partes do texto ou a outros autores. Identificamos estratégias de referenciação **textuais, intertextuais e não-lineares.**

2.1.1 As referências textuais são definidas pela direção da referência e pelo nível em termos de escopo e distância. No que diz respeito à direção, as referências têm a função de antecipar, resumir ou referir-se a um segmento posterior no texto, que aqui denominamos de *antecipações*. Elas estabelecem relações catafóricas. Ou ainda as referências têm a função de repetir, recapitular, ou referir-se a um segmento apresentado anteriormente no texto. Estabelecem relações

anafóricas e aqui são denominadas de *recapitulações*. Vejamos alguns exemplos:

Ex. 1 **In the next three chapters**, the identification and significance of the three functions will be discussed. (TI, Chapter 3, p. 105)

Ex. 2 **Nas subseções seguintes**, apresentamos comparativamente algumas definições de resumo acadêmico, os diversos tipos e suas características.... (TP, Capítulo 3, p.55)

Ex. 3 **The previous section** has shown some of the problems inherent in trying to define evaluative aspects of the lexicogrammar. (TI, Chapter 3, p. 69)

Ex. 4 Bhatia (1993), **como já colocamos acima**, faz uma distinção clara entre resumo e introdução de artigos de pesquisa. (TP, Capítulo 2, p.21)

Os exemplos 1 e 2 antecipam o tipo de informação que será discutida e apresentada no referido capítulo levando o leitor a criar expectativas em relação à informação a ser apresentada. Nos exemplos 3 e 4, em uma relação anafórica, os autores fazem referência à informação já apresentada em seção anterior, recupera e relembra ao leitor o que foi discutido no texto. As referências textuais também são definidas pelo nível em termos de escopo do segmento do texto (tese, capítulo, seção, parágrafo, sentença) e de distância ao segmento referido (capítulo, seção, local e imediata). Exemplos:

Ex. 5 **This thesis** makes no assumptions about the position of evaluation within any particular theory of discourse,... (TI, Ch. 1, p. 10) (escopo – tese)

Ex. 6 **Nesta pesquisa**, como não privilegiamos um enfoque didático da produção de gêneros, tratamos somente das noções de comunidade discursiva,... (TP, Cap. 2, p.12) (escopo – pesquisa)

Ex. 7 **Chapter 3** looks at theories of evaluation in discourse,... (TI, Ch. 1, p.11) (distância – capítulo diferente)

2.1.2 As referências intertextuais dizem respeito a referências explícitas a outros textos, especialmente a outros autores. Aqui podemos incluir as citações curtas que ocorrem no interior dos parágrafos e as longas. Exemplos:

Ex. 8 The grammar used is Halliday's as described in **Halliday** (1985a) (TI, Ch. 1, p. 10)

Ex. 9 Desponta, nessa área, **John Swales** (1981, 1990) com trabalho pioneiro de descrição de introduções de artigos de pesquisas... (TP, Cap. 1, p. 1)

2.1.3 As referências textuais não-lineares são aquelas que se referem a tabelas, quadros, figuras ou anexos. Exemplos:

Ex. 10 They then represent the rhetorical structure of a scientific research **article as shown in Figure 2.1.** (TI, Ch. 2, p. 23)

Ex. 11 **Abaixo, na figura 8**, pode ser visualizada a nossa proposta de organização retórica de resumos acadêmicos.... (TP, Cap. 5, p. 120)

2.2 Marcadores de atos comunicativos do texto: esta estratégia é expressa pelos marcadores explícitos de atos do discurso desempenhados no texto, como, por exemplo, resumir, definir, discutir, comparar, rever, etc. Exemplos:

Ex. 12 **I shall examine** the notion of the scientist-as-writer as a constructor of facts (Section 2.4) (TI, ch. 2, p. 16)

Ex. 13 Limitamo-nos então a **comentar** a seguir alguns estudos que exploram a produção de resumos como são aplicadas... (TP, Cap. 2, p. 16).

2.3 Explicitadores da informação do texto: são as explicações explicitamente indicadas do que significa certos termos e símbolos no texto. Em inglês, os explicitadores são lexicalizados por *in other words, that is, for example*; em português pelos seus equivalentes, *em outras palavras, isto é, por exemplo*.

2.4 Mecanismos retóricos de natureza lexical: são sinalizadores lexicais que se repetem formando redes de conexão. São as palavras-chaves, o léxico básico, específico da área de conhecimento da comunidade discursiva (Swales, 1990) que contribuem para a coesão, sustentam a coerência e garantem legibilidade e compreensão do texto. Neste aspecto, foi observado uma quantidade considerável destes sinalizadores nas duas teses, o que nos leva a perceber o campo semântico dos termos usados. Na tese em inglês, por exemplo, os termos *evaluation, experimental research article, language, interpersonal, writer, reader, argument* e em português, *resumos, retórica, sinalizadores, unidade temática, unidade retórica, itens lexicais, informações, argumento, organização retórica*. Além destes termos, percebe-se o uso de palavras que se referem ao gênero e a partes constituintes do texto tais como: *thesis, tese, chapter, capítulo, section, seção, example, figure, quadro, excerto, pesquisa, resultados, análise*. Estes itens lexicais que se repetem são importantes no sentido que “centralizam informação que tem relações semânticas diretas no texto e relações pragmáticas indiretas na interação leitor-texto” (Cavalcanti, 1985:172).

2.5 Mecanismos retóricos de natureza gramatical: são aspectos gramaticais importantes a serem observados na construção de sentidos do texto acadêmico-científico. Destacamos aqui as estratégias que buscam a impessoalidade do discurso científico:

- **o uso de nominalizações e metáforas gramaticais:** nas duas teses notou-se o uso de nominalizações ou metáforas gramaticais (Halliday 1985,1994) que são formas de representação no discurso científico da impessoalidade, marcada pelo uso de expressões “Este trabalho”, “A pesquisa...” seguido de um verbo +animado, representando o pesquisador que desaparece para dar lugar à situação circunstancial. Como exemplo dessas metáforas registra-se: *This thesis aims at..., This study reveals..., The results indicate..., The research demonstrated..., Esse trabalho evidencia..., A pesquisa privilegia....*

- **Formas pronominais de referência ao leitor:** outra forma de buscar a impessoalidade no discurso científico e identificado nas teses em estudo é o uso da forma pronominal “nós”, considerada universal, e que indica uma forma de envolver o leitor e proteger o escritor de possíveis refutações das proposições apresentadas no texto. Convém salientar que na tese em português a predominância foi o uso do pronome “nós” e na tese em inglês, houve uma mistura do pronome “we” e do “I”, principalmente, quando a autora avaliava teorias e argumentos apresentados no texto. Exemplos:

Ex. 14 **I shall then re-examine** the theories of discourse mentioned in the light of this investigation. (TI, Ch. 1, p. 1)

Ex. 15 **Queremos dizer**, com isso, que o gênero tem uma força tanto maior quanto mais se aproxima da forma consagrada. (TP, cap. 2, p. 44)

- **Modalização da linguagem:** expressa através do uso dos verbos, adjetivos e advérbios modais, que tem a função de avaliar,

amenizar e proteger o escritor de possíveis refutações em relação aos argumentos e assertivas de incerteza apresentados no texto. Este fenômeno ocorreu nas duas línguas, o que parece indicar ser esta uma forma de persuasão e argumentação. Exemplos:

Ex. 16 **Perhaps** the most controversial hypothesis proposed by Sinclair is that written discourse shares the three-part structure of the exchange. (TI, Ch. 3, p. 98)

Ex. 17 Em contrapartida, **deve-se considerar**, do nosso ponto de vista, que as fronteiras genéricas são frouxas e tênues, (TP, Cap. 2, p. 8)

- **Tempo verbal:** por ser a tese um texto expositivo, percebeu-se que houve uma tendência para o uso do tempo presente nos capítulos (introdução, parte teórica, discussão, e conclusão) e seções em que a exposição de teorias e idéias é o objetivo principal e o tempo passado nos capítulos de caráter reportativo ou relato, como a metodologia e resultados, tanto na voz ativa quanto na voz passiva. O uso da voz passiva é considerado também uma marca da impessoalidade do discurso científico.

2.6 Uso de intercalação de perguntas: este recurso é típico de textos expositivos e foi usado, embora com pouca frequência, com o intuito de prender a atenção do leitor e também de declarar o conhecimento que o escritor tem do assunto em foco. Cada pergunta pressupõe uma resposta, e essa estratégia nas duas teses foi realizada com bastante sucesso.

2.7 Linguagem avaliativa: como todo texto científico é também avaliativo, no sentido de que o escritor revela sua postura, posicionamento, impressões sobre determinado assunto, essa estratégia pode ser percebida ao longo dos capítulos das duas teses. Comumente, a avaliação de argumentos e teorias é lexicalizada pelo emprego de adjetivos e expressões atributivas de valor e relevância. Exemplos:

Ex. 18 **One of more important points** noted by Hunt and Vipond is that evaluation is **cumulative**. (TI, Ch. 3, p. 60)

Ex. 19 **Infelizmente, não foi viável**, nesta pesquisa, aplicar instrumentos valiosos de investigação para testar o conhecimento metacognitivo (TP, Cap. 7, p. 198)

5. Conclusões preliminares

Esse estudo preliminar pretendeu identificar estratégias discursivas em teses de doutorado escritas em duas línguas: português e inglês. A análise dos dados, a princípio revelou que a natureza deste gênero é bastante complexa, principalmente, se considerarmos a construção de sentidos em culturas diferentes. Várias estratégias foram utilizadas de forma semelhante nas duas teses como: a estruturação do texto em seis movimentos retóricos – introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussão e conclusão, o uso de mecanismos lexicais e gramaticais, a linguagem avaliativa, estratégias de referência. No entanto, houve também diferenças, percebidas na estrutura interna dos capítulos, na extensão dos parágrafos (em inglês são mais longos), no emprego das formas pronominais de referência ao escritor, e nas citações longas que, na língua portuguesa, foram realizadas de várias maneiras. Essas diferenças podem ser justificadas tanto pelas normas que a comunidade discursiva em que o escritor está inserido estabelece, quanto pelas próprias escolhas pessoais que o escritor faz para construir o texto científico e produzir efeito no leitor. A variedade de estratégias

discursivas revela que o processo de construção do texto não é tão simples quanto se imagina e, que é necessário que futuros pesquisadores sejam conscientizados do conhecimento advindo dessas estratégias para que possam comunicar os resultados de suas pesquisas de forma mais persuasiva e coerente.

6. Referências bibliográficas

- BUNTON, David. The use of higher level metatext in Ph.D theses. *English for Specific Purposes*. Vol. 18 Pergamon Press. 41-56, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Itens lexicais chaves como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto. IN: FAVERO, L.L. e PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.). *Linguística textual::texto e leitura*. São Paulo:EDUC, 1985, p. 171-184.
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo – o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo:Pontes/EDUC. 1991.
- HALLIDAY, M. A K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HEBERLE, Viviane M. Estratégias discursivas de informalidade e envolvimento em gêneros escritos. *Intercâmbio*. Vol. 8. São Paulo:PUC. 135-142, 1999.
- LYSARDO-DIAS, Dylia. O saber-fazer comunicativo. *Teorias e práticas discursivas – estudos em análise do discurso*. MACHADO, Ida Lúcia, CRUZ, A R. E LYSARDO-DIAS, D. (org.s). Belo Horizonte: Carol Borges/UFMG, 1998, 17-24.
- PALTRIDGE, Brian. Thesis and dissertation writing: preparing ESL students for research. *English for Specific Purposes*. Vol. 16. N. 1 Pergamon Press 61-70, 1997.
- SWALES, J. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Análise do gênero Petição Inicial

Antônio Luciano Pontes

Universidade Estadual do Ceará - UECE/UNIFOR

Universidade de Fortaleza - UNIFOR

ABSTRACT: *This paper aims at presenting the results of a genre analysis. The corpus selected and analysed for this studyes composed of twenty petitions as parts of civil processes. The analysis is based on Swales (1990) notion of genre. The generic description of the legal pieces shows that the rhetorical moves are conventionalized as well as steps are opened to creativity.*

PALAVRAS-CHAVE: *Gênero, análise de gênero, petição, movimento.*

Introdução

O presente trabalho insere-se na área da Análise de Gêneros e tem como objeto de estudo o gênero petição inicial.

A pesquisa, que se encontra ainda em andamento, apóia-se nas posições teóricas de Swales (1990) sobre gênero e objetiva apenas propor um modelo de análise que será o resultado do estudo da Petição Inicial. Pretende, ainda, descrever os aspectos léxico-gramaticais, sinalizadores das diversas funções retóricas que o compõem.

O corpus para a análise é composto por vinte petições e foi extraído de um corpus maior, abrangendo todos os gêneros jurídicos, componentes de um processo cível. A pesquisa se insere no âmbito do Programa de Iniciação à Pesquisa Científica FUNCAP/UNIFOR, tendo como participante a bolsista Danielle Gurgel Lima, acadêmica do curso de Direito da UNIFOR.

Primeiramente, apresentaremos as posições teóricas relativas ao conceito de gênero, em seguida, exibiremos os resultados da petição inicial e sua organização.

Pressupostos Teóricos

Este estudo, conforme foi colocado, tem respaldo teórico em Swales, que define gênero como:

uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a construir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo (Swales ,1990, p. 58).

Desse modo, gênero assim entendido além de apresentar um propósito comunicativo bem definido, ainda se caracteriza por ter padrão de similaridade quanto à estrutura esquemática, ao estilo e à audiência pretendida. Esses traços são determinantes para reconhecer um gênero como prototípico de uma comunidade discursiva.

Swales associa então a noção de gênero, como se observa, a um grupo seletivo de usuários que está ligado a atividades ocupacionais e/ou recreativas. A este grupo denomina comunidade discursiva. Para o teórico, comunidades discursivas são definidas como:

(...) redes sócio – retóricas que se formam a fim de atuar em torno de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivos. Em conseqüência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas, o que quer dizer que gêneros pertencem a comuni-

dades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupo ou a vastas comunidades de fala (Swales, 1990, p. 9).

Como se vê, os gêneros são instrumentos utilizados pelos membros da comunidade discursiva, para compartilharem objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos (Swales, 1990, p. 08).

A produção lingüística efetuada, portanto, por esta comunidade é estruturada em funções retóricas que se denominam movimentos e passos.

O movimento (move), é segundo Motta-Roth (1995, p. 60), “um bloco de texto, uma unidade de informação, uma unidade de estrutura do discurso com características específicas e funções comunicativas claramente definidas”. Cada movimento é realizado por unidades funcionais menores denominadas passos (steps). Estes mais abertos à criatividade, caracterizam-se como opcionais ou obrigatórios, organizando-se em classes.

A partir destes conceitos, Swales (1990), apresenta seu modelo de análise, que denominou CARS (Create A Research Space). O autor desenhou o modelo a partir da análise da estrutura retórica hierárquica de introduções de artigos de pesquisa, o qual se organiza em três movimentos:

1. estabelecer o território;
2. estabelecer o nicho;
3. ocupar o nicho.

Dentro de cada movimento realizam-se alguns passos intermediários, entre regulares e opcionais.

Para o estudo da estrutura organizacional das petições, tomamos por base o modelo CARS, com as devidas adaptações para análise deste objeto.

Metodologia da pesquisa

Para o nosso propósito, analisamos apenas 20 petições iniciais. Escolhemos a Petição Inicial como o primeiro gênero a ser apresentado, por ser ele o ato introdutório do processo, o qual significa etimologicamente caminhar para frente. É a petição inicial o primeiro passo nesse caminho, cujo fim é a obtenção de uma providência jurisdicional do Estado para decidir sobre a sua pretensão. O gênero em questão se apresenta como uma declaração do autor expressando a vontade de acionar a lei. É também ato processual que desencadeia todos os demais. Tal peça jurídica se estrutura conforme o Código de Processo Civil (doravante CPC), no seu artigo 282, em sete incisos. A não-observância, ainda segundo o mesmo Código, da obrigatoriedade de tais incisos implica indeferimento do pedido. A petição inicial indicará:

- I- O juiz ou tribunal, a que é dirigida.
- II- Os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu.
- III- O fato e os fundamentos jurídicos do pedido.
- IV- O pedido com as suas especificações.

V- O valor da causa.

VI- As provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados.

VII- O requerimento para a citação do réu.

Estes 7 incisos foram utilizados, no nosso trabalho, como parâmetros para a identificação dos movimentos/passos das petições do corpus, como será demonstrado a seguir.

Resultados da pesquisa

• Movimentos e passos das petições em análise

Utilizando os incisos acima referidos e observando a estrutura das petições pertencentes ao corpus em análise, chegamos à estrutura prototípica do gênero petição inicial.

Esta se constitui, pois, em movimentos, os quais correspondem aos incisos apresentados pelo CPC, com algumas modificações, e, em passos, que se comportam como facultativos ou obrigatórios. E assim teremos a seguir o padrão de organização ou distribuição das informações do gênero petição inicial.

Movimento 1- Escolher o juízo competente

Movimento 2 - Apresentar as partes

- 2.1 Qualificar o promovente (nome, nacionalidade, profissão, endereço, constituir advogado)
- 2.2 Informar o tipo de ação e o seu procedimento
- 2.3 Qualificar o promovido (nome, nacionalidade, profissão, endereço, constitui advogado)

Movimento 3 - Apresentar os fatos e os fundamentos jurídicos

- 3.1 Apontar os fatos
e/ou
- 3.2 Expor as tentativas de solução
e/ou
- 3.3 Citar resolução semelhantes
e/ou
- 3.4 Citar pesquisas
e/ou
- 3.5 Citar a doutrina
e/ou
- 3.6 Citar jurisprudência
e/ou
- 3.7 Citar a lei
e/ou
- 3.8 Fazer comentários

Movimento 4 - Requerer a citação do promovido

Movimento 5 - Fazer o pedido

e/ou

5.1 Apresentar as evidências

e/ou

5.2 Fazer comentários sobre a impossibilidade

e/ou

5.3 Sugerir algo ou alguma quantia para solucionar o litígio

e/ou

5.4 Solicitar a fixação de honorários advocatícios, multa, custas

Movimento 6 - Requerer todos os meios de prova previstos em lei

Movimento 7 - Dar-se o valor da causa

Movimento 8 - Finalizar

8.1 Fecho

8.2 Local, data e Assinatura

• Discussão dos resultados

Observando os movimentos e passos, já estabelecidos, apontamos aspectos conceituais e sinalizadores léxico-gramaticais que caracterizam a descrição geral das funções retóricas presentes no corpus em análise:

Movimento 1 - Escolher o juízo competente

A petição se destina segundo a lei ao juiz ou tribunal competente. O juiz é indicado não pelo nome mas pelo grau ou cargo. Indica-se também a vara a que pertence. Como são várias, deixa-se um espaço em branco, para o preenchimento do número correspondente à vara o qual se dará pelo distribuidor do documento.

Esse movimento se materializa no cabeçalho da petição cujo formato é convencionalizado e estratificado.

Movimento 2 - Apresentar as partes

Aqui se individualizam as partes, promovente e réu, caracterizam-se pelo registro civil, profissão, domicílio e residência. Também, neste movimento, informa-se o tipo de ação que se vai proceder.

Passo 2.1 Qualificar o promovente

Neste passo obrigatório, qualifica-se o autor ou promovente, considerando dados pessoais e de residência. Enuncia-se ainda, o seguinte igualmente obrigatório, através das expressões de base verbal, que lhes servem de conexão, quais sejam **promover** ou **propor**, como no exemplo extraído do corpus:

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA, brasileira, viúva, do lar, residente e domiciliada nesta cidade, na Rua Pires do Rio, 989, por seu procurador no fim assinado,

Passo 2.2 Informar o tipo de ação e procedimento

Neste passo, informa-se o tipo de ação e seu procedimento, e ele se conecta ao passo seguinte, através da preposição **contra**. Temos o exemplo: “**Ação de despejo por falta de pagamento, cumulada com cobrança de aluguéis**”, **contra...**

Passo 2.3 Qualificar o promovido

Qualifica-se o promovido, ou réu, através de dados pessoais e de residência. Ainda neste passo obrigatório constitui-se também o advogado.

Este passo conecta-se ao movimento posterior por meio de expressões do tipo: **dizendo e requerendo, passa a expor e requerer**, e outros: “**JOÃO CARLOS BARBOSA, brasileiro, casado..., dizendo e requerendo o seguinte:**”

Movimento 3 - Apresentar os fatos e os fundamentos jurídicos

O autor deve expor os fatos claramente, podendo ou não se utilizar dos dispositivos legais. Tal ausência não invalida a exordial.

Passo 3.1 Apontar os fatos

Este passo é o único obrigatório neste movimento, por realizar o tópico central.

Seguem-se a este passo, subordinando-se a ele, vários passos facultativos em uma série numerada, cada um funcionando como base de argumento para condenar o réu. Estes argumentos podem ser: citar uma doutrina, citar a lei etc.

Movimento 4 - Requerer a citação da promovida

Aqui instaura-se a tríade processual (autor-ação-réu), observando-se a ocorrência do verbo requerer. Eis um exemplo: “Requerendo que seja citado o réu, para vir purgar a mora, relativamente ao primeiro pedido, ou contestar ambos os pedidos, no prazo legal...”

Movimento 5 - Fazer o pedido

É o próprio objeto da ação e resulta da exposição do fato e do fundamento jurídico, sendo necessária uma coerência entre o acontecido e o pedido formulado.

É curioso assinalar ainda que todos os passos se apresentam como opcionais, no interior do movimento. Embora para que este se realize, seja necessário pelo menos a presença de um passo.

Observa-se a presença de expressões como: ante o exposto, ante os fatos, diante do exposto, em face do exposto.

Movimento 6 - Requerer os meios de provas previsto em lei

Nas ações de execução que são iniciadas com um título executório não existe necessidade de tal movimento, pois o documento anexado é prova suficiente.

Movimento 7- Dar-se o valor da causa

É o valor do pedido. Sua fixação irá influenciar na competência e no rito que serão dados ao processo.

Movimento 8 - Finalizar

É composto pelo fecho, passo facultativo, e ainda pelo local, data e assinatura.

O fecho costuma ser expresso com as seguintes expressões: nestes termos, P.E. deferimento ou nestes termos, espera deferimen-

to. Este movimento, tal como o primeiro, é caracterizado por ter um formato convencionalizado e estratificado.

Conclusão

Do exposto, conclui-se que:

1- Os movimentos reescrevem o que já é previsto, em parte, pelo Código de Processo Civil, fazendo da petição inicial um gênero cuja estrutura é previsível.

2- Os passos são facultativos ou obrigatórios. No caso de serem facultativos, há fatores que determinam esta opcionalidade.

3- Os mecanismos de conexão marcam as articulações entre movimentos e passos.

4- Elementos léxico-gramaticais recorrentes sinalizam os movimentos e os passos nos textos empíricos do gênero em análise. Trata-se de um gênero bastante conservador, cuja linguagem reflete o modo como se diz da comunidade discursiva jurídica.

Referências bibliográficas

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book review in Linguistics, Chemistry, and Economics*. Florianópolis: UFSC. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Departamento de Língua Inglesa e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

SILVA, S.A. de. Um estudo de entrevista baseada na análise de gêneros lingüísticos. *The Specialist*. São Paulo. V.12. n. 1/2, p. 121-143, 1995.

SWALES, J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

O hipertexto e o texto eletrônico: características e desafios.¹

Iúta Lerche Vieira

Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *The impact of information technology on the traditional forms of learning can be strikingly felt in writing, which has undergone changes as deep as its own invention, paper and press invention. Adopting a new technology for reading, writing and circling the words leads to the emergence of new text practices and styles, among other changes. In this context, we present a characterization of electronic text as compared to the typographic text, placing the hypertext between the multiplicity of emerging formats or styles in transition. We discuss redefining such categories as space/time (ubiquity/ simultaneity, presence/absence), cohesion/coherence, as well as the form of "handling" the electronic document, the mode of text production/transmission, and the new relationships established between author/text/reader. Concomitantly, we point out some challenges represented by this new form of virtual communication for users, research and teaching.*

PALAVRAS-CHAVE: *Texto eletrônico, hipertexto, estilo de texto, informação tecnológica.*

Introdução:

O momento tecnológico que vivemos neste alvorecer do século XXI é tão significativo para a história da humanidade como a própria invenção da escrita há 3000 anos atrás, como a criação sucessiva de novos suportes do pensamento, ou o aperfeiçoamento de tecnologias imprescindíveis ao avanço seguinte. Assim foi com a descoberta do papel, vindo da China, através da Arábia em torno do século XII, tornando-se de uso geral no século XIV. O mesmo aconteceu na passagem do manuscrito para o impresso, quando surgiu a imprensa em meados do século XV, ou quando ocorreu sua mecanização, através da "indústria tipográfica", já no século XIX (Fevre e Martin, 1992).

Com a tecnologia eletrônica criam-se possibilidades até então inimagináveis de produzir, acessar e transmitir informações. Surgem novas formas de letramento, transformam-se os hábitos de viver, trabalhar, de fazer ciência, arte e cultura, ou de usufruir de bens culturais e sociais. No centro desta revolução tecnológica, o computador... Tudo está, de uma forma ou de outra, atrelado à sua incorporação irreversível à vida prática. Tão difícil como conceber nossas atividades sem essa tecnologia é mantermo-nos à margem dela. Sob tal impacto e sob o efeito de transformações ainda em curso chega a ser arriscado emitir concepções mais definitivas...

Em termos de tecnologia da escrita, vivenciamos talvez uma das maiores expansões da capacidade comunicativa humana. No dizer de Cassany (2000:7), estamos passando de um suporte *analógico* para um *digital*, especialmente em relação à produção e transmissão do discurso escrito (apenas a recepção do texto ainda se faz pelo suporte analógico - papel, livro, revista). É que no ambiente analógico tradicional os dados de linguagem são representados e transmitidos através de elementos físicos, compostos por átomos, seja de forma oral (voz, sons, lábios) ou de forma escrita (papel, livros, máquina de escrever). Já no ambiente digital, os sistemas de representação e de transmissão de informações se fazem de forma mais mental que física, por meio de dígitos (computadores, teclados, Internet, celulares). Mais que mudanças quantitativas, trata-se de transformações *qualitativas*, onde alteram-se os próprios conceitos de tempo espaço, dimensões tradicionalmente identificadas com o modo de, produzir, compreender, ou divulgar textos escritos. E essa *ruptura da continuidade e da linearidade* implica em aprendizagens radicalmente novas, sem precedentes na história da cultura escrita. É, pois, nesse contexto radical de mudanças que arriscaremos algumas caracterizações sobre

o texto eletrônico e gêneros emergentes, apontando algumas questões que se colocam na esfera da escrita.

I. O hipertexto: Um documento eletrônico revolucionário.

Duas décadas atrás, antes mesmo de surgirem os primeiros computadores pessoais (em 82), dois pensadores geniais já antecipavam a concepção de *hipertexto*, projetando o que hoje é realidade. O primeiro deles, Roland Barthes, insatisfeito com a forma linear do texto convencional, assim discorria profeticamente sobre o texto ideal:

"...as redes são múltiplas e jogam entre elas sem que nenhuma possa reinar sobre as demais. Este texto não é uma estrutura de significados, é uma galáxia de significantes; não tem começo; é reversível; se tem acesso a ele através de múltiplas entradas sem que nenhuma delas possa ser declarada com toda segurança a principal; os códigos que mobiliza se perfilam até perder-se de vista, são inexplicáveis (o sentido não está nunca submetido a um princípio de decisão, senão ao acaso); os sistemas de sentido podem apoderar-se deste texto absolutamente plural, mas seu número não se fecha nunca, ao ter como medida o infinito da linguagem" (1980: 3)

O segundo, Michael Ende, ao descrever a paixão leitora de seu personagem, em *A História Sem Fim*, desvelava-nos o sentido maior da intertextualidade:

"... Bastian olhou fixamente o título do livro e sentiu, ao mesmo tempo, arrepios de frio e uma sensação de calor. Ali estava uma coisa com a qual ele já havia sonhado muitas vezes, que tinha desejado muitas vezes desde que dele se apoderara aquela paixão secreta: uma história que nunca acabasse! O livro dos livros!" (1985: 6-7)

Ora, quem diria que as descrições visionárias de Barthes e a ficção de Ende tão cedo se concretizariam...e que suas conjecturas viessem a alimentar uma reflexão acadêmica? Neste sentido, o que

¹ Trabalho apresentado no II Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 14 a 16/03/2001, na Sessão de Comunicação Coordenada "Gênero Textual: Caracterizando Práticas Convencionais e Inovadoras".

nos interessa, em particular, é mostrar como na concepção de *hipertexto* vamos reencontrar aquela idéia de Barthes, de um texto ideal, com múltiplas entradas e sentidos; ao mesmo tempo capaz de dar conta da paixão leitora descrita por Ende, não apenas em “textos que remetem a outros textos, em histórias sem fim” (Abaurre, 1988: 87), mas agora numa intertextualidade inédita, que não é mais articulada apenas no interior do texto, ou *entre* textos, mas na própria dinâmica para operar com esse novo suporte de escrita, que é o digital.

Isto posto, procuremos definir o texto eletrônico em formato hipertextual e multimídia, apontando-lhe características de ordem pragmática, discursiva e processual (modo de produção)

A) o que é hipertexto?

Como nos diz Álvarez (1998: 52-53), “o hipertexto é um documento eletrônico composto de nós ou unidades textuais interconectadas que formam uma rede de estrutura não-linear. As palavras destacadas ou sublinhadas nestes blocos textuais desempenham a função de botões que conectam outras fontes. Navegando entre esses nós, o leitor vai criando suas próprias opções e trajetórias de leitura, rompendo o domínio tradicional de um esquema rígido de leitura imposto pelo autor. Assim, oferece-se ao leitor a oportunidade de experimentar o texto, não apenas a um nível subjetivo de interpretação, mas a um nível de manipulação objetiva dos elementos que o integram.”² Adotando uma forma de organização similar à da mente humana, a partir da construção de redes de conceitos associados, num hipertexto é possível, por exemplo, acessar dicionários e enciclopédias audiovisuais pelo simples ato de “cliquear” um termo sublinhado ou uma nota-de-rodapé. Pode-se ler a definição de uma palavra na tela, ouvir sua pronúncia e outros efeitos sonoros; pode-se ter acesso a ilustrações animadas, seqüências gráficas e tanto mais...

B) caracterizando o hipertexto:

1. Alteração do espaço textual tradicional (página impressa, com escritura estável e controlada exclusivamente pelo autor), passando para um *formato eletrônico*, mais fluido e dinâmico, permitindo ao texto maior transitoriedade e mutabilidade, reduzindo a distância que separa o escritor do leitor e possibilitando sua interação. **O e-texto é modificável:** pode-se alterar, deletar, inserir, aplicar corretores ortográficos etc.

2. Ausência de permanência do texto, que existe apenas como informação digital. A “impermanência” do *e-texto* pode aumentar sua longevidade (durabilidade) e o impacto de qualquer escrito. Esta aparente contradição decorre da facilidade com que o texto eletrônico pode ser replicado e disseminado (como os “encaminhados” e “atachados”), para não mencionar seu armazenamento de forma muito compacta (como os “zipados”). Um texto enviado pela Internet atravessa o mundo e pode atingir um número infinito de leitores, que podem “salvá-lo” num infinito número de computadores.

3. Ocultação da materialidade do texto ao leitor: o documento ou livro eletrônico, constituem mais um conceito abstrato, que um objeto tangível. Nele, o leitor não dispõe de um conjunto de páginas encadernadas, onde pode ir e voltar, havendo meios de armazenamento que ocultam do leitor toda pista sobre o começo e o final do texto. Dificilmente ele localiza o tamanho do texto na tela, ou sabe a princípio quantas “telas” terá que ler. Assim também, um texto eletrônico não requer necessariamente um final, permitindo que se explore apenas alguns conteúdos, que se desvie para outro texto e assim por diante...

4. Ruptura da linearidade do discurso com foco nas conexões entre textos: o conteúdo textual organizado de modo hiper e intertextual é visto como uma *rede*, tornando-se uma multiplicidade, sem um sentido unívoco e sem a imposição de um princípio dominante. O livro eletrônico, de estrutura não-sequencial, é antes “*uma estrutura que entra em contacto com outras estruturas*, não metaforicamente como no texto impresso, mas *de maneira operativa*” (Álvarez, 1998:53). Trata-se de uma proximidade diferente da que os livros têm numa biblioteca. Um documento eletrônico pode fundir-se em uma estrutura textual maior através de numerosos pontos de contacto. Pode dissolver-se em seus componentes e redefinir continuamente sua interrelação com outros textos.

5. Contém elementos multimídia, veiculando também textos não-verbais: os elementos da escritura eletrônica podem ser palavras, imagens, sons, ações e processos realizados pelo computador.

6. Do ponto de vista textual/discursivo, os textos redigidos especificamente para este meio tendem a ser **menos reiterativos** (pontuação mais flexível, menos retomadas), **menos longos, com estilo menos dependente de procedimentos retóricos**, já que o leitor mesmo elegerá as transições de uma unidade à outra (Bolter, 1991; Nielsen, 1990; Landow, 1992, apud Álvarez, 1998: 53). É interessante notar que a própria coesão enquanto categoria textual é redimensionada. Se, por um lado, parece haver menos coesão porque o texto se subdivide em outros independentes; por outro lado, ela é ampliada. É que a *estrutura não-sequencial* do hipertexto permite recuperar as diversas conexões virtualmente existentes entre os componentes da informação. Ela atualiza múltiplos enlaces e interrelações conceptuais que coexistem num texto, mas que não podiam ser captados na estrutura linear convencional, que só possibilitava atualizar uma linha de argumentação.

7. Transformação nos papéis de leitor e de autor: no texto eletrônico em formato hipertextual essas distinções são menos claras. Em geral o leitor torna-se mais ativo e o autor assume funções diferenciadas.

7.1. Mudança radical na relação do leitor com o texto, criando um novo suporte para a escrita e novos contextos para ler e escrever. **O texto eletrônico permite ao leitor:**

- Interagir de forma mais dinâmica com a informação;
- Buscar e explorar significados com maior facilidade e eficiência;
- Abordar o texto a partir de suas próprias necessidades e expectativas;
- Escolher entre diversas opções, múltiplas trajetórias e esquemas possíveis de leitura, ao invés de um esquema único de leitura;
- Vivenciar a experiência de aprendizagem por exploração e descoberta;
- Experimentar o texto como parte de uma rede de conexões navegáveis que lhe dão acesso fácil e rápido a outra informação necessária para a compreensão.
- Experimentar o conhecimento por meio de recursos multimídia, impossíveis com as fontes de referência tradicionais.

² Embora num texto impresso o índice possa remeter a diversas alternativas de leitura, estas devem submeter-se à ordem fixa das páginas. Já o hipertexto apresenta uma *estrutura menos rígida*, onde podem coexistir estruturas hierárquicas e associativas. Qualquer rota representa uma alternativa apropriada de leitura, implicando numa alteração radical na relação do leitor com o texto.

7.2. Mudança na relação do autor com o texto e com o leitor (audiência): seu papel se expande, ultrapassando a simples escrita do texto. Ele pode acumular funções de formatar, ilustrar, produzir animações, vídeos, efeitos sonoros, inserir desenhos, fotos, gráficos, textos orais e determinar também as diversas operações do programa. Face à maior interatividade do leitor com o texto, pode parecer que o autor perde terreno, mas num formato hipertextual ele assume tarefas adicionais, além de planejar múltiplos enfoques para a informação ou, na concepção tradicional de texto tipográfico, produzir vários “textos” independentes com afinidade temática.

II. Futurologia ou realidade? Alguns desafios para o usuário, o ensino e a pesquisa:

Mudanças tão profundas no modo de produzir e lidar com a informação desafiam nossas concepções tradicionais sobre o que seja ler/escrever e obrigam-nos a rever normas e convenções estabelecidas sob o domínio do alfabeto, lápis/papel e da imprensa. Vejamos alguns prognósticos e desafios que já se tornam realidade:

1. Sobre o e-livro: muda o conceito tradicional de livro com novidades na forma de produzir, acessar, consultar e interligar-se a outras informações. O livro impresso, que historicamente foi o meio mais importante de difusão do conhecimento e o suporte das principais construções intelectuais, deixa de ser o único objeto de leitura. Nos próximos anos muitos livros adotarão um formato eletrônico. (Álvarez, 1998: 51). Se o livro eletrônico vai de fato substituir o de papel é uma questão polêmica. Uma linha de argumentação *contra* se apóia nas características físicas do livro impresso, que é portátil, mais barato, não requer energia e pode ser lido com mais comodidade. Por outro lado, não se pode ignorar que o tamanho e o preço dos equipamentos eletrônicos tendem a cair progressivamente.

2. Sobre a importância da leitura e da escrita: o surgimento de um novo suporte para ler/escrever implica transformações fundamentais nos processos de criar textos, nas estratégias de leitura e na formação de novos leitores. Contudo a leitura continuará sendo o instrumento fundamental de aprendizagem, de acesso à informação, ao conhecimento, à cultura, lazer, prazer estético e ao desenvolvimento pessoal (Anaya Rosique, 1994 e Fajardo, 1994, apud, Álvarez, 1998: 52). Assim também a escrita. Nunca antes foi tão importante saber escrever como agora.

3. Sobre o surgimento de novos gêneros e formatos de textos: tecnologia e letramento interagem de muitas maneiras e influenciam-se mutuamente. Os usuários inventam novas aplicações e modos para usar a tecnologia em atos de escrita. Nesse novo espaço textual surgem também novos estilos de redigir, novos gêneros e formatos de textos (e-texto, hipertexto, e-mail, formulários eletrônicos, sites ou home pages). Cada um com seus usos e convenções, com novos aspectos pragmáticos e discursivos em jogo...

4. Sobre as implicações das novas formas de ler sobre os leitores proficientes e os futuros leitores: a participação na cultura passa a ser mediada por novos dispositivos audiovisuais e outras maneiras de ler. Essas tecnologias terão profundas implicações na relação dos já letrados com os textos e no modo como as novas gerações serão alfabetizadas (Ferreiro, 1996:28). Para alguns estudiosos, a leitura e a escrita eletrônica dão à alfabetização uma perspectiva totalmente nova, uma vez que muda a natureza física e visual do texto escrito, que era o que lhe conferia estabilidade e assegurava seu controle total pelo autor (Bolter, 1991 e Landow, 1992, apud Álvarez, 1998: 52).

5. Sobre o ensino da leitura e da escrita: se os textos usados para ler, consultar e estudar passam a ser documentos eletrônicos cabe questionar se as práticas de ensino da leitura e da escrita estão adequadas; se um texto eletrônico é processado da mesma maneira que um texto impresso em papel... *se fica mais fácil ou mais difícil ensinar a ler e a escrever?* Diríamos que os processos de aquisição são os mesmos, mas a motivação para ler/escrever tende a aumentar... Com relação ao seu desenvolvimento, parece tornar-se mais fácil num sentido e mais difícil noutro... Com tantas facilidades operacionais e tamanha simplificação na mecânica do escrever, o aluno ganhará fluência e velocidade no trabalho, mas talvez perca muito da consistência do escrito, da profundidade de uma reflexão ou argumentação conduzida com recursos retóricos específicos... Talvez estes gêneros tendam a desaparecer... talvez a ciência e a academia venham a empregar outros códigos...

6. Sobre a pesquisa em novas tecnologias da informação e implicações para o letramento. Tantos problemas e áreas de pesquisa novos se colocam nessa “Era da Informação”. Vejamos alguns exemplos (Kamil, 2000:771-788):

- Uso do computador e composição³, comparação entre escrita eletrônica e manual;
- Estudos sobre hipermídia, hipertexto e letramento: natureza, usos, estratégias de leitura,
- Internet, e-mail e outras tecnologias no ensino e em outros contextos
- Efeitos da multimídia no letramento: texto/efeitos visuais e sonoros e impacto na aprendizagem; instrução em multimídia – processos cognitivos envolvidos, estilos de aprendizagem e implicações sociais;
- Motivação para o letramento em ambientes de tecnologia e com populações especiais.
- Computadores e colaboração: práticas colaborativas de letramento em ambiente de aprendizagem e de trabalho.

Na “Era da Informação” a velocidade da mudança mal tem permitido uma avaliação de maior alcance sobre os novos conhecimentos e usos da tecnologia. As projeções para o futuro se impõem antes mesmo que a consistência do presente esteja garantida e suficientemente investigada... Finalizamos dizendo que essa concepção estratégica da *continuidade e rapidez da mudança nas tecnologias de informação e comunicação*, redefinindo constantemente as práticas de trabalho e letramento, no momento é uma tendência mais forte que investigar como a tecnologia transforma o letramento, ou estudar suas mútuas influências (Leu e Donald, 2000:743-770).

III. Referências bibliográficas:

- ABAURRE, Maria Bernadette Marques (1988). “A propósito de leitores e de escribas”. In *Idéias 3*. São Paulo, FDE.
- ÁLVAREZ, Octavio Henao (1998). “El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura”. In: *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año XIX, no. 1, marzo 1998: 51-55*, Buenos Aires/Newark-Delaware, IRA.
- BARTHES, Roland (1980). *S/Z*. Madrid, Siglo XXI.
- CASSANY, Daniel (2000). “De lo analógico a lo digital – El futuro de la enseñanza de la composición”. In: *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año XXI, no.4, diciembre 2000: 6-15*, Buenos Aires/Newark-Delaware, IRA.

³ O uso de tecnologias de computador na leitura e na escrita ainda é recente, não chegando a 4 décadas (Kamil, 2000: 772)

- ENDE, Michael (1985). *A História Sem Fim*. São Paulo, Martins Fontes, Editorial Presença.
- FEBVRE, Lucien e MARTIN, Henry-Jean (1992). *O Aparecimento do Livro*. São Paulo, Unesp/Hucitec.
- FERREIRO, Emilia (1996). “La Revolución Informática y Los Procesos de Lectura y Escritura”. In: *Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año XVII, no. 4, diciembre 1996:23-30*, Buenos Aires/Newark-Delaware, IRA.
- KAMIL, Michael L. et. al. (2000: 771-788). “The Effects of Other Technologies on Literacy and Literacy Learning”. In: KAMIL, M.L. et. al.(editors). *Handbook of Reading Research Vol. III*. Mahwah/NJ, LEA.
- LEU Jr., Donald J. (2000: 743-770). “Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacies Education in na Information Age”. In: KAMIL, M.L. et. al.(editors). *Handbook of Reading Research Vol. III*. Mahwah/NJ, LEA.

Mensagens em secretárias eletrônicas: um caso típico de oralidade secundária

Stella Maria Miranda Vieira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Universidade Estadual de Ceará - UECE

ABSTRACT: *Based on the conception that orality and literacy are not a simple dichotomy, this paper analyses 20 messages recorded by an answering-machine as an example of what was called 'secondary orality' by Ong (1982). The aim of the study is to identify how the lack of spatial and temporal commonality affects the message.*

PALAVRAS-CHAVE: *oralidade secundária, secretária eletrônica, papel da audiência.*

Introdução

Os avanços tecnológicos, como ressaltam Ong (1982) e Halliday (1989), modificaram a maioria dos conceitos tradicionais sobre as características da escrita e da fala, já que alguns tipos de fala assumiram características que costumavam ser atribuídas à escrita. Ong (1982:136-137) criou o termo “oralidade secundária” para designar esses novos tipos de oralidade que resultaram do progresso tecnológico e que são, segundo ele, “profundamente enraizados na escrita”. Ele dá o exemplo dos discursos políticos transmitidos pela TV, em que o emissor não recebe feedback dos telespectadores a quem ele se refere como “audiências incomensuravelmente maiores mas inaudíveis”.

A comunicação via secretária eletrônica, objeto deste estudo, é um caso muito evidente de oralidade secundária. O que me interessa no presente trabalho são as maneiras como os aspectos característicos da experiência comunicativa de deixar mensagem em secretária eletrônica afetam a estrutura da mensagem produzida.

Os estudos de oralidade e escrita

No que se refere à questão fala x escrita, a tendência mais recente consiste em considerar tal distinção, antes vista como uma simples dicotomia, em termos de fatores multidimensionais como em Rubin (1980) e Biber (1988). Rubin (ibid), chama a atenção para o fato de que as diferenças entre diferentes tipos de fala e diferentes tipos de escrita podem ser maiores que a simples distinção de modalidade (fala x escrita) e propõe uma taxonomia em que esta é apenas uma das várias dimensões contrastivas.

Chafe (1982) propõe dois eixos de diferenciação, segundo os quais a escrita é integrada e envolvida e a fala, fragmentada e distanciada. Embora esses eixos sejam estabelecidos em termos dicotômicos, Chafe se mostra consciente de que os tipos de fala e escrita que ele compara (a escrita acadêmica e a conversa espontânea) são tipos maximamente diferenciados, admitindo, portanto, a possibilidade de resultados diferentes numa comparação entre tipos de fala mais formais e tipos de escrita mais informais.

Mais recentemente, ainda na linha de reação contra a visão do contraste oral/escrito como uma dicotomia simples, Marcuschi (1995:13-14), a partir de uma perspectiva sócio-interacionista que ele compartilha com outros autores brasileiros como Koch (1992) e Preti (apud Marcuschi 1995), propõe um “contínuo tipológico de práticas sociais de produção textual” que em muito se assemelha ao contínuo proposto por Tannen (1982). O contínuo de Tannen tem numa das extremidades “estratégias orais” e na outra, “estratégias letradas” que ela define, respectivamente, como aqueles tipos de estratégias tradicionalmente associados à oralidade e aqueles tradicionalmente atribuídos à escrita.

Uma das diferenças (talvez a mais importante) entre a escrita e a fala típicas, pontos extremos do contínuo sugerido por Tannen (ibid:3), diz respeito ao papel da audiência. No caso da primeira, o destinatário da mensagem não está presente ao processo de elaboração da mesma, portanto, normalmente, não tem acesso às reformulações, reestruturações e mudanças de rota que ocorrem antes que se atinja o produto final. Dependendo do nível de formalidade da situação, do tempo disponível e do temperamento do escritor, há uma maior ou menor distância entre o primeiro rascunho e a forma final a que o destinatário tem acesso. No caso da conversa espontânea, as marcas de hesitação, reformulações e falsos inícios, embora aparentes, passam praticamente despercebidos pelo interlocutor, cuja atenção está focalizada no conteúdo da mensagem.

É importante chamar a atenção para a gradação entre os diferentes tipos de audiência quanto à maneira de estar presente. Na interação face a face, a linguagem corporal tem papel importantíssimo: expressão facial, contato visual e gestos fornecem um tipo de feedback, que por ser imediato, pode influir no próprio curso da mensagem. Além disso, o fato de os interlocutores compartilharem o mesmo espaço físico (cf. Rubin, ibid) possibilita uma formulação menos explícita, com o recurso a referências exofóricas.

Um passo adiante no contínuo, em direção à escrita típica, temos a conversa telefônica, semelhante à interação face-a-face, exceto pelo fato de que os interlocutores estão deslocados no espaço e, portanto, a linguagem corporal perde sua função. No caso das mensagens registradas por secretárias eletrônicas, além do distanciamento espacial, característico do meio telefônico, há o deslocamento temporal, pois o destinatário, normalmente, não escuta a mensagem ao mesmo tempo em que esta é emitida.

Metodologia

Para fins de coleta de dados para esta pesquisa, determinei que durante aproximadamente um mês, na parte da tarde, ninguém atendesse o telefone em minha casa. Esta minha recomendação nem sempre foi seguida, pois quando alguém estava esperando um telefonema importante, não admitia correr o risco de que a pessoa não quisesse deixar mensagem. Quando atingi o número de 20 mensagens gravadas e transcritas, procedi à análise das mesmas.

O ponto de partida para a análise foi a seqüência de passos que considero uma estrutura convencional de mensagem de reação à secretária eletrônica. Tal estrutura contém os seguintes passos: (a) *endereçamento*, (b) *auto-identificação*, (c) *declaração do motivo da chamada* e (d) *fechamento*.

Na transcrição, a fim de preservar, enquanto possível, a privacidade das pessoas envolvidas, os nomes das mesmas foram substituídos por nomes fictícios. Preferi utilizar a pontuação convencional da língua portuguesa que, na minha opinião, torna mais fácil a

reconstituição da entonação pelo leitor, e procurei limitar ao mínimo o uso de convenções especiais. São estas (1) o uso de sublinhamento indicando aumento de volume da voz, (2) reticências para indicar pausas, (3) dois pontos para marcar alongamento de sons e (4) linha tracejada entre parênteses (——) para indicar trecho ininteligível. O uso de parênteses duplos são usados para comentários meus, portanto, não fazem parte da transcrição. Reticências entre parênteses nos exemplos indicam que parte da transcrição foi omitida.

Discussão dos resultados

Além das 20 mensagens efetivamente gravadas, por 5 vezes, durante o período de coleta dos dados, a secretária foi acionada sem que fosse deixada mensagem. Numa dessas vezes, a pessoa voltou a ligar, desta vez para meu celular. Esta é uma indicação clara de um elemento comum a todas as experiências de uso de secretária eletrônica, ou seja, a frustração de não poder falar com uma determinada pessoa num momento específico. As reações diante da necessidade de deixar uma mensagem gravada são, geralmente, de desagrado, sendo uma das mais comuns a de simplesmente desligar o telefone. Dentre as mensagens gravadas, destaquei 5 que transmitem, em diferentes graus, a irritação diante da impossibilidade de interação imediata. Estas mensagens são de membros da família cujo grau de intimidade permite expressar esse tipo de reação. Transcrevo abaixo em ordem crescente de irritação as referidas mensagens.

Ex.1: Sou eu. Preciso falar com a Neide. Digam a ela pra ligar pra mim.

Ex.2: Sou eu! Liga pra mim, por favor, alguém aí! Eu quero falar com a Neide.

Ex.3: Sônia! Atende aí, que eu preciso falar contigo!

Ex.4: É, eu preciso que alguém me atenda, né? Vê aí quem é que tá me me escutando, pra me atender, que eu preciso falar com alguém. Tchau.

Ex.5: Dá pr'algumém atender o telefone por favor?

Quanto à estrutura das mensagens, constatamos que apenas as de tipo institucional ou referentes a relações profissionais, seguem todos os passos esperados, como no exemplo 6, que se segue.

Ex.6: São João ((endereçoamento)), aqui é Vilma da Citrus ((auto-identificação)). É p'ra ligar para o Hotel Golden (——)..... Ligue para a Citrus, para me dar uma resposta ((declaração do motivo)). Obrigada ((fechamento)).

Com respeito ao endereçoamento das mensagens analisadas, a constatação é que, de um modo geral, o mesmo independe do emissor da mensagem de abertura, pois, na metade dos casos, a fala foi dirigida diretamente à pessoa com quem se pretendia falar enquanto na outra metade, exceto em um dos casos, subentende-se um endereçoamento genérico, do tipo “Quem quer que me ouça...” como nos exemplos 6 e 7 a seguir.

Ex.7: Só queria saber se se lembraram de reativar a hotlink. OK? Tchau.

Ex.8: Sou eu. Isa e Lúcia vão. Eu acho que num vou não. Ligue pra elas. Obrigada.

A exceção à tendência genérica dos endereçoamentos implícitos é um caso em que a voz do emissor da mensagem de abertura é levada em conta no exemplo 9 abaixo.

Ex.9: Telefonamos pra lhe desejar um Feliz Aniversário. Onde é que você anda? ((Segue-se um comentário meta-comunicativo dirigido a uma terceira pessoa)) É ele mesmo, é a voz dele. Não podemos atender. Deixe seu recado.

Houve ainda outra mensagem (Ex.10), em que o telefonador dirigiu-se à pessoa cuja voz reconheceu na mensagem de abertura, pedindo-lhe que transmitisse o recado a uma terceira.

Ex.10: João, diga a Sônia, que o Hélio quer saber, quanto é que

nós tamos devendo a ela, pra poder... colocar hoje no cor/ no banco. Mas a gente queria que cê desse a resposta logo, porque nós vamos para... nós vamos sair antes de nove. Obrigada. Iara.

Esta última mensagem também me chamou a atenção pela sua semelhança com o gênero escrito bilhete no que se refere à auto-identificação que vem no fechamento, como uma assinatura.

Nas mensagens produzidas por membros da família, a auto-identificação é quase sempre omitida, por ser considerada supérflua, como também o fechamento é, muitas vezes, dispensado, ficando a mensagem reduzida à explicação do motivo da chamada. Encontrei, pois, 9 casos de nenhuma menção à própria identificação e 3 ocorrências de “Sou eu”, que é uma maneira de explicitar a não necessidade de identificação. O resultado é, portanto, de 60% de casos de omissão da auto-identificação.

Em 2 das mensagens, a auto-identificação está embutida na explicação do motivo da chamada como nos exemplos a seguir:

Ex.11: Pede aí uma das meninas pra ligar pra Lúcia, a mãe do Mauro. Obrigada.

Ex.12: Dr. João! Ligue para Pedro Vieira. 9968 8333. Obrigado.

Nas mensagens de relacionamento profissional ocorreu não só a auto-identificação como a identificação da empresa, ou referência à relação de trabalho, como nos exemplos seguintes:

Ex.13: Aqui é Vilma, da Citrus.

Ex.14: É Carla, do Britanic.

Ex.15: É Ana, cliente de Neide.

No exemplo 16, a funcionária não se identifica, mas identifica a empresa:

Ex.16: Por favor, ligar com urgência para a central de atendimento da Embratel. Número 33018127. Responsável, Marta de Souza ((nome da assinante)). Obrigada.

O exemplo 17 (empregada doméstica justificando falta ao trabalho) é uma exceção:

Ex.17 – Alô! É porque.... Dona Sônia? É porque eu num vou poder ir hoje não. Que a Renata tá com dor de ouvido. Só tou avisando.

Quanto ao fechamento, podemos dizer que “Obrigado(a)” foi o mais freqüente, com 45% de ocorrência, seguido da total ausência de fechamento em 30% das mensagens. Os 25% restantes dividiram-se entre “Tchau”, “Tchau um beijo” e “Um beijo”.

A declaração do motivo da chamada, que constitui o cerne da mensagem, apresenta-se no presente estudo de 3 maneiras diferentes que denominarei de (a) *adiamento*, (b) *substituição* e (c) *iniciação*. O adiamento do evento comunicativo pretendido foi o comportamento mais freqüente, ocorrendo em 45% das mensagens, e pode ser observado nos exemplos 16 e 17 abaixo.

Ex.18: Lúcia? É Carla, do Britanic. Quando você puder dê uma ligada pra mim. Tá? Obrigada.

Ex.19: É::: bom di:a. É Ana, cliente de Neide. Que eu gostaria de dar uma palavrinha com ela. Obrigada.

Em 30% das mensagens identificamos a tentativa de realizar a tarefa comunicativa de modo substitutivo, a fim de evitar novo telefonema, como se pode ver no exemplo 17 acima e no exemplo 20 a seguir.

Ex.20: Dona Sônia! São João! Fernando. Tou ligando só pr' avisar que eu vou ficar aqui até tarde de novo. É::: .. alguém de vocês dá o dinheiro da passagem de Vera, quando eu chegar a gente resolve. Tou com o dinheiro já aqui. Tchau.

O terceiro tipo de comportamento, a que chamei de *iniciação*, ocorreu em apenas 3 das mensagens (15%) e consiste em iniciar a troca comunicativa, indicando a necessidade de “feedback” posterior, como nos exemplo 6, já citado, e no exemplo 21 a seguir.

Ex.21: Fernandinho! É Bete. Eu preciso falar com você, meu

filho. Sobre:: esse problema da da intimação. Eu num sei: eu vou tentar pro Jornal. (—) eu vou ligar pra você mais tarde. Um beijo.

Um outro aspecto revelado pela análise dos dados foi a presença explícita do elemento meta-comunicativo em 30% das mensagens, como exemplificado abaixo, que vejo como um indicador de que o falante tem consciência do caráter substitutivo do evento de fala em questão.

Ex.22: (...) Só p'ra dizer que a gente já chegou, a viagem foi ótima, (...)

Ex.23: (...) Só tou avisando.

Ex.24: (...) Tou ligando só p' ravisar que eu vou ficar aqui até tarde de novo. (...)

Ex.25: Telefonamos pra lhe desejar um Feliz Aniversário. (...)

Considerações finais

O que emerge de minhas observações é um tipo de fala em muito semelhante ao gênero escrito bilhete, muito dependente de conhecimento compartilhado e com poucas disfluências (pausas e outros marcadores de hesitação). A ocorrência reduzida de disfluências pode estar relacionada à ausência de “feedback” da parte do receptor, como também ao fato de que o tempo de gravação de cada mensagem é limitado.

A tarefa comunicativa de utilizar secretária eletrônica desperta, com muita frequência, uma atitude de rejeição por parte do telefonador. Na minha interpretação, a relutância em deixar mensagem gravada em secretária eletrônica é uma decorrência de ter que produzir em tempo-real, portanto, sem possibilidade de planejamento, uma mensagem que será ouvida como produto, com uma característica de permanência que não é atributo da oralidade típica. O grau de compromisso com o que é dito numa mensagem gravada é incomparavelmente maior do que com aquilo que faz parte de uma conversa face-a-face, ou mesmo de uma conversa por telefone. Além disso há a possibilidade de que o receptor da mensagem focalize aspectos formais da mesma, o que não ocorre numa interação oral espontânea, cujo processamento “on line” impõe um tipo de atenção seletiva, que põe em segundo plano as disfluências tão comuns na fala espontânea.

A mensagem de abertura da secretária eletrônica, que é emitida sempre que não se pode, ou não se quer, atender o telefone, é bastante diferente das mensagens recebidas. É uma mensagem planejada e que passa por um processo de edição que só termina quando o emissor está satisfeito com sua forma.

Há, portanto uma pronunciada desigualdade de condições entre os dois participantes dessa pseudo-interação. A pessoa que faz

a ligação escuta uma mensagem planejada e editada e deve responder a esta “on-line”, sem possibilidade de planejamento e sem o “feedback” imediato e intenso que caracteriza as conversas telefônicas. Em contrapartida, tal mensagem será ouvida em condições mais próximas de uma situação de leitura, já que o receptor pode ouvi-la repetidas vezes e não tem a responsabilidade de fornecer uma resposta imediata. Cria-se, portanto, uma posição bastante vulnerável, desconfortável mesmo, para a pessoa que faz a chamada.

O estudo aqui relatado tem características embrionárias; com um corpus maior e mais variado seria possível investigar outros aspectos que nos meus dados não são conclusivos, demandando uma investigação mais aprofundada. Um deles é a tentativa de simular um contexto mais interativo, mais semelhante a uma conversa telefônica, através da entonação interrogativa do endereçamento da mensagem, muito comum nesse tipo de conversa, quando o telefonador quer confirmar seu reconhecimento da voz que atende à chamada, e de outros marcadores também interrogativos como o que ocorre no exemplo abaixo como um pré-fechamento da mensagem.

Ex.26: Lúcia? É Carla, do Britanic. Quando você puder, dê uma ligada pra mim. Tá? Obrigada.

Referências bibliográficas

- BIBER, D. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CHAFE, W. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In: TANNEN, D. (ed) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 1982, pp. 35-53.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____ & HASAN, R *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- KOCH, I. *A Inter-Ação pela Linguagem*, São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Escrita. Conferência de abertura do *II Encontro Franco- Brasileiro de Ensino de Língua*, (mimeo) UFRN, 1995.
- ONG, W. J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.
- RUBIN, A. A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B.C. and BREWER, W. F. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, New Jersey: L. Erlbaum, 1980, pp. 411-438.
- TANNEN, D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982

A toponímia como representação da realidade regional

Marlene Schneider

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS (Pós-graduação)

ABSTRACT: This work aims at presenting an analysis of the toponymy of the Pantanal region in Mato Grosso do Sul state. The study of toponymy, in which the physical and cultural environment is represented, is very important.

PALAVRAS-CHAVE: toponímia, realidade regional.

O estudo da Toponímia¹ é de suma importância para o conhecimento da realidade social, histórica, econômica, política e geográfica de uma comunidade, uma vez que através do estudo das designações atribuídas aos lugares, pode-se recuperar aspectos subjacentes à realidade nomeada. Partindo desse princípio, este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla acerca da toponímia do Pantanal sul-mato-grossense e objetiva estabelecer a relação entre língua/cultura no processo de nomeação de acidentes físicos da região, como as *baías*, *corixos*, *córregos*, *rios* e *vazantes*.

A ação de nomear as coisas sempre esteve presente na humanidade. Anteriormente a uma geografia humana (país, estado, município, distrito, bairro) existiu uma geografia física com características específicas, de acordo com as peculiaridades locais (hidrografia, orografia, vegetação). Juntamente com os elementos físicos, há também os elementos de ordem sociocultural influenciando e determinando a vida do homem nesse ambiente. Segundo Salazar-Quijada (1985: 09)

“o mais antigo tesouro da lingüística e de outras realidades que não hajam prescrito, encontram-se na toponímia. Os nomes de muitos acidentes geográficos, de todo o mundo provêm de épocas nas quais, o homem não conhecia a escritura em nenhuma de suas formas. Estes nomes chegaram a nós por tradição oral.”

Tradicionalmente a toponímia era definida como o estudo da origem e significação dos nomes de lugares. Devido à limitação desse conceito, atualmente na conceituação da toponímia são valorizados tanto a etimologia, como o aspecto humano. Conforme as afirmações do estudioso do assunto Salazar-Quijada, a toponímia é o “...ramo da Onomástica que se ocupa do estudo integral, no espaço e no tempo, dos aspectos geo-históricos, sócio-econômicos e antropolingüísticos que permitiram e permitem que o nome de um lugar se origine e subsista” (1985: 18).

Apesar de o signo toponímico estar inserido entre os demais signos no sistema lingüístico, há algumas diferenças que precisam ser consideradas. Primeiramente, sua função é identificar e não significar. Além dessa identificação, seu estudo fornece subsídios para a manifestação de índices da realidade regional. Outro aspecto de grande relevância do signo toponímico é a questão da presença da motivação, pois, de maneira geral, ele é estimulado pela realidade circundante, valorizado pelo denominador no momento da nomeação.

Assim, de acordo com a realidade de cada comunidade, há a escolha por determinadas maneiras de se expressar. Conforme o lingüista Sapir (1969: 20), “...a trama de padrões culturais de uma civilização está indicada na língua em que essa civilização se expressa (...) a linguagem é um guia para a realidade social”. Salienta-se, assim, a interdependência entre fatores lingüísticos, culturais e sociais. Nessa perspectiva, os topônimos, como integrantes do léxico e conseqüentemente da língua, podem representar toda uma infinida-

de de valores, representando a realidade do grupo social. Pode-se dizer que a recuperação de aspectos extralingüísticos torna-se imprescindível para a explicação da motivação que deu origem à maioria dos topônimos do corpus analisado neste trabalho.

Na análise da toponímia do Pantanal sul-mato-grossense, tomamos como hipótese o pressuposto de que devido a imensa riqueza ambiental peculiar do Pantanal, a realidade local seria retratada nas denominações dos acidentes físicos da região pantaneira.

Os dados para a realização deste trabalho foram obtidos através de consulta às cartas cartográficas elaboradas pelo Ministério do Exército no ano de 1979, na escala 1:1250 e a livros que focalizam aspectos histórico-geográficos do Pantanal.

O Pantanal sul-mato-grossense situa-se aproximadamente entre os paralelos 18° e 21° e os meridianos de 55° e 58°, à Noroeste do Estado do Mato Grosso do Sul, limitando-se com a Bolívia e o Paraguai, Mato Grosso e o Planalto Central Brasileiro. A área do Pantanal é plana, com altitudes que não ultrapassam os 200 metros acima do nível do mar com declives entre os extremos norte e sul de 3 centímetros por quilômetro. Devido a essa característica, dois terços de seu território se transformam periodicamente em imensas lagoas que impõem os hábitos da população e da fauna local.

A região foi alcançada por uma expedição branca pela primeira vez no século XIV. Como estava inundada, recebeu o nome de “Mar de Xaraiés, em homenagem a uma tribo de índios com esse nome, da família dos guarani. No entanto, descobriu-se depois, a inexistência do mar. Atualmente é conhecido como Pantanal, cuja denominação também é considerada inadequada, de acordo com Calheiros, Fonseca (1996: 19), “... pois a área não exhibe características de pântano, mas engloba um conjunto de diferentes feições, de denominação tipicamente regional, cuja existência é reconhecida pelos pantaneiros e corroborada pelos pesquisadores”. A autora cita as *baías*, os *corixos*, os *córregos* e as *vazantes*, entre outros, como formadores da geografia pantaneira. A caracterização do Pantanal em 11 (onze) sub-regiões, é devido a existência dessas feições regionais, associadas a aspectos geopolíticos. (Silva, apud Calheiros, 1996:19).

É importante ressaltar que as sub-regiões de *Cáceres*, *Poconé*, *Barão de Melgaço* localizam-se no Estado do Mato Grosso, tendo como ponto de divisa o Rio Correntes, enquanto as sub-regiões do *Paiaguás*, *Nhecolândia*, *Abobral*, *Miranda*, *Aquidauana*, *Nabileque*, *Porto Murinho* e *Paraguai* pertencem ao Estado do Mato Grosso do Sul.

Ao analisar-se a toponímia do Pantanal, verifica-se, em um primeiro momento, a manifestação da realidade peculiar do ecossistema pantaneiro já nas próprias designações atribuídas aos

1 - A Toponímia é a disciplina que se ocupa com o nome de lugares e faz parte da Onomástica. Além da Toponímia, a Onomástica também envolve em seus estudos a Antroponímia, que estuda o nome de pessoas. (Salazar-Quijada, 1985: 15).

acidentes físicos da região, como por exemplo, *vazante*, que é registrado no Dicionário Aurélio (2000), dentre outras acepções, como um brasileiro de MT² no sentido de “campo alagado por águas de chuva”. Calheiros, Fonseca (1996: 19) complementa a explicação anterior definindo as *vazantes* como “escoadouros naturais da água na época das enchentes, com características de curso fluvial intermitente, com vários quilômetros de extensão”. Já Carvalho, (apud Bezerra, Chaparro, Peixoto 1997: 12) conceitua esse acidente geográfico como “largas depressões situadas entre as cordilheiras, não apresentando um canal definido” e Ponce, (apud Bezerra, Chaparro, Peixoto 1997: 12) também observa que “durante a estação das cheias, essas depressões drenam riachos intermitentes, se estendendo por vários quilômetros. Todavia, muitas vazantes são perenes, revelando a presença de uma substancial vazão de subsuperfície”. Nota-se pelas definições apresentadas que a unidade lexical *vazante* nomeia um acidente físico representativo da realidade físico-geográfica da região pantaneira.

Já o item lexical *córrego* designa na região pesquisada um ribeiro de pequeno caudal; riacho, um brasileiro, segundo o Dicionário Aurélio (2000). *Baía*, por sua vez, é o nome “atribuído às pequenas lagoas temporárias ou permanentes de formas circulares, semicirculares ou irregulares, muito características do Pantanal” (Calheiros, Fonseca, 1996: 19). O Dicionário Aurélio (2000) complementa essas informações ao registrar a acepção “canal para escoamento de pântano” para a unidade lexical *baía*.

Outro acidente físico típico da região pantaneira é o designado pelo item lexical *corixo*, ou seja, “pequenos cursos fluviais, de leito próprio que ligam baías próximas a canais mais estreitos e profundos” (Calheiros, Fonseca, 1996: 19). De acordo com o Dicionário Aurélio (2000), *corixo* é um brasileiro de Goiás e do Estado do Mato Grosso no sentido de “canal por onde as águas das lagoas, dos brejos ou dos campos baixos se escoam para os rios vizinhos”.

Como já foi registrado, este trabalho focaliza a análise de topônimos que nomeiam *vazantes*, *córregos*, *baías*, *corixos* e *rios* da região pantaneira. Para tanto, os dados foram organizados em torno dos seguintes campos léxicos³: *fauna*, *flora*, *hidrografia* e *história*.

Desta forma, agrupados ao campo léxico da *fauna* pode-se citar, entre outros, os seguintes topônimos que recuperam nomes de animais típicos da região: *Corixo dos Cavalos*, *Corixo Jacaré*, *Corixo Jaguatirica*; *Córrego Piranha*, *Córrego Anhuma*, *Córrego Jibóia*, *Córrego Sucuri* e *Córrego Piranema*; *Vazante do Bugio*, *Vazante Capivara* e *Vazante da Garça* e o *Ribeirão Caracol*.

Já o campo léxico da *flora* reuniu, por exemplo, topônimos como: *Corixo do Cerrado*; *Córrego Buriti Vermelho*, *Córrego das Flores*, *Córrego Jatobá* e *Córrego Tarumã*; *Vazante Aguçu*, *Vazante Angical*, *Vazante Cambará*, *Vazante Caraguatá* e *Vazante Taquari*.

Importante registrar a grande produtividade de topônimos relacionados a esses dois primeiros campos, fato justificável pelas próprias características da região pantaneira em termos de fauna e de flora.

Ao campo léxico relativo à *hidrografia*, por sua vez, foram agrupados topônimos que remetem a aspectos hidrográficos do Pantanal, como brejos, corixos, baías, rios, córregos que possuem em comum o traço distintivo *água*: *Córrego Baía das Amoreiras* e *Córrego Valinho*; *Vazante do Brejão*, *Vazante do Corixão*, *Vazante do Corixinho* e *Vazante do Riozinho*.

Na seqüência, temos o campo léxico referente à *história* que reuniu menos topônimos. Cita-se como exemplo, o *Rio Miranda*, cujo nome também designa um pantanal e uma cidade do Estado de Mato Grosso do Sul. A história do Estado de MT registra a presença de duas personalidades que se destacaram no cenário político do estado: o Senador João Antônio de Miranda, terceiro senador pela Província de Mato Grosso; e o primeiro juiz de Direito da Comarca de Cuiabá durante a Guerra do Paraguai, Pascoal Domingos Miranda,

conhecido por suas idéias republicanas. (Mendonça, 1971: 111). Assim, infere-se que a designação de *Rio Miranda* para o acidente geográfico pode ter representado uma homenagem a essas celebridades históricas.

Assim, ao observar-se as designações toponímicas agrupadas aos vários campos, pode-se verificar que a língua sofre influências do quadro ambiental em que se acham os falantes. No entanto, tal influência só acontece no momento em que o grupo valoriza um elemento e o reporta à língua. Por exemplo, a simples existência de uma espécie de animal, vegetal ou outro aspecto físico não é suficiente para que surja um signo correspondente. É necessário que os falantes da língua dêem importância ao fator físico. Ressalta-se, dessa maneira, também a importância do fator social do ambiente em que o grupo está inserido na forma de nomeação dos elementos da realidade.

Nesse sentido, o signo toponímico é o que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. Desta forma, podemos inferir que, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características do povo pantaneiro, que valoriza a imensa riqueza ambiental regional em que vive, são incorporados na toponímia local. Assim, através da análise dos zootopônimos, fitotopônimos, hidrotopônimos e historiotopeônimos de acordo com a taxinomia adotada por Dick (1992: 31-34) obtém-se uma amostra da diversidade da fauna e da flora regional, além das características físicas e dos aspectos históricos da região e chega-se ao estabelecimento da correspondência entre o nome do lugar e a condição ambiental determinativa. Um designativo comum da língua passa à categoria de topônimo, como ilustram os topônimos *Córrego Baguari*, *Córrego Anhuma*, *Vazante da Garça* e *Corixo Sabiá* que recuperam denominações atribuídas a aves que passaram à categoria de topônimos. Fenômeno similar ocorre com os fitotopônimos, como *Córrego das Flores*, *Córrego Jatobá*, *Vazante Aguçu*, *Vazante Caraguatá* que retomam aspectos da flora, descrevendo a realidade ambiental regional através da retomada do nome de árvores e flores, ou seja, uma retomada do conjunto da vegetação existente no Pantanal do Mato Grosso do Sul.

Também os hidrotopônimos representam a riqueza das águas, de cujo vaivém nasce toda a riqueza ambiental do Pantanal, ou seja, das enchentes periódicas do Pantanal advém a tipicidade dos acidentes geográficos presentes na região: corixo, vazante, brejo e rio. Essas designações são novamente retomadas para nomear o próprio acidente físico hidrográfico em estudo, como *Vazante do Corixão*, *Vazante do Riozinho*, *Vazante do Brejão*. Essas denominações comuns de acidentes hidrográficos também passaram à categoria de topônimos. O mesmo acontece com o historiotopeônimo acima citado, *Rio Miranda*, que homenageia personalidades históricas do final do século XIX, cuja memória é lembrada e retomada através da Toponímia.

Frente ao exposto, vale retomar à guisa de conclusão, o pensamento de Lévi-Strauss, (apud Dick 1990: 263), segundo o qual “não basta a identificação de cada animal, planta ou qualquer outro fenômeno, é preciso saber qual é o papel que cada cultura lhe atribui dentro do sistema de significações”. Assim, vale ressaltar que o recorte da toponímia do Pantanal sul-mato-grossense tomado como objeto de análise forneceu-nos mostras da presença da interdependência entre língua e cultura na forma de designação dos acidentes físicos da região.

2 Registre-se que a marca dialetal MT pode também estender-se, por ora, para a realidade de MS, devido à não consolidação da divisão do Estado do MT em MT e MS, no ano de 1979, assim como também à posição geográfica do Pantanal que está localizado tanto no MT como no MS.

3 Adota-se neste trabalho, a definição de campo léxico do linguista Eugênio Coseriu. Segundo esse linguista, campo “é do ponto de vista estrutural, um paradigma léxico que resulta da repartição de um conteúdo léxico contínuo entre diferentes unidades dadas na língua como palavras e que se opõem de maneira imediata umas as outras, por meio de traços distintivos mínimos.” (Coseriu, apud Isquierdo, 1996: 102).

Referências bibliográficas

- AURÉLIO, Século XXI. *Dicionário da Língua Portuguesa - Eletrônico*. 3.0 Versão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 2000.
- BEZERRA, Maria Angélica de Oliveira; CHAPARRO, Marcelo; PEIXOTO, José Luís S. Moluscos Dulceaquícolas do Pantanal do Abobral: uma abordagem arqueológica. In: *Revista Científica: Ciências Biológicas e da Saúde*. Campo Grande: UFMS, 1997
- CALHEIROS, Débora Fernandes; FONSECA JR., Wilson Correa da (organizadores). *Perspectivas de estudos ecológicos sobre o Pantanal*. Corumbá/MS: EMBRAPA-CPAP, 1996.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.
- _____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. *Coletânea de Estudos*. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.
- MENDONÇA, Rubens de. *Dicionário biográfico mato-grossense*. Mato Grosso: Instituto Histórico de MT e Academia mato-grossense de Letras; Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 1971.
- SALAZAR-QUIJADA, Adolfo. *La Toponímia en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela-Publicaciones de la Facultad de Ciências Económicas y Sociales, 1985.
- SAPIR, Edward. *Linguística e Ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

Arcaísmos e regionalismos na obra de Hélio Serejo

Neide Araújo Castilho Teno

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

ABSTRACT: This paper discusses the question of archaisms and regionalisms on Helio Serejo's linguistic works and it also analyses some works employed by the author which evidentiates by the archaic and regionalist aspects of the language.

PALAVRAS-CHAVE: arcaísmo, regionalismo

Entende-se que o léxico de uma língua é a soma de toda a experiência sociolingüística cultural de uma comunidade. Os membros dessa comunidade funcionam como sujeitos perpetuadores ou transformadores do léxico por isso são os usuários da língua que criam ou conservam o vocabulário dessa língua. Nesse sentido, o léxico é o nível lingüístico que melhor registra as mudanças sociais, culturais ocorridas na sociedade, razão por que é considerado “o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente como outros símbolos da herança cultural. Dentro desse ângulo de visão, esse termo léxico é transmitido de geração para geração como signos operacionais por meios dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e idéias” (Biderman, 1981: 132).

Assim, pode-se observar no léxico de determinados grupos sociais lexicais que representam diferentes momentos da história da língua. A língua portuguesa no Brasil, por exemplo, reúne em seu léxico unidades lexicais que revelam tanto nuances da língua do colonizador quanto de línguas de povos nativos. Em vista disso, no léxico de uma língua é freqüente a presença de “marcas” regionais que configuram a norma de uma determinada região. Norma esta aqui sendo “entendida como costume, a tradição continuada que se verifica nos hábitos lingüísticos de uma comunidade” (Pires de Oliveira, 1998: 107). No nível do léxico, essas particularidades regionais são denominadas de regionalismos. Essa questão do regional suscita questionamentos quanto ao ponto de referência. O vocábulo é regional de qual região? É regional com relação a que falar? Biderman (1998: 134), adaptando o conceito de regionalismo proposto por Boulanger (1985), registra que o regionalismo pode ser definido como:

“...qualquer fato lingüístico (palavra, expressão ou seu sentido) próprio de uma ou de outra variedade regional do português do Brasil, com exceção da variedade usada no eixo lingüístico Rio/São Paulo, que se considera como o português brasileiro padrão, isto é, a variedade de referência e com exclusão também das variedades usadas em outros território lusófonos”.

É importante mencionar, ainda, o conservantismo dos textos históricos e literários da língua, uma vez que encontramos neles termos arcaicos. Na literatura sul mato-grossense, por exemplo, observa-se autores cujas obras evidenciam essa questão da utilização de vocábulos caídos em desuso dentre eles: Manoel de Barros, Hélio Serejo. Nas obras de Hélio Serejo, por exemplo, encontramos vocábulos arcaicos que lhes são conferidos uma marca regional¹. Vocábulos que não são criações do autor, nem revelam ser neologismos, mas registram uma linguagem própria da geração do autor, da sua vivência diária. E como sua infância e grande parte da sua vida foi vivida em contato com o campo, com o peão, com o ervateiro, com o homem pantaneiro, em regiões isoladas com pouco acesso à informação, em razão da distância do meio urbano, a sua linguagem é marcada por itens lexicais que evidenciam o caráter conservador da língua. E essa tendência ao conservadorismo é muito evidenciada em comunidades rurais ou em indivíduos que mantiveram por muito tempo contato com o meio rural, ou que tenha vivenciado atividades do campo

por longo tempo.

O presente trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa, ainda em andamento, sobre a questão dos regionalismos na obra do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo (HS)². Focalizando temas regionais como a vida e as atividades dos peões de boiadeiros, dos ervateiros, dos caboclos, o autor registra hábitos culturais e lingüísticos da região da fronteira Brasil/Paraguai e, para tanto, vale-se de uma linguagem permeada de unidades lexicais e expressões que deixam transparecer tanto a influência das línguas em contato nessa faixa da fronteira - português, espanhol e guarani – como dos vários processos migratórios que trouxeram para região povos oriundos de diferentes estados brasileiros. Nessa comunicação, discutiremos aspectos do vocabulário empregado por HS, nas obras “De galpão em galpão (GG)”, “O tereré que me inspira (TI)”, “Balaio de bugre especial (BBE)”, “Vida de Erval (VE)” e “Carai Ervateiro” (CE)³, destacando-se particularmente a questão dos arcaísmos/regionalismos.

Para o presente estudo, foram selecionadas unidades lexicais que demonstram tendências quanto ao tipo de vocabulário utilizado por HS.

Na análise das unidades lexicais selecionadas tomamos como referência o sentido atribuído pelo autor às lexicais e os dados obtidos através da consulta a dois dicionários: *Novo Aurélio o Dicionário da Língua Portuguesa séc. XXI*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1999 (AB) e o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, 1964 (CA). Foi consultado também o Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul, de Nunes e Nunes, 2000 (NN) para complementação de informações.⁴

Assim, do conjunto do vocabulário já levantado das obras pesquisadas, tomou-se como objeto de estudo 13 lexicais que foram agrupadas segundo os seguintes critérios: influência indígena – *cunhã*, *carai* e *curuba*; influência espanhola – *assoleado*, *invernada* e *arranchamento*; marcas de conservadorismo – *atoleimado*, *avoengos*, *procela* e *longeva*; regionalismos locais – *mineiro*, *habilitado* e *barbaquazeiro*.

Iniciando a análise do primeiro grupo, o que reúne lexicais que denotam a influência indígena, temos a lexia *cunhã* que é registrada por AB como *mulher*, *jovem* e por CA, com acepção de *a mulher do caboclo*. E é justamente nessa acepção de mulher que a lexia aparece no *corpus* pesquisado: “Corria, gritava. Batia palmas. Pisava no próximo. Empurrava a *cunhã*”⁵ (GG, p. 11); “... dobra as forças do peão

1 A temática regionalista conferida ao autor é devido a sua exploração no vocabulário do peão, do ervateiro, do caboclo pantaneiro, etc.

2 Doravante utilizaremos a sigla HS para referir-se ao escritor Hélio Serejo.

3 Na indicação das fontes dos exemplos serão utilizadas as siglas apontadas entre parênteses.

4 A referência a essas obras lexicográficas no corpo do trabalho será indicada através das siglas especificadas entre parênteses.

5 Em todos os exemplos citados na análise dos dados, o destaque na unidade lexical objeto do estudo constituiu-se “grifo nosso”.

e aumenta o fogo da *cunha*". (VE, p.22). Cunha (1998) registra a etimologia Ku ñã, do Tupi, para a lexia "cunhã" e acrescenta os seguintes dados à definição dos demais lexicógrafos: *por extensão esposa ou companheira do caboclo ou do homem branco*. Nota-se ser essa a acepção atribuída a esse item lexical por HS.

A lexia *carai* merece atenção. Apenas AB registra essa unidade lexical, mas com acepção diferente da evidenciada na obra de HS: AB atribui à lexia em questão o sentido de "macaco da noite" e classifica-a como um brasileirismo. Já Guasch e Ortiz (1998) registram o verbete *Karai* com a acepção de "señor, persona", dentre outras. Há de se destacar que a lexia *carai* assume um sentido muito próprio na linguagem de HS. Ele conserva o traço semântico usual, mas atribui à lexia também o sema de tratamento respeitoso, amigável, de pessoa vencedora, conforme ilustram os exemplos extraídos do *corpus* pesquisado: "mas, *carai* ervateiro, guapo, arrojado, vencedor de embaraços". (CE, p. 1); "*Carai* ervateiro – temente a Deus – um respeito por índole – leva a sério essa crença" (CE, p. 49).

Já o item lexical *curuba* encontra-se registrado pelo dicionarista AB como brasileirismo e como uma variante popular de escabiose, ou seja, *afecção cutânea contagiosa, parasitária...* AB registra também para lexia *curuba* a acepção de *o bicho que provoca sarna*. A própria etimologia da palavra elucida o seu significado: *do tupi = 'sarna'* (AB). Os exemplos a seguir confirmam o uso da unidade lexical *curuba* nas acepções registradas por AB: "Quando a *curuba* é das brabas daquelas que chega "afogueá" o rosto do cristão..." (BBE, p. 86); "*Curuba* se esparrama – sobe ou desce e seguidamente dá na mulher em lugar feio" (BBE, p. 85).

Observa-se que o fato de HS utilizar no seu vocabulário unidades léxicas de origem tupi parece justificar-se pelas próprias características da população da região pesquisada, em sua maioria, de ascendência indígena ou paraguaia, uma vez que no século XIX essa região fronteira do Brasil com o Paraguai, na época áurea da exploração da erva-mate, transformou-se num "laboratório social e lingüístico", com índios, falando guarani, povos de origem espanhola e elementos que vieram para a localidade em busca de trabalho. Como HS viveu grande parte de sua vida em contato com diferentes povos e costumes, nessa região de fronteira, acabou assimilando e utilizando em suas obras unidades lexicais que integram o vocabulário referente a atividades econômicas da região.

Na seqüência temos o grupo de unidades lexicais que revelam a influência espanhola no vocabulário de HS.

A primeira lexia desse grupo é *assoleado*, que foi registrada por a AB como brasileirismo na acepção de *animal cansado, por haver andado emtrabalhado muito ao sol quente*, e por extensão *o indivíduo fatigado, arquejante, por haver andado ou trabalhado muito ao sol quente*. Trata-se de uma forma derivada de "*assolear*", lexia registrada por AB com o sentido de *cançar-se (animal e por extensão, pessoa) por haver andado muito ao sol*. Segundo AB, essa lexia é derivada do espanhol platino *asolearse* e se constitui em brasileirismo do Sul.

Percebemos que nas duas definições está implícita a idéia de cansaço por ter trabalhado muito e se exposto ao sol. É nessa acepção que este item lexical aparece no *corpus*: "... dormia longas horas, que quase imóvel, roncando, porém, como um porco *assoleado*". (GG, p. 12). A expansão de sentido ocorrida nesta acepção garantiu-lhe a marca regional. Como forma derivada de *assolear*; *assoleado* mantém o traço semântico de cansaço do homem, em razão de muito trabalho.

Já o item lexical *invernada* encontra-se registrado pelos dois dicionaristas consultados como brasileirismo. AB registra com o significado de *designação comum a certas pastagens (...) onde se guardam equídeos, muare e bovinos, para repousarem e recobram as forças*. Já em CA registra-se como *pastagens cercadas de obstáculos*

naturais ou artificiais onde se encerram animais de criação para descansarem e recuperarem as forças, ou para engordarem. É justamente nessa acepção que essa unidade aparece no *corpus* pesquisado: "seguidamente era transferida de *invernada*, a fim de pegar pasto fresco" (TI p. 15).

Essa lexia encontra-se registrada no Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul, de Nunes e Nunes (2000) na acepção de *criar, para engordar, para cruzamentos de raças*. Esse mesmo dicionário apresenta ainda para *invernada* um sentido figurado de lugar abandonado. Nota-se, portanto, que essa definição confirma o uso atribuído à unidade lexical *invernada* por HS. Trata-se, também, de uma lexia emprestada ao espanhol platino que se incorporou na língua portuguesa do Brasil como um brasileirismo.

Com referência à lexia *arranchamento*, AB registra-a como brasileirismo do Rio Grande do Sul no sentido de *casa de moradia no campo, com seus complementos – (...) galpões...* e CA como *ação ou efeito de arranchar, conjunto de ranchos*. Notamos que *arranchamento* é uma forma derivada do verbo *arranchar* que, por sua vez, procede de *ranchos*, uma lexia oriunda do espanhol platino. O exemplo pesquisado no *corpus* ilustra o uso da unidade lexical *arranchamento* na acepção de galpão, um dos complementos de uma moradia campestre: "Pernoitamos, muitas vezes à margem de um arroio no *arranchamento* de bugres..." (BBE, p. 05)

Interessante mencionar a presença de brasileirismos do Sul no vocabulário de HS, fenômeno justificável em razão da forte presença de migrantes oriundos do estado do RS no início do processo da colonização e povoamento do então estado de MT (século XIX) e na atuação desses migrantes nas atividades dos ervais.

Ao terceiro grupo de lexias analisadas, o referente à presença de marcas de conservadorismo lingüístico, foram reunidas as unidades lexicais *atoleimado, avoengos, procela e longeva*.

A primeira lexia pesquisada, *atoleimado*, está registrada tanto por AB como por CA. AB registra-a como participio de *atoleimar*, ou seja, *tornar-se tolo, apatetar-se, aparvalhar-se; fazer-se de tolo, de parvo*. CA confirma essa definição ao atribuir a *atoleimado* a definição de *um pouco tolo, aparvalhado, apatetado*. Importa registrar que AB aponta, ainda, muitas lexias sinônimas de tolo, muitas delas de uso popular e/ou classificadas como brasileirismos: *abestalhado, abobalhado, babaca, palerma, bocó, atolambado e inclusive atoleimado*. O exemplo retirado do *corpus* ilustra essas definições: "... traz caguira da braba deixando o vivente *atoleimado*" (BBE, p. 12). A idéia de toleima, (tolice), abobalhado, está claramente expressa no exemplo acima. Notamos, pois, que a lexia *atoleimado* não mais figura normalmente na comunicação cotidiana, ficando restrita a determinados usos. Trata-se, portanto, de uma marca de conservadorismo lingüístico na linguagem de HS.

Fenômeno semelhante ocorre com *avoengos*. A lexia *avoengo* é registrada por AB como *antepassado, avós*. Já CA não registra *avoengos*, mas *avoengo* com a acepção de *que herdou dos avós e avoenga com o sentido de herança, direito de sucessão aos bens dos antepassados. Preferência na compra dos bens. Avós, série de avós ou progenitores de quem descendemos*. Nas diferentes acepções está implícita a idéia de antepassados. É neste sentido que o item lexical aparece com frequência no *corpus*: "... mês da fé da crença e da Fé dos *avoengos*". (TI., p. 8). Raras vezes, mas surge no *corpus* a forma feminina *avoenga*, referindo-se também a antepassados: "Na semana Santa – pela sagrada crença *avoenga* – as sete estrelas possuíam mais brilho." (BBE., p. 10). Constata-se, pois, que o uso da lexia *avoengos* por HS atesta a marca conservadora de sua linguagem.

Continuando a análise focalizamos a lexia *procela*, que é registrada pelos dois dicionaristas consultados, basicamente com mesma acepção: "tempestades, temporais ocorridas no mar". É nessa acepção que HS utiliza a lexia: "quando *procela* se acalma, na cumeada

da serra, ficam os destroços...” (BBE, p. 46). Observa-se, também, nessa situação, a preferência do autor pelo uso de itens lexicais pouco usuais no estágio atual da língua portuguesa.

Semelhante fenômeno acontece com a lexia *longeva*. Trata-se de um item lexical registrado tanto por AB como por CA como um qualificativo na acepção de *idoso, que tem muita idade, avançado em idade*. O exemplo retirado do *corpus* ilustra a idéia de *coisa antiga, fato distante, velho*, implícita nas definições apresentadas pelo lexicógrafo: “Quanto mais adentrava a *longeva* época...” (BBE., p. 30).

Segundo Melo (1981: p. 161), o conservadorismo é “*um dos caracteres dos dialetos, mormente dos transplantados*”. Na situação específica das lexias *atoleimado, avoengos, procela, longeva*, constatamos que HS, ao escrever suas obras, vale-se de unidades lexicais que, embora de uso não comum por falantes contemporâneos da língua portuguesa, pertencem ao léxico da língua transplantada pelos colonizadores, configurando-se como conservadorismos lingüísticos.

O último grupo de lexias examinadas neste trabalho reúne unidades lexicais, aqui classificadas, como regionalismos locais.

Iniciemos com a lexia *mineiro*, classificada tanto por AB quanto por CA como brasileirismo do MT e do PR, na acepção de “descobridor de ervais nativos inexplorados ou virgens”. Uma outra acepção é apresentada para *mineiro*: “trabalhador que corta as folhas de erva-mate”. Nessa acepção AB classifica a lexia como brasileirismo de MT e do PR e CA como brasileirismos de MT. Ambos apontam como sinônimo de *mineiro*, nessa segunda acepção, a lexia *tirador* também um brasileirismo de MT. O exemplo a seguir atesta o uso da lexia: “O *mineiro* é o que mais se alegra. Sabe que pré-foliação pode garantir raído de bom resultado financeiro”. (CE., p. 49). Nota-se que o sentido de trabalhador na atividade ervateira está presente nos exemplos. Essa acepção é recuperada pelo homem que trabalha nessa atividade campesina para nomear o profissional que trabalha nos ervais. O trabalho com o cultivo da erva-mate não exigia mão-de-obra especializada, por isso, todo transeunte poderia ser designado um “*mineiro*”.

Representativo também é o item lexical *habilitado* que é registrado por CA e por AB com a mesma significação: ambos o apresentam como brasileirismo do MT e do PR na acepção de “empreiteiro da elaboração da erva-mate”. É justamente nessa acepção que a lexia aparece no *corpus* pesquisado: “... o rancho melhor, a casa do caraf *habilitado*...” (GG, p. 37) ou “... nesse preciso momento passava ali... o *habilitado* Acyilino Sanches, que se inteirando do assunto, prontificou-se a levar Don Chico Serejo, seu companheiro de lutas ervateiras até Ponta Porã” (TI, p. 36).

Percebe-se que o sentido de *peão ervateiro* mais qualificado está presente no emprego da lexia *habilitado* ao referir-se à vivência ervateira. O cultivo da erva-mate era uma das fontes de renda da população na região fronteiriça com a República do Paraguai, na faixa correspondente ao Estado do MS. A atividade ervateira, desde o cultivo, a colheita, o preparo até a comercialização era vivenciado por HS diariamente. Trata-se de um item lexical ligado diretamente a uma atividade econômica da região, o que lhe confere o caráter regional.

Por fim, temos a lexia *barbaquazeiro*, unidade não registrada nas obras lexicográficas consultadas. AB, entretanto, registra *barbaquá* como brasileirismo do Sul com a seguinte acepção: “diz-se da erva-mate preparada no carijo”. Esse mesmo lexicógrafo classifica essa lexia como um provável americanismo. Já na fronteira Brasil/Paraguai o item lexical *barbaquá* nomeia o local onde a erva mate é preparada. Na região Sul esse local é denominado de carijo. Já *barbaquazeiro*, forma derivada de *barbaquá*, nas obras de HS, designa “aquela pessoa que trabalha no preparo da erva-mate no barbaquá. O barbaquazeiro constitui uma das atividades mais importantes numa ranchada ervateira”; “Ele, o arrieiro dos ervais, o mineiro arrojado, ou o *barbaquazeiro* – ave noturna de

todas as ranchadas” (VE, p. 10). A lexia *barbaquazeiro* representa um regionalismo local de origem ameríndia.

Estes dados aqui analisados permitem-nos constatar, na obra de HS, a presença de unidades léxicas de uso geral da língua que recebem um tratamento diferenciado transformando-se em regionalismos como ocorre com *mineiro, habilitado*; de itens lexicais que atestam o caráter conservador da língua, como em *atoleimado, avoengos*; de unidades lexicais de procedência indígena: *caraf, cunhã* e de itens lexicais oriundos do espanhol platino já classificados como brasileirismos do Sul, que também integram o vocabulário do autor: *invernada, arranchamento*. Desta forma, partindo da premissa de que o meio rural não exige renovação lingüística e que a obra de HS focaliza atividades campestres próprias de uma região fortemente marcada pela miscigenação cultural e lingüística, parece pertinente a presença, nas obras do autor, de um vocabulário que integre unidades léxicas de diferentes procedências e com caráter conservador. Assim, os dados já analisados indicam uma forte tendência do autor para o uso de itens lexicais já consideradas em desuso na linguagem. Em razão disso, determinadas unidades léxicas que aparentemente podem sugerir neologismos ou regionalismos, na verdade, são arcaísmos da língua resgatados pelo autor e que não raras vezes passam a ser caracterizados como regionalismos locais. Nesse sentido, concluímos, retomando a posição de Houaiss (1988: 65), ratificando que *muitas das palavras registradas ao lado de serem regionalismos - podem ser arcaísmos*. A continuidade da pesquisa poderá reafirmar ou refutar as tendências aqui apontadas.

Referências bibliográficas

- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A, 1964.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P., ISQUERDO, A. N. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 132.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- _____. *Dicionário Histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio o dicionário da língua portuguesa (séc. XXI)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HOUAISS, Antonio. *O Português no Brasil*. 2ª ed. Unibrade - Centro de Cultura, R. J, 1988: 65.
- ZENO, C. N. & RUI, C. N. *Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul*. 9ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro - Editor, 1981.
- OLIVEIRA, Ana Maria P. Pires de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: *As ciências do léxico*. MS: Ed. UFMS, p. 107.
- GUASCH, Antônio S. J. & J.S., ORTIZ, Diego J. S. *Dicionário castelhano – guarani, guarani- castelhano*. 13ª ed. Cepae, Asunción, Paraguay, 1998.
- SEREJO, Hélio. *De galpão em galpão: crônicas folclóricas*. Pres. Venceslau S.P.
- _____. *O tereré que me inspira*. São Paulo-Presidente Prudente: Gráfica Santo Antônio., 1986.
- _____. *Balaio de bugre especial*. São Paulo: Cingral, 1992.
- _____. *Vida de erval*. 1987.
- _____. *Caraf ervateiro*. 1987. São Paulo-Tupi Paulista: Versiprosa, 1990.

Vocabulário de Manoel de Barros: um estudo no campo dos regionalismos.

Simone Cristina Spironelli

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/ Pós-graduação

ABSTRACT: This work presents partial results of study accomplished concerning the vocabulary of Manoel de Barros aiming at to verify the incidence of factors cultural partner in the configuration of the regional lexicon.

PALAVRAS-CHAVE: Manoel de Barros; regionalismo; léxico.

A língua tem como função primeira ser instrumento de comunicação e de interação social, exprimindo valores e satisfazendo as necessidades de determinados grupos sociais. Essa influência da língua no ambiente social reflete a realidade e a visão de mundo de um indivíduo através da linguagem.

O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa, ainda em andamento, acerca do vocabulário do poeta sul-matogrossense Manoel de Barros e discute a questão dos regionalismos, objetivando verificar a incidência de fatores de natureza sócio-cultural na configuração do vocabulário do autor.

A visão de mundo apresentada pelo poeta é cercada pela natureza e por pessoas simples (bugres, mendigos, loucos, bêbados), é a visão de um menino que conheceu uma realidade além daquela que lhe é natural demonstrando através de sua poesia que a língua reflete o mundo e a realidade cultural com que ela se conjuga.

Barros nos leva a uma viagem pelo mundo das palavras com uma sensibilidade única, mostrando-nos que é através do povo que a língua se faz; assim, temos a visão de que o sistema lingüístico identifica e diferencia os falantes de uma região, além de valorizar a identidade histórica e os aspectos culturais do povo que carrega e utiliza a língua.

Nesta perspectiva, para viabilizar o alcance do propósito de nossa pesquisa trabalhamos com a seguinte hipótese: em que proporção o vocabulário de Manoel de Barros apresenta lexias¹ típicas da região do Pantanal sul-mato-grossense.

Um aspecto que merece especial atenção na linguagem é a questão da relação entre léxico e vocabulário. Em uma visão geral, léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, enquanto vocabulário é uma amostra do léxico de um interlocutor ou vários interlocutores; através do estudo vocabular, seja este, de um ou vários interlocutores, pode-se estabelecer um registro e uma descrição para compor o léxico da língua de uma comunidade. É conveniente ressaltar que, por mais considerável que seja a lista de ocorrências que figuram o vocabulário estudado, não se pode ter uma visão precisa da totalidade do léxico, pois este só se estabelece após a reunião de vários vocabulários. Nessa totalidade do léxico, situam-se unidades lexicais classificadas como regionalismos. Importante registrar que o próprio conceito de regionalismo suscita, não raras vezes, polêmicas e reflexões.

Biderman (1998: 133) considera o conceito regionalismo ambíguo e afirma que “os dicionários são lacônicos e até contraditórios no tratamento desta matéria e formulam um conceito incompleto e inadequado de regionalismo”. Essa mesma autora retomando e adaptando o conceito de regionalismo apresentado por Boulanger (1985) define-o como “qualquer fato lingüístico (palavra, expressão, ou seu sentido) próprio de uma ou de outra variedade regional do português do Brasil, com exceção da variedade usada no eixo lingüístico Rio/São Paulo, que se considera como o português brasileiro padrão, isto é, a variedade de referência, e com exclusão também das variedades

usadas em outros territórios lusófonos” (Biderman, 1998: 134).

Assim, a partir dessa concepção fizemos o levantamento das lexias encontradas nas obras de Manoel de Barros focalizadas neste estudo: *Poemas concebidos sem pecado* (1999), *O guardador de águas* (1998), *Retrato do Artista Quando Coisa* (1998). Desse levantamento foram selecionadas 13 lexias para a presente análise.²

Considerando que o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) apresenta um número considerável de verbetes classificados como brasileirismos gerais ou regionais e também por ser essa obra considerada o dicionário geral do português do Brasil de maior circulação nacional, tomamos como referência essa obra lexicográfica para a análise dos dados apresentados neste trabalho. Embora os critérios utilizados para a classificação das unidades lexicais em brasileirismos não sejam explicitados na obra, infere-se pela observação dos verbetes que o dicionarista marca como “Bras” as lexias supostamente de uso em todo o país e como “Bras. N, Bras. NE, Bras. S, Bras. MS” – as que nomeiam referentes específicos de uma região. Assim, poderíamos considerar as unidades marcadas como “Bras.” regionalismos gerais do português do Brasil, se contrastando com as demais variedades do português, e como regionalismos específicos de uma região as lexias marcadas com a abreviatura “Bras.” seguida da sigla da região.

Desta forma, na análise dos dados serão consideradas as definições apresentadas por Ferreira (1986) quando se tratar de unidades dicionarizadas na acepção utilizada por Manoel de Barros. Quando o item lexical não estiver dicionarizado ou quando registrado por Ferreira (1986) com acepções diferentes da apresentada por Barros, considerar-se-á a concepção inferida no contexto da obra. Portanto, na apresentação dos dados, as lexias foram distribuídas em três grupos: I – Regionalismos classificados por região, II – Regionalismos gerais, III – Regionalismos locais.³

I – Regionalismos classificados por região:

1. “Ilhota de pedra no meio de um corixo⁴ é de nome sarã”.

(GA, p. 42)

1 Utilizaremos o termo lexia no sentido proposto por POTTIER, B., AUDUBERT, A., PAIS, C. T., (1973: 26-30) “Unidade lexical memorizada”.

2 Para a identificação das fontes de onde foram extraídos os exemplos, utilizaremos a seguinte convenção:

PCSP – *Poemas Concebidos Sem Pecado*, 1999. GA – *O Guardador de Águas*, 1998. RAQC – *Retrato do Artista Quando Coisa*, 1998.

3 Nos dois primeiros grupos, considerou-se a classificação apresentada por Ferreira (1986) no que tange aos brasileirismos. No terceiro grupo considerou-se a acepção apresentada no contexto da obra.

4 Grifo nosso.

Aurélio apresenta duas entradas para a lexia **corixo**. O contexto apresentado por Barros nos remete à segunda entrada onde o autor faz uma remissiva à palavra corixa classificada como brasileirismo de MT⁵ e GO na acepção de “canal onde as águas das lagoas, brejos ou campos baixos escoam para os rios vizinhos”. Trata-se, na verdade, de uma lexia de uso comum da região pantaneira.

2. “Senão a gente teria que chupar **bocaiúva**, comer ovo de ema e tirar mel do pau para sobremesa”.

(RAQC, p. 29)

Já a lexia **bocaiúva** é apresentada por Ferreira com a seguinte definição: “Palmeira encontrada em MT, dotada de frutos drupáceos doces de caules lisos e finos”.

3. “— Que mané agradecer, quero é minha **funda** vou matando passarinhos pela janela do trem”

(PCSP, p. 17)

A lexia **funda** também está dicionarizada com a definição de “laçada de couro ou de corda para arrojar pedras, ou outros projetos, ao longe”. Essa lexia é considerada por Ferreira (1986) como brasileirismo do MS.

4. “Os **cardos** que vivem nos pedrouços têm a mesma sintaxe que os escorpiões de areia”.

(GA, p. 40)

A unidade lexical **cardos**, por sua vez, designa “plantas consideradas praga (brasilismo L e S cardo-bosta, cardo-melão NO e S)” conforme a obra lexicográfica consultada.

5. “Na enchente só entram **batelões** e bois de sela que iam levar mantimentos.”

(GA, p. 29)

Batelão é definido no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, dentre outras acepções, como brasileirismo do MT, significando “canoa pequena, barcaça impelida a remo ou rebocada”.

6. “E o rio passava lá embaixo com piranhas **camalotes** pescadores e lanchas carregadas de couros vacuns fedidos.”

(PCSP, p. 39)

O item lexical **camalotes**, a exemplo de outros, nomeia um referente característico da região do Pantanal, ou seja, uma “ilha flutuante que desce os rios, formada de plantas aquáticas” segundo Ferreira (1986). Trata-se na classificação desse lexicógrafo de um brasileirismo do Sul e Centro-Oeste.

Observamos que as unidades lexicais destacadas nos exemplos 1 a 6, classificadas como brasileirismos regionais por Ferreira (1986) referem-se a elementos do meio ambiente do Pantanal do Mato Grosso do Sul, região que Manoel de Barros retrata em suas poesias com bastante originalidade, o que confirma o caráter regionalista da obra evidenciado através do vocabulário utilizado pelo poeta.

II – Regionalismos gerais

7. “Dela sempre trazia novidades:

Em seus joelhos pousavam mansos **cardeais...**”

(PCSP, p. 13)

A lexia **cardeais** aparece no dicionário consultado registrado com a designação de “várias aves passeriformes (...), geralmente são brancas ou pretas, com a cabeça, mento ou outras partes do corpo encarnadas”. O lexicógrafo além de marcar a lexia **cardeais** como brasileirismo, qualifica-o como “palavra típica brasileira” e apresenta como variante a lexia “galo-do-campo”, que nomeia uma ave bastante conhecida na região pantaneira.

8. “Cláudio, nosso **arameiro**, acampou debaixo da árvore”.

para tirar postes de cerca”

(PCSP, p. 63)

Arameiro, unidade lexical classificada como brasileirismo por Ferreira (1986) designa “um indivíduo que trabalha em arame ou que

vende objetos feitos com ele” como se pode depreender do contexto apresentado.

9. “Suporte de uma **tapera** é o abandono.”

(GA, p. 25)

O lexicógrafo Ferreira (1986) classifica a lexia **tapera** como brasileirismo com a acepção de “habitação ou aldeia abandonada, fazenda itinerante abandonada e em ruínas”.

Pode-se encontrar nos exemplos de 7 a 9 unidades lexicais marcadas por Ferreira (1986) como brasileirismos de uso geral que também são utilizadas por Barros, um escritor de temática regionalista. Esse processo pode ser explicado pelas ações migratórias no território brasileiro, que permite a simultaneidade de uso de uma mesma lexia em diferentes regiões do país.

III - Regionalismos locais

Ainda, detectamos a presença de lexias não dicionarizadas que representam o léxico local da região pantaneira:

10. “— Correu de campo dez a zero e num vale de botina!

plong plong, **bexiga** boa.”

(PCSP, p. 15)

Nota-se que a lexia **bexiga**, embora dicionarizada com diferentes acepções, não aparece no exemplo com o mesmo sentido dado a ela pelo dicionarista consultado, uma vez que foi utilizada por Barros no sentido de bola de futebol.

11. “Dorme no ombro dele um tordo **arino**.”

(GA, p. 18)

A lexia **arino** é definida por Ferreira (1986) como brasileirismo de MT na acepção de “indivíduo dos Arinos, tribo indígena das cabeceiras do rio Arinos (MT)”. Já o emprego dessa lexia por Barros confere-lhe o valor de qualificativo já que determina a lexia tordo, “um pássaro de plumagem branca”, segundo Ferreira (1986).

12. Tem um **cago** de ave no chapéu.

(GA, p. 09)

A unidade lexical **cago** representa um regionalismo local utilizado por Manoel de Barros para nomear as fezes de pássaros, conforme ilustra o exemplo 12.

13. “Abrigo de vagabundos e de bêbados, restaram as expressões: **estar na draga, viver na draga** por estar sem dinheiro, viver na miséria”.

(PCSP, p. 44)

O próprio autor define a expressão **estar ou viver na draga**. Segundo ele, draga nomeia um abrigo para os vagabundos e bêbados, por isso, “estar ou viver em uma draga” tem o mesmo sentido que “estar sem dinheiro, viver na miséria”.

Vale ressaltar que, através da análise das unidades lexicais reunidas neste *corpus*, pudemos constatar que o vocabulário empregado por Manoel de Barros está condicionado tanto pelo ambiente social quanto pelo ambiente cultural e que o autor incorpora em suas obras tanto lexias já marcadas dialetalmente por Ferreira (1986) como brasileirismos gerais e registra unidades lexicais com significados peculiares à região focalizada. Isso reforça a dificuldade em se caracterizar unidades lexicais como regionalismos devido, dentre outras razões, à intensidade migratória presente na realidade brasileira. Desta forma, constatamos que um grupo geograficamente situado mantém suas relações sociais com a comunidade global.

5 Considerando a divisão relativamente recente do Estado do Mato Grosso (1979) e o fato de o Pantanal abranger áreas dos Estados de MT e MS, pode-se considerar as lexias marcadas por “Bras. MT”, por ora, como representantes da linguagem dos dois estados.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que os elementos sócio-culturais e lingüísticos se inter-relacionam, dando a possibilidade de percebermos os aspectos locais de uma determinada região. Assim, Manoel de Barros retrata em seus versos a importância da palavra e caracteriza não apenas o vocabulário regional, como também aspectos importantes à temática que aborda, ele mostra a visão de mundo do homem pantaneiro e sua realidade regional.

Referências bibliográficas

- BARROS, M. *Poemas concebidos sem pecado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- _____. *O guardador de águas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P., ISQUERDO, A. N. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 129-142.
- _____. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978, p. 80-93.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- POTTIER, B., AUDUBERT, A., PAIS, C. T. *Estruturas Lingüísticas do Português*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973, p. 27-30.

Anexo

Em anexos colocamos outras lexias encontradas nos livros de Manoel de Barros analisados para este trabalho. As palavras estão acompanhadas pelos sentidos estabelecidos no contexto.

Poemas Concebidos sem Pecado (1999)

- Bate-num-quara: roupa de uso diário
- Carnegão: tumores ou furúnculos
- Rubafo: espécie de peixe (dorme dorme, maiuraqué, robafo)
- Chalaneiro: que dirige pequena embarcação (chalana – que passa em igarapés e pequenos rios)
- Lavadeira: lavadeira
- Amassa-barro: espécie de pássaro (João-de-barro)
- Desmanchada: ato ou efeito de desmanchar-se (derretida)
- Baita: grande
- Jias: rãs

O Guardador de Águas (1998)

- Abeira: chegar a beira de
- Gerânios: plantas ornamentais
- Carancho: espécie de árvore (carcará)
- Grotas: vale profundo
- Lanhos: pedaços de carne em tiras
- Alforje: nariz grande e chato
- Rengo: cavalo manco de uma perna
- Tapera: habitação ou aldeia abandonada
- Maçarocas: bola que se forma na cauda dos cavalos (cabelo embaraçado)

Retrato do Artista Quando Coisa (1998)

- Sambixuga: verme (variante de sanguessuga)
- Trampas: excremento
- Frangos d'água: espécie de ave (galinhola com cabeça e garganta preta)
- Gravatá: espécie de ave (caroá, caraguatá)
- Esmolambado: arrastar molambos
- Paina: conjunto de fibras sedosas
- Tapera: habitação ou aldeia abandonada
- Ferrolhos: retranca
- Tajedos: regato leito de rochas
- Melões-de-São-Caetano: espécie de trepadeira
- Passá um taligrama: fazer necessidades fisiológicas
- Capuz roto: tipo de erva
- Boteco: botequim
- Cachaça: aguardente
- Visgo: tipo de planta
- Lacraias: espécie de inseto
- Barranqueira: ribanceira ou barranco
- Cansação: tipo de planta que agride a pele humana (água-viva)
- Nambu: ema (variante de nandu)
- Pirizeiro: tipo de planta que cresce em terreno pantanoso e faz esteira
- Ponhamos: colocamos
- Troços: coisas
- Teiús: lagarto
- Jaburu: espécie de ave
- Sarã: ilha pedregosa
- Átimo: curto espaço de tempo
- Hosco: diz-se do gado vacum
- Aguilhão: vara comprida com ferrão na ponta
- Frinchas: canal muito estreito
- Trolhas: desempoladeira, colher
- Vareios: falar coisa sem nexos
- Trampas: excrementos
- Adejos: cavalo que anda sem carga

- Bueno, entonces seja felizardo lá pelos rios de janeiros: bom, então seja feliz no Rio de Janeiro.
- Cordas de liras: em todos os tons
- Êta: expressão de alegria, surpresa, espanto
- Bão: bom
- Entrar de soneto: de encher os olhos, bonito
- Entonces: então
- Voltou de ateu: ignorar os preceitos da religião
- Vãobora: contração de vamos embora
- Êpa: expressão de surpresa
- Magrento: muito magro
- Lavar a feição: lavar o rosto
- Dantes: contração de + antes.

Funções discursivas dos rótulos em resumos acadêmicos

Bernardete Biasi-Rodrigues
Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: *We investigate the labels discursive functions in the textual organization of academic abstract genre. The analysis of 40 abstracts in different modalities showed that the information units constitute thematic cells juxtaposed that, generally, aren't connected each other by means of sequential explicit cohesive links. The labels with evaluation purposes don't occur frequently in academic abstracts; these cohesion devices have, in general, a resumptive function, introducing some thematic units.*

KEYWORDS: *academic abstracts; cohesion; labels.*

1 Introdução

Os resumos acadêmicos apresentam uma distribuição regular das informações em cinco unidades retóricas básicas: apresentação, contextualização, metodologia, resultados e conclusões, cada uma com suas respectivas subunidades preenchidas opcionalmente (Biasi-Rodrigues, 1998). Esta composição foi verificada a partir da análise de 134 resumos de dissertações e, posteriormente, testada em outras modalidades de resumo: de teses, de artigos científicos e de comunicações em congresso.

A análise da organização retórica de resumos acadêmicos revelou também que as unidades de informação constituem células temáticas que são reconhecidas através de pistas lexicais de natureza semântico-cognitiva, identificadas ou inferidas no texto. Essas células temáticas não são em geral ligadas umas às outras através de elos coesivos explícitos, como acontece nos textos expandidos; elas constituem, mais freqüentemente, blocos textuais independentes, o que lhes permite alteração de ordem na estrutura textual dos resumos e, em alguns casos, supressão de alguma delas sem prejudicar o conjunto.

Neste trabalho, investigamos como as expressões rotuladoras se distribuem nas subpartes que constituem o gênero resumo acadêmico com o objetivo de verificar se contribuem para a organização dos conteúdos de acordo com os propósitos discursivos do enunciador. Analisamos, em 40 exemplares de resumos de diferentes modalidades, em que subunidades ocorrem os rótulos metalingüísticos e se são empregados para construir a arquitetura argumental desse gênero.

2 As relações coesivas entre as unidades temáticas dos resumos acadêmicos

Temos constatado (Biasi-Rodrigues, 1998, 2000) que a relação entre as unidades temáticas nos resumos não se dá por conexões manifestadas no texto, pelo menos não preferencialmente, mas pelo preenchimento de um esquema textual, que permite lacunas e distribuição seqüencial variada das informações. As expectativas do leitor são geradas por pistas diversas. As predições podem ser feitas por meio de palavras-chave em cada unidade, com o auxílio do conhecimento prévio do leitor, da sua competência de antecipar e de conferir se as suas previsões são verdadeiras ou falsas, ou se o texto não oferece condições de confirmá-las, por fugir a regras formais de organização das informações. As fórmulas de início, por exemplo, ativam o esquema do gênero como um todo e possibilitam ao leitor desenvolver expectativas sobre como as informações podem estar dispostas no texto.

Isso nos leva a postular que, em geral, as células temáticas nos textos-resumos estão muito mais agregadas por relações de associação lexical, ancoradas no conhecimento de mundo da comunidade discursiva acadêmica, do que por elementos de coesão seqüencial de natureza lógico-semântica ou argumentativa.

Creemos que os mecanismos de coesão seqüenciadora que entram em ação nos resumos se organizam principalmente por *encade-*

amento, um recurso de seqüenciação frástica que, de acordo com Vilela e Koch (2001, numa reformulação da proposta de Koch, 1989), pode se dar por *justaposição* ou por *conexão*. A despeito do que sugere o nome, porém, a justaposição não se estabelece necessariamente **sem** o emprego de conectores, como o confirma abaixo:

A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de partículas seqüenciadoras. A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual (...). Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. (Vilela, Koch, 2001:498)

Diferentemente dos encadeamentos por conexão, os mecanismos de justaposição proporcionam a seqüenciação de porções textuais não articuladas por elos que expressem relações lógico-semânticas ou argumentativas. Exemplo típico de tal espécie de conexão são as expressões rotuladoras que sumarizam as principais conclusões em textos acadêmicos expandidos, como:

(1) “Diante desse quadro, acredita-se que essa etapa preliminar da pesquisa indica a necessidade de reanálise dos resultados aqui sistematizados num *corpus* mais amplo (...)”. (AAC03 – artigo científico – Prototexto)

Outro tipo de justaposição com elo coesivo, segundo Vilela e Koch (2001), são os marcadores de ordenação no tempo/espço, que se prestam à demarcação da sucessão dos segmentos discursivos no texto. Trata-se de expressões como *em primeiro lugar*, *em segundo lugar*, *finalmente* etc.

Em resumos acadêmicos, temos verificado que, na maioria dos casos, as unidades temáticas se encontram dispostas por justaposição **sem** o uso de elos seqüenciadores. Entretanto, algumas partículas seqüenciais podem marcar, às vezes, a transição entre os blocos temáticos, conforme se pode ver no exemplo seguinte:

(2) “Inicialmente, foi enfatizada a importância para esse campo de estudos dos valores da cidadania (democracia, acesso à saúde, educação, habitação, entre outros), do reconhecimento de sindicatos, centrais sindicais, entidades patronais, partidos políticos, Congresso Nacional, além dos procedimentos e regras adotados nas relações entre Estado, empresários e trabalhadores como, por exemplo, direito de greve, sindicalização, negociação e contratação coletivas. Em seguida, foram estabelecidas mediações econômicas, políticas e sociais para analisar de forma crítica o conceito teórico de sistema desenvolvido, originalmente, por Dunlop (1993).” (ART07 – resumo de tese – Prototexto)

Além dos conectores acima, que assinalam encadeamentos por justaposição, os elos responsáveis pelo encadeamento por conexão também podem marcar a mudança de unidade retórica nos resumos acadêmicos, ainda que não muito freqüentemente. Ocorrências mais comuns, encontradas na entrada de algumas unidades temáticas em resumos de dissertações (Biasi-Rodrigues, 1998), são as seguintes:

Unidade 2 – Contextualização da pesquisa:
Para chegar à comprovação dessa hipótese...
Para realizar este trabalho...
Para tal fim foi realizada uma pesquisa...
Para tanto, foi necessário rever conceitos...

Unidade 3 – Apresentação da metodologia:
Desta forma, na presente pesquisa será analisada...
Para esse fim, elaborou-se um corpus...
Para isso, foram efetuadas gravações...
Para tanto, após detectar os problemas...

Unidade 5 – Conclusão(ões) da pesquisa:
A partir de uma avaliação das abordagens...foi proposto...
Dessa forma, os resultados levaram a crer...
Deste modo, constatou-se...
Enfim, pode-se perceber...

Como se pode notar, duas espécies de conectores se destacam no levantamento acima: um do tipo lógico e outro do tipo argumentativo. Saliente-se que essa terminologia não significa que os elementos lógico-semânticos não tenham igualmente função argumentativa. Os conectores lógicos expressam predominantemente relações de mediação¹ e se concentram sobretudo na unidade 2, em que se define a contextualização da pesquisa, e na unidade 3, em que se explicitam os passos metodológicos. Os conectores argumentativos instauram, geralmente, uma relação de conclusão e, por isso mesmo, são mais recorrentes na unidade 5, conforme se verifica nos exemplos elencados acima.

Do nosso ponto de vista, esses mecanismos retóricos configuram-se como fórmulas de entrada em algumas unidades de informação e poderiam ser dispensados sem qualquer prejuízo à informação contida na unidade que introduzem. São fórmulas usadas para topicalizar o conteúdo temático nas unidades 2, 3 e 5, com uma frequência bastante restrita em todo o *corpus* e totalmente ausentes na unidade 4 – ‘Sumarização dos resultados’. Esses recursos parecem corresponder à concepção de Vande Kople (1985, *apud* Motta-Roth, 1995:118-120) de metadiscorso, mais especificamente ao tipo que o autor denomina de *conectivos textuais*, empregados para marcar a organização seqüencial do texto e encontrados também por Motta-Roth e Hendges (1996) em resumos de artigos de pesquisa em diferentes áreas disciplinares.

Essa característica peculiar do gênero resumo, de encadeamento de células temáticas por justaposição sem elos coesivos marcando a seqüenciação das informações, o aproxima de uma classe de discursos (gêneros) que Hoey (1986) denomina de ‘colônia discursiva’, por sua natureza heterogênea quanto à aparência e usos e, até certo ponto, fora dos padrões dos discursos convencionais. Para o autor, ‘colônia discursiva’ é “um discurso cujas partes componentes não têm seu significado derivado da seqüência na qual elas estão localizadas. Se as partes forem misturadas, a utilidade pode ser afetada, mas o sentido permanece o mesmo” (Hoey, 1986:4). Esse foi exatamente o comportamento verificado na organização das informações em resumos acadêmicos de diferentes modalidades, produzidos em diferentes áreas de conhecimento com propósitos específicos.

3 A função discursiva dos rótulos nos resumos

Os mecanismos de natureza léxico-gramatical, entendidos como sinalizadores coesivos locais, identificados na linearidade do texto, ou como traços caracterizadores do gênero resumo acadêmico, certamente merecem uma reflexão mais aprofundada, razão por que decidimos ampliar a análise com o amparo de estudos que explicam os processos de referência textual.

Como mostramos no item anterior, dentre os recursos coesivos

obtidos por justaposição, constam as estratégias de textualização² por rótulos (“*labels*” em Francis, 1994), um fenômeno de encapsulamento de partes do discurso por meio de expressões nominais definidas ou demonstrativas. Segundo Conte (1996:1), a rotulação se caracteriza como “um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença)”.

Dada a peculiaridade dos rótulos de recuperar um conteúdo proposicional, reintroduzindo-o sob uma perspectiva particular, formulamos a hipótese de que tais elementos coesivos poderiam ter uma presença bastante representativa nos resumos acadêmicos e deveriam exercer um papel argumentativo relevante nesse gênero.

Na literatura sobre o assunto, tem-se enaltecido o potencial argumentativo dos rótulos, que simultaneamente encapsulam seqüências discursivas, nomeando-as pela primeira vez, e atribuem ao segmento rotulado um valor axiológico.

Além desse uso essencialmente avaliativo dos rótulos, os autores salientam outro papel discursivo dessas expressões: sua função metadiscursiva de orientar a atenção do destinatário para certos trechos do discurso. Como afirma Francis (1994:86):

Assim como os rótulos prospectivos, os retrospectivos têm uma importante função organizadora: eles assinalam que o escritor está se movendo para a fase seguinte de seu argumento, tendo-se utilizado da fase anterior encapsulando-a ou empacotando-a em uma única nomeação. (...). Portanto, estes rótulos têm uma clara função de mudar o tópico e de ligá-lo: eles introduzem mudanças de tópico, ou uma alteração dentro de um tópico, mesmo preservando a continuidade colocando uma informação nova dentro de um esquema dado.

Os rótulos são, desse modo, encapsulamentos de porções textuais não-específicas, as quais são erigidas em referentes no momento mesmo em que são empregados. Como afirma Cavalcante (2001):

essas expressões se caracterizam pela definitude formal porque são marcadas por artigos definidos ou por elementos dêiticos, mas nem sempre podemos atribuir-lhes definitude informacional, ou não de todo, porque elas acrescentam, geralmente, a um conteúdo dado certas nuances de sentido, com um teor de novidade que é muitas vezes decisivo para a progressão referencial e, principalmente, para a delimitação de pontos de vista do enunciador.

Nossa investigação revelou, no entanto, que a função avaliativa dos rótulos, imprimindo ao discurso uma perspectiva particular do falante, não parece ser preponderante em todos os gêneros. Especificamente nos resumos acadêmicos, por exemplo – objeto de interesse desta pesquisa –, as expressões rotuladoras apresentam, de modo mais recorrente, uma função primordialmente sumarizadora e classificadora, como demonstra o exemplo seguinte:

(3) (Un3) A análise destas questões foi possibilitada pela aplicação de questionários aos alunos e professores de três escolas - municipal 4a e 7a séries; estadual e particular; 4a, 7a e 3a séries - e de uma redação escrita simultaneamente pelos alunos e professores, para verificar que estratégias discursivas usam aqueles no processo de instauração do novo, do diferente. A análise das estratégias incidiu sobre os oito melhores textos de cada série pesquisada (num total de 64 textos), indicados pelos professores, e sobre os textos produzidos pelos professores (08). (Resumo de tese)

1 De acordo com Vilela e Koch (2000), as relações de mediação exprimem os meios pelos quais se pretende atingir um fim.

2 Sobre as estratégias de textualização, ver Koch (1997).

Em (3), “estas questões” e “a análise das estratégias” resumem informações difusamente explicitadas em segmentos anteriores e classificam-nas por meio de designações metalingüísticas, dando-lhes um suporte genérico, como por meio de “nomes de processo mental” (ver Francis, 1994), do tipo “questões”, “estratégias”.

Mais comumente, porém, os rótulos servem para iniciar os resumos, com denominações mais técnicas, a que Francis chama de “nomes de texto”, como *trabalho, pesquisa, texto, parágrafo* etc. Exemplo:

(4) (Un1) Este trabalho tem por objetivo discutir e levantar elementos para a formulação de políticas de desenvolvimento regional, com foco sobre questões rurais, considerando o caso do estado do Piauí, no período de 1970 a 1995. (Resumo de tese)

No entanto, esporadicamente, os rótulos também são empregados com função avaliativa dentro de uma unidade temática, como se pode conferir em (5):

(5) (Un4) Uma avaliação dessa experiência de um quarto de século aponta para o fracasso desse modelo de desenvolvimento regional. Por que fracassaram esses esforços para modernização agrícola, segundo a estratégia adotada? Principalmente porque as políticas governamentais não avançaram no entendimento daquilo que pretendiam transformar – a agricultura tradicional – e das possibilidades dessa transformação, dentro de um padrão de desenvolvimento agrícola definido ao longo desse século, resultando na formação de “complexos agro-industriais”. (Resumo de tese)

4 Considerações finais

As relações que se estabelecem na superfície dos textos-resumos fogem ao padrão dos textos expandidos, e as teorias sobre coesão para estes textos não se aplicam na mesma medida para a composição dos resumos, cujas informações são distribuídas em células temáticas ou unidades retóricas com funções próprias e independentes entre si.

O encadeamento entre elas se dá preferencialmente por justaposição sem elos coesivos, embora apareçam ocasionalmente, introduzindo as unidades, alguns elementos seqüenciais que estabe-

lecem uma organização por justaposição ou por conexão com elos coesivos explícitos.

Nos resumos, em geral, os rótulos apenas sumarizam o texto como um todo e ocorrem mais freqüentemente introduzindo a primeira unidade temática. Os resultados não confirmam, portanto, a hipótese inicial de que as expressões rotuladoras ocorrem com freqüência e de que executam função principalmente avaliativa.

Referências bibliográficas

- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese de Doutorado.
- _____. Estratégias de condução de informações em resumos acadêmicos. *Revista do GELNE*, Fortaleza: UFC, 2000 (ainda não publicada).
- CAVALCANTE, M.M. *Demonstrativos – uma condição de saliência*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN - Fortaleza, 2001.
- CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of linguistics*, 10, 1996. p. 1-10. /Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante/.
- FRANCIS, Gill. *Advances in written analysis*. London: Ed. Routledge, 1994. /Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante, Valéria Sampaio Cassan de Deus e Thatiane Paiva de Miranda/.
- HOEY, M. The discourse colony: a preliminary study of a neglected discourse type. In: COULTHARD, M. (org.). *Talking about text, ERL Discourse Analysis Monograph*. Birmingham, (13):1-26, 1986.
- KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MOTTA-ROTH, D. e HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, 18(1-2):53-90, jan./dez. 1996.
- VILELA, M., KOCH, I.G.V. *Gramática da língua portuguesa*. Porto: Almedina, 2001.

A rotulação como estratégia de referenciação no gênero *resenha*

Benedito Gomes Bezerra

Universidade Federal do Ceará - UFC/Pós - Graduação

ABSTRACT: *This paper examines discourse labelling as a signalling element to the organization of moves in book reviews. We analyze 10 reviews written by proficient writers, and 10 by college students. Results allow us to conclude that discourse labelling may be considered as a relevant instrument to the investigation of lexical aspects in genre organization.*

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação; rotulação; gênero; resenha.

1. Introdução

A estrutura retórica dos diversos gêneros é, reconhecidamente, sinalizada por marcadores léxico-gramaticais na superfície do texto, conforme demonstrado, e.g., por Rodrigues (1998), para resumos de dissertações de mestrado, e Araújo (1996) e Motta-Roth (1995), para resenhas de livros. Outrossim, a relevância de uma análise de gêneros que dê espaço a esses mecanismos concretos de articulação retórica do texto já era sugerida, entre outros, por Swales (1984), quando da primeira formulação de seu modelo de análise. Segundo esse autor, os *moves* precisam ser claramente sinalizados para o leitor (Swales, 1984: 80). No caso específico das introduções de artigos de pesquisa, conforme Swales (op. cit.), essa sinalização ocorre no começo do segmento textual que introduz cada *move*.

Na análise do gênero *resenha*, Araújo (1996), elegeu como sinalizadores lexicais os chamados “substantivos inespecíficos” (*unspecific nouns*), categoria proposta por Winter (1992, apud Araújo, 1996: 12). Por sua vez, Motta-Roth (1995) aplica, ao mesmo gênero, o conceito de metadiscurso, derivado de Crismore (1990).

Francis (1994), propõe, como uma das formas de organização do discurso escrito, na superfície léxico-gramatical, o conceito de rotulação (*labelling*). De acordo com essa autora, um rótulo discursivo pode ser utilizado para “permitir ao leitor a predição exata da informação que se segue” (Francis, 1994: 84) ou para “encapsular ou acondicionar um trecho do discurso” (p. 85). No primeiro caso, o rótulo é prospectivo (*advance label*); no segundo, retrospectivo (*retrospective label*). Ambos exercem a função de organização do discurso, catafórica ou anaforicamente. Nesse sentido, enquanto os rótulos prospectivos apontam para o que se pode esperar a seguir, os rótulos retrospectivos exercem a função de sinalizar uma mudança de tópico ou de ligar entre si tópicos no interior do discurso.

A noção de *encapsulamento*, relacionada com os rótulos retrospectivos, é vista por Conte (1996: 1) como “um dispositivo coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como a paráfrase sumária de uma porção precedente do texto”. Essa anáfora “lexicalmente baseada” apresenta um “nome geral” como núcleo do sintagma nominal e “uma clara preferência por um determinante demonstrativo” (idem). Os grupos nominais, entretanto, nem sempre são “atitudinalmente neutros” (Francis, 1994: 93). Assim, muitos rótulos são explicitamente avaliativos, sendo realizados lexicalmente através de “axiônimos”, i.e., nomes avaliativos (Conte, op. cit.: 1).

Os rótulos discursivos apresentam um potencial não explorado na análise da estrutura do gênero *resenha*. Considero, com Bhatia (1997: 637), que a avaliação é um dos “valores genéricos” mais relevantes como “estratégia persuasiva para atingir o efeito promocional ideal” em uma resenha. Dessa forma, os rótulos avaliativos serão especialmente significativos na presente análise. Pretendo, assim, examinar a aplicabilidade da noção de rótulos discursivos como estratégia de referenciação e sinalização lexical na estrutura do gênero acadêmico *resenha*.

2. Metodologia

Examinarei 20 resenhas, tomadas aleatoriamente de um corpus maior, composto de resenhas produzidas por especialistas e resenhas produzidas por escritores iniciantes, alunos do ensino superior, como tarefa acadêmica proposta pelo professor/professora. As 20 resenhas aqui enfocadas estão divididas em dois grupos iguais, conforme sua produção ou por especialistas ou por alunos. As 10 resenhas produzidas por especialistas foram publicadas no periódico *Vox Scripturae*, dirigido à academia teológica de confissão evangélica ou protestante na América Latina; o outro grupo de 10 resenhas foi produzido por alunos do curso de bacharelado em Teologia do Seminário Teológico Batista do Ceará, em Fortaleza. Para fins de referência, designarei as resenhas de especialistas pela sigla RE mais um número sequencial (RE1, RE2, etc.) e as resenhas dos alunos por RA1, RA2 e assim por diante.

3. Resultados e discussão

3.1. *Rótulos prospectivos* (advance labels): nos exemplos a seguir, esse tipo de rótulo é destacado pelos itálicos.

(1) *A reflexão* do autor encaminha-se para encontrar resposta a *quatro questões fundamentais*:

1. O que determinou a sobrevivência dos judeus ... (RA1)

A dupla rotulação, começando com *a reflexão*, revela ao leitor que o resenhista vê o trabalho do autor da obra sob análise (neste caso, um artigo), como um processo mental. Segundo a visão do resenhista, o autor do artigo empenha-se em refletir sobre o assunto e tenta encontrar uma resposta para *quatro questões fundamentais*. Este último rótulo anuncia que tipo de organização se imprimirá ao discurso. O modificador *fundamentais* caracteriza a postura avaliativa do resenhista.

Esse procedimento de rotulação reaparece no exemplo (2), em que o resenhista anuncia o conteúdo a ser desenvolvido na sequência através do grupo nominal *duas respostas*, retomado no parágrafo seguinte por *a outra mostra*:

(2) Por que haveria esse destaque para a pobreza na Bíblia? Barth oferece *duas respostas*: a pobreza não é condição natural de vida...

A outra mostra de Barth para o destaque que a Bíblia dá à pobreza é que em grande humilhação Deus, em Jesus Cristo, tornou-se o Senhor da humanidade... (RA2)

Sobre o papel do rótulo prospectivo em permitir ao leitor “a predição exata da informação que se seguirá” (Francis, 1994: 84), cabe um importante reparo: o rótulo não possibilita saber o conteúdo da informação, e sim o tipo de organização que se dará ao discurso. Em casos como o exemplo (1), o acréscimo do modificador *fundamentais* revela ainda como o resenhista encara o material que apresentará em seguida. No exemplo (2), a rotulação é “atitudinalmente neutra” (Francis, op. cit.: 93), não avaliativa. A “*outra mostra*”, apre-

sentada como uma das *duas respostas*, nada demonstra da visão pessoal do escritor/resenhista sobre o material analisado. Muito diferente é o caso abaixo, em que o escritor avalia os conceitos selecionados como “importantes”. O uso do modificador revela a atitude do escritor em relação à matéria analisada:

- (3) O autor nos alerta também para *dois conceitos importantes*: Satanás não consegue ler a sua mente e não conhece o seu futuro. (RE2)

As demais ocorrências do corpus podem ser inseridas sempre em duas categorias principais, como já mostraram os exemplos citados. A partir dessa análise, posso afirmar, pelo menos provisoriamente, e seguindo Francis (op. cit.), que *os rótulos prospectivos podem ser avaliativos ou não-avaliativos* (“*atitudinalmente neutros*”). Demonstro isso novamente nos exemplos (4), (5) e (6).

ü rótulo prospectivo avaliativo: caracterizado como “palavra profética”, o conteúdo do livro é apresentado como algo indispensável, espécie de revelação divina para o público-alvo.

- (4) Dar tempo para família ou ler mais um livro? Bom, já que é o livro *Pastores em perigo*, então eu vou ler mais esse.

Nessa palavra profética aos pastores do nosso tempo o autor, Pr. Jaime Kemp, traz uma advertência muito séria aos líderes do rebanho evangélico brasileiro. (RE5)

ü rótulo prospectivo não-avaliativo: a informação sobre o autor da obra resenhada é dada em termos de “realidades pessoais”. Embora vise ao credenciamento do autor, o rótulo aplicado assume uma forma extremamente sóbria. O que há de avaliativo verifica-se propriamente na realização lexical do rótulo, e não no rótulo em si.

- (5) Ex-diretor do respeitado Instituto Cristão de Pesquisas, Romeiro fala a partir de *três realidades pessoais*: primeiro, ele é pentecostal... segundo, ele demonstra boa bagagem bíblico-teológica... terceiro, sua pesquisa é firmemente documentada... (RE3)

O mesmo tipo de distanciamento se verifica em (6), só se desfazendo na continuação do texto, quando o escritor explicitamente manifesta sua preferência pela primeira *possibilidade*:

- (6) Vemos, conforme a abordagem evangelical, *três possibilidades* para a autoridade da Bíblia:

- ✓ A Bíblia como revelação objetiva da verdade de Deus e o Espírito Santo como guia para a interpretação;
- ✓ Podemos nos submeter às tradições teológicas;
- ✓ Podemos apelar para a razão ou para experiências pessoais.

3.2. Rótulos retrospectivos: Enquanto o rótulo prospectivo tem natureza catafórica, indicando ao leitor que tipo de expectativa ele pode ter sobre o desenvolvimento do discurso, o rótulo retrospectivo, já lexicalizado, presta-se ao encapsulamento anafórico (Francis, 1994; Conte, 1996; Koch, 1999) de um segmento textual previamente realizado. Como tal, “não há um grupo nominal particular a que ele se refira; não é uma repetição ou ‘sinônimo’ de nenhum elemento precedente” (Francis, 1994: 85). Referindo-se a uma informação dada, acrescenta algo de novo em termos de como deve ser interpretada a seção encapsulada, em relação à qual o rótulo se apresenta como equivalente. Quanto ao aspecto formal, normalmente o rótulo aparece na abertura de um novo parágrafo, alternando ou ligando tópicos.

No exemplo (7), o *tema* é a expressão que inclui tudo que foi dito a respeito do artigo sob análise do resenhista. Descreve uma “atividade de linguagem” (Francis, 1994: 91; Koch, 1999: 5) que inclui as referências anteriores a “exame das respostas dadas...” e “o teólogo junta a sua às reflexões múltiplas...”. Além disso, o rótulo *tema* aponta para o caráter metadiscursivo da atividade de produção de uma resenha.

- (7) Karl Barth... ocupa-se neste artigo do exame das respostas das pelos cristãos à questão dos judeus, desde o começo da era cristã, considerada como problema a ser resolvido.

O artigo é de 1949, pouco tempo depois da criação do Estado de Israel pela ONU, e o teólogo junta a sua às reflexões múltiplas e obras de vulto que surgem naquele momento histórico.

Introduzindo o tema, o autor assinala que... (RA1)

Um rótulo explicitamente avaliativo encontra-se no exemplo (8):

- (8) Por que o anti-semitismo? O que é que se tem contra os judeus para que aflore, até no século das luzes, estúpido como sem precedentes? Barth ressalta duas respostas: mesmo que se saiba que o judeu não é pior do que qualquer outra pessoa, provavelmente seja visto como um espelho que reflete nossa imagem, esta apresentada como “a ruindade de todos nós” (p. 331). se estiver pagando o preço por ser o povo escolhido por Deus, aquele judeu crucificado também o fez, carregando a culpa de todos... Como *essa pequenez* do judeus é a mesma de todas as pessoas, elas tendem a desprezá-los. Daí, o anti-semitismo. (RA1)

Da mesma forma, em (9), o sintagma *desse suposto problema* revela, pelo uso do modificador *suposto*, o posicionamento do escritor quanto à existência ou não de “diferenças” entre Paulo e Tiago:

- (9) No livro de Tiago, a justificação poderia ser um ponto polêmico onde aparentemente ocorre uma diferença de posição entre Paulo e Tiago em relação a fé e obras no contexto da justificação. Ladd coloca duas diferentes posições defendidas por teólogos a respeito *desse suposto problema* e procura abrandar esse problema da forma mais diplomática possível. (RA8)

Em RA2, o exemplo (10) apresenta *dentro dessa visão* como rótulo para o que Francis denomina de “processo mental” (op. cit.: 92). Como a autora ressalta, nem sempre é fácil diferenciar a realização de um “processo mental” de um ato ilocucionário ou de uma “atividade de linguagem”.

(10) O texto é bem pequeno, mas marcante em essência. O autor analisa o trato sociológico que sempre tem sido dado ao problema da pobreza considerada como necessidade material na vida. *Dentro dessa visão*, os pobres seriam aqueles que, voluntariamente ou não, tivessem necessidade de bens necessários à subsistência e que estariam ao seu alcance se seus recursos financeiros permitissem isso.

No exemplo (11), o rótulo é metalingüístico (*este estudo*) e é introduzido por um ato ilocucionário representado pelo verbo *concluo*, que tem como cognato o “nome ilocucionário” *conclusão*, não lexicalizado no texto. *Estudo* encapsula todo o conteúdo da resenha, como nome-núcleo típico de “atividades de linguagem”, refletindo uma apreciação atitudinalmente neutra do conteúdo analisado. Não é o que acontece no exemplo (12), em que *parâmetros* avalia positivamente o texto resenhado, tratando como padrão ou medida a abordagem feita pelo autor do texto-fonte.

- (11) *Concluo* com *este estudo* que devemos ter bastante cuidado com a tendência de interpretação do texto... (RA3)
- (12) Depois *destes parâmetros* da Hermenêutica contemporânea que mostra Jesus o Deus encarnado e [a] autoridade da Bíblia na abordagem evangelical... (RA3)

RA5 é particularmente rica no que diz respeito ao encapsulamento de segmentos localizados do texto, sempre com caráter metadiscursivo ou metalingüístico. Neste sentido, verificamos nomes designativos de “atividades de linguagem”, no exemplo (13); nomes referentes a processos mentais, no exemplo (14); e nomes “ilocucionários”, no exemplo (15).

- (13) A visão e abordagens dos hermenêuticos tradicionais, em que apresentam o leitor capaz de estudar o texto, e entender o seu significado perfeitamente. Por outro lado, declara o autor desta obra, a existência dos hermeneutas liberais os quais fazem a interpretação baseado pelo literal e a visão que cada um tem em particular.

Em meio a *toda essa discussão*, surgem os tipos de abordagens como a subjetiva.

- (14) O autor dá muita ênfase ao pensamento de Bultmann, por este ser considerado um dos mais significativos dos eruditos do século XX. E uma dessas ênfases é o método que ele desenvolveu, a “demitização”, e esse método diz que os eventos estão ligados por sucessão de causa e efeito. *Nesta visão* a Bíblia perde a sua credibilidade por causa dos elementos sobrenaturais.

- (15) O autor desta obra tem sido feliz em colocar com toda a segurança e conhecimento de causa que há uma necessidade por parte do leitor do uso de padrões para ajudá-lo a compreender o autor da Escritura, a fim de que este leitor tenha uma abordagem mais adequada e mais fiel ao original da Escritura. Ele ainda faz uma advertência...

Ao afirmar essas colocações, o Richard explica que *esses princípios* ajudarão ao leitor avaliar sua perspectiva pessoal...

As resenhas do grupo RE apresentam raros mas altamente avaliativos rótulos do tipo retrospectivo. Em RE1, a avaliação é atitudinalmente negativa:

- (16) Por falta de avaliação bíblica dos fenômenos – riso do Espírito, grunhidos, rugidos e vômitos supostamente provocados pelo Espírito (e a lista vai crescer) – que Wimber e Deere inicialmente aprovaram, o nome de Cristo e o próprio movimento carismático moderno sofreram nas mãos da mídia secular. Infelizmente (para eles), Wimber, Deere e outros teóricos do Vineyard, tiveram que engolir seu endosso inicial à Bênção do Toronto, que recentemente repudiaram e condenaram por escrito. *Essa falta de percepção* parece algo surpreendente para pessoas de tamanha intimidade com o Espírito Santo!

Igualmente avaliativo, mas em sentido positivo, é o exemplo (17):

- (17) Diferente de um documentário, *Evangélicos em crise* vibra a ira e a preocupação do autor quanto às aberrações no às vezes ingênuo campo evangélico. É um livro de paixão sobre um assunto que exige paixão: o testemunho de Jesus Cristo através da sua Igreja no Brasil... Não é surpreendente que, publicado em dezembro de 1995, o livro já (em agosto de 1996) está na terceira edição. Cada obreiro e cada congregação precisam ouvir *essa chamada claríssima*. (RE3)

O exemplo (18) mostra, através do “nome ilocucionário” *afirmações*, uma maneira atitudinalmente neutra de fazer o encapsulamento anafórico.

- (18) Neil diz que “não há novidade alguma no fato de as pessoas tentarem atender às suas necessidades espirituais independentemente de Deus” (p. 37), e complementa: “Ao contrário do que ensina a Nova Era, você nunca teve o potencial para vir a tornar-se um deus, você não o tem agora e jamais o terá. Só Deus é capaz de ser Deus” (p. 39). *Estas afirmações* nos fazem refletir sobre a onda de “otimismo”, “pensamentos positivos”, “energias” e “poderes” com que somos bombardeados no dia-a-dia e que nos fazem esquecer que dependemos da graça de Deus na nossa vida.

3.3 Uma visão global dos dados

A comparação entre as resenhas do grupo RA com as resenhas do grupo RE revela, no tocante à avaliação, aspecto essencial na configuração do gênero, significativas diferenças. A tabela abaixo mostra que a postura avaliativa é predominante nas resenhas RE, em ambos as modalidades de rotulação. As resenhas RA, apesar de utilizarem 79% mais rótulos que as resenhas do outro grupo, avaliam bem menos. Em um total de 34 rótulos das resenhas RA, apenas 10

	RESENHAS DE ALUNOS		RESENHAS DE ESPECIALISTAS	
	Avaliativos (30%)	Não-avaliativos (70%)	Avaliativos (58%)	Não-avaliativos (42%)
Rótulos prospectivos	02	05	04	01
Rótulos retrospectivos	08	19	07	07

(30%) são avaliativos; entre as resenhas RE, 11 (58%) de um total de 19 rótulos são avaliativos.

Tabela: A rotulação em resenhas acadêmicas

Os dados da tabela também confirmam a idéia de Francis de que “rótulos retrospectivos são muito mais comuns que rótulos prospectivos” (1994, p. 89). No grupo RA, 80% dos rótulos são retrospectivos; no grupo RE, o percentual cai para 73%.

Quanto ao uso da estratégia de rotulação em resenhas acadêmicas, verificamos que o grupo RA utiliza uma média de 3,4 rótulos para cada resenha; o grupo RE, por sua vez, apresenta a média de 1,9 rótulos para cada resenha.

1. Conclusão

Através da análise dos dois grupos de resenhas, demonstrei que os aportes de Francis (1994) podem ser aplicados para o exame das estratégias de referenciação no interior do gênero acadêmico *resenha*. O uso da rotulação mostrou-se bastante produtivo para revelar a postura mais ou menos avaliativa dos resenhadores.

Além disso, constatei diferentes atitudes, nos dois grupos de resenhas, quanto à utilização de rótulos e quanto ao nível da avaliação empreendida na produção das resenhas. Os especialistas (grupo RE) parecem mais conscientes da natureza avaliativa do gênero. Os alunos (grupo RA), ou por não dominarem o gênero, ou por não possuírem os recursos teóricos necessários para uma avaliação mais completa, apresentam um uso mais restrito dos rótulos avaliativos.

A referenciação, tal como enfocada aqui, apresenta-se como importante instrumento para ajudar no desenvolvimento de uma tarefa ainda em construção: o mapeamento da estrutura e das características de um vasto repertório de gêneros textuais. O tipo de enfoque dado neste trabalho poderá ser particularmente relevante para aplicação em pesquisas mais extensas e aprofundadas.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. Florianópolis: UFSC, 1996. (Tese de Doutorado)
- BHATIA, Vijay. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 75(3):629-652, 1997.
- CONTE, Maria-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics*. 10:1-7, 1996.
- CRISMORE, A. Metadiscourse and discourse processes: interactions and issues. *Discourse Processes*, 13:191-205, 1990.
- FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, Malcolm. *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994. p. 83-101.
- KOCH, Ingedore. A construção discursiva da referência. Campinas: 1999 (mimeo).
- MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Florianópolis: UFSC, 1995. (Tese de Doutorado)

RODRIGUES, Bernardete Biasi. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. (Tese de doutorado)

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R., SWALES, J., KIRKMAN, J. (eds.) *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. Oxford: Pergamon Press, 1984. p. 77-86.

Dêiticos discursivos na fala e na escrita

Alena Ciulla

Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: *In this research, we investigate the relationship among the forms of manifestation of the DD and their discursive functions, considering the texts correspondence across speech and writing. We observe that when manifested by NPs, besides their role as a cognitive guide, DD has an argumentative function.*

PALAVRAS-CHAVE: *dêiticos discursivos, funções discursivas, monitor cognitivo*

0. Introdução

Os objetivos desta pesquisa são: a) verificar quais os tipos de DD que ocorrem mais frequentemente nos artigos científicos e nas aulas, considerando a correspondência que esses textos mantêm no *continuum* fala-escrita; b) verificar quais as formas de manifestação que costumam associar-se aos tipos de DD encontrados; c) relacionar as diferentes formas de manifestação e os tipos de DD encontrados às funções que desempenham nos contextos pesquisados; e d) testar a classificação de DD adotada.

Até este momento da pesquisa, analisamos 12 exemplares de textos acadêmicos, sendo 3 falados, com um total de 21.136 palavras e 9 escritos, com um total de 20.836 palavras. Classificamos as diferentes formas de realização dos DD em cada modalidade falada e escrita, e analisamos algumas funções cognitivo-discursivas que podem ser desempenhadas por esses elementos nos diferentes contextos enunciativos.

No decorrer desta pesquisa, pretendemos trabalhar com dois *corpora*: o primeiro consta de artigos científicos para anais de congresso, selecionados do *Projeto de organização textual na fala e na escrita*, da UFC, e de exemplares de textos falados, especificamente aulas, escolhidas dentre as Elocuções Formais do projeto *PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza)*, organizado pelo Prof. Dr. José Lemos Monteiro. O segundo - organizado pelo Prof. Francisco Roterdan Damasceno, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFC - é constituído de tomadas de depoimento de instrução penal (representando a modalidade falada) e de termos de interrogatório do acusado (representando a versão escrita das tomadas de depoimento). O número de textos vai depender da quantidade de palavras de cada um, de modo que, ao final, tenhamos uma distribuição de palavras equivalente entre a modalidade escrita e a falada.

1. Pressupostos teóricos

Para identificar os diversos tipos de DD e estabelecer a relação entre suas formas e funções, partimos da caracterização proposta por Cavalcante (2000), em sua tese de doutorado. A autora parte de uma importante distinção entre dêixis e anáfora, pois, por serem expressões que remetem dentro do contexto e, ao mesmo tempo, apresentam características de subjetividade, os DD são frequentemente confundidos com alguns anafóricos. Embora os DD recuperem informações difusas, e os anafóricos apresentem a tendência de referirem-se a entidades pontualmente identificáveis, esse critério ainda não é suficiente para diferenciar os dois tipos de elementos, já que há um tipo de anafórico que, ao modo dos DD, resume informações difusas. Nesse caso, conforme demonstra Cavalcante, o único modo de diferenciar DD de anafóricos resumidores é ter em conta o caráter dêitico dos primeiros, pelo qual se estabelece um elo com as coordenadas da situação enunciativa.

De acordo com as diferentes motivações dos elementos dêiticos,

a autora considera quatro subtipos de dêiticos discursivos, conforme segue:

a) Dêiticos discursivos “dêiticos”: recuperam entidades já introduzidas no contexto e mantêm um vínculo com o espaço extralingüístico. Neste subtipo, a posição do falante coincide com a do texto;

b) Dêiticos discursivos textuais: exercem a função de organizar porções do discurso, guiando a atenção do destinatário para elementos de acordo com a sua disposição física no próprio texto;

c) Dêiticos discursivos da memória: chamam a atenção do destinatário para um elemento do discurso e recategorizam-no sob um novo aspecto pertencente ao conhecimento partilhado. Não se referem pontualmente, mas resumem porções inteiras do discurso anterior e acrescentam informações novas.

d) Dêiticos discursivos do contexto: orientam os focos de atenção do destinatário, referindo-se a informações difusas do texto.

Ao analisar as funções desempenhadas pelas expressões indiciais, Cavalcante aponta duas que merecem maiores investigações e que são consideradas como hipóteses para a análise do correlato forma-função dos DD nos textos examinados por esta pesquisa: a de que os DD do contexto, quando representam expressões rotuladoras, ajudam a construir o ponto de vista do enunciativo e a de que os DD realizados por pronomes demonstrativos estão, muitas vezes, associados a mudanças de tópico.

Como essa classificação ainda não foi aplicada a um *corpus* amplo, esta pesquisa é uma oportunidade de verificarmos o seu comportamento em uma análise comparativa entre textos falados e escritos.

Cavalcante dedica, no entanto, um capítulo muito breve à correlação forma-função dos DD na fala e na escrita, considerando também o grau de espontaneidade. Em vista disso, nosso trabalho se faz relevante na medida em que dá continuidade a esta investigação.

Como Marcuschi (1996), a autora também encontrou um maior número de DD em textos mais formais e um percentual reduzido nas modalidades faladas, o que a levou a concluir que os contextos escritos mais formais são os mais favoráveis à ocorrência dos DD.

Uma das motivações desta pesquisa foi a indicação de Cavalcante de que ocorrem variações importantes no uso de expressões dêiticas em diferentes contextos. Porém, as constatações da autora sobre esse aspecto não foram aprofundadas, uma vez que não era seu propósito investigar as diferenças no funcionamento da dêixis discursiva entre vários gêneros falados e escritos. Além disso, os critérios de modalidade fala-escrita e espontaneidade não são suficientes para uma avaliação adequada. De acordo com Marcuschi (1999) e Biber (1988), existe não uma separação dicotômica entre essas duas modalidades de linguagem, como faz supor a autora, mas uma correspondência entre a variação lingüístico-textual na relação fala-escrita e a variação tipológica entre textos falados e escritos. Portanto, para que se possa estabelecer com rigor um paralelo entre traços lingüísticos presentes em textos falados e escritos, é preciso que o estudo seja feito através da comparação entre gêneros que compor-

tem uma relação de proximidade. Por esse motivo, para esta pesquisa, foram escolhidos textos escritos de comunicações em congressos e exposições acadêmicas orais, por um lado, e textos-depoimento (falados) e textos consignados (escritos), por outro, pois são fenômenos discursivos que apresentam uma equivalência no *continuum* falado-escrito.

Esta pesquisa também é baseada em um trabalho de Marcuschi (1996), em que o autor faz um levantamento com base em 60 textos de língua escrita em um total de 46.500 palavras e em outros 14 textos de língua falada totalizando 46.463 palavras. Na sua análise sobre a presença dos dêiticos nesses textos, foram identificadas 6.299 expressões dêiticas, sendo que os DD ocuparam o terceiro lugar em termos de quantidade, com 159 ocorrências na fala e 195 na escrita. Esses dados são interessantes na medida em que indicam a significativa presença dos DD nas duas modalidades.

Marcuschi constatou importantes diferenças no comportamento dos DD na fala e na escrita, dentre as quais destacamos as seguintes:

- os DD foram mais freqüentes na fala, porém na escrita apresentaram uma maior variação de itens lexicais.

- na modalidade falada, 60% das ocorrências concentraram-se no item *isso*, enquanto que na escrita houve uma maior diversificação, principalmente entre as formas *esse*+ /*nome*/, *aqui*, *para isso* e *com isto*.

Outro ponto abordado pelo trabalho é a relação entre os gêneros textuais e os DD. Marcuschi encontrou um maior número de DD em textos mais formais, especialmente nos científicos e nos jurídicos. Segundo o autor, isso pode ser explicado pelo fato de que em textos científicos e jurídicos há uma preocupação maior em organizar o conteúdo do texto.

Marcuschi aponta também a relação entre a ocorrência de DD e o número de palavras do texto, isto é, textos com maior número de palavras provavelmente apresentarão maior quantidade de DD.

Portanto, para o autor, há uma grande probabilidade de ocorrer um maior número de DD em textos jurídicos e científicos, tanto pela questão da formalidade quanto pelo número de palavras.

O trabalho de Marcuschi carece, porém, de uma análise sobre as relações entre as formas de manifestação e a função dos DD nos diferentes gêneros situados no *continuum* fala-escrita e nos diferentes graus de formalidade. Como o próprio autor reconhece, o seu *corpus* é restrito e não possibilita uma análise que possa confirmar e explicar adequadamente essas relações.

Consideramos importante a investigação desses aspectos na medida em que contribuem, efetivamente, para a análise do funcionamento dos DD na organização textual, o que não seria possível alcançar com a mera constatação dos percentuais de ocorrência em cada modalidade. Tomamos as conclusões de Marcuschi, no entanto, como base para algumas hipóteses específicas desta pesquisa. Partindo do pressuposto de que textos científicos e jurídicos são ambientes discursivos propícios para que ocorram DD em grande número e variedade, escolhemos essas duas “*instâncias de formação discursiva*”¹ (cf. Marcuschi, 1999:5) como *corpus* desta pesquisa. Com base em um número maior de textos, buscamos ampliar o estudo iniciado por Marcuschi em termos de extensão e também em termos de detalhamento de como funcionam os DD nos contextos selecionados.

Marcuschi (1995; 1996) ressaltou também a dificuldade de definir com precisão todos os casos de DD e, não identificando os diferentes tipos de DD, consequentemente, não os relacionou aos variados papéis que podem desempenhar na organização textual.

No que diz respeito à função dos DD, o autor baseia-se principalmente em Ehlich (1982), e faz a relevante constatação de que a dêixis discursiva é um tipo de referência que tem a função de orientar tanto o ouvinte quanto o leitor. Os DD cumpririam, então, o

papel de organizar o discurso, direcionando o foco de atenção dos interlocutores a objetos discursivos, funcionando como um “monitor cognitivo”.

Esse aspecto, que foi também observado por Cavalcante (2000) e contribuiu para a caracterização dos DD pela autora, é de grande importância para a descrição funcional da dêixis discursiva nos textos que estamos examinando. O que pretendemos defender, no entanto, é que, embora os DD efetivamente se comportem como orientadores cognitivos, auxiliando os interlocutores a relacionar os enunciados, essa não é a sua única função. Se levarmos em consideração alguns exemplos de DD que foram encontrados na pesquisa de Marcuschi, como *acima* e *a seguir*, precisaremos concordar com o autor quanto ao fato de que, nesses casos, os DD não contribuem para ampliar o conteúdo proposicional, operando meramente para a qualidade do foco. Esse tipo de dêitico, conforme Cavalcante (2000), serve para guiar a atenção do ouvinte/leitor quanto à disposição dos referentes no texto. Empresta saliência cognitiva aos objetos referidos, sem, no entanto, acrescentar-lhes informações.

Observe-se, agora, o exemplo abaixo encontrado por Marcuschi (1996) em um artigo científico:

(1) “**essas especulações** são, como viram, muito limitadas” (p.8)

Embora não disponhamos do trecho anterior a essa passagem, podemos supor que, em (1), o enunciador vinha enumerando algumas proposições, as quais foram finalmente nomeadas por *essas especulações*. Essa expressão dêitica funciona aqui como um rótulo (Francis, 1994) que categoriza um novo referente para o discurso. Tal categorização obviamente contribui para o propósito argumentativo do autor, já que acrescenta um novo ponto de vista. O falante escolheu o termo *especulações* dentre todos os que poderiam figurar em seu lugar, os quais poderiam se adequar ao contexto, mas não ao seu propósito.

Vejamos, abaixo, dois exemplos semelhantes a esse encontrado no *corpus* dessa pesquisa:

(2) “...ela pode se deslocar da sua base material (né?)... se deslocando de sua base material ela pode começar a pensar coisas diferentes do real... (/tende?) **esse é o grande vôo** que a gente /tende nessa explicação da existência e consciência da divisão do trabalho...” (Inquérito n° 18 – EF – PORCUFORT)

(3) “... que é uma das evoluções da Astronomia (...) então se tem podido ir muito mais longe... porque eletronicamente se pode fazer um telescópio funcionar com uma potência(...) mas hoje já existem aparelhos... ou dobro do tamanho do Palomar(...)então com **todo esse avanço da puxada** e a imagem trabalhada no computador (...)toda essa tecnologia tem permitido a gente(...)” (Inquérito n° 53 - EF – PORCUFORT)

Com base nestas evidências, outra hipótese se apresenta, no que diz respeito à função dos DD e à relação forma/função: a de que os dêiticos discursivos, mais especificamente os do contexto, funcionam muito freqüentemente como rótulos, tal como foram descritos por Francis (1994), e cumprem um papel altamente argumentativo.

Identificamos também, conforme indicação de Cavalcante (2000), um outro tipo de função, que Apothéoz e Chanet (1997)

¹ Marcuschi (1999) trata como “instâncias de formação discursiva” as diferentes espécies de discurso, como o discurso jurídico, o jornalístico, o religioso etc. São como linguagens utilizadas em certas esferas de comunicação. Não representam nem **tipos discursivos**, como o narrativo, o descritivo e o expositivo (que são construtos teóricos), nem **gêneros textuais**, como o artigo científico, a tomada de depoimento etc. (que são formas linguisticamente realizadas, encontradas em textos empíricos).

denominaram como “marcação de parágrafo” e que diz respeito a uma mudança de tópico operada pela expressão. Observemos estas expressões:

(4) “Eles serão então levados a procurar as formas que lhes pareçam mais apropriadas para expressar suas intenções comunicativas. **Desse modo**, o trabalho com as formas nunca está dissociado...” (artigo científico – Projeto de organização textual na fala e na escrita)

(5) “Pode-se dizer que a poesia intersignos revisitou nossa tradição poética a partir da visualidade e apresentou uma nova proposta de leitura e de criação. **Nesse novo quadro**, a poesia concreta, por exemplo, é colocada em seu devido lugar...” (artigo científico – Projeto de organização textual na fala e na escrita)

Podemos perceber, nestes exemplos, que o conteúdo relevante para o propósito do enunciador foi salientado através das expressões dêiticas *desse modo* e *Nesse novo quadro*, e inauguram um novo ponto a ser discutido.

3. Conclusão

Os resultados, até agora, permitem as seguintes constatações quanto à forma de manifestação e quanto aos tipos de DD:

- tanto na modalidade escrita quanto na falada, a maior ocorrência é de dêiticos discursivos do contexto;
- na fala, o pronome substantivo *isso* é a forma mais ocorrente;
- as expressões encapsuladoras manifestadas por SNs com pronomes demonstrativos são as mais freqüentes na escrita.

Os dêiticos do contexto que mais aparecem na fala, por serem-se de formas mais neutras, representadas principalmente pelo pronome *isso*, normalmente apresentam uma função de sinalizar que o falante está avançando para um novo estágio em sua explicação. Já na escrita, são mais freqüentes os DD do contexto que se manifestam através de rótulos com SNs, os quais, além de inaugurar um novo tópico a ser abordado, também têm forte poder resumidor e argumentativo.

Muitas vezes, além de sumarizar um conteúdo, o DD mani-

festado principalmente através de SNs avaliativos pode contribuir para a força de argumentação do texto.

Até o presente momento, foi feita uma primeira análise de parte dos dados encontrados em textos acadêmicos falados e escritos. Investigaremos, numa próxima etapa da pesquisa, a hipótese de que os textos jurídicos também mostram diferenças no comportamento dos DD se comparados com os textos acadêmicos.

4. Referências Bibliográficas

- APOTHÉLOZ, D; CHANET, C. (1997). Défini et démonstratif dans les nominalisations. In: MULDER, W. de; RYCK, L.T.; VETTERS, C.(eds.) *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi. P. 159-86.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: University Press.
- CAVALCANTE, Mônica M. (2000). *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. 205p.
- EHLICH, Konrad. (1982). Anaphora and deixis: same, similar or different? In: JARVELLA, R.J.; KLEIN, W. (eds.) *Speech, place and action: studies in deixis and related topics*. New York: John Wiley and Sons. P.315-38.
- FRANCIS, Gill. (1994) Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: Coulthard, M. (ed.). *Advances in written text Analysis*. Londres: Routledge.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1995) *Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos*. Anais do II Encontro Nacional sobre Fala e Escrita, Maceió.
- MARCUSCHI, L.A. (1996). A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, Ingedore G.V.; BARROS, Kazuê S.M. (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, p. 156-171.
- _____. (1999). *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE. /Versão provisória.

Os dêiticos na correspondência eletrônica

Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

ABSTRACT: *This work investigates the behavior of deixis in the discourse organization of e-mail. In the perspective of a continuum speech-writing, we consider that the utterance in e-mail is similar, in many aspects, to spontaneous conversation. The study examines to that extent the deictic forms reflect these aspects giving the e-mail messages an intermediate status between oral and written discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *fala – escrita; e-mail; dêixis*

1. Introdução

Numa visão processual da linguagem, a situação de produção e recepção do discurso desempenha importância fundamental. O uso, na comunicação, de tecnologias modernas como o computador gera novas situações que, naturalmente, interferem na organização das informações nos textos. Assim, as mensagens via correio eletrônico, embora se assemelhem em alguns aspectos às cartas tradicionais, apresentam características específicas, mais próximas às da fala, em função do veículo.

Esta pesquisa, que ainda se encontra em fase inicial, enfoca o uso dos dêiticos na correspondência eletrônica. Tendo em vista o papel desempenhado pela dêixis na ordenação do discurso (cf. Tauste, 2000), nosso objetivo é investigar o comportamento dos dêiticos em um *corpus* formado por 45 mensagens eletrônicas provenientes de correspondência pessoal e de uma lista de discussão. Duas perguntas básicas orientarão o futuro desenvolvimento do trabalho. São elas:

- a) Como se distribuem nos textos os diversos tipos de dêiticos?
- b) Como funcionam esses elementos a serviço da organização dos textos em questão?

2. O *continuum* fala – escrita

Estudos mais recentes sobre gêneros textuais defendem a idéia de que os textos orais e escritos se distribuem ao longo de um *continuum* tipológico em cujos pólos se localizam a conversação face-a-face e o ensaio científico, considerados, respectivamente, protótipos das modalidades falada e escrita. Dentro desse contínuo, quando se levam em conta, além do modo de realização, outras características ligadas às condições de produção e recepção, percebe-se que alguns textos escritos se aproximam dos falados típicos e vice-versa (cf. Biber, 1988; Marcuschi, 1999).

Biber (1998) ilustra esse fato ao comparar quatro gêneros: dois orais - conversação espontânea e conferência - e dois escritos - carta pessoal e ensaio acadêmico, enfocando critérios situacionais (nível de interação, grau de conhecimento partilhado, partilhamento espaço-temporal, interação com o texto etc.). Na análise de Biber, para cada critério (um total de 10), os textos são classificados de acordo com o seguinte código: “+” valor situacional da oralidade; “-” valor situacional da escrita; “I” valor intermediário, conforme se pode observar no quadro do autor:

A conversação típica e o ensaio acadêmico apresentam, conforme esses critérios, oposição máxima. O primeiro é marcado exclusivamente com o símbolo “+” (valor situacional da oralidade) e o segundo com o sinal “-” (valor situacional da escrita). Poderiam, assim, ser considerados gêneros “puros”. O mesmo não se pode dizer em relação aos outros dois textos. A conferência, embora se realizando através da fala, apresenta algumas marcas da escrita e diversos valores considerados intermediários. Por sua vez, a carta pessoal, que é um texto de realização escrita, apresenta predominância de marcas da oralidade e de valores intermediários. São, portanto, exemplos de textos “híbridos”.

Interessa-nos, neste trabalho, o gênero epistolar (ao qual pertence a carta pessoal) e, particularmente, o subgênero *correspondência eletrônica*.

3. O gênero epistolar

Do ponto de vista funcional, o rótulo *gênero epistolar* (ou “*gêneros carta*”) abriga uma multiplicidade de textos com propósitos tão variados que se torna difícil caracterizar todos eles sob um mesmo conjunto de critérios. Conforme Paredes Silva (1997:121) observa:

De fato o rótulo carta é abrangente e pouco esclarecedor: excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas freqüentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Todas elas são cartas, mas não devemos colocá-las na mesma categoria.

Paredes Silva propõe que qualquer gênero se descreva segundo três níveis. O primeiro seria o das estruturas discursivas, ou do que se tem chamado de *tipos de texto*. Trata-se de rotinas retóricas ou de seqüências convencionais para se organizar o discurso. Os cinco tipos de texto mais citados são o narrativo, o descritivo, o expositivo, o argumentativo e o injuntivo. Podemos dizer, com a autora, que, sob este primeiro nível, os gêneros epistolares não corporificam nenhum tipo específico e podem conter, inclusive, mais de um deles simultaneamente. O segundo nível é o da caracterização do próprio gênero como unidade comunicativa; são todos os traços que confeririam ao gênero “carta” sua organização típica, tal como é reconhecida socialmente pela comunidade. O terceiro nível seria o funcional-interativo, aquele que tem em conta os propósitos enunciativos e os eventos a que o gênero está associado. Sob este último aspecto, como já frisamos, os gêneros epistolares podem cumprir as mais variadas funções em diferentes eventos comunicativos – pedido, convite, conselho, cumprimento, recomendação etc. Em qualquer um dos casos, porém, está presente a intenção deliberada de estabelecer um contato com o leitor. Assim é que, para Herman (2000: 1), o “gênero epistolar procura transmutar as ausências que lhe são peculiares em presenças da conversação face-a-face”.

Violi (2000: 2), atentando para esse caráter interativo das correspondências em geral, refere-se ao gênero epistolar como uma espécie de “diálogo escrito”. Por outro lado, levando em conta as alterações decorrentes do meio escrito, a autora deixa claro que há distinções entre esse tipo de interação e o que se verifica na conversação face-a-face. Ao contrário do que ocorre no diálogo oral típico, em que os participantes partilham a mesma situação de elocução, cria-se na carta “um vácuo entre o emissor e o receptor”, entre “o tempo e o espaço da elaboração do texto e o tempo e o espaço da leitura”

No nível do discurso, segundo a autora, esse distanciamento

espaço-temporal interfere no sistema geral da dêixis. Enquanto nos diálogos orais típicos o acesso às pessoas do discurso e à sua localização espaço-temporal é dado pelo contexto situacional, numa carta, esses elementos são inscritos textualmente. Dados como local, data e identidade do remetente, assim como a identidade do destinatário (informada por meio do vocativo e mencionada pelo sistema pronominal) constituem “a ancoragem para o desenvolvimento (...) do sistema dêitico de referência” (Violi, 2000: 2).

Ferreiro (1992: 99), em suas pesquisas sobre aquisição da escrita, relata um episódio que ilustra a dificuldade das crianças para entender essa separação entre a escrita e a leitura de uma carta. Ao ouvir da mãe a leitura de uma carta que lhe fora enviada pela avó, Ana, uma menina de 6 anos, vai elaborando sua resposta. Para cada pergunta ou afirmação que ouve, escreve um comentário. Em resposta ao trecho “Passo horas pensando o que vamos fazer juntas e nos lindos lugares a que iremos quando for visitá-la”, Ana escreve: “Sabia que o farias.” À pergunta “Como estão Ricardo e sua família?”, responde: “Bem.” Como se observa, a atitude de Ana indica que ela reconstituiu os turnos da conversação. Ferreiro explica que a criança, embora tenha “competência dialógica”, usou-a numa situação que não é a mesma do diálogo face-a-face¹.

Ainda em relação ao tempo, Violi caracteriza as mensagens escritas, comparando-as com as narrativas. Esclarece que, enquanto nestas a distância temporal está apenas implícita no ato da escrita, naquelas, tal distanciamento “se refere a uma dimensão extratextual precisa (o tempo que a carta levará para chegar ao seu destino)” (Violi, 2000: 2). A esse respeito, é válido conferir a explicação de Zubin e Hewitt (1995) sobre a organização de histórias orais. Para os autores, o narrador, inicialmente, situa suas memórias no contexto de fala (identifica personagens, tempo e espaço). Após essa interação inicial, instala-se a “ilusão” da história, quando o narrador passa a segundo plano, e o mundo da história vem à tona. A partir de então, o tempo e o espaço enfocados são fictícios, isto é, constituem a situação de fala das personagens².

4. O subgênero *mensagem eletrônica*

Antes de caracterizarmos o subgênero *e-mail*, convém deixar claro que esse rótulo, mais ainda do que o das cartas pessoais, abriga uma grande variedade de usos, estilos e propósitos comunicativos. Violi (2000) admite que o meio eletrônico pode ser utilizado, quer para simplesmente veicular mensagens com características próximas às das cartas comuns, quer para fazer circularem mensagens de caráter mais interativo, mais próximas à conversação. É desta última forma, considerada pela autora como mais peculiar, que tratamos no presente trabalho.

Mesmo a forma típica do *e-mail* guarda algumas semelhanças com a troca de correspondências tradicional. No que tange à distância espacial, por exemplo, ocorre nesta o mesmo que nas cartas comuns: o “diálogo” se desenvolve por escrito, entre interlocutores distantes. Assim, elementos como a identificação do remetente e do destinatário também precisam fazer parte da estrutura textual.

Mas o *e-mail* não pode considerado apenas uma versão moderna da carta. A tecnologia, como afirma Violi (2000: 1), mais do que um simples “artefato”, constitui um “recurso que afeta e transforma as dimensões de nossa experiência”. Em se tratando do tempo, essa tecnologia provoca uma alteração drástica no *e-mail* típico, na medida em que praticamente anula o intervalo entre o envio e o recebimento de uma mensagem. Tal rapidez na circulação das mensagens, por sua vez, como que restaura os turnos conversacionais, imprimindo a este subgênero características mais próximas às da conversação típica do que aquelas que se verificam na carta (cf. Biber, 1988).

Como resultado dessa maior aproximação com a fala, o estilo das mensagens, na visão de Strenski (1995), é marcado pela “prolixi-

dade” e pela “volatilidade” que são peculiares à fala. Violi (2000) aponta, nos textos, a presença de elementos que caracterizam um estilo altamente informal, como as abreviaturas, as formas elípticas, as construções paratáticas etc. Observa que tais formas são geralmente evitadas nas cartas regulares. Acrescentaríamos a esses traços a recorrência de palavras dêiticas, tomando por base as constatações de Marcuschi (1997) de que os dêiticos pronominais são muito mais frequentes na fala do que na escrita.

Quantificando as ocorrências dessas quatro categorias em todo o corpus por ele analisado, o autor encontrou os resultados dispostos no quadro que reproduzimos abaixo:

QUADRO 1: PRESENÇA DOS DÊITICOS NA FALA E ESCRITA

MODALIDADE	DÊITICOS			
	discurso	tempo	espaço	anáf/exóf/dem
FALA	159	579	188	4.032
ESCRITA	195	563	33	2.267
TOTAIS	354	1.142	221	6.299

(Marcuschi, 1997:164)

Comparando o número de ocorrências de cada tipo nos textos falados e escritos, verificou que os dêiticos pronominais e espaciais são mais numerosos na fala que na escrita, enquanto os temporais e discursivos têm uma distribuição muito semelhante nas duas modalidades.

Para o autor, a predominância de formas dêiticas pronominais e a grande incidência de dêiticos temporais indicam que o discurso está “mais ligado a relações de tempo e pessoa que a relações de espaço” (Marcuschi, 1997:164).

Um dado, porém, que não foi comentado pelo autor, mas que para nós é importante, é a grande diferença entre a frequência de formas dêiticas espaciais na fala e na escrita. Embora o índice total se apresente muito baixo, convém notar que, na fala, a incidência é quase seis vezes maior que na escrita. Acrescente-se a isso a observação do autor de que, entre os dêiticos temporais e espaciais, “a qualidade do uso³” é muito diversa, de tal maneira que na fala não se conseguiria saber qual a referência pretendida se não se tivesse a situação concreta pela frente.” (Marcuschi, 1997:162).

Todas essas informações nos parecem úteis para este trabalho, uma vez que pretendemos investigar possíveis marcas da fala, quanto ao uso dos dêiticos, na correspondência eletrônica. Analisando a presença dos dêiticos nesse subgênero, buscamos examinar em que medida o emprego de diferentes tipos de dêiticos reflete o caráter híbrido – meio fala, meio escrita – dos e-mails.

5. Frequência de dêiticos nos *e-mails*

O fenômeno da dêixis pode ser entendido como a referência a elementos do discurso cuja interpretação depende do contexto lingüístico ou extralingüístico da enunciação (os participantes, seu *status* na interação, o lugar e o tempo onde ocorre a interação ou ainda a localização no discurso corrente). Na visão de Tauste (1996), “a dêixis (...) refere-se a uma classe limitada de elementos (os chamados dêiticos) que têm função referencial, mas devem ser interpretados com referência à “origo” do falante (...)”. Cavalcante (2000: 9) explica que a condição para que uma determinada forma referencial tenha uso dêitico é que “o posicionamento espaço-temporal do falante”, não

1 Podemos levantar também a hipótese de que a apresentação oral do texto escrito (a leitura pela mãe) tenha simulado, para a criança, a conversação.

2 Apesar de a observação ter como foco as narrativas orais, a mudança no campo dêitico (do *aqui e agora* do narrador para o *aqui e agora* dos personagens) ocorre também nas histórias escritas.

3 Grifo do autor.

importando se “dentro do campo dêitico da situação real, ou do contexto”, seja relevante para a recuperação do referente em foco.

De acordo com o conhecimento envolvido na determinação do sentido, reconhecem-se geralmente os seguintes tipos de dêixis: *personal, espacial, temporal e discursiva e social*. Marcuschi (1997) classifica os dêiticos em pronominais⁴, temporais, espaciais e discursivos.

Em nossa amostra, usando as mesmas categorias de Marcuschi, obtivemos a seguinte distribuição de elementos dêiticos:

Tipos de Dêiticos	Nº	%
Pronominais	94	57
Espaciais	09	5
Temporais	31	19
Discursivos	31	19
Total	175	100

Distribuição dos tipos de dêiticos numa amostra de 45 mensagens eletrônicas

Conforme se pode ver, esses resultados se aproximam dos que foram encontrados por Marcuschi, principalmente no que se refere à predominância dos dêiticos pronominais e à baixa produtividade dos espaciais. Uma diferença, contudo, aparece quando se compara a proporção de dêiticos temporais e discursivos nas duas amostras. Na pesquisa do autor, os primeiros revelaram-se bastante produtivos em relação aos últimos. Em nossa amostra, as duas categorias se igualam em número de ocorrências.

6. Considerações finais

O fato de estarmos apenas iniciando esta pesquisa não nos permite ir muito além nas conclusões quanto à participação dos diferentes tipos de dêiticos no *e-mails*. As semelhanças entre a amostra aqui estudada e a que foi analisada por Marcuschi (frequência alta de formas pronominais e baixa de formas espaciais) apenas confirmam a conclusão do autor em relação ao discurso de um modo geral: a maior remissão às noções de tempo e pessoa em relação às de espaço). Vale ressaltar que o *corpus* analisado por ele envolve diversos gêneros textuais.

Um dado que nos parece singular nesta amostra, em relação à pesquisa de Marcuschi, é a diferença quanto à distribuição dos dêiticos temporais e discursivos. Especificamente em relação à frequência dos temporais (os quais, como vimos, mostraram-se em nossos dados proporcionalmente menos produtivos que no levantamento feito por Marcuschi), poderíamos levantar a hipótese de que a diluição do tempo no gênero, conforme afirma Voili (2000), teria exercido alguma influência.

Em termos qualitativos, o contato inicial com os textos nos chamou a atenção para o tipo de ancoragem das formas dêiticas. Percebemos que, em muitos casos, a recuperação dos referentes depende

do conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Encontramos mensagens que se iniciam por uma forma pronominal (*ISSO*, por exemplo) remetendo a um trecho do discurso do interlocutor, o que, a nosso ver, confirmaria uma forte aproximação desses textos com a conversação típica.

Como reconhece Marcuschi, há muitos problemas quanto à classificação dos dêiticos. Logo de início, reconhecemos, por exemplo, a necessidade de analisar, separadamente, as os textos provenientes de correspondência pessoal e os da lista de discussão. Parece haver diferenças, entre os dois grupos de mensagens, quanto ao comportamento das formas dêiticas. Todas essas observações estão ainda no nível da especulação e apenas nos servirão como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa.

Referências bibliográficas

- BIBER, Douglas (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (2000). *Expressões indiciais em contexto: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- FERREIRO, Emília (1992). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- HERMAN, Vimala. (2000). *Deictic projection and conceptual blending in epistolarity*. <http://www.press.jhu.edu/journals/poeticstoday/v020/20.3herman.html>.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997). A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, Ingedore G.V.; BARROS, Kazuê S.M. (orgs.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN. p. 156-171.
- _____. (1999). *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE. /Versão provisória. Xerocopiado/.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. G.V.; BARROS, K.S. M. de. (orgs.) *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997. p.118-24.
- STRENSKY, Ellen (1995). *Electronic epistolarity: e-mail as gift exchange*. Fourth Annual Cultural Studies Symposium. Manhattan.
- TAUSTE, Ana Maria Vigará (2000). *Sobre deixis coloquial*. <http://www.ucm.es/info/circulo/no1/vigara.htm>.
- VIOLI, Patrizia. (2000). *Electronic dialogue between orality and literac - a semiotic approach*. <http://se.unisa.edu.au/vc/9-echat.html>.
- ZUBIN, David A. & HEWITT, Lynne E. The deitic center: a theory of deixis in narrative. In: DUCHAN, F. Judith et al. (1995). *Deixis in narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

4 Marcuschi explica que a categoria “dêiticos pessoais” envolve “um conjunto muito heterogêneo de fenômenos”: os dêiticos de pessoa *stricto sensu*, as anáforas e os demonstrativos e possessivos (entre os quais alguns são dêiticos *stricto sensu* e outros funcionam, ora como dêiticos, ora como termos anafóricos). Em razão disso, o autor passa a usar o rótulo “dêiticos pronominais”, para congrega toda essa variedade de usos, em vez de “dêiticos pessoais”.

A lição conservadora e a análise lingüística do texto

Albertina Ribeiro da Gama
Célia Marques Telles
Universidade Federal da Bahia - UFBA

RÉSUMÉ: *L'inter-relation entre la critique textuel et l' étude de la langue du texte est bien connue. On voit l'importance de cette leçon conservatrice, nécessaire aux éditions des textes anciens aussi qu' à celles des textes modernes et contemporains. On donne des exemples d'éditions qui suivent une leçon conservatrice, en les comparant aux éditions faites d'après des critères moins conservatrices ou même très modernisées.*
PALAVRAS-CHAVE: *filologia, análise, lingüística; mudanças lingüísticas; crítica textual.*

1 Introdução

Em artigo recente (Telles, 2000), ao tratar das relações entre as mudanças lingüísticas e a crítica textual, recorre a Carolina Michaëlis de Vasconcelos, que, lembrando Francisco Adolpho Coelho, assinalava que o estudo filológico tem de compreender algumas etapas. Ora, essas etapas são, na sua essência as mesmas com que se depara o filólogo na atualidade: o estudo da língua, o estudo da métrica, o estudo das alusões históricas, os estudos dos autores (das particularidades biográficas, retiradas em especial da documentação sobre ele), o estudo das relações entre a sua obra e as demais representações literárias, a história dos manuscritos, a determinação da autenticidade dos testemunhos, a restituição do “texto do autor” e, finalmente, a determinação do valor literário e histórico do texto (Vasconcelos, 1946:143).

Essas nove etapas constituem, a bem dizer, três grupos de objetivos: o *estudo da língua*, a *determinação do valor literário e histórico do texto* e a *Crítica Textual*. Mas, se a preocupação central da filologia são os textos literários, nenhuma pesquisa filológica pode prescindir do conhecimento lingüístico (uma vez que o estudo das línguas e dos dialetos faz parte da lingüística e a filologia, no sentido próprio da palavra, incide sobretudo na análise dos textos literários) e nenhuma pesquisa filológica é possível sem sólidas bases lingüísticas; por outra parte os limites entre lingüística e filologia não são sempre bem nítidos (Tagliavini, 1969: 1-2). Se o filólogo se engana na transcrição, cria um fato lingüístico novo, que, embora pareça pertencer ao texto original do autor, se deve ao seu editor. É, pois, indispensável que o trabalho filológico seja acompanhado de uma tomada de consciência dos seus processos e das limitações que eles não permitem ultrapassar. Realmente, não é possível distanciar-se daquilo que é o elemento fundamental do texto: a língua. E, ao focar a língua, é preciso considerar a problemática da natureza tempo-dependente (“*time-dependent nature*”) do sistema lingüístico (Thibault, 1996:80-110). Nesse enfoque de interfaces, duas perspectivas podem ser consideradas: na primeira, o da mudança lingüística, o texto é testemunho da língua; na segunda, a da crítica textual, a língua é apenas um dos elementos do texto, embora o mais importante deles, pois, o texto é estruturado pelas possibilidades de uso da língua.

Em qualquer situação, quer se trate de *filologia do manuscrito ausente* ou *crítica textual tradicional* ou de *filologia do manuscrito presente* ou *crítica textual moderna*, o conhecimento da língua do texto é de suma importância para o editor (Gama et al., 1996). Desse modo, três tipos de dados lingüísticos são fundamentais para o editor de textos: aqueles ligados à rima, à métrica e ao ritmo; aqueles ligados às chamadas *lectiones difficiliores*, e, finalmente, as variantes (Contini, 1990:165-73). Dessas variantes – lugar do texto em que ocorre divergência entre dois ou mais testemunhos – de fundamental importância (Xavier, Mateus, 1990:s.v.) importam-nos as *textuais*, nos manuscritos anteriores à difusão da imprensa, e as *autorais*, nos manuscritos modernos (autógrafas portanto, que podem ser encontradas em manuscritos e em datiloscritos ou mesmo em impressos com intervenção do autor).

2 A lição conservadora

O mais importante é que se usem textos fidedignos, não nos esquecendo de que enquanto não dispomos de um texto fidedigno, todas as operações hermenêuticas e críticas podem tornar-se arbitrárias, intempestivas e inseguras (Tavani, 1988:53).

Ao lado do texto fidedigno é preciso recordar a importância e o valor das chamadas *edições modernizadas*, reproduzindo um texto antigo segundo padrões ortográficos e lingüísticos modernos (Spina, 1994: 19), advertindo que para a crítica literária estas edições não têm valor algum. (Spina, 1988). Essas edições buscam levar ao alcance do público de hoje a fruição de uma obra extraordinária, sem desvirtuar o primitivo sabor de sua linguagem (Spina, 1988:xv), não se devendo prejudicar a legitimidade do texto, além de permitir a leitura fluente do mesmo.

Ora, se os objetivos a serem alcançados pelo editor é o estudo da língua, é melhor conservar os textos na sua grafia original. Os critérios de transcrição e de reprodução adotados devem levar em conta a especificidade dos manuscritos estudados, bem como a necessidade de se tornar esta transcrição o mais rigorosa e inequívoca possível, respeitando o movimento da escrita, suas hesitações, seus equívocos e as marcas dos incidentes caligráficos (Reis, Milheiro, 1989: 201)¹.

Que a lição conservadora é a mais aconselhável na edição de um texto, qualquer que seja ele, não resta dúvida e os exemplos que permitam o confronto entre um comportamento conservador e outro modernizador são esclarecedores.

Se tomamos, a título de exemplo, os critérios preconizados utilizados pela maioria dos editores de textos medievais, veremos que a grande maioria deles prefere uma lição modernizadora. Alguns exemplos desse comportamento servem para demonstrar a necessidade de se optar pela lição conservadora.

O estudo das relações grafemático-fonéticas que permite, a partir dos dados textuais, inferir a realização de alguns fonemas só é possível se a edição mantém fielmente a grafia do manuscrito. Assim, Ramón Menéndez Pidal pode afirmar sobre a língua da gesta *Roncesvalles*, datada do século XIII: “El lenguaje del fragmento en parte corresponde geográficamente al carácter de la letra del escriba; es decir, ofrece algunos rasgos propios de la región navarro-aragonesa.” (Menéndez Pidal, 1976: 21)². Assinala, em seguida, que o documento apresenta a grafia navarro-aragonesa para as palatais:

- <yll> a mais geral, <eyll> <yl> equivalem a [λ]: “Fiz uos cavayllero aun preçio tan grande” (v. 68), ao lado da leitura crítica “fizvos cavallero a un preçio tan grande”; “Prenden agoa fria al Rej com eilla dauan” (v. 100), ao lado de “prenden agua fria, al rei com ella davan.”; “Sa que la de mororos uostornastes la aylla”, junto a “saquéla de moros, vos tornáste-la alláe.”

¹ Por sua vez, é bom sempre lembrar que as normas da ABNT recomendam a: “transcrição literal da fonte”.

Registrando-se também a grafia castelhana <ll>: “Sallj me de françia atieras estraynajs morare” (v. 64), frente a “Sallíme de França a tierras estrannas morare”;

- <yn>, de uso dominante, <yinn> equivalem a [ñ]: “Des peynos del cauayllo tan grant duelo que faze” (v. 86), ao lado de “despennós del cavallo, tan grant duelo que faze,”; “Agora plogujes alcriador amj seyynnor Jhesu christo” (v. 79), junto a “Agora ploguiés al Criador, a mi sennor Jesuchristo,”;
- <yx>, <x> depois de <i> equivalem a [š]: “Dodeyxastes a Roldan djgades me la uerdade” (v. 19), frente a “¿do dexastes a Roldán?, digádesme la uerdade.”; “El Rey quando esto dixo cayó es mortecjdo” (v. 82), junto a “El rey quando esto dixo, cayó esmortecido.”;
- <yh> equivale a [ç]: Por *uuestra* amor ariba muychos³ me foljan amare” (v. 38), ao lado de “Por vuestra amor arriba muchos me solían amare”.

A comparação entre três edições de *A Demanda do Santo Graal* mostra o conservadorismo da leitura de Joseph Piel (Piel, 1988⁴) em relação às edições de Augusto Magne (Magne, 1970), de Irene Freire Nunes (Nunes, 1995) ou de Heitor Megale (Megale, 1988). Vejamos um exemplo:

Quando Erec se viu em terra, nom se pode calar que nom CCCXLIII Piel, 1988:235
disse: “Certas, Dom Galvam, o ra vos vi aqui uu ramo d e covardice e de maldade, de meu cavalo que me matastes. Ora nom podedes dizer pois me virdes morto que vos me matastes, mais o falimento de meu cavalo. Mais nom me chal, que quer que me avenha desta batalha, ca ataa aqui ouve ende a honra e vos a desonra”. Galvam que ainda se coitava muito, tanto que viu Erec en terra, nom atendeo mais e foilhe dar do peito do cavalo e mete[-o] em terra. E Erec caio de rosto e smoreceo da gram coita que ouve e cai-lhe a espada da mão e o scudo da outra parte. E Galvam deceo tanto que o assi viu jazer e foi a elle e erguei-lhe a abaa da loriga e meteo-lhe a espada pello corpo. E Erec se stendeo como com coita de morte.

Quando Erec se viu em terra, nom se pôde calar, que nom LI, 340 Magne, 1970:II,69
disse:
- Certas, Dom Galvam, ora vos vi aqui uê ramo de covardice e de maldade, [no falimento] de meu cavalo, que me matastes. Ora nom podedes dizer, pois me virdes morto, que vós me matastes, mais o falimento de meu cavalo. Mais nom me em chal, que quer que me avenha desta batalha, ca ataa aqui /houve ende a honra e vós a desonra.

Galvam, que ainda se coitava muito, tanto que viu Erec em terra nom atendeo mais e foi-lhe dar dos peitos do cavalo e metê-o em terra. E Erec caiu de rosto e esmoreceu da grã coita que houve e cai[-u]-lhe a espada da mão e o escudo da outra parte. E Galvam deceu tanto que o assi viu jazer e foi a ele e erguei-lhe a abaa da loriga e meteu-lhe a espada pelo corpo, e Erec se estendeu como com coita de morte.

Quando Erec se viu em terra, nom se pôde calar que nom 344 Nunes, 1995:259
disse:

- Cetas, Dom Galvom, ora vos vi aqui uû ramo de covardice e de maldade de meu cavalo que me matastes. Ora nom podedes dizer, pois me virdes morto, que vós me matastes, mais o falimento de meu cavalo. Mais nom me em chal que quer que me avenha desta batalha ca atã aqui [114, b] houve ende a honra e vós a desonra.

Galvam, que ainda se coitava muito, tanto que viu Erec em terra nom atendeo mais e foi-lhe dar dos peitos do cavalo e metê-o em terra. E Erec caiu de rosto e esmoreceu da gram coita que houve e cai-lhe a espada da mão e o escudo da outra parte. E Galvam deceu tanto que o assi viu jazer e foi a ele e erguei-lhe a aba da loriga e meteu-lhe a espada pelo corpo e Erec se estendeu como com coita de morte.

Quando Erec se viu por terra, não se pôde calar, que não L, 340 Megale, 1988:268-9
disse:

- Certamente, Dom Galvão, ora vos vi aqui manifestação repentina de covardia e de maldade na falta de meu cavalo que matastes. Ora não podeis dizer, depois que me virdes morto, que me matastes, mas a falta de meu cavalo. Mas não me importo com o que quer que me advenha desta batalha, porque até aqui tive dela a honra e vós a desonra.

Galvão, que ainda se esforçava muito, assim que viu Erec em terra não esperou mais e foi-lhe dar dos peitos do cavalo e meteu-o em terra e Erec caiu de rosto e esmoreceu da grande dor que teve, e caiu-lhe a espada da mão e o escudo da outra parte. E Galvão desceu logo que o assim viu jazer e foi a ele e erguei-lhe a aba da loriga e meteu-lhe a espada pelo corpo e Erec se estendeu com sofrimento de morte.

Quando errec se uio em terra nom se pode calar que nõ disse 114r^o, a-b Gama, Telles (trans-
Certas dô galuom ora u(os) vij aqui huû Ramo de couardiçe e de crição paleográfica)
maldade de meu caualo. que me matastes ora nõ podedes diz(er)
poÿs me vir des morto que u(os) me matastes mais o falimêto de
meu caualo mais nomechal q(ue) q(ue)r q(ue) me auenha de sta
batalha Ca ataa aq(ui). / ouue Tende a honrra e vossa desonrra
Galuuã que ajnda se coitaua muyto tanto q(ue) uiu errec em terra nõ
atendeo maÿs e foilhe dar dos peit(os) do caualo e meteo em terra E
errec caÿo de Rosto e smoreço da gram coÿta que ouue e cailhe a
espada. da maõ e o scudo. da outra parte. E galuã deço tanto q(ue)
o asi viu jaz(er) e foÿ aele e erguei lhe a. abaa da loriga e metelhe
aespa da pello corpo e errec se estendeu como cõ coÿta de morte.

Note-se que nessas quatro excertos somente a leitura paleográfica indica os sinais da *scripta*. A edição modernizada chega mesmo a substituir alguns termos.

Outro exemplo pode ser extraído das edições do *Livro de cozinha da Infanta D. Maria*. O manuscrito muito interessante, obra de sete mãos diferentes executada entre o século XV e o XVII, oferece interessantes elementos para a análise dos fatos de língua. Comparem-se três leituras para a receita de *Leite cozido*, pertencente à *scripta* 1.

Leite / Cozido L.615-19 Gomes Filho, 1963: 65
R. desta propia tempara se faz o leyte cozido saluo q̄ lhe não hão de
deitar acuquar / E o polme hade ser majs basto porque çerespe ao
cozer

Leite / Cozido XXXVI, Manupella, 1986: 70
r̄ desta propia tempara se faz o leyte cozido saluo q̄ lhe não hãode L. 1-5
deitar acuquar / E o polme hade ser majs basto que çerespe ao
cozer/.

Leite cozido XXXVI, Manupella, 1986: 71
r Desta própria tẽpera se faz o leite cozido, salvo que lhe não hã-de ser mais basto, porque L. 1-5
encrepe ao cozer.

Nesse exemplo, as duas leituras paleográficas mantêm as características da grafia que marcam a *scripta* 1. A leitura modernizada substitui as formas *propia* e *tempara*, assim como não marca a vogal nasal [e] e o iode no ditongo decrescente [ey].

Outra ilustração pode ser trazida, agora em texto moderno. A análise dos três testemunhos manuscritos do poema *Sub umbra* de Arthur de Salles (070:0391, 072: 0432, 076:0452) mostra a vacilação da grafia do autor, nos dois primeiros, datados da década de 20, claramente pseudo-etimologizante, no terceiro, datado de 1947, uma grafia modernizada, ainda que sejam mantidos alguns traços do período ortográfico anterior (Gama, Telles, 1993:54). O Quadro 1 mostra a vacilação da *scripta* do poeta nos três testemunhos.

	ms. 070:0391	ms. 072:0432	ms. 076:0452
v. 2	<i>abbadia</i>	<i>abbadia</i>	<i>abadia</i>
v. 4	<i>pallescentes</i>	<i>pallescentes</i>	<i>palecentes</i>
v. 5	<i>commigo</i>	<i>commigo</i>	<i>comigo</i>
	<i>scisma</i>	<i>scisma</i>	<i>cisma</i>
v. 7	<i>inexcita</i>	<i>inexcita</i>	<i>inexita</i>
v. 11	<i>glaciaes</i>	<i>glaciaes</i>	<i>glaciais</i>
v. 14	<i>dansam</i>	<i>dansam</i>	<i>dançam</i>
v. 15	<i>ancestraes</i>	<i>ancestraes</i>	<i>ancestrais</i>
v. 16	<i>tacteiando</i>	<i>tacteiando</i>	<i>tateando</i>
v. 17	<i>Letras</i>	<i>Lettras</i>	<i>Letras</i>
v. 20	<i>apparece</i>	<i>apparece</i>	<i>aparece</i>
v. 22	<i>Falla-me</i>	<i>Falla-me</i>	<i>Fala-me</i>
v. 23	<i>alem</i>	<i>Allem</i>	<i>alem</i>
v. 25	<i>belleza</i> (2v.)	<i>belleza</i> (2v.)	<i>beleza</i> (2v.)

Quadro 1 - Comparação da *scripta* nos testemunhos de *Sub umbra*

² Traduzindo: “A linguagem do fragmento corresponde em parte geograficamente ao caráter da letra do escriba; isto é, oferece alguns traços próprios da região navarro-aragonesa”.

³ A propósito desse exemplo, ressalta tratar-se de uma grafia estranha, único exemplo junto à forma apocopada *muyt* (Menéndez Pidal, 1976:23).

⁴ Na verdade a edição data de antes de 1934.

Ao mesmo tempo que essa demonstração corrobora a modernização da grafia em textos editados ou escritos depois de 1943, serve para justificar a conservação da grafia dos ditongos decrescentes <ae>, do ditongo átono <ei> pelo <e>, de criações lexicais do poeta *inexcita*.

3 considerações finais

Tomamos apenas três exemplos de textos manuscritos, de épocas diferentes. Em todos os casos fica patente a necessidade de se optar pela leitura conservadora, a fim de oferecer ao pesquisador da língua elementos que lhe permitam fazer uma descrição da variante lingüística documentada no texto, em qualquer nível de análise.

Referências bibliográficas

- BECCARIA, Gian Luigi (dir.). 1996. *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Reimp. Torino: Einaudi. s.v. *filologia*
- CASTRO, Ivo, RAMOS, Ana Maria. 1989. Estratégia e tática de transcrição. In: CRITIQUE TEXTUELLE PORTUGAISE; actes du Colloque, Paris, 20-24 oct. 1981. Paris: Calouste Gulbenkian/Centre Culturel Portugais. p. 99-122.
- CASTRO, Maria Helena Lopes de et al. 1964-1973. Normas de transcrição para textos medievais portugueses. *Boletim de Filologia*, Lisboa, t. 22, p. 417-25.
- CONTINI, Gianfranco. 1990. *Breviario di ecdotica*. Milano: Giulio Einaudi.
- GAMA, Albertina Ribeiro da, TELLES, Célia Marques. 1993. Critérios para a edição crítica da *Obra dispersa* de Arthur de Salles. In: ENCONTRO DE ECDÓTICA E CRÍTICA GENÉTICA; anais. 1993. João Pessoa: UFPB/APML/FECPB/FCJA. p.354-8.
- GAMA, Nilton Vasco da et al. 1996. A Crítica textual moderna: novos rumos? In: MOTA, Jacyra, ROLLEMBERG, Vera (org.). 1996. *Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística*; atas. Salvador: ABRALIN. v.1, p. 453-7.
- GOMES FILHO, Antonio. (edit.) 1963. *Um Tratado da cozinha portuguesa do século XV*. Rio de Janeiro: MEC/INL.
- MAGNE, Augusto, S.J. (edit.). 1970. *A Demanda do Santo Graal*; reprodução fac-similar e transcrição crítica do códice 2594 da Biblioteca Nacional de Viena. Rio de Janeiro: MEC/INL. v. 2.
- MANUPELLA, Giacinto (edit.). 1986. *Livro de cozinha da Infanta D. Maria*; códice português I.E.33 da Biblioteca Nacional de Nápoles. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. Prólogo, leitura, notas aos textos, glossário e índices de Giacinto Manupella.
- MEGALE, Heitor (edit.). 1988. *A Demanda do Santo Graal*; manuscrito do século XIII. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP. Texto modernizado com base em cópia do século XV e nas edições Magne de 1944 e 1955-70...
- MENÉNDEZ PIDAL, R. 1976. *Textos medievales españoles*; ediciones críticas y estudios. Madrid: Espasa-Calpe.
- NUNES, Irene Freire (edit.). 1995. *A Demanda do Santo Graal*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- PIEL, Joseph-Maria. (edit.). 1988. *A Demanda do Santo Graal*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. Concl. por Irene Freire Nunes. Pref. de Ivo de Castro.
- PIEL, Joseph M. (edit.). 1986. *Livro da ensinança de bem cavalgar toda sela que fez El-Rei Dom Eduarte de Portugal e do Algarve e Senhor de Ceuta*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. Ed. crítica.
- REIS, Carlos, MILHEIRO, Maria do Rosário. 1989. *A Construção da narrativa queirosiana: o espólio de Eça de Queirós*. Lisboa: IN/CM.
- SILVA NETO, Serafim da. 1956. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: MEC/CRB.
- SPINA, Segismundo. 1988. Prefácio. In: MEGALE, Heitor (edit.). 1988. *A Demanda do Santo Graal*; manuscrito do século XIII. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP. Texto modernizado com base em cópia do século XV e nas edições Magne de 1944 e 1955-70...
- SPINA, Segismundo. 1994. *Normas gerais para os trabalhos de grau*; (um breviário para o estudante de pós-graduação). 3. ed. São Paulo: Ática.
- TAGLIAVINI, Carlo. 1969. *Le Origini delle lingue neolatine: introduzione alla filologia romanza*. 5. ed. int. riel. ed agg. Bologna: Riccardo Pàtron.
- TAVANI, Giuseppe. 1988. Los Textos del siglo XX. In: LITTÉRATURE LATINO-AMÉRICAINNE ET DES CARAÏBES DU XX^e SIÈCLE: THÉORIE ET PRATIQUE DE L'ÉDITION CRITIQUE. 1988. Roma: Bulzoni. p. 53-63.
- TELLES, Célia Marques. 2000. Mudanças lingüísticas e Crítica Textual. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v. 25-26. No prelo.
- THIBAUT, Paul. 1996. *Re-reading Saussure: the dynamics of signs in social life*. London: Routledge. Cap. 4, p. 80-110.
- VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. 1946. *Lições de filologia portuguesa*; segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 12/13, seguidas das "Lições práticas de português arcaico". Lisboa: Revista de Portugal.
- XAVIER, Maria Francisca, MATEUS, Maria Helena. 1990. *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa: Cosmos. v. 1

Os caminhos de Simão Mutuca: os documentos inacabados

Maria Dolores Teles

Universidade Federal da Bahia - UFBA

ABSTRACT: Based on a model for studying lexical variation previously used by Luiz Fagundes Duarte, this paper is concerned with the observation of the unpublished work produced by Arthur de Salles, wherein the author's punctuation usage and wall related corrections are analyzed as a sign of his intentional creative process.

PALAVRAS-CHAVE: Criação textual – Correções autógrafas – Pontuação – Fragmentos manuscritos

Como se dá a criação textual? Como se faz a organização frasal, de modo a oferecer ao possível leitor um dado sentido? Que caminhos possíveis percorre o autor para conferir à sua obra um efeito de sentido? Todas essas indagações, já anteriormente por outros colocadas, pressupõem respostas que ainda não foram plenamente respondidas. As teorias levantam hipóteses. Os teóricos tentam explicitá-las. A prática evidencia o quanto é difícil e complexo assinalar a trajetória da construção de um escritor, quando ele deixa manuscritos emaranhados de rasuras e de emendas, obras inacabadas, textos incompletos, rascunhos, fragmentos, possíveis planos de elaboração, passíveis de retomadas posteriores.

No entanto, é um trabalho apaixonante. O debruçar-se sobre aquelas rasuras, destrinchá-las, quando possível, e tentar envolver-se na trilha da construção textual, é um trabalho exaustivo e difícil, todavia possível. Através de pistas, dados e marcas deixadas escritas na superfície do papel, pode traçar-se a trajetória dessa construção. Alguns dados parecem insignificantes. Todavia, é preciso verificar se eles contribuem para o achamento do caminho indicado pelas pistas maiores, se contribuem para o esclarecimento da hipótese levantada. Nada é desprezível, quando se pretende enveredar pelos caminhos do autor.

O caminho genético de qualquer obra literária ou não atravessa um longo e árduo labor, sempre atualizado pelas sucessivas releituras e sucessivas reescritas rumo à obtenção do seu objeto-de-sejo: o texto definitivo. Em função dessa trajetória, o escritor realiza ajustes, substituições, supressões e acréscimos, de modo a atingir a evolução desejada.

Nos testemunhos que ora se estudam, Arthur de Salles segue esse mesmo percurso. Mas para chegar às correções, ele concretizou seu projeto mental de escrita. Por isso, os testemunhos em apreço seguem seu trajeto a partir de um projeto concretizado pré-existente no mundo visível, e nele calcado.

2 Ordenação dos documentos

Para que se possa seguir o percurso de uma escritura, necessário se faz que se ordenem os testemunhos que integram o conjunto da série em questão. A estratégia utilizada para tal instrumentalização reside justamente nos critérios da organização hierarquizada da progressão textual em sua globalidade, da coerência, da coesão lexical de frase a frase e da pontuação vista como elemento de coesão sintática e semântica do enunciado. Estes instrumentos asseguram a continuidade dos enunciados e a progressão temática que encaminha a trajetória dessa escritura.

A perspectiva funcional oferece o modo pelo qual se observa essa progressão temática, veiculando, através da organização das estruturas frásicas, da ordem das palavras, as informações dadas numa frase ou num segmento frasal, ou seja, no enunciado, de modo a constatar que no segmento seguinte aparecem informações novas. Estas informações podem acontecer no interior sintático-semântico da própria estrutura frasal como também entre períodos ou parágrafos e

ainda entre testemunhos que formam a série contínua ou linear da narrativa. Em termos macronarrativos, esta progressão se faz de testemunho a testemunho, numa dinâmica textual, que confirma o movimento do texto no seu **em se fazendo**. Este caminho porém nem sempre se faz linearmente, mas, às vezes, como no caso dos testemunhos de A planta am(a)rga, segue uma linha sinuosa que, ao que parece, seria uma característica do usus facciendi de Arthur de Salles. Para a ordenação do conjunto dos testemunhos da série A planta am(a)rga, adotaram-se, além da perspectiva funcional, os critérios sintáticos da organização frasal e os aspectos coesivos da pontuação, porquanto os signos pontuacionais, além de conferir a combinação sintático-frasal, possibilita a criação de novos efeitos de sentido aos enunciados.

Com base, então, na perspectiva funcional da frase, ou seja, na dinâmica textual que os testemunhos oferecem, é que se tenta formalizar a ordenação dos testemunhos 004:0098, 004:0097, 004:0094, 004:0108, que se constituem, ao que parece, uma primeira fase, momentos de tentativa de escrita. Em seguida, ordenar-se-ão os testemunhos 004:0096, 004:0087 e 003:0051, os quais, se acredita, pertencem a uma segunda fase de releitura do escritor do mesmo texto. Um terceiro momento, poderia ser o testemunho 003:0051, que parece terminalizar, de certo modo, o texto A planta am(a)rga.

3 Operações de confronto

Depois que se analisou o documento 004:0093, o qual considerou inicial nas condições da dimensão percursorial da escrita dos testemunhos constituintes de A planta am(a)rga, ou como se denominou “Os caminhos de Simão Mutuca”, tenta-se agora estabelecer o confronto entre os manuscritos 004:0098, 004:0097, 004:0094 e 004:0108, que, segundo a hipótese levantada, dão continuidade ao trabalho de escrita de Arthur de Salles nesse processo concretizador da “geração de idéias”, delineadas no plano inicial, ou seja, no testemunho 004:0093.

É importante ressaltar que um conjunto de versões constitutivas de um mesmo testemunho pode abrir a porta à análise lingüística em virtude de certos elementos que se podem ver através da sucessão das seqüências do processo produtivo. Dito de outra forma, através das similaridades ou seqüências parafrásticas que se relacionam de testemunho para testemunho. Também, é bom assinalar que Szlles tem uma forma sinuosa de escrever. Assim, neste momento, a partir do conhecimento das passagens retidas e daquelas que foram canceladas nos escritos subseqüentes, se fará a comparação das outras versões do documento inicialmente reproduzido e considerado como o plano de construção textual. Desse modo, poder-se-ão estabelecer paradigmas de correspondência às substituições, supressões e acréscimos efetuados entre as expressões variantes bem como de sua pontuação.

Obedecendo às medidas operacionais adotadas em *O Dote de Mathilde*, acrescentar-se-ão outras, se for o caso. O quadro de n. 1

apresentará de modo contínuo a possível sucessão material das etapas de produção do texto, cuja continuidade se manifesta nos testemunhos 004:0096, 004:087 e 003:0051. A leitura do quadro permitirá sobressair a fragmentação do intrincamento dos planos sintagmáticos e paradigmáticos dos eventos narrativos e cenas descritivas através da fragmentação dos enunciados precedentes que, à medida em que se reconstróem, ou melhor, à medida em que são retidos podem ser substituídos, redimensionados ou até cancelados. Do ponto de vista semântico, os enunciados podem ser aparentados se se correspondem com os enunciados dos documentos precedentes. Sintaticamente, é possível a análise em função da equivalência entre os enunciados do mesmo contexto.

Com essa abordagem, monta-se o quadro comparativo dos documentos 004-0098, 004-0094, 004-0097 e 004-0108 pelos quais parece ter sido o percurso do escritor após o plano inicial.

4 A “gestação” de Simão Mutuca

Esta fase preparatória, gestacional, feita das coisas lidas, vistas e entendidas, e também preenchidas pelas recordações interiorizadas, é a etapa em que as idéias vão sendo geradas, e canalizadas para um estágio posterior: é a fase em que os autores riscam e rabisçam. Geralmente, ela se manifesta por meio de desenhos, numeração, nomes, frases desconectadas, preenchendo todo o espaço escritural, como se observa em vários manuscritos de Arthur de Salles. (003:0051, 004:110, 004:0118 e outros). Esta fase se concretiza muitas vezes por intermédio de um plano, que no caso desse conjunto, se formaliza no testemunho 004:0093.

5 Do visual ao textual

Neste momento da escrita, os testemunhos, 004:0098, 004:0097, 004:0094, 004:0108, 004:0096, 004:0087 e 003:0051 seguem um caminho de certa forma linear, pois se inicia com um plano, no qual se vão concretizando no fragmento nomes de personagens e de produtos, ações e cenários relacionados ao tema que pretende desenvolver. Esses dados lançados na superfície do papel revelam a elaboração mental que estivera em gestação por longo tempo. Essas marcas retraçam o percurso do mundo visível, cognitivo, para o lingüístico. O escritor “vê” locais, cenas, o campo de cultivo, os homens na labuta diária da agricultura e “ouve” as vozes dos animais e o canto dos homens e da enxada, enfim, visualiza todas as cenas e, mais ainda, capta, além das imagens visuais e sonoras, as cores, as luzes, e reconstitui essas imagens experienciadas, lidas ou contatadas, com signos lingüísticos, com signos pontuacionais, como se verifica no anunciado e posteriormente no descrito, confirmando a interligação da visão do espaço interior através das frases entrecortadas e da pontuação ainda indecisa.

5.1 Os mecanismos de reformulação

O caminho da construção lingüística no período redacional passa por determinados mecanismos situados e inscritos na textura do tecido verbal. O percurso inicial da gestação das idéias foi ultrapassado pelo registro formal. Entretanto, este registro merece atenção, uma vez que ainda não adquiriu a consistência textual requerida. É o momento em que o escritor reflete sobre o que escreveu. E nessa reflexão, nessa releitura, ele vai iniciar um longo trajeto: o das reformulações na ordem das palavras, na estruturação sintática, no léxico e na pontuação. É a luta entre o espontâneo e o formal. Passa da fase de representações cognitivas e se liga às formas da língua, às possibilidades que ela lhe oferece. Nessa fase, surgem as reorganizações que caminham pela intratextualidade e pela intertextualidade. A primeira se relaciona com a estrutura interna e consiste nas mudanças operacionalizadas no interior da própria forma lingüística. A segunda ocorre na estruturação das frases, mas sem o enfoque interno,

pois se constitui dos elementos externos adquiridos através de leituras e da experiência.

5.1.1 As mudanças intratextuais locais dos testemunhos de Arthur de Salles

Analisando-se o conjunto dos testemunhos incompletos de Salles, verifica-se que as mudanças ocorridas internamente acontecem por meio da repetitividade dos cenários, das construções sintáticas, do léxico e da pontuação. Veja-se: a cena inicial, tomada em sua íntegra, do testemunho 004:0098 está presente nos testemunhos 004:0097 e 004:0094:

- 1) 004:0098 do como um ser estranho feito daquelle mes mo fumo e daquelle mesma chamma
- 2) 004:0097 do como um ser estranho feito daquelle mes mo fumo e daquelle mesma chamma
- 3) 004:0094 do como um ser estranho feito daquelle mes mo fumo e daquelle mesma chamma

São unidades telegráficas sem nenhuma menção concreta ao “ser estranho”

As linhas seguintes dão lugar à reorganização, inserindo formas lingüísticas já organizadas sintaticamente. Há uma ordem nas palavras, combinado-as, e formando estruturas. Como exemplo;

- 4) 004:0098 [galgou um ponto mais alto e olhou como um guerreiro victorioso, o chão fumante e combusto onde se exorciam [os ultimos] <os> galhos como ultimos vencidos] [de sua] de vastação.
- 5) 004:0097 galgou um ponto sobranceiro e olhou, como um guerreiro victorioso o chão combusto onde se extorciam os ultimos galhos mais grossos como ultimos vencidos do seu genio destruidor.
- 6) 004:0094 galgou um ponto sobranceiro e olhou, como guerreiro victorioso, o chão combusto onde se extorciam os ultimo(s) galhos mais grossos como ultimos vencidos do seu genio destruidor¹

6 Notas conclusivas

As etapas genéticas da escritura do texto estão presentes na busca das formas lingüísticas desejadas e na utilização dos signos pontuacionais ora substituídos, ora suprimidos ora ainda acrescentados, atestados diante das correções que se fazem mais rareadas à medida em que o discurso lingüístico se torna mais consistente. As estruturas narrativas são (re)construídas à proporção que o texto em movimento se transforma. O discurso estilístico se verifica mediante as correções vocabulares, sintático-semânticas e pontuacionais que se processam. Não se constitui um texto acabado nem terminal, mas o que ficou estruturado deixa entrever que se tornaria um possível conto.

Referências bibliográficas

- ASSUNÇÃO, Lucidalva Correia. A prosa inacabada de Arthur de Salles: Os Rincões Patriciso e outros escritod. Sakvador: UFBA, 1999. Dissertação de Mestrado. Orient. Prof^ª Dr^ª Albertina Riberio da Gama.
- BADWIN, Elizabeth. *O Dote de Mathilde, conto de Arthur de Salles*: proposta de edição crítico-genética e estudo. Salvador: UFBA,

¹ De acordo com os sinais usados, os colchetes [] indicam que o trecho ou as expressões colocadas entre eles foram riscados; os sinais < > servem para assinalar o acréscimo interlinear de um nome; os parênteses indicam um acréscimo conjetural do editor.

1996. Dissertação de Mestrado. Orient. Prof. Dr. Nilton Vasco da Gama.
- CATACH, Nina. La ponctuation. *Langue Française*, n. 45, p. 16-27, fév. 1980.
- CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de cohérence des textes. *Langue Française*, n. 38, p. 7-41, mai 1978;
- DUARTE, Luiz Fagundes. *A fábrica dos textos: ensaios de Crítica Textual acerca de Eça de Queiroz*. Lisboa: Cosmos, 1993.
- DUARTE, Luiz Fagundes. A maldição do manuscrito autógrafo. *Quinto Império*. Revista de Cultura e Literatura da Língua Portuguesa, Sakvador, v. 1, p. 87-96, jun. 1998.
- FERRER, Daniel, LEBRAVE, Jean-Louis. De la variante textuelle au geste d'écriture variant. In: FERRER, Daniel et al. *L'écriture et ses doubles: génèse et variation textuelle*. Paris: CNRS, 1991. p. 9-25.
- FUCHS, Catherine. Elements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits. In: FUCHS, Catherine et al. *La génèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: CNRS, 1987. p. 103-226.
- GRÉSILLON, Almuth, LEBRAVE, Jean-Louis. Flaubert. "Ruminer Herodias": du cognitif-visuel au verbal-textuel. In: FERRER, Daniel et al. *L'écriture et ses doubles: génèse et variation textuelle*. Paris: CNRS, 1991. p. 28-109.
- PEYTARD, Jean. Les variantes de ponctuation dans les Chant premier des Chants de Maldoro. In: FUCHS, Catherine, (dir.) *La génèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: CNRS, 1987. p. 13-71.
- REY-DEBOVE, Josette. Pour une lecture de la rature. In: FUCHS, Catherine, (dir.) *La génèse du texte: s modèles linguistiques*. Paris: CNRS, 1987. p. 103-226.

Características lingüísticas na obra de Gumes

Maria da Conceição Souza Reis
Universidade Estadual da Bahia - UNEB
Universidade Federal da Bahia - UFBA

ABSTRACT: *João Gumes' literary documents, which have already been analyzed before, offer some elements which allow us to observe some language facts. One of these facts results from the analysis of the author's variables registered in the manuscript documents. It is focused in this study the matrix of the stylistic grammar of the document.*

KEY WORDS: *stylistic grammar, manuscript, literary documents.*

Introdução

Antes de fazermos qualquer consideração sobre as variantes autorais de João Gumes¹, cabe apresentar alguns esclarecimentos sobre o nosso objeto de estudo, o texto. Toma-se por texto aquilo que pode ser definido por sua organização ou estruturação com a intenção de construir um “todo de sentido” e também como objeto de uma cultura, inserido numa sociedade e determinado por formações ideológicas específicas, refletindo e representando a visão de mundo do autor que se universaliza através de sua obra. Nessa visão de texto, conciliam-se abordagens internas e externas da linguagem que procuram explicar os procedimentos e mecanismos que o estruturam.

Pretende-se fazer uma análise interna ou estrutural do texto, no sentido de verificar os elementos lingüísticos que Gumes manipula quando da sua elaboração, bem como uma análise externa desse texto, quando se recupera o texto enquanto objeto discursivo, social e histórico.

O nosso objeto tem se apresentado sob formas diferentes, completo, incompleto, inacabado, em prosa ou em verso, com muitas ou poucas correções lingüísticas e estilísticas, consubstanciadas em supressões, substituições, acrescentamentos, deslocamentos. São documentos autógrafos que apresentam uma grande quantidade de dados materiais, contabilizáveis e comparáveis, reveladores de manipulação do texto pelo autor. Há, porém, outros textos apógrafos que são importantes para este estudo, por terem sido publicados com a autorização do escritor.

A leitura dos autógrafos da obra de João Gumes oferece elementos que nos permite inferir: o escritor deixa marcas lingüísticas que revelam a sua escritura, o modo de construir a sua obra, fato que o particulariza diante de outros escritores. É através dessas marcas deixadas nos manuscritos e da escolha vocabular que o autor expressa sua visão de mundo e sua intenção poética, além disso, dialoga com as obras que o precedem, ao tempo que elabora seu texto pressionado pela tradição literária.

A partir do estudo dos manuscritos do escritor, pretendemos apresentar a gramática estilística de João Gumes. Para tanto, procurar-se-á seguir o método lingüístico aplicado por Luiz Fagundes Duarte² aos autógrafos de Eça de Queiroz, fazendo-lhes, é claro, os ajustes necessários de acordo com os manuscritos de Gumes.

O método demonstrado por Luiz Fagundes Duarte tem como objetivo definir “a peculiar estrutura gramatical que está subjacente a cada um dos momentos de escrita, reescrita, correção, e correção a correção.” Constitui-se de seis etapas, a saber: 1) constituição de uma amostra representativa do corpus, abarcando todos os testemunhos disponíveis; 2) marcação dos níveis e momentos de todas as transformações textuais; 3) classificação por classe gramatical, 4) elaboração de cálculos estatísticos acerca da distribuição de cada classe em termos tipográficos; 5) elaboração de probabilidade; 6) matriz de probabilidade de ocorrências.

No momento, devido à exiguidade do tempo e de nossa pesquisa, no que tange a essa análise, encontra-se em fase inicial, tecere-

mos apenas alguns comentários sobre os autógrafos do escritor que nos permitem traçar o matizamento da sua gramática estilística. Para tanto, selecionamos, do conjunto de manuscritos, o prólogo do drama *Abolição* para fazermos uma breve demonstração.

Os autógrafos de João Gumes: um estudo de gênese

É possível encontrar no espólio de João Gumes textos em que se podem notar as marcas que se registram ao longo da produção textual. O autor põe em confronto diversos materiais lingüísticos, que vai testando, pondo em prática mecanismos de recusa, substituição, acrescento, deslocamento, até encontrar ou não aqueles que melhor designam as suas representações da realidade.

Nestes documentos autógrafos, podemos observar que o autor, na tentativa de alcançar o texto “perfeito”, mais elaborado, procede leituras, releituras e reformulações da linguagem. Essas reformulações consistem em reorganizações locais limitadas ao texto, manifestadas na pontuação, na ordem das palavras, nas construções sintáticas, nas escolhas de termos gramaticais e lexicais

Gumes ao elaborar seu discurso narrativo no prólogo do drama *Abolição* submete-o a pelo menos três intervenções: uma campanha de escrita e duas de correção. Primeiro o autor escreveu o texto-base (A1) e, ao longo da redação faz algumas correções (A2 e A3).

A1 - texto-base, com correções feitas em curso de redação, algumas supressões e substituições, tanto por sobreposição como por substituição na entrelinha superior, com um x ou não nos lugares emendados.

A2 - correções por supressões, substituições, acrescentamento, quase sempre localizados na entrelinha superior do texto-base.

A3 - correções por supressões realizadas em uma terceira releitura do texto.

Tipos de correções

Conforme já fora mencionado, os autógrafos revelam que Gumes, no processo de depuração de seu texto, tinha tendência a proceder correções em seu discurso. Apresenta 68 lugares variantes, ou seja, lugar de redação não única. São correções estilísticas funcio-

1 João Antônio dos Santos Gumes, escritor e jornalista baiano, nasceu em Caetité, em 10 de maio de 1858 e faleceu em 29 de abril de 1930. Um dos principais intelectuais da região do Alto Sertão, implantou a imprensa na região do sudoeste do estado da Bahia, criando, em 1897, o jornal *A Penna*, que circulou com interrupções até 1940. Apesar de seu nome não figurar nos compêndios de literatura brasileira e/ou baiana, Gumes escreveu romances, comédias, dramas e crônicas. Chegou a publicar dois romances: *O Sampauleiro*, em dois volumes, e *Os Analfabetos*. Deixou inédita as seguintes obras: *Pelo Sertão*, *Vida Campestre*, *Seraphina*, *Abolição*, *Mourama* e *Sorte Grande*. Como editor do *A penna* tem centenas de crônicas publicadas.

2 Cf. Luiz Fagundes DUARTE. **A fábrica dos textos**: ensaios de Crítica Textual acerca de Eça de Queiroz. Lisboa: Cosmos, 1993, 144p.

nais: substituição, supressão, acrescentamento e deslocamentos; e espaciais: na linha, na entrelinha e em sobreposição. Vejam-se:

I. Substituição por sobreposição

1. Dão-se; o prólogo em 187<8>/ 6 /e (L.10)
2. <Os> [os] 3 atos em 1888 (L.11)
3. virtudes que não têm e desconhece<ndo>[m] os meritos alheios? (L. 616)
4. decretados por <d>[D]eus (L.401)
5. não tratamos <n> [d]o nosso negocio! (L. 424)
6. para saber o que <és> [tu] és (L.451)
7. (Antero sae furioso pel<l>[a] esquerda) (L.456)
8. Que<m>[r] amesquinhar quem ja de si é mesquinho (L.120)

II. Supressão

1. aquella <antiga> opulencia de que fallam os antigos (L.50)
2. em todo <o> caso. é preciso examinal-a primeiro (L.88)
3. Um rapaz <de futuro> como o Sr. Xico, que espera<r> conquistar um bonito futuro, e <que espera> algum dia galgar altas posições (L.98, 99)
4. Tenho 15 annos, <e tenho> meu Senhor, bastante intelligencia (L.119)
5. suppõe não ter força<s> bastante<s> para repellil-o!? (L.126)
6. morrerei <com a minha honra>(L. 192)
7. Vou de uma cajadada matar dous coelhos” <E aqui está o filho meu pai.> (L. 248)
8. teria a obrigação de vir aqui <constantemente> a meudo (L. 267)
9. refrigerio da alma ao fazer<se> um bem como este! (L.285)
10. não é crime <, antes é naturalismo,> rasgar-se essa (L.343)
11. essa sublime essencia manada de Deus <,a verdade> (L.354)
12. Tudo isso < é muito e> seria muito bom (L.419)
13. Mas pode<re>mos d’aqui sahir! (L. 446)
- 14.amor que de balde queres <indirectamente> recalcar no íntimo de teu coração! (L.558)
15. Socega, <minha amiga> e veremos (L..592)
16. é tempo de esquecermos <os> antigos preconceitos! (L.610)
17. protejamos uma <pequena> fracção do povo brasileiro (L.611)
18. Meu pai <tambem> anda em tua procura.<(faz um sinal quasi imperceptivel dirigindo a Emilia)> (L.629/630)
19. uma tyrannia que fará a minha eterna desgraça, <(sabes que alguém tem sobre elle tal ascendente, que conseguiria vencer todos os obstaculos)> e ficas em uma perenne inacção (L.641-643)
20. Impressionou-me o character do Dr., é exacto; porem como <im pressionaria> a qualquer. (L. 550)
21. <Mas> <s>[S]ocega, minha chara (L.586)
22. <Mas> <o> [O] que hei de fazer agora? ? Diz-me<l>[.] (L.559)
23. <Mas> <i>[I]sto é intoleravel! (L.661)
24. Eu irei. <Mas...> <o> [O] velho me aceitará? (L.667)

III. Substituição

3.1 Substituição no curso da escrita

1. vive sonhando com <o> [um] futuro a que não tem direito. (L.62)

2. promettendo-lh’<e> [o] vender <lh’o> quando fosse possivel. (L.69)
3. Como se sente <um prazer,> [uma espécie] de refrigerio da alma (L.285)
4. Mas...para que discus<sões> [são]? (L.303)
5. Nunca <†> [foi] meu amigo! (L.308)
6. deixa transparecer [de] sua alma uma certa meiguice (L.538)
7. cedeste <de> [á] <in> magia do canto do cysne! (L. 544)
8. <Mas> <s>[S]ocega, minha chara (L.586)
9. <Mas> <o> [O] que hei de fazer agora? ? Diz-me<l>[.] (L.559)
10. <Mas> <i>[I]sto é intoleravel! (L.661)
11. Eu irei. <Mas...> <o> [O] velho me aceitará? (L.667)

3.2 Substituição na entrelinha

1. teu corpo é teu e <todos> [↑ ambos] juntos pertenceis ao Sr Alferes Bonifacio (L.111)
- 2 .pullular <na> [↑em] epocha não mui remota. (L.241)
- 3.<fazer em minha alma> [↑ n’ella fazer] um attrito por demais doloroso. (L.372)
4. pois é esse o merito da miseravel raça de <onde> [↑que] descendem. (L.504)
5. Alli, <lagrimas e lamentos,> o[↑soffrimento da vitima,] aqui <a tempestade de remorso!> [↓as agruras do remorso.] (L.519-521)
6. és a <inocencia> [↑ingenuidade] personificada. (L.557)

IV. Acrescentamento na entrelinha

1. encontrar pessoas [↑que pensassem] de modo differente (L. 378)
2. fica o negocio concluido entrando/ o molecote [↓p¹:200#000]. (L. 20)
3. És [↑de] uma loquacidade intoleravel (L. 545)
4. a sua linguagem e [↑vendo] o seu porte magestoso?! (L. 550 -552)
5. pois até desgosto-me [↑de] possuir (L.576)
6. uma vez em [↑nossa] casa (L.534)
7. pois até desgosto-me [↑de] possuir (L.575)
8. appellidam uma facção com um nome, [↑que tornam odioso] aggreemiam (L.614)
9. exercer sobre [↑mim]uma tyrannia (L.640)
10. És [↑de] uma loquacidade intoleravel (L. 545)

Gênese do texto

O prólogo do drama *Abolição* não apresenta características de um texto definitivo, apesar de escrito em boa letra, não foi passado a limpo. Rico em correções, perfazendo um total de 68 correções: 43 no momento de escrita (ME), 25 no momento posterior (MP).

A supressão é o caso mais frequente. Das 68 correções 28 foram supressões. Recurso utilizado pelo autor como mecanismo equilibrador do texto responsável pelo processo de anulação da redundância discursiva. A substituição à frente é a segunda mais frequente, registram-se 12 ocorrências. Normalmente, o autor risca cancelado e o substituto se coloca de imediato à frente do substituído. Essa correção parece pertencer ao primeiro jato de escrita, ou seja, substituição em curso. Palavras lexicais e gramaticais fazem parte deste tipo. Apresenta 06 substituições na entrelinha superior, ocupando quase sempre espaço material deixado livre pelo texto primitivo.

vo. Um outro tipo de substituição é a sobreposição: adaptação de partes do enunciado já escrito, com a finalidade de estabelecer concordâncias. O acréscimo na entrelinha superior ficou reduzido a apenas 10 ocorrências.

Distribuição de classes de palavras em termos topográficos

	SIGNOS LÉXICOS				SIGNOS GRAMATICAIS			
	Subst.	Adj.	verbo	Adv.	Prep.	Conj.	Pron.	Artigo
Supres.		2	3	2				
Substit.	2		2		4	2	5	3
Acrescent.			1		4		2	
Total	2	2	6	2	8	7	8	5
Total p/ Classe	12				28			

Quanto às classes transformadas, o autor manipula, em proporção não aproximada, os signos gramaticais (artigo, pronome relativo, pronome possessivo, conjunção) e os signos léxicos (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio). No nível da estrutura sintática, suprime frase, e ora permuta SN e SP, ora suprime-os.

Salienta-se a preocupação do escritor com os signos gramaticais frente aos léxicos, conforme se observa da distribuição das classes gramaticais sobre as quais o autor reelabora a sua linguagem. Dentre os signos léxicos, predominam palavras que têm a função básica na frase (verbos, substantivo e adjetivos). Entre os signos gramaticais, preo-

cupa-se mais com as preposições, os pronomes e as conjunções, processando alterações de cunho estilístico.

Observe-se a tabela que registra a ocorrência e a frequência dos diversos tipos de estruturas sintáticas:

Distribuição da estrutura sintática em termos topográficos

	ESTRUTURAS SINTÁTICAS				
	SN	Sadj.	Sadv.	SP	Ffrag.
Sup.	2			2	6
Subst.	3			1	1
Acrescent.				1	2
Total	5			4	9

Quanto à transformação genética que envolve a estrutura sintática, o fenômeno mais significativo é a supressão (08). O fragmento de frase parece ser o principal alvo (09) de João Gumes.

Considerações finais

As informações aqui apresentadas dão uma pequena amostra do estudo que visa analisar os documentos autógrafos de João Gumes, na tentativa de encontrar um processo de classificação de manuscritos, considerando suas características lingüísticas, de forma que seja possível determinar o grau de aperfeiçoamento estilístico (traçar sua gramática estilística), como também contribuir para a definição de estratégias editoriais.

O léxico dos poemas de Arthur de Salles

Alícia Duhá Lose

Universidade Federal da Bahia - UFBA/Pós-graduação em lingüística

ABSTRACT: A lexical analysis of a random sample of 12 inedited manuscript documents of Arthur de Salles was carried out. In his vocabulary there are marked, personal choice and common use lexias. The classification of the poet as a parnasian and symbolist was confirmed since 47% of marked lexias are parnasian and 53% are symbolist.

PALAVAS-CHAVE: Arthur de Salles, léxico, Simbolismo, Parnasianismo

Parnasiano na forma, simbolista no vocabulário e vice-versa

Em notícia do jornal *A Tarde*, de Salvador, logo após a morte de Arthur de Salles¹, foi dito que

“nenhuma geração o combatia. Se entre os escritores e poetas acadêmicos contava com admiradores, menos querido e admirado não o era nas rodas dos literatos de tendência e convicções modernistas. Não vivia enclausurado em torre de marfim, acompanhava e participava das vibrações cívicas da juventude, formava com os moços em movimentos renovadores, dominado por uma sinceridade que todos lhe reconheciam e admiravam” (*A Tarde*, 1952),

desta forma, Arthur de Salles não foi um escritor fechado em uma só vertente, não seguiu uma única escola, atualizou-se ao longo do tempo e buscou aquilo que de melhor cada movimento lhe oferecia, escrevendo hinos, odes, sonetos, poemas, poematos e, inclusive, poemas com estrutura e vocabulário de cantigas medievais, além de fazer traduções de Shakespeare.

Arthur de Salles, homem de vastíssima cultura, “versejara ora como simbolista, ora como parnasiano, ora praticando o classicismo, mas sempre artista impecável na estruturação de sua magnífica produtividade.” (*Estado da Bahia*, 1952). Conforme se afirma no jornal *Estado da Bahia*, Arthur de Salles pode ser considerado parnasiano e simbolista, classificação que se comprova através do levantamento lexical de sua obra, pois se a forma de seus versos evidencia por vezes o parnasianismo, o vocabulário denota o simbolismo.

Nos versos abaixo, ainda em processo de escritura, podemos ver várias das características do Parnasianismo, onde se cultua a forma através de uma métrica rigorosa e a arte justifica-se pela sua beleza formal, a arte pela arte, tendendo ao descritivismo. Porém, seu vocabulário, muitas vezes, nos reporta a um universo etéreo e brumoso, da poesia pura, não racionalizada, que usa imagens e não conceitos, primando pelo subjetivismo e pelo mistério, nos limites do inconsciente, seguindo as características da escola Simbolista.

doc. 001:0009

fº1vº

A noute vae alongada
Pela immensa escuridão
E eu leio, enchendo o silencio
5 Desta minha solidão
Na cella do frei poeta
Sextilhas de Frei Antão.

Lá fora de quando em quando
Corre um ligeiro brilhar:
10 Luz de lampyrio que passa,
Como se estrella, a voar,
Deixara no largo voo
Rastilhos de ouro no ar.

15 Depois no ceo e na terra
Das trevas a escuridão
E eu leio. E vão-me estes versos
No mesmo diapazão
Á luz da lampa fumosa
De morrediço clarão.

20 Vão-me as sextilhas sahindo
Mas, ai de mim! que o rimar
Não tem a diva doçura
Nem o celso cantar
Que himanavam dos cantos
25Daquella lyra sem par.

Outra característica do Simbolismo, desta vez destacada no vocabulário, é essa disposição de criar uma gramática psicológica e um léxico original, cunhando neologismos e regenerando arcaísmos desusados, recorrendo a expedientes gráficos: usando, por exemplo, maiúsculas, o y pelo i, etc. (*Moisés*, 1995: 475).

Os documentos que compõem este trabalho

Analisando os manuscritos de Arthur de Salles, pode verificar-se, a princípio, que de seu vocabulário, por vezes pseudo-etimologizante, constam *lexias marcadas*, ou seja, aquelas cujo uso caracterizam alguma escola literária – no seu caso ficam evidentes as influências tanto do parnasianismo quanto do simbolismo, como veremos a seguir; *lexias de criação pessoal*, sintaticamente aceitáveis, algumas vezes criadas pelo poeta para efeito de rima; e *lexias de uso comum*, termos, criados por ele ou não, que fazem parte do seu léxico, aparecendo repetidas vezes ao longo de suas obras, “palavra muito minha amiga”, no dizer do poeta.

Para o trabalho em questão serão utilizados os documentos 1, 2, 5 (fólios 1, 2 e 4), 7, 9 (fólio 1vº), 10, 11, 13, 14, 15, 16 e 17, todos prováveis inéditos, arquivados na pasta 001 do Setor de Filologia Românica da UFBA. Estes documentos foram agrupados simplesmente por serem rascunhos de poesias não pertencentes a nenhuma obra específica, o que faz deles uma amostra aleatória da produção poética de Arthur de Salles.

A partir da análise do vocabulário desses manuscritos pôde-se chegar ao seguinte levantamento, no qual transcrevemos as palavras exatamente como se encontram nos manuscritos:

¹ Poeta baiano (1879-1952), parnasiano e simbolista, escreveu tanto em prosa quanto em verso, e pode ser ainda considerado um dos representantes da fase de transição pré-modernista

- MOISÉS, Massaud, 1995. *Dicionário de termos literários*. 7 ed. São Paulo: Cultrix. p. 386-8, 474-7.
- MOISÉS, Massaud, 1995. *História da literatura brasileira: simbolismo*. v. 3. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- PEYRE, Henri, 1983. *A literatura simbolista*. Trad. de Maria Helena Nery Garcez e Maria Clara Constantino. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- Morreu Artur de Sales. *A Tarde*, Salvador, 27 jun. 1952.
- SALLES, Arthur de, 1948. *Poemas regionais; Sangue mau, O ramo da fogueira*. Bahia: Era Nova. 129p.
- SALLES, Arthur de, [1920]. *Poesias; 1901-1915*. Bahia: s.n. 252+ivp.
- SALLES, Arthur de, 1928. *Sangue máo*; poema. Bahia: Imprensa Oficial do Estado. viii+108p.
- SALLES, Arthur de, 1973. *Obra poética de Artur de Sales*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura. 464 p.
- SALLES, Arthur de, 1981. *Sangue-mau*. Salvador: EDUFBA. 339p. Edição Crítica pelo Grupo de Edição Crítica de Textos, sob a direção de Nilton Vasco da Gama. Sessão em homenagem a Arthur de Salles. Estado da Bahia, [Salvador], 10 out. 1952.
- SOUZA, Antonio Loureiro, 1979. *Baianos Ilustres*. 3. ed. rev. São Paulo: IBRASA. 263-4.

Estratégias para o aperfeiçoamento da pronúncia em aula de língua estrangeira.

Denise Scheyerl*
Robério Rubem de Matos**
Décio Torres Cruz***
Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: *This paper is about the use of poetry and music as effective activities in the process of learning the phonetics of languages.*
PALAVRAS-CHAVE: *pronúncia, estratégias, ensino, línguas estrangeiras.*

Apresentação

Esta é uma reflexão conjunta do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia. Atualmente, o grupo tem duas vertentes: Estudos em Tradução e Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Poesia e música para o aperfeiçoamento da pronúncia em aula de língua estrangeira.

Pode-se aprender a pronúncia como se aprende o léxico e a morfologia? É claro que sim; há diversas maneiras para tal. Citaremos duas:

1ª) Os alunos imitam os sons naturais, tentando pronunciá-los como os nativos. Os sons, as palavras, apresentam-se sem contexto, sem função e, conseqüentemente, não representarão um momento autêntico do nosso discurso. Fatalmente, não se alcançarão os objetivos com exercícios entediados como nos exemplos de exercícios de pronúncia e repetição encontrados na maioria dos livros de língua inglesa, conforme os exercícios "Pronunciation. Listen and repeat the nationalities" ou "Stress and information. Listen and repeat" do livro *Look Ahead* (HOPKINS, A. & POTTER, J., 1994: 9).

2ª) Os alunos usam não só o ouvido ou a boca, mas também as mãos, os pés, todo o corpo. Defendemos, assim, a utilização da poesia e da música para o treinamento e o aperfeiçoamento da fonética.

Por que poesia e música? Vejamos alguns argumentos favoráveis:

Memorização

Fragmentos de poemas e canções ficam fixados na nossa memória. Alguns trechos, por serem particularmente marcantes, permanecem e se repetem nos nossos ouvidos (até quando estamos dormindo) sem estarmos conscientes disso. Estes fragmentos, na língua materna ou não, permanecem na nossa memória por longo tempo, mesmo que a competência comunicativa já tenha se exaurido. É o caso da música do ABC, usada tanto no ensino de alemão quanto no de inglês. Em alemão, ela facilita o aprendizado das vogais /ö/, /ä/ e /ü/, mais difíceis para o falante do português, dentre outras. Podemos ainda nos utilizar de poemas para o ensino de pares mínimos do inglês, como no exemplo a seguir onde há uma discrepância na pronúncia de palavras que apresentam formas escritas semelhantes:

When the English tongue we speak
Why is break not rhymed with weak?
Won't you tell me why it's true

We say sew, but also few?
And the maker of a verse
Cannot rhyme his horse with worse?
Beard is not the same as heard,
Cord is different from word,
Cow is cow, but low is low,
Shoe is never rhymed with foe.
Think of hose and dose and lose,
And think of goose and yet of choose,
Think of comb and tomb and bomb,
Doll and roll and home and some.
And since pay is rhymed with say,
Why not paid with said I pray?
Think of blood and food and good;
Mould is not pronounced like could.
Why is it done, but gone and lone...
Is there any reason known?
To sum it up, it seems to me
That sounds and letters don't agree. (SOARS, 1984: 27)

Ritmo

Uma das razões da retenção de poemas e canções é, sem dúvida, o fato de que a poesia e a música são altamente rítmicas. Padrões de sons e acentos são repetidos em seqüências regulares e isso facilita a sua aquisição. A poesia oferece um *hot-line* para o toque rítmico da língua; ele é o guia para a estrutura de informação da mensagem falada, mesmo que ela não seja entendida. É o caso do poema Annabel Lee de Edgar Allan Poe, cujos versos se adequam perfeitamente ao ensino de ritmo e aliteração. Exercícios rítmicos podem ser praticados ainda através dos "Jazz Chants", trazidos ao ensino de língua inglesa por Carolyn Graham. Os próximos exemplos do inglês e do alemão ilustram diferentes versões rítmicas.

Rhythm Practice

A	B
Hi.	Hi.
Hello.	Hello.
What's your name?	
What's your name?	Rita. Rita.
	What about yours?
Richard. Richard.	
.	Where are you from, Richard?
Dallas. Dallas.	Tell me where you're from.
I'm from Dallas, Texas.	
How about you?	Paris. Paris.
	I'm from Paris, France.
Nice to meet you, Rita	
	Nice to meet you too.

Ritmos Modelos	Exemplos De Frases
Slow-Rock	Ich möcht' nach Hause gehn und meine Freunde sehn.
Rock-A-Ballad	Hast du etwas Geld für mich, kaufe ich ein Eis für dich.
Ballad	Ich bin fleißig, ich bin schlau! Ich weiß alles ganz genau!
Funk 2	Bitte sag' mir mal, wo geht's zum Spital?
Dixieland	Ich brauch' Kleingeld, ich brauch' Kleingeld, ...
Bossa Nova	Was kostet diese Hose? Sie kostet hundert DM. Das ist mir viel zu teuer. Auf Wiedersehn, Herr Maier!
Rumba	Wo ist hier ein Telefon? Wo ist hier ein Telefon? Links, rechts, rechts. Links und gradeaus!
Tango	Wie komme ich zum Bahnhof? Wie komme ich dort hin?
Polca	Links, rechts, gradeaus! Hier hinten steht das weiße Haus Oben, unten, mittendrin. Schau'n Sie doch genauer hin.
Rock'n Roll	Morgen geh' ich in die Schule, morgen früh, da wird gelernt!

Ambigüidade

Quase sem exceção qualquer poema significa mais que uma coisa. Trata-se de algo que é evidente para todos e de algo que é particular para alguns. Há um significado público e um pessoal. No ensino isso tem uma vantagem imensa. Significa, observados os limites, que a interpretação pessoal de cada aprendiz tem validade e também que se torna possível a discussão interativa, desde quando cada percepção é diferente.

Não-trivialidade

Dado o fato de que a função da poesia e da música é de realçar ou espelhar as nossas experiências de vida, conclui-se que ambas oferecem um input significativo para os aprendizes. Isto as coloca numa posição privilegiada em contraposição aos demais materiais de ensino: a poesia e a música têm um conteúdo afetivo ou cognitivo que realmente significam alguma coisa e não são simplesmente fabricadas para a sala de aula. Observem-se, através dos próximos exemplos, como elas possibilitam de maneira original o trabalho em coro falado ou cantado.

Solomon Grundy Martin Bell	Goodbye Alan Maley
Solomon Grundy Born on Monday, Christened on Tuesday, Married on Wednesday, Took ill on Thursday, Worse on Friday, Died on Saturday, Buried on Sunday, And that was the end of Solomon Grundy. Of Solomon Grundy (RIVERS, 1983: 102)	'Don't lie', she said. 'I try', he said. 'My eye!' she said. 'Don't cry', he said. 'I'll die!' she said. 'Oh my!' he said. 'Goodbye!' she said. (RIVERS, 1983: 103)

Universalidade

Poesia e música são formas de linguagem que são atividades da humanidade. Os temas são comuns a todas as culturas: amor, morte, natureza, religiões, crenças. No poema Das Haus o autor confronta sentimentos universais como o aconchego da terra natal (Haus) e a estranheza de se estar em um outro país, como hóspedes (Gäste). O poema é um excelente material para o trabalho com os ditongos alemães.

Das Haus

Jean Apatride für Samuel Beckett

Wir dachten, wir seien eingeladen worden. Wir dachten, wir seien Gäste. Es dauerte lange, bis wir verstanden, daß wir hier zwar Gäste sind, daß es aber keinen Gastgeber gibt, der für uns sorgen Könnte (ACKERMANN, 1982: 13)

Outros exemplos em língua inglesa podem ser encontrados em poemas de Emily Dickinson (e alguns de Edgar Alan Poe), que devido à sonoridade e ao tamanho (alguns bastante curtos), se adequam ao ensino de pronúncia e ritmo através da universalidade de seus temas.

Ludicidade

Um dos fatores-chave ao se aprender uma língua estrangeira é a habilidade e a oportunidade de se “brincar” com a língua para se testar a sua elasticidade. Poesia e música são recursos através dos quais isso pode ser feito. São estratégias ideais também por sua tolerância de erros, por provocarem reações pessoais, sensibilidade verbal e, evidentemente, por serem altamente motivadoras. Um excelente exemplo é o poema Ottos mops de Ernst Jandl para o treinamento não só de [ʔ] vs. [o] mas também para o treinamento da diferença entre vogais breves e longas do alemão.

Ottos mops

Ernst Jandl

Ottos mops trotzt
Otto: fort mops fort
Ottos mops hopst fort
Otto: soso

Otto holt koks
Otto holt obst
Otto horcht
Otto: mops mops
Otto hofft

Otto mops klopft
Otto: komm mops komm
Ottos mops kommt
Ottos mops kotzt
Otto: ogottogott (JANDL, 1977: 8)

Em inglês, existem diversos poemas que se enquadram nessa categoria. O poeta norte-americano e. e. cummings (1894-1962), que participou do movimento modernista, realizou diversos experimentos com a página impressa, com poemas que muito se assemelham aos dos nossos poetas concretistas. Como Emily Dickinson, ele também não intitulava seus poemas, ficando os títulos conhecidos pelos primeiros versos. Alguns de seus poemas são bastante jocosos e se adequam à exploração da ludicidade na prática de pronúncia na sala de aula, como podemos observar nos dois exemplos abaixo:

<p>[my sweet old etcetera] my sweet old etcetera aunt lucy during the recent war could and what is more did tell you just what everybody was fighting for, my sister isabel created hundreds (and hundreds) of socks not to mention shirts fleaproof earwarmers etcetera wristers etcetera, my mother hoped that i would die etcetera bravely of course my father used to become hoarse talking about how it was a privilege and if only he could meanwhile my self etcetera lay quietly in the deep mud et cetera (dreaming, et cetera, of Your smile eyes knees and of your Etcetera) (CUMMINGS, apud McQUADE, 1987: 1916)</p>	<p>[may I feel said he] may I feel said he (i'll squeal said she just once said he) it's fun said she</p> <p>(may i touch said he how much said she a lot said he) why not said she</p> <p>(let's go said he not too far said she what's too far said he where you are said she)</p> <p>may i stay said he (which way said she like this said he if you kiss said she</p> <p>may i move said he is it love said she) if you're willing said he (but you're killing said she</p> <p>but it's life said he but your wife said she now said he) ow said she</p> <p>(tiptop said he don't stop said she oh no said he) go slow said she</p> <p>(cccome?said he ummm said she) you're divine!said he (you are Mine said she) (CUMMINGS, apud McQUADE, 1987: 1918)</p>
--	--

Conclusão

Nos últimos anos discutiu-se bastante sobre autenticidade da língua dentro da abordagem comunicativa. No entanto, enquanto a música

tem exercido um papel mais consistente, principalmente como elemento integrante da cultura, a poesia tem sido esquecida em aula de língua estrangeira, apesar de ser autêntica linguisticamente e de provocar também uma resposta individual autêntica por parte dos alunos. Se usada da forma aqui sugerida, poderá envolver os estudantes num processo de aprendizagem da fonética dinâmico e efetivo.

Referências bibliográficas

ACKERMANN, Irmgard. Als Fremder in Deutschland. *München*, DTV, 1982. *Die Rhythmuslokomotive*. München, Goethe Institut, 1995

GILLIAN, Brown & Yule, George. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

GRAHAM, Carolyn. *Jazz Chants*. New York, Oxford University Press, 1978.

HOPKINS, A. & POTTER, J. *Look Ahead. Book 1*. Essex, Longman, 1994.

JANDL, Ernst. *Poetische Werke*. München, Luchterhand Verlag, 1977.

McQUADE, Donald et al (edit). *The Harper American literature*. New York, Harper & Row, Publishers, 1987.

Primar: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. München, Goethe Institut, 1995.

RIVERS, Wilga M. *Interactive language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Rhythmus und Lied im Daf – Unterricht. São Paulo, Instituto Goethe, 1993.

SOARS, J. & L. *Headway. Upper Intermediate. Students' Book*. Oxford, Oxford Univ. Press, 1984.

Pode a publicidade contribuir para a aquisição de uma segunda língua?•

Sílvia Maria Guerra Anastácio(1)
Célia Nunes Silva(2)

ABSTRACT: *The study of the process of creation of advertising can be enlightening to second language acquisition. How could the learning facilitator profit from analyzing the advertising strategies? Wouldn't both the facilitator and the advertiser be trying to make a dream come true?*

PALAVRAS-CHAVE: *Publicidade, estratégias, aquisição, linguagem.*

Introdução

A palavra propaganda vem de propagare, técnica de jardinagem que consiste em enterrar sucessivamente mudas de plantas no solo para que continuem se reproduzindo. Trata-se de uma ação repetitiva, de uma arte cultivada (Brown, 1971:12). Quanto ao conceito propaganda, está associado à técnica de conceber, criar, executar e difundir idéias, conhecimentos (Ferreira, 1999:1649).

Já a publicidade, consiste em um esforço individual ou grupal, que visa persuadir o outro através dos meios de comunicação para obter vantagens financeiras. Envolve o meio de comunicação que apresenta o produto (...), como também o produto em si, a sua embalagem, marca, preço e mensagem que se deseja transmitir. É fruto do marketing, que por sua vez, estabelece uma ponte entre consumidor e produtor; faz sondagens de comportamento, objetivos e atitudes de um consumidor em potencial, visando a satisfação desse consumidor e os lucros da empresa. Logo, se detém em analisar o mercado, suas necessidades e motivações, bem como, os produtos propostos, as motivações, previsões, concorrentes, vendas e questões de comunicação (Lampreia, 1995:65).

Para Claude Marti, a publicidade não pode criar necessidades até então inexistentes, mas “recupera apetites”, atuando como uma força catalisadora no mercado consumidor (Marti apud Lampreia 1995:61). As campanhas publicitárias exercem um poder persuasivo sobre a população, tornando imperiosas certas necessidades que poderiam passar quase despercebidas.

As leis da publicidade e sua linguagem envolvente

A publicidade mitifica e converte em ídolo o objeto de consumo, revestindo-o de atributos que ultrapassam as qualidades que lhe são inerentes, a sua própria realidade. Atua, então, sobre as motivações inconscientes do público, compelindo-o à ação e levando-o a tomar certas atitudes (Lampreia, 1995: 24). Estas são formas de percepção, que envolvem sentimentos, afetos, tendências emocionais, e que nos predispõem a agir de determinada maneira. Assim, a atitude que assumimos perante alguém ou algum objeto permite-nos prever o comportamento futuro daquela pessoa ou identificar a natureza de determinada coisa, pois armazenamos as nossas experiências na memória (de longo-prazo) de acordo com as impressões que guardamos dos acontecimentos que vivenciamos. Isto é, atribuímos “rótulos verbais” ou rótulos abstratos às vivências que experimentamos, e então, preenchemos o arquivo de nossa memória com esses rótulos. É por isso que quanto mais conhecemos uma pessoa, uma coisa, ou uma idéia, mais estável será, geralmente, a nossa atitude frente aquilo que conhecemos; e quanto mais inclinados nos sentimos em relação a alguma coisa, mais difícil será mudar os “rótulos de memória”, que atribuímos àquela coisa. Além disso, quanto mais a atitude que assumimos em relação a alguém nos permita prever futuros acontecimentos e futuras entradas, mais nos sentiremos recompensados a

manter determinada atitude, que, por conseguinte, estará menos suscetível a mudanças (McConnell, 1978: 577).

Solomon Asch (apud McConnell, 1978: 580) mostrou que há duas formas básicas de induzir a mudança de atitudes em relação a um objeto: 1. mudar o próprio objeto ou produto, de modo que a sua própria percepção não seja mais consoante com os fatos; 2. deixar o objeto “como está”, mas de alguma forma conseguir que o observador mude a sua percepção dos atributos bons ou ruins daquele mesmo objeto.

Dentre os traços mais influentes que um comunicador possui está a credibilidade. Aparentemente, tendemos a nos mover em direção a alguém em quem confiamos ou admiramos, e para longe de alguém de quem desconfiamos. Logo, é a credibilidade do comunicador, que, em primeiro lugar, parece levar alguém a prestar atenção à sua mensagem; se bem que, por outro lado, somos inclinados a “desafinar” ao ouvirmos um comunicador em quem não confiamos, muito antes dele acabar de transmitir a sua mensagem.

Quanto às mensagens de maior apelo emocional, essas aparentemente terão, a curto prazo, mais efeito sobre as atitudes e os comportamentos das pessoas do que as de maior apelo racional; entretanto, as primeiras não possuem consistência suficiente para influenciar as mudanças de atitude a longo prazo. Também observamos que as comunicações, as quais tendem a amedrontar o interlocutor, focalizam apenas a sua atenção sobre os problemas e suas respectivas dificuldades, e não sobre possíveis soluções.

Ainda no que diz respeito à mensagem, ela tem de ser expressa claramente, em poucas palavras e de forma sugestiva. Deve ser sempre positiva; assim, em vez de “não gaste dinheiro”, o anúncio dirá “poupe dinheiro”. Tentará, ainda, evitar o uso do condicional, a fim de não dar margem a dúvidas; em vez de “você poderia ganhar mais...”, dirá “você ganhará mais...”. Assim, um anúncio terá sempre mais possibilidades de êxito, caso se mostre positivo. Deve apontar para o lado feliz e atraente da vida, como se indicasse um caminho a seguir, e nunca para o lado triste, escuro e pouco convidativo. Uma pasta dental, então, não deve mostrar dentes estragados por falta do seu uso, mas evidenciará dentes bonitos e saudáveis, graças à utilização do produto; pois é preferível que se fale das condições futuras em vez das existentes, ou daquilo que as pessoas desejam ser ou ter, e não do que são ou têm, atualmente. Uma agência de viagens dirá “venha ao país do sol e da alegria”, em vez de “esqueça o inverno, o frio e a chuva”.

As afirmações gerais, também, devem ser evitadas. Quanto mais específica e definida for a assertiva, melhor será, mais força dará aos argumentos empregados. Então, uma *boutique* que anuncie

• Trabalho apresentado no II Congresso Internacional da ABRALIN- Fortaleza/Março/2001

1- Prof. Titular do Departamento de Letras Germânicas ILUFBA/UFBA
2 Prof. Adjunto do Departamento de Neuropsiquiatria FAMED/UFBA

“redução de preços” causará menor impressão do que outra que anuncie uma redução de 20% em todos os preços” (Lampreia, 1995:38).

Convém, ainda, que o publicitário conheça a sua audiência para que possa sugerir algo que vá de encontro às necessidades existentes, pois assim, a sua mensagem será mais prontamente aceita do que uma sugestão que não vá de encontro à necessidade alguma. Além disso, à medida que as mensagens vão sendo enviadas, é vital que o comunicador esteja atento às reações da audiência, e observamos que as maiores mudanças de postura acontecem quando o comunicador consegue que essa audiência assuma prontamente as atitudes sugeridas pelo anúncio.

Segundo Lampreia (1995: 51), a publicidade, para desencadear com êxito a ação desejada, deverá seguir uma trajetória psicológica, que privilegie a atenção, o interesse, o desejo e a ação. Ou seja, qualquer anúncio publicitário que queira levar à ação terá de ser visto e compreendido, interessar pelo conteúdo e, por fim, criar no receptor a vontade de agir no sentido desejado. Assim, chamar atenção é, pois, o primeiro objetivo de qualquer anúncio, e dentre as múltiplas mensagens publicitárias recebidas somente as que conseguirem chamar a atenção do receptor terão alguma chance de chegar às etapas seguintes.

Servindo-se da lei da vivacidade, a chamada de atenção se processa de modos diferentes: na comunicação oral, o tom elevado pode ser uma forma de atrair a atenção; na comunicação visual, a enorme dimensão do painel, independente do conteúdo, pode se destacar por si mesmo, ou uma série de cartazes iguais colocados ao longo de um muro, que chamarão a atenção por seu número elevado, estando aqui em jogo a lei da repetição. Um anúncio bem concebido deverá ter, também, uma apresentação original ou insólita, com uma viva combinação de cores, um conteúdo envolvente. Despertar o interesse do receptor é a etapa que o anúncio pretende alcançar, agindo sobre as tendências e as motivações, que determinam a conduta do indivíduo.

A etapa seguinte da mensagem publicitária é criar o desejo. Pela sua argumentação, o anúncio procurará evocar valores como o sentido de economia, vaidade, sexualidade... É também nesta fase que é dada toda a informação sobre o produto anunciado (nome, preço, local onde se possa adquiri-lo). Finalmente, a etapa derradeira do anúncio é levar a uma ação de compra, através de um ato voluntário do consumidor.

Qualquer campanha publicitária procura, portanto, que seus anúncios sejam memorizados; para tal, observa algumas leis, especialmente a da vivacidade, da contigüidade e sobretudo, da repetição. Verificou-se que, quanto mais perto a memorização estiver do momento da ação, maior será a sua influência sobre esta; daí a efetividade das campanhas de “boca de urna” nas eleições.

A publicidade atua, em suma, segundo leis gerais da comunicação e outras, também, que lhe são próprias. Lampreia (Ibidem, 1995: 40) enfatiza as seguintes regras da publicidade:

Lei da simplificação. Consiste em sintetizar uma mensagem ao máximo, partindo do pressuposto de que quanto mais simples for mais fácil será a sua compreensão e memorização, bem como mais rápida a sua posterior referência por parte do receptor. É importante, portanto, usar frases objetivas, curtas, e palavras conhecidas. Ou, em se tratando de imagens plásticas, favorecer a leitura do campo visual da esquerda para a direita, pelo fato de que, no ocidente, aprendemos a ler nessa direção. Em conseqüência, a matéria situada do lado superior direito da tela terá maior peso, atraindo mais a atenção do receptor, já que é para lá que os olhos se dirigem. A publicidade também se utiliza de cores primárias, que são percebidas, preferencialmente, na seguinte ordem: laranja, vermelho, azul e verde.

Lei da repetição. Segundo a qual, quanto mais vezes uma mensagem for repetida maior probabilidade terá de voltar à consci-

ência. Reconhece-se como “intervalo ótimo” aquele que não é grande demais, ou seja, um segmento de tempo em que a audiência ainda não tenha esquecido a mensagem enviada (Ibidem, 1995:41).

Lei da vivacidade. De acordo com esta lei, dentre várias mensagens emitidas, aquela cuja impressão for mais viva no momento da recepção tenderá a reaparecer, preferencialmente, em relação a outras. Assim, um anúncio, que tenha produzido uma forte impressão da primeira vez que o vimos ou ouvimos tenderá a voltar mais à nossa memória, do que outro de maiores dimensões ou repetido mais vezes, mas que tivesse produzido no receptor uma impressão menor. Essa lei aplica-se, essencialmente, à qualidade do conteúdo do anúncio, que muitas vezes, “cola” no ouvido do receptor; também, atitudes mais personalizadas, positivas, flexíveis, entusiásticas, formuladas, com freqüência, em frases na voz ativa e no tempo presente enfatizam a impressão de vivacidade transmitida pela mensagem.

Lei da contigüidade. Segundo a qual se estabelece uma associação de idéias, em que a parte tende a evocar o todo a que pertence; assim, por contigüidade, um cubo de gelo faz lembrar o frio. De modo que um anúncio bem concebido deve fazer o indivíduo associar facilmente uma imagem ao produto, através de uma comparação sugerida direta ou indiretamente. Através dessa lei, o nome de uma marca pode vir a tornar-se genérico de um produto, como acontece nos casos da Kodak ou Gillette.

Lei do contágio. Esta lei baseia-se no fato do ser humano ter uma tendência ao conformismo e à imitação, aceitando facilmente opiniões perfilhadas pela maioria ou por personalidades importantes. Daí “X, o refrigerante que todos os jovens bebem”

Lei do emissor. Segundo ela, quanto mais importante for o emissor de uma mensagem maior será a força de impacto desta junto ao receptor. É o que acontece quando se escolhe uma estrela de cinema para apresentar as vantagens de um sabonete.

Lei da transfusão. Consiste em aproveitar, quer uma corrente de opinião, quer uma motivação existente, e derivá-la, explorando-a favoravelmente, noutro segmento. É o caso da utilização de crianças, que, por vezes, anunciam produtos ou serviços destinados a adultos. Faz-se a transfusão de uma motivação associada às crianças (amor, carinho, necessidade de proteção...) para o produto anunciado.

Na verdade, os produtos quando são fabricados, nada comunicam, necessariamente; mas após receberem o tratamento semiótico da publicidade e do *marketing*, então, assumem um significado, adquirem uma personalidade, valores. Passam a ser belos, jovens, saudáveis, alegres, dinâmicos, elegantes, eficazes, inteligentes, sofisticados, tradicionais, populares. O importante é enfatizar os benefícios do produto, realçando o que o comprador quer ouvir e numa linguagem que aproxime o emissor e o receptor da mensagem.

A falta de distanciamento entre as partes é construída, basicamente, por dêiticos, que apontam para alguma imagem ligada à mensagem publicitária, como no anúncio: “Sabão como *este* nunca se viu”. Também o uso de pronomes em primeira pessoa convida então, o interlocutor do anúncio à intimidade, como se o procurasse com o olhar: “O *nosso* Martini é delicioso”; “*Nós* escolhemos primeiro mas *é você* quem fica sempre com o melhor” (Pinto, 1997:152). (Ibidem 172-3). Portanto, os indicadores espaciais do discurso publicitário celebram o aqui e agora, contrastando o espaço do ‘outro’ (das outras marcas, dos concorrentes) com o do ‘nós’ (do enunciador da mensagem).

Saberes necessários à publicidade e à prática educativa

Traçando um parâmetro entre as idéias de Paulo Freire (PF) e Piaget (P) sobre a natureza da educação, observamos que esses mestres têm muito em comum com os publicitários:

.PF: “ensinar exige respeito aos saberes do educando, saber escutar suas necessidades”

P: “deve-se respeitar cada aluno em particular, com as suas singularidades”; “Motivação é o fator básico da criatividade, motivação é sintoma de desequilíbrio, contradição, carência, necessidade”; “interesse=motivação” (Lima, 1986:57/68-9).

- ❑ a publicidade deve respeitar o usuário, acatando suas opiniões e *feedbacks*: “elimine o prato feito e vá de encontro às necessidades do usuário” (Ribeiro, 1999: 238).

PF: “ensinar exige estética e ética, exige reconhecer que a educação é ideológica”.

- ❑ a publicidade é uma arte revestida por valores estéticos e éticos, sendo a mensagem organizada de tal modo a causar uma forte impressão no sistema de valores receptor.
- ❑ a publicidade pode não dizer toda a verdade, mas também não deve mentir, nem ludibriar, além de passar valores e espelhar uma postura perante o mundo.

PF: “ensinar exige risco, aceitação do novo”

P: “a inteligência se desenvolve através de flexibilidade; o professor é um desequilibrador, que propõe *situações-problema*”; “criar é o exercício da inteligência, é *coordenar*, combinar de forma nova” (Ibidem 34/54/70).

- ❑ a publicidade tem de ousar novas idéias e lutar contra o engessamento da equipe; o elemento lúdico é desafiante e envolvente, pois propõe combinações inusitadas.

PF: “ensinar exige consciência do inacabamento e de que a mudança é possível”

P: “o equilíbrio das operações mentais, sempre buscado, é 1 processo circular” (Ibidem 61).

- ❑ a publicidade promete mudanças positivas se o usuário for levado à ação. Visa sempre melhores resultados e o aperfeiçoamento do produto para fazer frente às concorrências: “Não se esqueça de ser sempre um caçador de acertos” (Ribeiro, 1999: 240).

PF: “ensinar exige apreensão da realidade”

P: “comportamento é construído numa interação entre organismo e meio” (Lima 1986:13)

- ❑ a publicidade aguça a percepção da realidade pelos sentidos e promove o lado palpável dos signos (Jakobson *apud* Pinto 1997:97).

PF: “ensinar exige alegria e esperança”

- ❑ a publicidade se compromete em acentuar o lado positivo das situações, para que o usuário possa dar vãos ao sonho e à imaginação: “pense grande” (Ribeiro, 1999:237).

PF: “ensinar exige comprometimento”

P: regras não são entidades eternas, podem ser questionadas em contratos (Lima, 1986:17).

- ❑ a publicidade requer um pacto, cumplicidade entre produtor e usuário, envolvimento.

PF: “ensinar exige autonomia e reflexão crítica” (Freire, 1998:7-9).

P: “Basta proibir a discussão para paralisar o desenvolvimento, o homem só progride em liberdade (Lima, 1986:29). “Sem criatividade e liberdade não há construção” (Ibidem,

53). “De que adianta um canário se você não o deixa cantar?” (Ribeiro 1999:239).

- ❑ a publicidade joga com as escolhas da audiência, numa busca de manipular o público alvo.

Considerações finais

Ao compararmos educadores e publicitários, destacaríamos que ambos buscam uma abordagem sob medida, personalizada, em que o receptor se veja envolvido no processo. Trata-se de situações em que se aposta na simplicidade, mas visando atingir uma complexidade, de modo que se construa um processo de complexidade progressiva, em que um tema ou uma informação vá se associando à outra, por analogia; em que a repetição leve à memorização, mas a um tipo de repetição bem particular, já que no caso dos anúncios, o publicitário joga com a desconstrução de expressões prontas, mitos, imagens, palavras, assim instaurando, com frequência, o inusitado, o inesperado, o original. Este material publicitário, devido à sua musicalidade, poeticidade e valor estético presta-se, sobremaneira, a ser trabalhado em aulas de aquisição de uma segunda língua, pois o aprendiz tende a memorizar melhor aquelas expressões conhecidas, aqueles sintagmas ou blocos de idéias construídos e desconstruídos com tamanho senso estético e que são geralmente, palatáveis aos sentidos. O professor deve, ainda, instigar o aluno a desenvolver a sua reflexão crítica, autonomia e liberdade, até para ser capaz de reconhecer as estratégias argumentativas usadas pela publicidade para persuadir e manipular o outro.

Finalmente, do mesmo modo que a publicidade, o ensino precisa captar e reter a atenção do aluno, despertando-lhe os sentidos, o interesse, a curiosidade, o desejo de aprender, e motivando-o a agir, a mudar de atitudes, de comportamentos. Tanto o professor quanto o comunicador publicitário devem inspirar credibilidade para serem vistos e ouvidos. Têm de ser transmissores de sonhos, estabelecendo um vínculo com o receptor, e levando as pessoas a apostarem no lado melhor da vida, para que cada um acredite no próprio potencial e possa render o seu melhor.

Referências bibliográficas

- BROWN, J. A. C. *Técnicas de persuasão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- CARRASCOSA, J. A. *A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. S. Paulo: Futura, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Leitura, 1998.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. S. Paulo: 1980.
- MARTI, C. In: LAMPREA, Martins J. *A publicidade moderna*. Lisboa: Presença, 1995.
- McCONNELL, J., V. *Psicologia*. RJ: Interamericana, 1978.
- PINTO, Alexandra Guedes. *Publicidade: discurso de sedução*. Porto: Porto Editora, 1997.
- REIN, David P. *The language of advertising and merchandising in English*. N. York: Regents Publishing Company, 1982.
- RIBEIRO, Julio. *Fazer acontecer*. S. Paulo: Cultura, 1999.

Transparências

1. “A criação do mundo” – Michelangelo na Capela Sistina
Campanha “Levi’s down the ages” –

Essa publicidade faz uma montagem interessante e, ao mesmo tempo, viola o princípio da lógica, ao jogar com elementos opostos e categorias diversas; estas acabam se harmonizando visualmente, num espaço em que o moderno e o antigo se integram. Note a analogia entre a criação do mundo e a da calça Levi’s, uma hipérbole visual, que joga com o inusitado. A imagem geradora aqui é a da criação. O anúncio remete ao domínio do imaginário, do mítico. Jeans é tão

perfeito, que parece ter entrado em cena antes do homem pecar, quando tudo ainda era perfeito, e tem perdurado desde então. Portanto o anúncio sugere um clima de perfeição inquestionável.

Pode-se fazer um *brainstorm*, cobrindo parte dos próximos anúncios, e elicitando quais seriam os produtos, como também, os sentidos evocados.

2. Apelo à visualidade, toque, gosto. Sentido de proteção, intimidade, sugeridos pela concha e pelo capacete do logotipo do hotel. O nome do produto, o hotel Caesar Park, evoca tradição, história, poder, elegância, sofisticação; logo, apenas idéias positivas. Esse discurso publicitário promete um serviço impecável, fazendo o hóspede sentir-se em casa, tal como uma pérola na concha. Note, também, a analogia entre a sofisticação do hotel, e a da jóia.

3. Num estranho anúncio, este que começa com a palavra *Imagine*, apesar de evocar a música de John Lennon, mostrar belas paisagens e

crianças sorrindo, trata-se de um anúncio *sui generis*. Essa publicidade dirige-se a pacientes que sofrem de doenças terminais, buscando seduzi-los a vender as suas apólices de seguro ou parte delas em troca de uma importância em dinheiro, que lhes permita aproveitar o último tempo de vida, que lhes resta. Note o jogo de palavras *We put life in life insurance!*, que empresta uma conotação positiva ao anúncio, sendo reiterada a positividade do conceito vida em *Life Partners*. Observe, também, como é insólita essa conjugação de imagens felizes com o tema proposto, buscando o anúncio emprestar-lhe um otimismo e uma vivacidade, que nada têm a ver com a situação. O texto é todo feito de promessas e barganhas (*Coping. Living with cancer. Palo Alto: Janssen. May/June 1995. v 9. Issue. P.12*).

4. Mais um anúncio do mesmo tipo, da mesma revista publicada nos EUA, *Coping- living with câncer*. Basta olhar a imagem do casal sorridente para se perceber que, mais uma vez, aplicou-se a lei da publicidade conhecida como transfusão, que ocorre quando se empresta a uma entidade (doença terminal) atributos de uma outra (casal feliz).(*Ibidem* p.39).

A interface versos e música

A trajetória da mulher brasileira rumo à conquista de uma identidade social

Maria da Conceição Santos Soares
Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: Pretende-se, através de textos musicais, resgatar a gênese e identificar o valor poético desses textos através de critérios literários. The aim of this paper is to rescue the genesis and identify the poetical value of some musical texts through literary criteria.

PALAVRAS-CHAVE: Verso, música.

1. Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto maior, intitulado *Resgatando Versos Através da Música Popular Brasileira*.

Como parte inicial da proposta de trabalho, pretendo aqui, através de textos poéticos selecionados da música popular brasileira, fazer um passeio enfocando o signo mulher e o seu papel na relação amorosa como temática central. São textos representativos que datam do início da década de 40 e vão até o final dos anos 90.

Não tenho a pretensão de esgotar este tema, mas de ressaltar algumas diferenças que vão surgindo de um texto para outro à medida que o tempo vai passando, e a imagem da mulher brasileira se modificando perante toda a sociedade.

A multiplicidade de formas em que ela se apresenta nestes textos me leva a pensar na atualização de elementos da lírica amorosa romântica, utilizando para isto de recortes de situações relatadas de relações amorosas, que se concretizaram ou não, mas que ficaram na memória. O passado, o presente, e o futuro por vezes se defrontam através da memória.

As semelhanças entre os textos de autores diferentes, de épocas e contextos culturais diferentes são várias e muito representativas. As associações podem ser feitas imediatamente ao compará-las.

Escolhi o texto lírico como base para estudo, porque ele se adequa ao tipo de análise que me proponho a fazer. Recortes de situações de relações amorosas de primeira pessoa ou de primeira voz. O eu-lírico. A expressão individual.

A poesia lírica que nasceu da necessidade de uma expressão individual, e por ser habitualmente acompanhada pela flauta e pela lira passou a chamar-se lírica, e traz imagens sonoras e plásticas. O elemento musical é intrínseco às palavras. A musicalidade dos textos se faz presente numa leitura cuidadosa, quer os instrumentos musicais se apresentem ou não.

O texto lírico romântico acredita na poesia como expressão do “eu”. A relação amorosa é muitas vezes abordada num tom nostálgico. A solidão e a falta que o outro faz, também se apresentam no texto, assim como, a incompreensão, a dúvida e a infidelidade. O amor por vezes é correspondido e por outras vezes não. Mas, o sentimento e a expectativa do autor em relação ao outro, parecem muito explícitos nos textos. O que nos confirma que a produção literária da lírica romântica é uma expressão individual de pessoalização do poético que se utiliza das relações entre som, sentido, ritmo e imagem. O sujeito lírico comanda essas relações através da visão subjetiva.

2. Trajetória

Começando a caminhada no início da década de 40, me utilizei da canção intitulada *Emília* de autoria de Haroldo Barbosa e Wilson Batista, grande sucesso da época, para ilustrar a imagem da mulher dentro do universo masculino, naquele momento.

Emília

(1942, Haroldo Barbosa & Wilson Batista)
Interprete: Vassourinha (Mário Ramos)

Eu quero uma mulher
Que saiba lavar e cozinhar
Que de manhã cedo
Me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma
E sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília
Eu não posso mais
Ninguém sabe igual a ela
Preparar o meu café
Não desfazendo das outras
Emília é mulher
Papai do céu é quem sabe
A falta que ela me faz
Emília, Emília, Emília
Eu não posso mais

Pensando em termos da identidade social, que é uma conquista do ser humano, e da identidade biológica que é uma atribuição da natureza, fica claro que o autor se utiliza de um discurso que inferioriza a mulher e também que os papéis sexuais são estereotipados na sociedade patriarcal da época. *Emília* faz falta, não porque seria a outra parte que o complementar, mas principalmente, para desempenhar funções que condenam a mulher apenas à condição natural de ser biológico. A mulher fica impossibilitada de construir sua própria identidade social, estigmatizada pela diferença entre os sexos. O discurso cultural da época obrigava a mulher a aceitar um lugar subalterno. Ela apenas podia exercer as atividades que sua natureza biológica lhe permitia.

Nos anos 70, Antônio Carlos Jobim, produz a canção *Falando de Amor* que comentaremos a seguir:

* Membro do Grupo de Pesquisa de Linguística Aplicada do Departamento em Letras Germânicas da UFBA desde 1995.

Falando de Amor

(1979, Tom Jobim)

Se eu pudesse por um dia
Esse amor, essa alegria
Eu te juro, te daria
Se pudesse esse amor todo dia
Chega perto, vem sem medo
Chega mais meu coração
Vem ouvir esse segredo
Escondido num choro canção
Se soubesses como eu gosto
Do teu cheiro, teu jeito de flor
Não negavas um beijinho
A quem anda perdido de amor
Chora flauta, chora pinho
Choro eu o teu cantor
Chora manso, bem baixinho
Nesse choro falando de amor
Quando passas, tão bonita
Nessa rua banhada de sol
Minha alma segue aflita
E eu me esqueço até do futebol
Vem depressa, vem sem medo
Foi pra ti meu coração
Que eu guardei esse segredo
Escondido num choro canção
Lá no fundo do meu coração

A mulher agora é objeto de desejo para uma relação amorosa. O poeta se declara perdidamente apaixonado e confessa até mesmo esquecer do futebol, a grande paixão da maioria dos homens brasileiros. Ao se declarar apaixonado, as qualidades da mulher por ele exaltadas são: o cheiro, o jeito de flor e a beleza física.

A mulher ainda não lhe pertence e parece até que ainda nem notou a sua aflição. Neste texto, o poeta já pede, suplica e se confessa incapaz de tê-la quando diz e repete *se eu pudesse*.

A imagem da mulher neste universo masculino ocupa um lugar de destaque como objeto de desejo para complementação do “eu” do poeta e o discurso exalta as qualidades femininas. A subjetividade do autor é representada pelas suas motivações pessoais.

No final dos anos 80, a canção *Uma Nova Mulher*, dos compositores Paulo Debétio e Paulo Rezende é um grande sucesso na voz da cantora Simone Bittencourt, é este texto que usarei para exemplificar esta etapa do trabalho.

Uma Nova Mulher

(Paulo Debétio & Paulo Rezende)

Que venha essa nova mulher
De dentro de mim
Com olhos felinos, felizes
E mãos de cetim
E venha sem medo das sombras
Que rondam o meu coração
E ponha nos sonhos dos homens
A sede voraz da paixão
Que venha de dentro de mim
Ou de onde vier
Com toda malícia e segredos
Que eu não souber
Que tenha o cio das forças
E lute com todas as forças
Conquiste o direito de ser
Uma nova mulher
Livre, livre, livre para o amor

Quero ser assim, quero ser assim
Senhora das minhas vontades
E dona de mim
Que venha de dentro de mim
Ou de onde vier
Com toda malícia e segredos
Que eu não souber
E tenha o cio das forças
E lute com todas as forças
Conquiste o direito de ser
Uma nova mulher
Livre, livre, livre para o amor
Quero ser assim
Senhora das minhas vontades
E dona de mim
Que venha essa nova mulher
De dentro de mim
Que venha de dentro de mim
Ou de onde vier

Este texto revela uma mulher desejosa de mudanças fortes, de transformações em sua vida, e em seu modo de ser. Ela agora se mostra um ser que pensa e quer ter direito as decisões sobre si mesma.

Não importa de onde lhe venham as forças para a grande transformação que se faz necessária no momento, o seu grande desejo é de se modificar e conquistar o direito à liberdade de ação e de pensamento, o que inclui aí também a liberdade para o amor.

Uma nova mulher está na memória de todos que viveram essa época como um hino que seduzia e pedia socorro, e ao mesmo tempo mostrava a força e a determinação da mulher. O apelo de libertação é gritante, e a tomada de consciência determinante.

Nos anos 90 a canção intitulada *Sozinho* de autoria de Peninha interpretada por Caetano Veloso tomou conta do país e permaneceu em primeiro lugar em todas as paradas de sucesso por um longo período. O seu texto abaixo é o que veremos na seqüência.

Sozinho

(Peninha)

Às vezes no silêncio da noite
Eu fico imaginando nós dois
Fico ali sonhando acordado, juntando
O antes, o agora e o depois.
Porque você me deixa tão solto
Porque você não cola em mim
Tô me sentindo muito sozinho
Não sou nem quero ser o seu dono
É que carinho às vezes faz bem
Eu tenho meus desejos e planos secretos
Só abro pra você mais ninguém.
Porque você me esquece e some
E se eu me interessar por alguém
E se ela de repente me ganha

Quando a gente gosta é claro que a gente cuida
Fala que me ama só que é da boca pra fora
Ou você me engana ou não está madura
Onde está você agora?

No corpo deste texto, o “eu” poético, se imagina com a sua amada, sonha acordado, e analisa o antes, o durante e o depois. No depois, ele se sente desprezado e abandonado e conseqüentemente muito solitário.

No seu discurso dirigido à pessoa que ama, o sujeito lírico

poético diz que não é possessivo e que, portanto, não pretende ser dono dela. Diz que confia nesta pessoa inclusive a ponto de dividir com ela seus desejos e até mesmo seus planos secretos. Mas, não entende porque ela não o procura e questiona o que acontecerá se ele, por se sentir tão só, se interessar por outra pessoa e for conquistado por ela.

O “eu” poético neste texto acredita que se deve cuidar do ser amado e sua grande dúvida é se e é enganado ou se o seu grande amor, ainda é imaturo, para se comportar da maneira que para ele seria a certa, a adequada, a ideal.

Nesse momento, a mulher já toma posição de liderança do rumo do relacionamento amoroso. O homem já não é a figura central da sua vida. Ela já se permite se afastar por algum tempo ou por tempo indeterminado sem ter que justificar sua atitude. O homem passa a ser agora o ser carente e dependente que nunca demonstrou ser.

No final dos anos 90, a canção de título *Garganta* que tem como autor Totonho Villeroy, numa belíssima interpretação da jovem cantora Ana Carolina, transmite uma mensagem de liberdade e auto-suficiência, qualidades que são pertinentes a algumas mulheres que vivem o momento atual. Vejamos o seu texto a seguir:

Garganta

(Totonho Villeroy)

Minha garganta estranha quando não te vejo
Me vem um desejo doido de gritar
Minha garganta arranha a tinta e os azulejos
Do teu quarto, da cozinha, da sala de estar
Venho madrugada perturbar teu sono
Como um cão sem dono me ponho a ladrar
Atravesso o travesseiro, te reviro pelo avesso
Tua cabeça enlouqueço, faço ela rodar
Sei que não sou santa, vezes vou na cara dura,
Vezes ajo com candura pra te conquistar
Mas não sou beata, me criei na rua
E não mudo minha postura só pra te agradar
Vim parar nessa cidade por força da circunstância
Sou assim desde criança, me criei meio sem lar
Aprendi a me virar sozinha
E se eu tô te dando linha
É pra depois te abandonar
Aprendi a me virar sozinha
E se eu tô te dando linha
É pra depois te abandonar

O “eu” poético neste texto é uma mulher que age às vezes com muita firmeza e outras com candura para conquistar o amado. Mas que não abre mão dos seus valores e nem da sua postura para agradar o homem amado. É uma mulher que declara que não é santa, que se criou quase sem lar, e que por força das circunstâncias, aprendeu a se virar sozinha. Acrescenta ainda, que já pode viver só e que se por acaso der esperança a algum homem, é só para depois abandoná-lo.

Fica claro aqui, que a mulher é independente, tem consciência do seu papel feminino, e do seu lugar no mundo e na sociedade em que vive. E, parece até, que neste momento, existe uma atitude de frieza, vingança e defesa em relação ao homem, e ao tratamento que recebeu dele no passado.

A trajetória, o papel na relação amorosa, a identidade social, enfim, as mutações do código cultural se processaram muito lentamente durante as últimas seis décadas. A lírica integrada através da referencialidade sónica, projetada no significante poético, permite mostrar o drama sociocultural da mulher brasileira através dos textos que foram utilizados para a amostra neste trabalho.

3. Conclusão

Ficam na memória do povo brasileiro, lembranças fragmentadas, ou não, da situação da mulher representada por imagens que sugerem submissão, objeto de desejo dentro de uma relação amorosa, desejo de libertação e busca de identidade social, posição de liderança do rumo do relacionamento amoroso, e por fim a mulher liberada, independente, e consciente do seu lugar na relação amorosa, na sociedade, e no mundo.

Através da música, da poesia, da arte, se pode emocionar o ser humano e deixar gravado na memória um registro dos desejos inerentes àqueles que produzem essa arte capaz de transformar e muitas vezes melhorar o mundo em que vivemos.

Ainda fazendo uso de palavras dos autores dos textos abordados neste trabalho, gostaria de complementar minha fala, me utilizando da lírica romântica e dizendo o seguinte:

Eu posso saber lavar e cozinhar, negar um beijinho a quem anda perdido de amor, e fazê-lo até mesmo esquecer do futebol. Posso ser motivo de reflexão para quem fica sonhando acordado pensando no antes, no agora e no depois, e se realmente é amado. Mas sou livre para o amor, senhora das minhas vontades e dona de mim. Aprendi a me virar sozinha por força das circunstâncias, é verdade, mas nem por isso, pretendo dar linha a alguém para depois abandoná-lo. Ser mulher é saber conquistar e se deixar conquistar, sem que para isso, seja necessário usar.

Referências bibliográficas

- BASSNETT, Susan. *Comparative literature: a critical introduction*. Massachusetts: Blackwell, 1993.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1992.
- BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *Literatura comparada. Teoria e prática*. Ensaios. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto Editores, 1996
- CARA, Salete de Almeida. *A poesia lírica. Série Princípios*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- RAMALHO, Cristina. *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1999

Ensino/aprendizagem de inglês instrumental para informática

Décio Torres Cruz, UFBA, UNEB, Faculdade Ruy Barbosa

Marta Rosas de Oliveira, UFBA

Alba Valéria Silva, Faculdade Ruy Barbosa

ABSTRACT: Report of a research in Instrumental English for Computer Sciences which resulted in a textbook for classroom use. It describes the steps, the objectives, the schedule, the need to write the book *inglês.com.textos para informática*, the result of the analysis of the material investigated, and the theoretical fundamentals of the book.

PALAVRAS-CHAVE: inglês instrumental, ensino de línguas estrangeiras, inglês técnico para informática, metodologia de ensino de inglês.

Apresentação

Este trabalho é o resultado de um dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia. O projeto teve como finalidade a escrita de material de ensino de estratégias de leitura em língua inglesa voltadas para a área de informática para ser utilizado, em forma de livro didático, no terceiro grau. O projeto originou-se da necessidade de material didático-pedagógico que contivesse textos em língua inglesa na área de informática e se adequasse às características de um curso de inglês instrumental no Brasil de hoje. Havia uma necessidade premente, nos meios acadêmicos, de material atualizado com instruções e explicações em língua portuguesa que englobasse não somente o ensino instrumental da língua inglesa, com as diversas estratégias de leitura, como também o ensino de um vocabulário técnico da área de informática. Havia, assim, uma lacuna de material específico que viesse a satisfazer as exigências dos currículos dos cursos de Processamento de Dados, Análise de Sistemas, Ciência da Computação e até mesmo de Ciências da Informação, e que munisse os profissionais dessas áreas com a habilidade de leitura de textos técnicos, essencial para o desenvolvimento de seus estudos. Assim, os pesquisadores envolvidos com esse projeto decidiram investigar os diversos materiais existentes com a finalidade de proceder à escrita de um material que suprisse as falhas neles encontradas. Para isso, foi feito um estudo das diversas teorias de ensino/aprendizagem de leitura e das diferentes estratégias envolvidas no processo.

Introdução / Pressupostos teóricos

Historicamente, o enfoque dado à leitura dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem variado de acordo com a corrente metodológica em voga. Até o final da década de 40, esse processo estava centrado na leitura e tinha por base o método do ensino da gramática e da tradução. A partir e por causa da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se o método *audio-lingual* baseado nas teorias behavioristas em voga na época, com o propósito de ensinar línguas européias aos soldados americanos que partiam para o campo de batalha. Com o desenvolvimento desse método, a leitura foi praticamente ignorada, tendo sido, inclusive, considerada prejudicial à aquisição de uma boa pronúncia quando apresentada ao aprendiz antes que este tivesse adquirido fluência oral. O objetivo da leitura era o domínio de habilidades e fatos isolados através da decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição. O aprendiz possuía um papel passivo, de um instrumento receptor de conhecimentos vindo de fontes externas.

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas, essa idéia foi aos poucos sendo reavaliada. Os objetivos da leitura passam a ser a construção de significados e o aprendizado auto-regulado. O processo de leitura é concebido como uma interação entre o leitor, o texto, e o

contexto; o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, um bom usuário de estratégias e um aprendiz cognitivo. Com base nesses pressupostos, os pesquisadores de leitura acreditam que o significado não está contido nas palavras impressas na página. O leitor constrói significados, fazendo inferências e interpretações. A informação é armazenada na memória de longo-prazo em estruturas de conhecimento organizadas. A essência da aprendizagem constitui em ligar novas informações ao conhecimento prévio sobre o tópico, a estrutura ou o gênero textual e as estratégias de aprendizagem. A construção de significados depende, em parte, da metacognição, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem (planejar, monitorar a compreensão, e revisar os usos das estratégias e da compreensão); e das suas crenças sobre desempenho, esforço e responsabilidade.

A leitura vem, justificadamente, readquirindo posição de destaque no ensino de línguas: ela é fonte de diversos tipos de informação sobre a língua estrangeira, o povo que a fala e sua cultura, além de ser o contexto ideal para a apreensão de vocabulário e sintaxe em contextos significativos, permitindo ao aprendiz mais tempo para a resolução de problemas e a assimilação das novas informações apresentadas. A leitura, portanto, é fundamental ao aperfeiçoamento das demais habilidades e à expansão do conhecimento.

Assim, o número de estudos sobre a leitura e os seus múltiplos aspectos cresceu muito nas últimas décadas, principalmente após os desenvolvimentos da análise do discurso. Nessa linha, destacam-se os estudos centrados na aquisição e no processamento da leitura, na teoria de esquemas e nas estratégias de leitura para o uso instrumental da língua, estratégias estas que constituem o tema da pesquisa a que o nosso projeto se dedicou.

Objetivos

O projeto tinha como principal objetivo criar, com base na investigação de aspectos da prática do ensino-aprendizagem de leitura em inglês instrumental para a área de informática, um livro-texto que contemplasse estratégias de leitura e o estudo de estruturas gramaticais contextualizadas para a compreensão e interpretação de textos técnicos. Para tanto, tivemos que estabelecer um cronograma de atividades que nos permitisse, a partir de uma série de hipóteses levantadas, baseadas em nossa própria experiência docente, atingir os seguintes objetivos específicos:

- identificar os objetivos do ensino-aprendizagem de leitura instrumental em idioma estrangeiro;
- analisar os conteúdos programáticos do ensino instrumental da língua em termos de sua adequação aos fins que se destinam;
- definir, a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, as estratégias, estruturas gramaticais, exercícios de expansão

vocabular e atividades de leitura apropriadas ao ensino-aprendizagem de inglês instrumental dentro de uma perspectiva contextualizada;

- identificar as etapas da leitura e avaliar as estratégias e atividades pertinentes a cada uma, dentro de uma perspectiva lúdica;
- analisar os papéis do aluno e do professor na realização das atividades de leitura;

Justificativas da pesquisa

O ensino-aprendizagem de inglês instrumental em cursos técnicos e universitários tem no desenvolvimento das estratégias de leitura uma de suas principais metas. Embora alguns dos aspectos da leitura no contexto em pauta já tenham sido estudados, quatro razões principais justificaram o nosso projeto: em primeiro lugar, ele representa uma aplicação eficaz das estratégias de leitura para a compreensão e interpretação de textos técnicos; em segundo, ativando conhecimentos prévios do aprendiz, ele constitui uma ferramenta que o conduza à autonomia na aprendizagem; em terceiro lugar, os seus resultados são relevantes para as instituições de ensino que atuam em contextos semelhantes; finalmente, tratou-se de um projeto de pesquisa-ação, ou seja, os investigadores estavam diretamente envolvidos na prática sob investigação. Os resultados foram incorporados ao processo, servindo de base para novas investigações, o que tornou os investigadores críticos de seu próprio trabalho e co-responsáveis pela produção de conhecimento sobre a sua prática.

Cronograma

Dividimos o projeto em cinco etapas: A primeira etapa constituiu de pesquisa e avaliação de fontes bibliográficas nos meses de janeiro e fevereiro de 2000. Na segunda etapa foram feitas a seleção e pré-redação do material, nos meses de março e abril de 2000. Na terceira etapa, nos meses de maio a julho de 2000, foi feita a redação final do material. A quarta etapa constituiu de aplicação e revisão do material pelos professores envolvidos com a pesquisa, nos meses de agosto a dezembro de 2000. O material foi aplicado e testado com os alunos de Ciência da Computação e de Processamento de Dados da Faculdade Rui Barbosa na cidade de Salvador, Bahia. A quinta etapa constitui de publicação do material, prevista para o final do mês de março de 2001.

Resultados da avaliação bibliográfica

Foram analisados diversos livros, ou de inglês instrumental, ou escritos especificamente para a área de informática, conforme aparecem nas referências bibliográficas. O objetivo da avaliação desse material era identificar:

- a) atualidade das informações contidas nos textos;
- b) diferentes etapas de leitura
- c) estratégias de leitura utilizadas;
- d) etapas seguidas na apresentação de conteúdos;
- e) contextualização na apresentação de vocabulário e estruturas;
- f) atividades lúdicas e jogos para exercitar conhecimentos;
- g) progressão e divisão dos assuntos.
- h) uso da língua portuguesa nas explicações e instruções.

A avaliação bibliográfica serviu apenas para corroborar aquilo que já sabíamos na prática de sala de aula: o material existente era insuficiente para as necessidades específicas de nossos alunos. Primeiro porque os materiais para a área de informática escritos em língua inglesa pressupunham um conhecimento prévio dessa língua que a maioria dos nossos alunos não possuem. Todos sabemos das dificuldades e deficiências de ensino de língua estrangeira no primeiro

e segundo graus. Alguns dos alunos, por considerarem mais fácil, optam por espanhol no exame vestibular, e alguns nunca tiveram nenhum contato com a língua inglesa, conforme relatos feitos em questionários aplicados entre os alunos envolvidos com a pesquisa. Além disso, por ser a área de informática bastante dinâmica e pela velocidade das mudanças tecnológicas relativas à área computacional, alguns desses livros já estavam com informações ultrapassadas, mesmo aqueles escritos mais recentemente, uma vez que o material mais recente data de 1996. Os materiais de inglês instrumental possuíam um caráter muito genérico e não se adequavam às nossas necessidades específicas. Os materiais escritos especificamente para a área, com instruções e explicações em português, ou continham textos com informações defasadas ou ainda estavam muito próximos ao ensino tradicional de gramática e tradução. Alguns deles nem consideravam as diversas fases de leitura e alguns chegavam a ignorar as diversas estratégias.

Conclusão

A partir da análise dos diversos materiais, concluímos que deveríamos desenvolver um material que satisfizesse às seguintes especificações:

- constituísse um todo orgânico, coeso e coerente, selecionado tendo em vista as diretrizes curriculares dos cursos da área de informática e correlatos;
- fosse feito sob medida para os alunos do terceiro grau, com base em suas necessidades e dificuldades específicas;
- apresentasse instruções e explicações em português;
- fosse variado, abrangente e atualizado;
- fosse adequado aos novos parâmetros curriculares do MEC, com tópicos abordados de modo a fomentar o espírito crítico do aluno;
- abrangesse as estratégias de leitura mais significativas;
- trouxesse exercícios e explicações gramaticais contextualizados e apresentados de forma lúdica;
- tratasse a gramática de maneira simplificada, com as regras sendo apresentadas de modo que o próprio aluno pudesse inferi-las;
- fosse rico em ilustrações;
- fosse adequado a grandes e pequenos grupos de alunos;
- possuísse foco voltado exclusivamente para a leitura e compreensão textual, explorando-as desde a etapa preparatória (*warm-up*) até o acompanhamento (*follow-up*);
- viesse preencher uma lacuna atualmente existente no que diz respeito a material didático atualizado, produzido especificamente para cursos universitários da área de informática e áreas correlatas.

Assim surgiu o livro **inglês.com.textos para informática** que foi utilizado, testado, e revisado pelos autores e representa o resultado concreto de produção de um grupo de pesquisa científica. Para o professor, este livro representa um material de trabalho consistente e dinâmico e, para o aluno, um conjunto de atividades de leitura elaborado com base em suas necessidades específicas e apresentado, em português, de forma atraente e bem-humorada.

Conforme especificado na apresentação do livro, cujo conteúdo transcrevemos parcialmente a seguir, destacamos três das premissas que fundamentaram o nosso projeto: a primeira é a de que a leitura eficiente e crítica é essencial à vida acadêmica e profissional de qualquer pessoa, independente de sua área de atuação. Neste livro, isso se evidencia não apenas no foco, voltado exclusivamente para a compreensão textual, mas também na abordagem dos tópicos, que privilegia o desenvolvimento do espírito crítico; a segunda premissa é a de que a leitura bem-sucedida é um processo interativo que envolve tanto a informação veiculada pelo texto quanto o conhecimento prévio do leitor. Sendo assim, pressupomos que alunos e professores

contribuam com a sua própria experiência de língua e cultura para a interpretação e a construção de sentidos; a terceira premissa baseia-se no princípio de que a utilização eficaz de qualquer estratégia de leitura depende da definição de um objetivo para a leitura e da monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. Por isso, a leitura é explorada, desde a etapa preparatória até o acompanhamento final, através de uma série de atividades lúdico-cognitivas e de ilustrações que buscam a participação motivada de seus usuários.

O resultado do projeto – **inglês.com.textos para informática** – é um conjunto orgânico, coeso e coerente de textos e atividades voltados para o ensino de inglês na área de informática em qualquer de suas modalidades: processamento de dados, ciência da computação ou análise de sistemas. Ele contém 24 unidades, planejadas para cursos entre 60-72 horas/aula, cujo conteúdo obedece a um grau de dificuldade crescente. Os textos são variados, abrangentes e atualizados, envolvendo desde a história das máquinas até questões mais recentes, como a inteligência artificial. Seu objetivo é a construção e consolidação de conhecimentos não só de língua inglesa, mas também de informática, através do desenvolvimento conjunto de estratégias de leitura, atividades de compreensão textual, expansão de vocabulário e revisão de tópicos relevantes de gramática contextualizada, de uma maneira leve, ágil e eficaz. Dessa forma, esperamos estar dando a nossa contribuição para o campo de ensino/aprendizagem de inglês instrumental para a área de informática.

Referências bibliográficas

- AHMAD, K. et al. *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- ALLSOP, Jake. *Cassell's Students' English Grammar*. East Sussex: Cassell Pubs., 1987.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1991.
- BAUDOIN, E. Margaret, CLARKE, Mark A., SILBERSTEIN, Sandra, DOBSON, Barbara K. e BOBER, Ellen S. *Reader's Choice: A Reading Skills Textbook for Students of English as a Second Language*. Michigan: University of Michigan Press, 1994.
- BOECKNER, Keith e BROWN, P. Charles. *Oxford English for Computing*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COLLIN, S. M. H. *Dictionary of Personal Computing and the Internet*. Middlesex, Peter Collin Publishing, 1997.
- DIÓGENES, Isabel M. Gadelha et al. *Projeto ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras*. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras, 1991.
- ESTERAS, Remacha Santiago. *Infotech: English for Computer Users*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FROST, Christopher e URQUART, Sandy. *Reading in a Second Language*. London: Longman, 1998.
- GALANTE, Terezinha Prado e LÁZARO, Svetlana Ponomarenko. *Inglês básico para informática*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GALANTE, Terezinha Prado e POW, Elizabeth. *Inglês para processamento de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GLENDINNING, Erich e McEWAN, John. *English in Computing*. London: Nelson, 1987.
- GREENBAUM, Sidney e QUIRK, Randolph. *A Student's Grammar of the English Language*. Essex: Longman, 1990.
- GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HILLMAN, Linda H. *Reading at the University*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- KNUTH, R. A. & JONES, B. F. "What Does Research Say About Reading?" Internet: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/str_read.htm.
- LAVINE, Roberta Z. e FECHTER, Sharon A. *On Line: English for Computer Science*. New York: McGraw-Hill, 1986.
- LAY, Nancy Duke S. *Developing Reading Skills for Science and Technology*. New York: Collier Macmillan, 1988.
- MAGALHÃES, M. C. C. & ROJO, R. H. R. "Classroom interaction and strategic reading development." *Reflections on Language Learning*. Ed. BARBARA, Leila & Mike Scott. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1994. pp. 75-88.
- MOSBACK, Gerald e MOSBACK, Vivienne. *Practical Faster Reading: A Course in Reading and Vocabulary for Upper-Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MULLEN, Norma D. e BROWN, P. Charles. *English for Computer Science*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MURPHY, Raymond. *English Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- OLIVEIRA, Sara. *Reading Strategies for Computing*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- OMMAGIO-HADLEY, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Pubs., 1993.
- PINTO, Dilce et al. *Compreensão inteligente de textos, Vol. 1*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.
- _____. *Compreensão inteligente de textos, Vol. 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- SWAN, Michael. *Inside Meaning: Proficiency Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SCHULTZ, Renate A. "From Word to Meaning: Foreign Language Reading Instruction after the Elementary Course." *The Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 2, Summer 1983.
- TAYLOR, James e STANLEY, Nancy. *Gramática DELTI da língua inglesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994.
- THOMSON, A. J. e MARTINET, A. V. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIAMS, Eddie. *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Pubs., 1984.

Da natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial

Elizabeth Reis Teixeira

Universidade Federal da Bahia - UFBA

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição, Fonologia, Erros de Ordenação Serial

ABSTRACT: Serial ordering errors which occur in adult speech reveal the segment as being an independent unit in speech control. In this study, child data as well as adult data found in BP will be examined in the light of Schattuck-Hufnagel & Klatt's findings (1979) based on MIT and UCLA and of the Frame/Content Theory (MacNeilage & Davis, 1990a e 1990)

PALAVRAS-CHAVE: Erros de ordenação serial; Aquisição Fonológica, Fonologia do Português.

Introdução

Erros de ordenação serial são definidos como as partes do enunciado que não correspondem ao que o falante pretende dizer. A evidência de que o elemento se porta como um **erro** manifesta-se através da necessidade imediata de **auto-correção por parte do indivíduo falante**.

No que diz respeito à estruturação fonético-fonológica, eles indicam que o **segmento** é uma **unidade independente** no controle da fala, que se revela através das limitações impostas pela **estrutura da sílaba**, através da qual consoantes e vogais ocupam posições específicas nos movimentos de troca. MACNEILAGE & DAVIS (1990). De acordo com a proposta teórica Molde/Conteúdo, destes autores, o **desenvolvimento da fala** resulta da **diferenciação dos moldes** através de **modificações no conteúdo** das diferentes posições. Estes erros são **relativamente raros** nas **crianças** talvez porque a organização segmental adulta ainda não tenha sido adquirida como um todo.

Segundo Shattuck-Hufnagel & Klatt (1979), que analisaram os bancos de dados adultos do MIT e da UCLA:

- 1) Os dados contidos nos dois bancos de dados analisados indicam um mecanismo de **palatalização** favorecendo os erros de fala;
- 2) A **posição ótima** para a ocorrência dos erros é a **C inicial da palavra**;
- 3) Os erros são **mais prováveis** quando os **itens** envolvidos **partilham** certas **propriedades** (i.e. quando as duas consoantes são foneticamente semelhantes);
- 4) Os erros são **mais prováveis** quando os **itens** envolvidos têm **alta taxa de ocorrência** na **língua ambiente**.

Dados sobre **erros infantis de ordenação serial** são, (quando confiavelmente eliciados e descritos) extremamente valiosos, i.e., indicam que pode existir, desde cedo, uma **certa independência representacional do conteúdo fonético** do enunciado em relação ao **controle dos moldes**. Algumas crianças, mais do que outras, exibem **padrões migracionais** bastante semelhantes **aos erros de ordenação serial adultos**.

Os **erros infantis** analisados no presente trabalho foram coletados de um criança falante de PB (Laura) durante um período básico de 5 anos em forma de estudo de diário parental. Erros deste mesmo sujeito, coletados **após o período de aquisição e sedimentação de sua fonologia**, mostram a **remanescência** de uma **"tendência aquisicional bastante individual e idiossincrática"**, manifesta através da **dificuldade** em relação à **colocação dos segmentos** nas distintas posições dentro da estrutura ou molde silábico-lexical em palavras multissilábicas. Erros semelhantes,

assistematicamente coletados de **adultos falantes de PB** (Português Brasileiro), exibem características semelhantes aos dados infantis analisados.

Resultados

Em todos os exemplos infantis citados, bem como em quase todos os exemplos não infantis no PB, todas as **trocas** envolveram **segmentos consonantais**. Houve apenas uma **ocorrência adulta com troca entre vogais**, comprovando a tendência já observada na literatura em relação à predominância das trocas consonantais. (Shattuck-Hufnagel & Klatt, 1979) :

Ex.1: **POLENGUINHO** [polɛ̃^o 'gɪɲu] → [pelo^vgɪɲu]

Trocas

- 1) **Não foi possível fazer previsões em termos dos segmentos permutados, e também não existe tendência à palatalização:** líquida coronal com líquida coronal, fricativa labial com fricativa coronal, rótico velar com fricativa coronal, oclusiva labial com fricativa coronal, *tap* coronal com oclusiva labial, oclusiva velar com fricativa labial, dentre outros. (Vide dados em anexo, e Teixeira 2000)
- 2) Em PB, parece haver uma tendência relativa para as trocas ocorrerem com segmentos que possuem o **mesmo valor do traço de sonoridade, sendo esta a única semelhança fonética atestada: 73% dos elementos** permutados eram **surdos**.
- 3) **Apenas 32%** das trocas ocorreram envolvendo a **C inicial da palavra**, contradizendo os achados de Shattuck-Hufnagel & Klatt (1979).
- 4) Como não é possível prever os segmentos mais afetados pelas trocas, conforme relatado em 1), estas envolvem os mais variados tipos de segmentos, alguns com **alta taxa de ocorrência** na língua ambiente (como /r, p, t, m/) e outros com **baixa frequência** (como /f, z, v, ʒ/).
- 5) Embora 8 dos casos envolvam a permuta de elementos da sílaba **Tônica com da Pre-Tônica (55%)** ou da sílaba **Tônica com da Pós-Tônica (18%)**, e apenas **18% de trocas** entre elementos em posições **Pré-tônicas** e **9%** em posições **Pós-Tônicas** contíguas, a **tonicidade** não parece ser uma **variável relevante**, como atestam as formas **BEZERRO** e **BEZERRINHO**, que, apesar da **extensão lexical distinta** e **padrões migracionais distintos** (Tônica → Pós-Tônica e Pré-Tônica 2 → Tônica), têm os **mesmos segmentos consonantais permutados**. Ressalve-se, contudo, que não foram encontradas trocas entre **Pré-tônicas** e **Pós-Tônicas**.

Ex. 2: **BEZERRO (3;7)** [bi'zeɻu] = [bi'ɻVezu], **BEZERRINHO (3;7)** [bize'ɻɪɲu] = [bi'ɻe'ziɲu]

Conclusões

Embora os dados sobre erros de ordenação serial em PB corroborem os achados Shattuck-Hufnagel & Klatt (1979) no que diz respeito à predominância de trocas consonantais, diferentemente do que foi observado por estes autores, nos dados coletados em PB, quer adultos ou infantis:

- não existe, sistematicamente, um mecanismo de **palatalização** favorecendo os erros de fala;
- a **posição ótima** para a ocorrência dos erros é a **C inicial** da sílaba e não necessariamente **C inicial** da palavra;
- não se sustenta a afirmação de que os erros são **mais prováveis** quando os **itens** envolvidos são **foneticamente semelhantes**. Existe, contudo, uma preferência pela troca de consoantes surdas;
- não se pode concluir que a frequência de ocorrência dos sons na língua ambiente exerça influência sobre as trocas: alguns dos segmentos trocados têm **alta taxa de ocorrência** na língua ambiente (como / r, p, t, m/) enquanto outros têm **baixa frequência** (como / f, z, v, ʒ /). (Vide Teixeira & Davis, 2001)

Referências bibliográficas

- MACNEILAGE, P & Davies, B.. (1990) Acquisition of speech production: *The achievement of segmental independence*. In W. Hardcastle & A. Marshal (orgs.). *Speech Production and Speech Modeling* 55-68.
- SHATTUCK-HUFNAGEL, S. & Klatt, D. (1979) The limited use of distinctive features and markedness in speech production: evidence from speech error data. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 41-55.
- TEIXEIRA, E.R. & Davis, B. (2001) Early Sound Patterns in the Speech of Two Brazilian Portuguese Speakers, *Language and Speech*, (no prelo)

Anexo

Exemplos infantis

- **COLORIDO (2;06)** [kolo'ridu] = [koro'lidu] CV.CV.'CV.CV (lateral dento-alveolar sonora → tap dento-alveolar sonoro) ((paroxítona; PreT2 = T)
- **PROFESSORA (3;4)** [profe'sore] = [prese'fore] CCV.CV.'CV.CV (fricativa labiodental surda → fricativa dento-alveolar surda)(paroxítona; PreT2 = T)
- **BEZERRA (3;7)** [bi'zeʁu] = [bi'vezu] CV,' CV.CV (fricativa dento-alveolar sonora → (rótico não tap =fricativa velar sonora) (paroxítona; T = PosT)
- **BEZERRINHO (3;7)** [bize'ʁiɲu] = [bi've'ziɲu] CV.CV.' CV.CV

(fricativa dento-alveolar sonora → (rótico não tap =fricativa velar sonora) (paroxítona; PreT2 = T)

- **CAPACETE (3;7)** [kapa'setʃi] = [kasa'petʃi] CV. CV.'CVCV (oclusiva bilabial surda → fricativa dento-alveolar surda) (paroxítona; PreT2 = T)
- **ÁRABE 4;01** ['arabi] = ['abari] ' V . CV. CV (tap dento-alveolar sonoro → oclusiva bilabial sonora) (proparoxítona, PosT 1 = PosT2)
- **GAVETA 4;01** [ga'vete] = [va'gete] CV.' CV.CV (oclusiva velar sonora → friativa labio-dental sonora) (paroxítona, PreT1 = T)
- **JARRA 4;01** ['ʒaxe] = ['xaxe] ' CV. CV (rótico não tap {fricativa velar surda} → fricativa pós-alveolar sonora) (paroxítona: T = PosT) **forma dissilábica**
- **CHOCOLATE 4;01** [ʃoko'latʃi] = [koʃo'latʃi] CV.CV 'CV.CV (fricativa pós-alveolar surda → oclusiva velar surda) (paroxítona; PreT1 = PreT2)
- **BACALHAU 4;01** [baka'law] = [kaba'law] → CV.CV.' CV (oclusiva bilabial sonora → oclusiva velar surda) (oxítona; PreT1 = PreT2)
- **REVÓLVER 4;01** [xe'vɔvɛx] = [ve'xɔvɛx] CV.' CV(S). CVC (rótico não tap {fricativa velar surda} → fricativa labio-dental sonora) (paroxítona, PreT1 = T)
- **PROCURANDO** [pɾɔku' rɛ̃ˈdu] = [kɔpru' rɛ̃ˈdu] CCV.CV.' CVN. CV (paroxítona, PreT1 = PreT2)(Rodrigo, 3;1)

Sujeito em período pós-aquisicional

- **EMBARALHAR (10,10)** [ĩːm̩ bara'la] = [ĩːm̩ baʎa'ra] VN..CV.'CV (tap dento-alveolar sonoro → lateral palatal sonora) (oxítona: PreT3= T)
- **REPETIR (12 anos)** [xepi'tʃi] = [xetʃi'pi] → CV.CV.' CV (oclusiva bilabial surda → africada dento-alveolar com saída pós-alveolar surda) (oxítona; PreT2 = T)
- **EXIGENTE 13 anos** [ezi'ʒɛ̃ˈtʃi] = [ezi'zɛ̃ˈtʃi] → V. CV.' CVN..CV (fric. pos-palatal sonora → fric. dent-alveolar sonora) (paroxítona, PreT 2 = T)
- **CAROLA 13; 02** [ka'rɔle] = [ka'lɔre] (CV.' CV.CV) (lateral dento-alveolar sonora → tap dento-alveolar sonoro) (paroxítona, PreT 1 = T)
- **CAMARÃO (13;04)** [kama'rɛw] → [kara'mɛw] CV.CV.CVSN (tap dento-alveolar sonoro à nasal labial sonora)(oxítona: PreT2= T)

Dados de adultos falantes de PB

- **REMANEJAR** [xemɛne'ʒa] = [xemɛʒe'na] → CV.CV.CV.' CV (nasal dento-alveolar → fric. pos-palatal) (oxítona; PreT3 = T)
- **POLENGUINHO** [polɛ̃ˈgiɲu] à [pelõˈgiɲu] CV.CVN.' CV.CV (vogal média alta posterior → vogal média alta anterior) (paroxítona, PreT 1 = PreT 2)

Desenvolvimento das habilidades fonológicas: da sensibilidade fonológica à consciência fonológica¹

Wilson Júnior de Araújo Carvalho – Universidade de Fortaleza (UNIFOR) / Doutorando do Programa da Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

ABSTRACT: *Some considerations will be about phonological abilities and their relations to the learning of alphabetical systems, and about the relevance of determining the developmental course of the acquisition of phonological abilities. The objectives and some methodological procedures used in this research will also be presented.*

PALAVRAS-CHAVE: *sensibilidade fonológica, consciência fonológica.*

Introdução

O desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre normalmente ao longo dos primeiros anos da infância. Tais habilidades constituem, inicialmente, conhecimentos procedimentais, que ainda não permitem a criança refletir sobre a sua fala de forma intencional. Nesse momento inicial, segundo Poersch (1998: 10), o mais correto seria falar de uma *sensibilidade fonológica*, que seria um “dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar o como e o porquê”.

A habilidade de categorizar rimas, por exemplo, seria um tipo de *sensibilidade fonológica*, pois a atenção é mais dirigida à similaridade global, ou seja, não envolve a atenção a segmentos, nem necessariamente envolve a identificação precisa dos segmentos formados pelas palavras que rimam (Cardoso-Martins, 1994). Entretanto, progressivamente, desenvolvem-se processos atencionais que levarão à emergência da *consciência fonológica*. Esta, por sua vez, situada no nível mais alto do processo de conscientização², possibilita tratar a linguagem como objeto de reflexão e de manipulação.

As habilidades fonológicas, portanto, representam diferentes níveis de domínio da estrutura fonológica da língua: um nível pré-consciente, o da *sensibilidade fonológica*, e um nível consciente, o da *consciência fonológica*. Esses dois níveis de habilidades fonológicas estariam, de diferentes modos, relacionados à aprendizagem dos sistemas alfabéticos.

O nível da sensibilidade fonológica

Um ponto de discordância entre os diversos autores diz respeito à possibilidade ou não de a habilidade para detectar rima vir a favorecer as habilidades de leitura e escrita, pois todos parecem concordar que a sensibilidade à rima tem um desenvolvimento natural e anterior à alfabetização formal (letramento alfabético). Tal concepção encontra sustentação no sucesso de pré-escolares e adultos iletrados em tarefas de categorização de rimas.

Para Cardoso-Martins (1994), não se pode dizer que a sensibilidade à rima não tenha um papel na aquisição de uma ortografia alfabética. Para a autora a sensibilidade a sons em palavras pode, de fato, ser uma pré-condição para a aprendizagem de uma ortografia que representa sons. Segundo Cardoso-Martins, o fato de ser bem desenvolvida a habilidade para detectar a rima ao final dos anos pré-escolares não pode ser casual.

Outros autores, contudo, não encontraram esta conexão (Stanovich *et al.*, 1984). Em seu estudo, estes autores administraram dez tarefas fonológicas diferentes a crianças do jardim de infância. O objetivo era observar as correlações entre tais tarefas e o progresso em leitura um ano mais tarde. Stanovich *et al.* constataram que três tarefas que envolviam o reconhecimento de rima não funcionaram como preditoras da habilidade de leitura na 1ª série.

Além da habilidade de categorizar rimas, outras habilidades típicas desse nível de consciência (o da pré-consciência ou *sensibilidade fonológica*) são: a habilidade de efetuar auto-correção, fazer julgamentos de igual e diferente e a percepção da aliteração.

O nível da consciência fonológica

A noção de causalidade recíproca entre a consciência fonológica (e.g., a consciência segmental) e o letramento alfabético é a posição mais aceita atualmente. Entretanto, há estudos que colocam a consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, como também, estudos que afirmam ser a consciência fonológica uma consequência da aprendizagem da leitura e escrita.

Embora alguns autores (Lundberg, 1991) sugiram ser a consciência segmental precursora da aquisição da leitura e poder ser observada entre não-leitores, entre os pesquisadores desta área predomina a idéia de que a consciência segmental normalmente emerge somente em indivíduos que aprenderam a ler alfabeticamente. Isto sugere que o desenvolvimento da consciência segmental é uma resposta às demandas impostas na aprendizagem da correspondência escrita-fala, e não, um produto natural da maturação cognitiva.

Outros estudos (Content *et al.*, 1986) indicam que apesar da existência de uma influência direta e específica da instrução em leitura alfabética sobre o desenvolvimento da consciência segmental, não se pode dizer que a alfabetização é um pré-requisito para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. A influência da instrução em leitura ocorreria porque algumas das atividades que normalmente estão incluídas na instrução em leitura podem, por elas mesmas (isoladas do restante do *currículo*), promover a consciência segmental. A questão é que estas atividades não estão, comumente, disponíveis fora da instrução escolar. O estudo de Content *et al.* focalizou a capacidade de crianças de 4- e 5- anos de idade de realizar tarefas de apagamento das consoantes inicial e final, independentemente de terem alguma experiência com material alfabético. Os autores observaram que durante a aplicação dos experimentos a adoção de um feedback corretivo após a resposta dada pela criança faz crescer rapidamente as habilidades de segmentação. Esta descoberta vêm reforçar a concepção de que a alfabetização não pode ser vista como pré-requisito para o desenvolvimento da consciência segmental.

¹ Este trabalho refere-se à tese de doutoramento do autor, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira.

² Sobre os níveis do processo de conscientização cf. Poersch (1998).

O percurso desenvolvimental das habilidades fonológicas

A maioria dos trabalhos acerca das habilidades fonológicas não tem distinguido os diferentes níveis de consciência envolvidos nas habilidades fonológicas, o que tem gerado conclusões equivocadas quanto ao desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, os estudos até agora realizados, tratam de um ou outro nível de consciência das habilidades fonológicas, em determinado momento do tempo, sem dar conta do *continuum* desenvolvimental dessas habilidades. Isso, certamente, constitui lacuna a ser preenchida nos estudos psicolinguísticos desenvolvidos no Brasil.

Desse modo, como forma de contribuímos para a compreensão sobre como e quando se dá o desenvolvimento dos níveis de reflexão sobre a fala, a nossa pesquisa tem como objetivo central investigar o percurso desenvolvimental das habilidades fonológicas. Com isso, pretendemos:

- Estabelecer o momento em que se dá a transição entre a sensibilidade fonológica e a consciência fonológica.
- Verificar quais as unidades fonológicas (rima, sílaba e fonema) que mais precocemente/tardamente ficam ao alcance da atenção pré-consciente (sensibilidade fonológica).
- Verificar quais as unidades fonológicas (rima, sílaba e fonema) que mais precocemente/tardamente ficam ao alcance da atenção consciente (consciência fonológica).
- Subsidiar a clínica fonoaudiológica³ com informações acerca das características desenvolvimentais das habilidades fonológicas.

População e amostragem

Os sujeitos de nosso estudo serão alunos de uma escola-modelo que atende a crianças de uma favela de Fortaleza. As crianças serão acompanhadas do jardim à 1ª série do 1º grau.

Para a composição da amostra definitiva levaremos em conta os seguintes critérios:

Os alunos devem:

- a) possuir autorização dos pais ou responsáveis para participar da pesquisa.
- b) estar cursando a sua respectiva série pré-escolar/escolar pela primeira vez, para garantir uma certa homogeneidade em termos das habilidades exigidas na respectiva série pré-escolar/escolar e a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das habilidades fonológicas, sendo que o não-emparelhamento, conforme esse critério, poderia constituir uma variável interveniente.
- c) estar sob a mesma metodologia de alfabetização, pois metodologias diferentes poderiam constituir uma variável interveniente.
- d) ter sido submetidos a uma anamnese, com o intuito de conhecermos os dados pessoais e familiares das crianças e de seus possíveis antecedentes patológicos, assim como os dados referentes à gravidez, ao parto e ao desenvolvimento das crianças.
- e) ter sido avaliados quanto ao nível de inteligência (Teste de Matrizes Progressivas de Raven), de desenvolvimento fonológico e de acuidade auditiva.

Instrumentos para coleta de dados

Para sabermos se as crianças lêem convencionalmente ou não, utilizaremos respectivamente o *Esquema de Classificação para a Leitura de Livros de História Favoritos*, proposto por Sulzby & Barnhart (1992).

Para sabermos o nível de escrita emergente, por sua vez, utilizaremos os níveis de desenvolvimento da escrita propostos por Góes e Martlew (1983), em que os autores investigam o comportamento da criança na escrita, antes da alfabetização, em três tipos diferentes de atividades: a) ditado; b) cópia de palavra lida; c) escritura, de memória, da palavra copiada.

Para a verificação das habilidades fonológicas basear-nos-emos nos testes propostos por Cardoso-Martins (1991, 1994). Tais testes serão aplicados em dois momentos do ano escolar: no início do ano e próximo ao final do ano letivo da respectiva série pré-escolar/escolar.

Os dois tipos de testes serão utilizados para analisarmos tanto a sensibilidade fonológica quanto a consciência fonológica. A diferença é que quando estivermos analisando a sensibilidade fonológica, exigiremos da criança apenas o reconhecimento das semelhanças entre as unidades fonológicas (rima, sílaba ou fonema) das palavras envolvidas em cada item. Quando analisarmos a consciência fonológica, exigiremos a declaração explícita da criança acerca das unidades fonológicas que se assemelham. Nesse segundo caso, não bastará o reconhecimento, pois será necessária a explicitação de qual unidade fonológica se assemelha a uma outra na estrutura silábica e lexical.

Considerações finais

Dada a importância que os estudos das habilidades fonológicas têm adquirido para a compreensão, pelo menos parcial, do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos que nosso estudo pode ser útil àqueles que lidam com pré-escolares e escolares das séries iniciais quando lhes for necessário trabalhar a estrutura fonológica da língua, como forma de auxiliar no domínio do sistema alfabético do português.

Além do que dissemos acima, nosso estudo pode trazer contribuições à clínica fonoaudiológica, campo de atuação que tem utilizado testes para a determinação das habilidades fonológicas para fins de avaliação e ou terapia dos chamados *distúrbios de leitura e escrita* (D.L.E.) ou dos *distúrbios de processamento auditivo central* (DPAC). Por esse motivo, a determinação dos ritmos e padrões de desenvolvimento das habilidades fonológicas pode contribuir para a construção de parâmetros de normalidade/anormalidade que auxiliem as atividades clínicas do fonoaudiólogo que atua nas áreas de audiológica e linguagem.

Referências bibliográficas

- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*. v.76, p.41-49, fevereiro 1991.
- _____. Rhyme Perception: Global or Analytical? *Journal of Experimental Child Psychology*. 57, p.26-41, 1994.
- GOES, G. & MARTLEW, M. Young children's approach to literacy. In: MARTLEW, M. (org.). *The psychology of written language*. Chichester: John Wiley & Sons, 1983.
- LUNDBERG, I. Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In: BRADY, S. A. & SHANKWEILER, D. P. (eds.). *Phonological process literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- POERSCH, José Marcelino. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. v.33, n.4, p.7-12, dezembro 1998.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. & CRAMER, B. B. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*. 38, p.175-190, 1984.
- SULZBY, E. & BARNHART, J. The development of academic competence: all our children everge as writers and readers. In: IRWIN, J. W. & DOYLE, M. A. (orgs.). *Reading/writing connections: learning from research*. Newark, IRA, 1992.

³ Fonoaudiologia é a área de formação básica do autor.

A redução dos ditongos durante a aquisição das semivogais no português brasileiro

Andréa Sena dos Santos
Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: This work shows the preliminary results of a research made with 32 children, with ages between 2;1 to 7;0, whose parents had the complete university education, about the diphthongs' acquisition in Brazilian Portuguese.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição, Fonologia, Semivogais.

1. O Problema

As semivogais são, até hoje, uma fonte de discussão entre vários autores que se dedicam ao estudo destes segmentos na Língua Portuguesa, havendo discordância desde a nomenclatura a ser utilizada para estes segmentos, até a sua posição na estrutura silábica, isto é, se elas são vogais, consoantes ou se formam um grupo a parte.

Neste trabalho será adotado o termo clássico *semivogais* para se referir a tais segmentos, que serão definidos e classificados segundo TEIXEIRA (1988a), ou seja, semivogais são sons produzidos com movimentos rápidos de língua e com um canal oral quase desimpedido, semelhante ao da vogal, sendo que a natureza rápida e transitória desses sons, em associação com a força expiratória presente durante a sua produção, caracterizam esses segmentos como consonantais. Para resolver este problema Teixeira abandona o binarismo na classificação dos segmentos fônicos e propõe um modelo ternário no qual as semivogais são classificadas como elementos de transição entre vogais e consoantes, sendo que, no português, estes segmentos são mais de natureza vocálica que consonantal.

Este estudo terá como base teórica a noção de Processos Fonológicos, inicialmente desenvolvida por STAMPE (1973) com a Teoria da Fonologia Natural, e posteriormente revisada e aprimorada por INGRAM (1976/1989), GRUNWELL (1982/1987) e TEIXEIRA (1985/1988b). A escolha dessa linha teórica de estudos sobre a aquisição fonológica é justificada por sua proposta de uma investigação sistemática da aquisição a partir de processos fonológicos, grupo no qual se encontram inseridos o processo de *Simplificação de Ditongos* e as estratégias utilizadas na implementação deste processo.

Há diversos tipos de processos fonológicos que atuam no período de aquisição da linguagem pela criança, tornando a fala infantil, fonologicamente, mais simples que a adulta. O processo de *Simplificação de Ditongos* é aquele no qual o encontro vocálico deixa de existir devido a estratégias utilizadas pelas crianças, como a Elisão ou queda da semivogal, a Silabificação ou separação dos elementos do ditongos em sílabas diferentes, a Migração, que é a permuta da semivogal para outra sílaba e a Reduplicação do ditongo em outra sílaba.

2. Objetivos da Pesquisa

Pretende-se verificar nesta pesquisa:

- se há diferenças entre a aquisição de ditongos crescentes e decrescentes;
- que estratégias são mais e menos recorrentes durante a aquisição dos ditongos;
- em que faixa etária o processo é descartado pelos falantes; e
- contribuir para o estabelecimento de padrões maturacionais.

3. Metodologia

A coleta de dados para este trabalho foi efetuada através da metodologia transversal de coleta de dados, isto é, foram coletados dados por meio de um contato rápido e dentro de uma situação controlada, e, para que esta metodologia pudesse ser aplicada com sucesso, foi elaborado um exame fonético-fonológico especialmente para a classe das semivogais, exame este que tem como objetivo fazer uma avaliação do tipo "screening" (INGRAM, 1976) da maturação fonológica da criança, verificando sua capacidade de produzir sons de sua língua distintivamente.

Inicialmente se pensou em escolher apenas palavras substantivas, mas isso não foi possível devido ao fato de que alguns ditongos só se mostraram produtivos no vocabulário infantil quando faziam parte da classe verbal. Assim, dentre as 53 palavras do teste, 47 delas são substantivos, 04 são verbos, 01 é um advérbio de lugar e 01 é uma onomatopéia, o que causou a necessidade de serem feitas pequenas adaptações para a eliciação destes vocábulos.

Para a seleção das palavras que constam no teste foram levados em consideração os seguintes fatores:

- tipo de técnica de eliciação a ser utilizadas, no caso, a nomeação de figuras através da eliciação espontânea em condições controladas;
- faixa etária das crianças a partir de 2;1 anos, para evitar um número elevado de formas com repetição;
- boa representação pictórica das palavras, para facilitar a estimulação visual;
- representatividade dos contextos fonológicos;
- extensão e acentuação lexical, sendo evitadas palavras proparoxítonas e polissílabas;
- tempo de testagem, que, para ser otimizado, determinou a escolha de palavras que continham, de preferência, mais de uma variável a ser estudada, evitando, assim, o cansaço e o desinteresse por parte das crianças.

Foram entrevistadas 27 crianças de 2;1 a 7;0 anos, mas apenas os dados de 16 compõem o *corpus* deste trabalho, sendo que estas crianças pertenciam à classe sócio-escolar A, que é aquela cujos pais (ou pelo menos um deles) possuem o 3º grau completo. Foram utilizados, no teste, 41 estímulos visuais para a eliciação de 53 palavras e 54 variáveis.

A distribuição das 53 palavras que compõem o teste, quanto ao contexto fonológico e ao tipo de ditongo, é a seguinte:

S+V	Palavras	Total
Posição Átona Final	Água, aquário, gênio, índio, língua, polícia, sandália	07
Posição Tônica	Aquário, guarda-chuva	02
Nasal	Pingüim	01
Ambissilábicos	Areia, bóia, gaiola, geléia, meia, papagaio, praia, raio, saia	09
Total		19

Tabela 01: Palavras que têm em sua estrutura Ditongos Crescentes.

V+S	Palavras	Total
Posição Tônica	Bebeu, biscoito, caiu, chapéu, comeu, dodói, dormiu, miau, mingau, noite, papai, peito, rei	13
Nasal	Avião, caminhão, leão, mamãe, nuvem, televisão, trem	07
Monotongação	Banheiro, caixa, cenoura, chuveiro, embaixo, peixe, tesoura	07
Fonéticos	Anel, calça, caracol, farol, jornal, papel, salgadinho, sol	08
Total		35

Tabela 02: Palavras que contêm Ditongos Decrescentes em sua estrutura.

4. Resultados

Foi feita uma seleção dos dados que seriam analisados nesta pesquisa, encontrando-se, de 864 enunciados esperados, um total de 833 enunciados produzidos, após se retirar as não-realizações dos sujeitos. Em seguida foram excluídos os enunciados produzidos igual ao modelo-alvo e os enunciados que foram afetados por outros processos que não o de *Simplificação de Ditongos*, restando, assim, 167 enunciados válidos para o teste e 175 ocorrências de uso de estratégias implementacionais de simplificação.

A quantidade de ocorrências de enunciados dos ditongos crescentes e decrescentes está exposta na tabela abaixo:

Enunciados	Contextos Fonológicos				TOTAL
	Ditongos Nasais	Sílaba Tônica	Sílaba Átona Final	Ditongos Ambissilábicos	
Esperados	16	32	112	144	304
Produzidos	9	17	80	114	220
Afetados	4	11	23	19	57
TOTAL de realizações	13	28	103	133	277
Não-realizados	3	4	9	11	27

Tabela 03: Ocorrências de ditongos crescentes.

Enunciados	Contextos Fonológicos				TOTAL
	Ditongos Nasais	Sílaba Tônica	Ditongos Monotongados	Ditongos Fonéticos	
Esperados	112	208	112	128	560
Produzidos	100	182	11	110	403
Afetados	4	12	83	11	110
TOTAL de realizações	104	194	94	121	513
Não-realizados	8	14	18	7	47

Tabela 04: Ocorrências de ditongos decrescentes.

Ao se analisar as tabelas 03 e 04, chega-se à conclusão que, dos enunciados produzidos com ditongos crescentes e decrescentes em sua estrutura, 79% não foram afetados pelo processo e apenas 21% foram afetados pelo processo de simplificação de ditongos. Isto significa que, no geral, estes ditongos são produzidos sem grandes problemas pelas crianças aprendizes da classe sócio-escolar A.

A elisão parcial foi a estratégia implementacional mais recorrente no processo de simplificação de ditongos, com 87% de ocorrências nos ditongos crescentes e 96% de ocorrências nos ditongos decrescentes.

Dos enunciados produzidos e que tinham ditongos crescentes nasais em sua estrutura, 31% foram afetados pelo processo de simplificação de ditongos e 69% não foram afetados. Dos enunciados com ditongos decrescentes nasais, 4% foram afetados e apenas 96% não foram afetados pelo processo de simplificação de ditongos. Isto significa que os ditongos decrescentes nasais sofrem menos a influência de estratégias de simplificação, sendo, em consequência, adquiridos mais cedo que os ditongos crescentes nasais.

Os ditongos crescentes que ocorreram na sílaba tônica foram afetados em um percentual de 39%. Já os ditongos decrescentes sofreram um percentual de apenas 6% simplificações, ou seja, os ditongos crescentes demoram mais para serem adquiridos que os decrescentes na sílaba tônica.

Os enunciados que tinham, em sua estrutura, ditongos decrescentes que são monotongados na fala adulta, foram monotongados pelas crianças. As palavras areia e meia, e também a palavra geléia, que fazem parte do contexto de ditongos crescentes ambissilábicos, também foram afetadas pelo processo de monotongação do ditongo /ej/. A monotongação ocorreu em 88% dos enunciados que eram suscetíveis a esse processo, o que significa que, salvo por influência da escola, as crianças não adquirem esses ditongos, pois elas não os escutam em seu ambiente lingüístico, devido ao fato de esse processo já estar estabelecido no português brasileiro.

Os enunciados que tinham ditongos decrescentes fonéticos em sua estrutura sofreram em percentual de 9% de ocorrência de estratégias de simplificação. Quando pronunciadas, essas consoantes foram, excetuando-se a produção da palavra calça, realizada pelo sujeito S29 como ["kaýsE], semivocalizadas. Esse achado é corroborado pelo trabalho de LAMPRECHT (1990), no qual ela afirma que a consoante lateral é sempre semivocalizada, tanto na posição absoluta como na posição interna da palavra.

Os ditongos crescentes presentes na sílaba átona final tiveram a elisão da semivogal como a estratégia mais atuante. A coalescência intrassilábica foi a segunda estratégia mais utilizada, tendo todas as ocorrências acontecido na palavra sandália, na qual a semivogal, antes de sofrer elisão, palatalizou a consoante lateral que a precedia.

Apenas 14% dos enunciados produzidos no contexto de ambissilabidade foram afetados pelo processo de simplificação de ditongos, sendo que 98% desses enunciados foram afetados pela elisão parcial. O fato interessante ocorrido com esses ditongos é que, para efeito de análise neste trabalho, estavam sendo considerados apenas os ditongos crescentes contidos nessas palavras, mas a ocorrência de 68% das elisões nas palavras que tinham o ditongo decrescente [ej] aponta para o fato de que esse ditongos são, fonologicamente, decrescentes, pois eles se comportam do mesmo modo que os ditongos decrescentes, quando em contexto de monotongação. DOURADO et al. (1991), em seu trabalho, apesar de admitir a geminação da semivogal neste contexto de oralidade, considera este tipo de ditongos como Decrescentes.

Segundo TEIXEIRA (1991) a semivogal velar, por volta dos 2;6 anos já está adquirida nos ditongos crescentes, enquanto a semivogal palatal só vai ser adquirida nesta posição por volta dos 3;0 anos de idade. Ela ainda afirma que a aquisição das semivogais não ultrapassa a idade média de 3;6 anos.

Será adotado o patamar de 75% de produção de enunciados sem interferência do processo de simplificação de ditongos, para que se possa considerar o processo descartado, o mesmo adotado por TEIXEIRA (1991). A seguir estão os percentuais de segmentos afetados em cada grupo etário, nas classes A, isto é, para o ditongo ser considerado adquirido, cada grupo deve ter, no máximo, 25% de enunciados afetados.

Grupos Etários	Contextos Fonológicos							
	Ditongos Decrescentes				Ditongos Crescentes			
	NAS %	STON %	MONO %	FON %	NAS %	STON %	SAF %	AMB %
G1	0	11	29	44	100	75	64	22
G2	7	8	86	0	50	75	0	6
G3	7	4	93	0	50	75	21	22
G4	7	0	100	13	0	25	36	6
G5	7	12	86	13	0	25	21	11
G6	0	4	100	0	0	0	0	22
G7	0	0	71	0	0	0	14	11
G8	0	8	29	0	0	0	7	6

Tabela 05: Percentuais de enunciados com ditongos crescentes e decrescentes afetados pelo processo.

Os ditongos decrescentes nasais e os ditongos decrescentes na sílaba tônica foram considerados adquiridos a partir do grupo etário G1 e os ditongos decrescentes fonéticos foram considerados adquiridos desde o grupo G2.

Os ditongos decrescentes em contexto de monotongação não foram considerados adquiridos por nenhum grupo, pois a criança não pode adquirir aquilo que ela não vivencia.

Tirando-se uma média da aquisição dos contextos fonológicos dos ditongos decrescentes, chega-se a uma idade média de 2;6 anos, como idade em que o ditongo decrescente já está adquirido, para a classe sócio-escolar A.

A aquisição dos ditongos crescentes é mais demorada, sendo eles considerados adquiridos na sílaba átona final, pela classe A, a partir do grupo etário G2.

Os ditongos crescentes ambissilábicos foram considerados adquiridos a partir do grupo etário G1, pois como em tópico anterior, esse ditongo é primordialmente, *decrecente*, e por isso têm um comportamento semelhante ao dos ditongos decrescentes.

Os ditongos crescentes nasais e na sílaba tônica foram considerados adquiridos pela classe sócio-escolar A no grupo etário G4.

Ao se fazer a média das idades em que cada contexto fonológico dos ditongos crescentes foi considerado adquirido, chega-se a uma idade média de 3;0 anos, para a classe sócio-escolar A.

5. Considerações finais

Constatou-se, sobre os ditongos crescentes e decrescentes produzidos por crianças pertencentes à classe sócio-escolar A, que:

- Os ditongos crescentes são adquiridos mais tarde pelas crianças, quando comparado com a aquisição dos ditongos decrescentes;

- A elisão das semivogais foi, de fato, a estratégia mais recorrente na implementação do processo e a menos recorrente foi a reduplicação de ditongos;

- Os ditongos nasais são adquiridos, simultaneamente, com o mesmo tipo de ditongos orais;

- O processo de simplificação de ditongos crescentes é descartado por volta dos 3;0 anos, e o de ditongos decrescentes é descartado por volta dos 2;6 anos;

- Salvo por influência do processo de alfabetização, as crian-

ças não adquirem os ditongos que são monotongados na fala adulta, que é o modelo-alvo das crianças;

Desta maneira, este estudo cumpriu sua finalidade, pois atingiu todos os seus objetivos, além de trazer importantes contribuições para os estudos que procuram traçar o Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP).

6. Referências bibliográficas

DOURADO, L. B. S. et al. (1991). *A Aquisição da Fonologia por Falantes do Português: A eliciação de amostras fonológicas*. Salvador: UFBA.

GRUNWELL, P. (1982). *Clinical Phonology*. London: Croom Helm.

GRUNWELL, P. (1987). *Clinical Phonology*. 2ª ed. London: Chapman & Hall.

INGRAM, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. London: Edward Arnold.

INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press.

LAMPRECHT, R. R. (1990). *Perfil da Aquisição Normal da Fonologia do Português – Descrição Longitudinal de 12 crianças: 2;9 a 5;5*. Tese Inédita de Doutorado. Porto Alegre. PUCRS.

STAMPE, D. (1973). *A Dissertation on Natural Phonology*. Chicago: Universidade de Chicago. Tese Inédita de Doutorado.

TEIXEIRA, E.R. (1985). *The Acquisition of Phonology in Cases of Phonological Disability in Portuguese Speaking Subjects*. London: University of London. Tese de Doutorado.

TEIXEIRA, E. R. (1988a). *Aspectos Fono-articulatórios e Fonológicos do Português*. Salvador.

TEIXEIRA, E. R. (1988b). Processos de Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais em Português. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (14): 53-63. Campinas: UNICAMP.

TEIXEIRA, E. R. (1991). Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP). *Estudos Lingüísticos e Literários* (12): 225-238. UFBA.

Sertão: tempo e espaço

Erasmus d'Almeida Magalhães

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

ABSTRACT: *The Word sertão taken as simple lexia is studied here. It is looked for as source of data: the columnists' of the centuries texts XVI and XVII, printed sources (Interesting Documents, Inventories and Testaments and other), literature said regionalista, elements picked in field research.*

PALAVRAS-CHAVE: *literature regionalista, documentação, lexia simples sertão*

Albert Dauzat (1932: 21-40) classifica, de uma maneira geral, os topônimos em duas grandes classes: designações espontâneas e designações sistemáticas. Afirma, em relação às primeiras: “Ces désignations collectives sont en general, à l'origine, dès surnoms, au sens linguistique du mot, ou, suivant l'expression de M. Camille Jullian, dès épithètes de condition, qui deviennent plus tard dès noms propres consacrés par l'usage puis par l'emploi officiel” (1932: 21).

Dáí poderemos dizer que **sertão** pode ser considerado como topônimo espontâneo, que no temário do I Congresso Brasileiro de Dialectologia e Etnografia¹ leva o nome de **oficioso**, se bem que, poucas vezes figurando na cartografia atual, mas de larga circulação no linguajar nordestino culto ou popular, na literatura oral e regionalista, na documentação antiga e nos trabalhos geográficos e históricos, sendo que, nos estudos lingüísticos e nos dicionários não se deu muita atenção às suas mais diferentes conotações.

A “carta de Pero Vaz de Caminha”² é aceita geralmente como o primeiro documento local da história do Brasil e dentro de nossos propósitos, em seus devidos termos, a considerarmos como o primeiro documento de índole lingüística sobre a área de domínio português na América. O escrivão faz referência a **ribeira**³, a **chã**⁴, a **sertão**, etc. que além de guardarem a mesma acepção que possuem em Portugal, na terra descoberta ganharam nova significação, seja como vocábulo de uso corrente, seja como topônimo.

No documento citado tem-se sertão como região florestal. Senão vejamos a descrição que faz do quadro físico:

“Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, **não podíamos ver senão terra com arvoredos**, que nos parecia muito longa.

Trabalhos posteriores a Carta de Caminha ainda conservam a expressão com sentido de floresta. É o caso do estudo de Gabriel Soares de Souza⁵ e dos **Diálogos das Grandezas do Brasil** (9).

Nos **Diálogos...** (1956: 33) lê-se: “Como não se vemos que em tanto tempo que habitam o Brasil não se alargam para o **Sertão** para haverem de povoar nele dez léguas, contentando-se de, nas **fraldas do mar** se ocuparem somente em fazer açúcar”. Com a légua medindo cerca de seis quilômetros poder-se-á facilmente observar que esse sertão era muito próximo da linha litorânea e essa distância indicaria, para a época, área coberta de matas.

Talvez pelo não conhecimento da natureza da paisagem vegetal de outros pontos de território o autor dos **Diálogos...** (1956: 74) tenha escrito: “... na capitania de São Vicente e outra **mais para o sertão** chamada de São Paulo”⁶.

O mesmo sentido não ocorre em Fernão Cardim (1964), que sempre distingue apenas duas regiões no Nordeste, a **costa** e o **sertão**, este sempre longe da costa e não dando nunca a impressão de ser terreno coberto pela floresta tropical litorânea.

Transcrevendo (1964: 461), temos as especificações desejadas:

“... toda a **costa** de Pernambuco, que começa no rio de São Francisco para além, ..., e maior **parte do sertão**...”

É **costa** (1964: 463, 470) corresponde a **marinha** e **beira-mar**, em contraposição ao linguíquo **sertão**:

“... inventaram exército para ir ao **sertão** traze-los à **marinha**...” (13)

“Além disso, a nação dos tapuias (que como se lê à p. 466 habitava o sertão da baía) que tem diversas línguas não se dá bem a **beira-mar**, ...” (14)

Bluteau (1720: 612-613) registra sertão como “região apartada do mar, e por todas as partes metida entre terras. Mediterranea Régio”, que Rodrigo Fontinha (s/d) diz ser também “Floresta no interior do continente, longe do mar, o interior das terras...”, afirmando Cândido de Figueiredo (1926) que se trata de “lugar inculto, geralmente distante de povoações ou de terrenos, cultivados”. O vocábulo encontra estes vários sentidos em diferentes pontos do território brasileiro.

Assim, na Ilha de Búzios (Estado de São Paulo), entende-se por **sertão** área florestada não necessariamente longe do mar, onde se pode obter madeira para construção de casas e de embarcações. Entre as pessoas de mais idade anotamos a expressão designando também local anteriormente revestido por vegetação espessa e agora ocupado ou não por uma incipiente capoeira⁷.

Ainda em se tratando do litoral paulista recolhemos outras acepções para o termo. Em Icapara (município de Iguape – SP) considera-se **sertão** a área que não está compreendida dentro dos limites, um tanto imprecisos, da “vila”, sendo geralmente ocupada por cultivos e mata, não estando situada entre o mar e a “vila”. Em Ubatimirim (município de Ubatuba – SP) sertão é a designação dada ao interior da costa onde habitam os “caipiras”⁸, cujas atividades se restringem à coleta de palmitos, à agricultura de subsistência e secundariamente à pesca fluvial, com limites interiores imprecisos.

1 Vd. **Inérida**, nº 2, p. 160. Rio de Janeiro, 1959.

2 Utilizamos a edição crítica de Jaime Cortesão. Rio de Janeiro, 1943.

3 Ao sentido “porção de terreno banhado por um rio” juntase a acepção restrita do Nordeste, “zona própria para a criação de gado vacum”. In **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, p. 1050. Rio de Janeiro, 1961.

4 No Brasil com “significação peculiar de planície elevada, chapada...” In **Dicionário da Terra e da gente do Brasil**, p. 104. São Paulo, 1961. Leia-se estudo sobre o termo por Joseph M. Piel in “Nomes de lugar referentes ao relevo do solo”. Separ. da **Revista Portuguesa de Filologia**, vol. I, tomo I, p. 5-6. Coimbra, 1947.

5 Vd. “Tratado Descritivo do Brasil em 1587” In **Boletim Geográfico**, nº 174, p. 319. Rio de Janeiro, 1963 onde se lê “... e no **sertão** d'ella **tem grandes mattas de páobrazil**”, em referência à costa, do Rio Sergipe até o Rio Real.

6 Luis D'Alincourt escreve que “os primeiros vicentistas **deram o nome de campo** ao terreno de serra acima **para o diferenciar das terras do beiramar, os quais acharam muito cobertas de arvoredo**” In **Memória sobre a Viagem do Porto de Santos à cidade de Cuiabá**, p. 39. São Paulo, 1953.

7 Observação registrada “in loco” nos anos de 1964 e 1966. A mesma vale para a anotada na Ilha Monte de Trigo.

8 Em Búzios são chamados de “caipiras” todos os que habitam o continente, sendo considerado termo depreciativo.

Esta última conotação encontramos também nos **Relatos Sertanistas** (1953: 144), em documento datando do século XVIII, onde se pode ler:

“Estas são as chamadas Minas de Inhanguera, tão afamadas como as antigas, e ficam no **sertão da Enseada das Guaroupas e Ilha de Santa Catarina**”.

Como região longe de povoações e geralmente coberta de vegetação densa é o que arrolam Alfredo d’Escagnolle Taunay, Mário Palmério e Hugo de Carvalho Ramos, em **Inocência** (s/d), **Vila dos Confins** (1966) e **Tropas e Boiadas** (1965), respectivamente.

Em **Inocência** (s/d: 2, 10) temos: “ali começa o **sertão chamado bruto**” demarcando o início da área florestal, desabitada como se pode perceber pela complementação “**O legítimo sertanejo, explorador de desertos ...**”.

Ainda que “Vila dos Confins” esteja situada em “sossegados e esquecidos **sertões**” para os que ali vivem **sertão** toma outra conotação. Mário Palmério ao se referir à paixão vexatória de um personagem morador na “Vila” escreve: “Pe. Sommer gostava mas era de se sorveter o **sertão ...**” (1966: 20). Descrevendo a paisagem além do pequeno núcleo populacional registra: “No **mato do Corrente**, ..., apenas o tamborilhar das primeiras gotas da chuva na folhagem densa” (1966: 217). E, adiante: “**Sertão bruto mesmo, um ermo!**” (1966: 217).

À semelhança do que ocorre na cartografia paulista do século passado⁹ e mesmo inícios do atual, para Hugo de Carvalho Ramos (Op. Cit.) o vocábulo ganha o sentido de “sítio remoto e desconhecido”.

Para o cidadão do sul do país a palavra **sertão** lembra-lhe o interior, em geral onde domina a agro-pecuária¹⁰.

A região abrangida por Santo Amaro, Juquitiba, Itapeçirica, etc., fornecedora de produtos agrícolas para a Cidade de São Paulo, ainda que não necessariamente remota, era, até começos do presente século, desconhecida e por isso chamada de **sertão de São Paulo**. Com o avanço da urbanização e crescente industrialização não se pode mais falar em **caboclo de Santo Amaro**, em referência ao agricultor dos lugares indicados, e encontrar receptividade no ouvinte, mormente que as áreas citadas, integrando o “cinturão verde” da capital, possuem uma população agricultora marcadamente nipo-brasileira.

Na região nordeste quanto mais conhecedor do espaço fosse o morador e à medida que os colonizadores mais adentravam o Brasil e a exploração da vegetação costeira se fazia mais intensa, tendo como conseqüência um território mais conhecido, melhor seriam precisados os termos **litoral** e **sertão**. Assim o “reco do sertão” se efetivava, com a zona da mata não sendo mais designada como sertão.

Nos estados nordestinos, **sertão** tem uma conotação específica apresentando-se como definição de um território típico de criação de gado (daí sertanejo não só lembrar o habitante da área, mas como também o vaqueiro) com características físicas¹¹ e culturais próprias. Tem, à semelhança do **pago** gaúcho, como bem postula Louis Edmond Hamelin (1959: 23), “uma ressonância psicológica e social”, sempre significando unidade regional que se antepõe às “pancadas do mar”, e à “praia” nomes que o sertanejo dá à região litorânea.

Embora essa unidade possa ser tomada como um todo, ela apresenta áreas compartimentadas como demonstram as expressões encontradas na literatura de cordel e as reproduzidas na literatura regional.

Na literatura de cordel são constantes as expressões **diversos sertões**, **alto sertão**, **interior do sertão**, etc.

Em **Dona Guidinha do Poço** (: 82) anotamos a distinção que

se faz entre **praça** e **sertão**. A primeira se refere a uma cidade interiorana que para um litorâneo seria dita sertaneja, mas na região em que se encontra seu sítio não é considerado sertão. O mesmo registro temos em **Violeiros do Norte** (1962: 228) num trecho de um desafio entre dois cantadores: “Rua de homem valentão / Eu estou cansado de ver, / **Da praça até o sertão**”.

Ainda que o sertão seja conhecido como terreno onde impera a caatinga, Luetzburg (1923: 84) diz: “nesta determinação (caatinga e sertão) o sertanejo não obedece à classificação botânica, atende, apenas, o aproveitamento útil do terreno, para fins agrícolas ou pecuários. Em vista disto, **denomina a parte mais seca e inútil da caatinga de sertão**, dando ao restante o nome geral de caatinga”.

Esta afirmação não conseguimos registrar na literatura consultada. Registramos sim o termo **campo** como sendo área cultivada e **mato muito fechado**¹² como caatinga espessa ou fechada.

O certo é que se pode documentar facilmente e sempre a significação de sertão, no caso específico do Nordeste, como faixa de terras ocupada pela pecuária bovina, quer na literatura específica do sertão quer na específica do litoral, com os exemplos se multiplicando em Rachel de Queiroz, José Lins do Rego e Manoel de Oliveira Paiva.

9 Veja-se, por exemplo, o **Atlas do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1868.

10 Como exemplo: “Como **sertão carioca** entende-se a zona rural do Estado da Guanabara caracterizada por fraca densidade demográfica e pela agricultura como forma dominante de ocupação da terra”. “Aspectos Geográficos do Sertão carioca” *In Aspectos da Geografia Carioca*, p. 171. Rio de Janeiro, 1962.

11 “O vocábulo sertão, no Nordeste do Brasil, designa o vasto interior onde o relevo é geralmente mais uniforme, o clima mais seco, a caatinga mais rude e a ocupação humana rarefeita. Trata-se de uma região ou de um conjunto de regiões onde as extensões da caatinga já não são freqüentemente interrompidas pelas manchas úmidas dos brejos”. **Paisagens do Nordeste em Pernambuco e Paraíba**, p. 154. Rio de Janeiro, 1958.

12 Da **Literatura Popular em Verso** transcrevemos: No sertão da Paraíba / Os pobres estão lamentando / A praga dos gafanhotos / Que lá estão acabando / Toda espécie de lavoura / Que no **campo** estão frutando. (p. 245, 435).

Imaginário cultural: construindo uma outra história

Naiá Sadi Câmara Maretto
Universidade de Ribeirão Preto

ABSTRACT: *The aim of this paper is to investigate if there is identity or difference between the Elementary School students and dictionary cultural imaginary*

PALAVRAS-CHAVE: *Imaginário, identidade, escola.*

Se compreender o simbolismo de uma sociedade é desvendar as significações que ela carrega e sendo que o simbolismo pressupõe o imaginário, nosso objetivo é investigar se há identidade ou diferença entre o imaginário cultural de alunos do ensino fundamental, especificamente, alunos da 5ª série e dos dicionários e enciclopédias.

Como o dicionário e a enciclopédia constituem o arquivo cultural e léxico de uma sociedade, nossa investigação pretende analisar se esses alunos mantêm ou alteram os paradigmas culturais e sociais em seus textos, por meio de estratégias de apagamento e explicitação dos intediscursos que permeiam seus textos.

Também pretendemos revelar o papel da instituição escola na formação desse imaginário cultural.

O tema do imaginário tem sido bastante discutido em várias áreas do conhecimento neste fim de século, talvez porque estejamos vivendo um momento de transição, de crise dos paradigmas norteadores da vida do homem.

Por muito tempo, o imaginário foi renegado. Para os filósofos antigos, a busca pela verdade estava relacionada a experiência dos fatos, às certezas lógicas. Como a imagem não se reduz a ser verdadeira ou falsa, ela foi desvalorizada pelos lógicos.

No século 17, privilegiava-se o racionalismo cartesiano e mais uma vez o imaginário é excluído.

“O racionalismo cartesiano instituiu-se como método universal de uma pedagogia do saber científico, podendo mesmo ser dito que os renomados estágios evolutivos positivistas são etapas de extinção do simbólico”(Durand, 1989)

Percorrendo os vários momentos da história, percebe-se que o imaginário é confundido, considerado como sonho, loucura, delírio.

Todavia, nem todos os pensadores da antiguidade renegaram veementemente o imaginário.

Platão reconhecia que nem todas as verdades poderiam ser comprovadas logicamente e reconhecia a existência do mito, da alma.

Assim, influenciado por Platão, alguns outros filósofos partem para a defesa das imagens.

O cristianismo também pode ser considerado um momento importante de valorização do imaginário com a adoração das imagens de Cristo e dos santos.

Segundo Durand “...é pela imagem que a alma humana representa com maior exatidão ainda as virtudes da santidade”. (Durand, 1998 :19)

Há muitos outros momentos na história ocidental, já no século XX, em que se observa uma tentativa de resgate das imagens: o romantismo, o simbolismo, o surrealismo são exemplos de tendências de valorização do sonho e da imaginação.

Contudo, três momentos se fazem realmente notados: a psicanálise, a antropologia e, o mais importante deles, as pesquisas de Bachelar.

“Coube ao autor a iniciativa de tentar reconciliar a ciência com o sonho, entendendo que, na própria inovação tecnológica, está presente a potência criadora da imaginação.” (Dagonet, 1986)

Assim percebemos que o valor eufórico dado ao imaginário surge em várias áreas do conhecimento num momento em que se discute as certezas cartesianas que, no momento atual não são mais totalmente eficientes para explicar o mundo.

Como afirmam Chevalier e Gheerbrant “ A imaginação já não é mais desprezada como a louca da casa. Está reabilitada, considerada gêmea da razão, inspiradora das descobertas e do progresso.”(1999:XII)

Temos refletido sobre imaginário e para tanto, faz-se necessário explicarmos os termos imaginário, símbolo, uma vez que existem muitas concepções diferentes desses termos.

Acreditamos que antes de definirmos o imaginário, faz-se necessário entendermos o que seja representação.

Segundo o dicionário Aurélio, representação [do lat. Representatione].....4. Reprodução daquilo que se pensa.....9. Filos. Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”(Aurélio,1986 :1489)

Assim, podemos afirmar que a representação é um tipo de tradução mental de uma situação exterior percebida e que o imaginário é sempre uma representação que pode manifestar-se por meio de imagens ou discursos.

Contudo, esses discursos e imagens que representam o imaginário não são neutros no sentido de que eles sofrem influências socio-culturais, ou seja não há um pensamento ou idéia que não sejam influenciados pelas ideologias, como afirma Bourdieu (1982), “as representações mentais envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agente sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural.

Essas representações do imaginário irão existir nos símbolos, ou como afirma Castoriades “o imaginário deve utilizar o simbólico, não apenas para “exprimir-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (1986, :154), ou seja, o símbolo pressupõe o imaginário e nele se apoia. Contudo, o autor complementa dizendo que isto não significa que o símbolo seja apenas constituído pelo imaginário pois também possui um componente “racional-real”.

Neste sentido, as sociedades constroem suas representações coletivas e cada indivíduo irá apreender essas imagens e manifestá-las nos seus discursos. Contudo, esta construção simbólica nas sociedades não são totalmente livres, uma vez que se baseiam no que já existe.

Quanto ao termo imagem, segundo o dicionário Aurélio’: **imagem:** [Do lat. Image] S.F. 1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica.....8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica; símbolo.9. Representação mental de um objeto de uma impressão....”(Aurélio,1986: 917-918)

Já o imaginário é assim definido pelo dicionário:

Imaginário: [Do lat. Imaginariu] adj. 1. Que só existe na imaginação; ilusório; fantástico. (op cit :918).

Como podemos observar, o Aurélio confirma o valor apenas de sonho, de ilusão que vigorou por muito tempo na história.

Segundo Durand, o imaginário sendo o “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas, constitui o “capital pensante do homem”.

Constitui-se, desta forma em um importante campo de investigação da história do homem, pois, como afirma Castoriades, “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o sentido simbólico (Castoriades,1986:142)

Esta representação simbólica do imaginário poderá ser encontrada na linguagem e nas instituições sociais.

Nas instituições, essas representações ocorrem em “rituais” e Castoriades exemplifica com o ritual religioso, mostrando que a escolha dos símbolos não é aleatória, pois, como já dissemos, o simbolismo não é nem neutro, nem totalmente adequado:

“ Nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e medium transparente, nem opacidade impenetrável e adversidade irreduzível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida em sociedade(e não somente os que era suposto determinar) estando ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de grau de liberdade”. (op.cit:152)

Ainda, segundo o autor, as instituições são redes simbólicas socialmente sancionadas que possuem uma parte funcional e uma imaginária, mas salienta que tanto as instituições bem como o imaginário não podem ser vistos apenas para satisfazerem as necessidades da sociedade, nem tão pouco como redes simbólicas, pois se considerarmos apenas o aspecto simbólico das instituições, não conseguiríamos compreender, muito menos determinar as origens e razões das escolhas de determinados símbolos no lugar de outros.

Ainda para o autor, explicar o nível do percebido e do racional é relativamente fácil, entretanto quando se trata do nível imaginário, tudo se torna mais complicado

Para Castoriades, os símbolos do imaginário, muitas vezes surgem conforme as necessidades sociais e, portanto preenchem determinadas funções como as de punir, controlar, vigiar, seduzir, etc.

Nosso objetivo, então, neste trabalho é identificar como essas funções se manifestam nas instituições e nos discursos produzidos nelas.

Escolhemos analisar a instituição escola partindo do pressuposto de que é nela que se formam as bases do pensamento do homem e portanto, esta tem um papel fundamental na formação do imaginário das pessoas.

Adotando a idéia de ritual de Castoriades, perceberemos que a escola é composta de símbolos determinados hierarquicamente dispostos, formando um código, uma linguagem de manipulação.

Na sala de aula, o professor, como um sacerdote, é o responsável pela condução e organização do ritual. Há alguns anos, havia em todas as salas um púlpito que reforçava essa posição ritualística da aula.

Objetos como palmatória, milho, régua de madeira, simbolizavam o autoritarismo do professor e seu distanciamento em relação ao aluno.

Nessa época, a figura do professor era a de único detentor de todo o saber e cabia aos seus pupilos apenas ouvir e respeitar.

Com o passar dos anos e com a transformação da sociedade,

não mais encontramos todos os símbolos do passado. O milho, a palmatória deram lugar ao diálogo.

Hierarquizam supervisores de ensino, diretores, inspetores e mestres que, hoje tentam manter-se num nível mais próximo dos alunos.

Se buscarmos uma definição para a instituição escola, vamos encontrar, por exemplo, no dicionário: Estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo...., 5. Sistema ou doutrina de pessoa notável em qualquer dos ramos do saber; 6. Conjunto de adeptos e/ou seguidores de um mestre ou de uma doutrina ou sistema...;9. Estudo, conhecimento, saber.....” (Aurélio, 1986 : 987)

Observamos, nessas definições duas idéias: uma de escola enquanto lugar, estabelecimento e uma outra que define escola como um conjunto de saberes a serem seguidos. De qualquer forma, em ambas percebe-se que no imaginário das sociedades, a escola sempre ocupou um lugar de destaque, onde se concentrava a divulgação do saber, da cultura que devem ser transmitidos e seguidos por uma determinada comunidade.

Contudo, hoje, será que essa instituição ainda representa, no imaginário popular as mesmas funções e valores?

Sabendo então que o imaginário coletivo manifesta interesses específicos de uma comunidade e que esse imaginário se expressa por símbolos, discursos e representações figurativas, fomos buscar nos textos de crianças como elas figurativizam sua imagem de escola.

Antes de analisarmos os textos, é importante refletirmos sobre a relação do imaginário e as crianças.

Em primeiro lugar, será possível perceber nos textos infantis a “espontaneidade e a parte de construção e de manutenção do ponto de vista cultural?

Como afirma Held, num determinado momento de sua vida, a criança “imagina todos os fenômenos da natureza como “artificiais”, isto é, calcados sobre o modelo da atividade humana” (Held,1977 :42)

Nesta fase do desenvolvimento da criança, a fronteira entre o que é imaginário e o que é real é muito pequena.

Segundo a autora, para o adulto, tudo o que ultrapassa as normas sancionadas fica no campo do fantástico, do imaginário, bem diferente do que ocorre para as crianças, uma vez que elas ainda não incorporaram todas as normas vigentes de seu grupo social.

Muitas vezes confundem-se nos textos infantis mentira e brincadeira de representação imaginária, pois, por falta de limites temporais e de construção histórica, esses pequeninos transportam para o real o imaginário sem perceberem que acabam de construir uma mentira.

Esse fato também ocorre porque a noção de espaço real e mítico se confundem.

Para Held, a imaginação também é uma forma de a criança distrair-se em um mundo fechado, de fugir ou até mesmo de rebelar-se contra os adultos.

Acreditamos que é justamente a escola uma das instituições responsáveis por fazer com que a criança seja capaz de um pensamento racional, objetivo e científico do universo, ou seja, seu objetivo primeiro é retirar a criança de seu mundo imaginário e trazê-la, o mais rápido possível para o mundo real.

Discutir sobre as implicações dessa conduta, ou sobre os métodos pedagógicos utilizados pela escola para alcançar seus objetivos, não é a intenção deste trabalho, contudo não podemos deixar de observar que com essa atitude temos a cada dia menos criatividade, poeticidade em nossos alunos, e que o que é ainda pior, também não estamos encontrando, com essa atitude mais pensadores ou mais cientistas.

Sem dúvida, a relação criança e escola se dá como uma dificuldade a ser vencida.

Será então, primeiro pelos desenhos e depois pela linguagem verbal que as crianças irão revelar seu universo imaginário e mais tarde o imaginário de sua comunidade.

Resta-nos assim investigar como a criança se posiciona a respeito das questões e do imaginário dos adultos.

Analisando textos produzidos por alunos de uma 5ª série do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Batatais, interior de São Paulo, identificamos algumas figuras que revelam sua relação com o imaginário cultural de seu grupo social.

Pedimos que esses alunos escrevessem sobre diversos temas, tais como: a escola, a família, a igreja, entre outros.

Neste trabalho, por uma necessidade espacial, mostraremos apenas alguns textos referentes ao tema escola.

J.M.B.C., 11 anos, inicia seu texto sobre a escola da seguinte maneira:¹

“Lugar de aprendizagem. Aqui agente pode aprender a fazer tudo que quiser. Na escola não se aprende so a ler e escrever na escola a gente aprende sim a viver....”

Este aluno mantém o mesmo sema do dicionário, ou seja, uma identidade com o imaginário. Por outro lado, ao afirmar que também na escola se aprende a viver, ele amplia sua definição que irá coincidir com a visão imposta nos parâmetros curriculares e, desta forma também marca uma identidade com seu grupo.

A.V. M. Z. 11 anos: “Portinari e uma escola nem Boa nem ruim. Porcauso de uma coiza tem muita aula vaga, isso não é Bom. O banheiro eu tenho ate medo de entre lá. Porque é um cheiro de sigaro”.

D.S.L. 11 anos “ A escola para mim é muito importante pois lá aprendemos para um dia trabalhare..... Mas esta escola que eu estou estudando a pouco tempo não é grande coisa tem muita aula vaga não tem tarefa e a maioria das provas ou melhor que se todas são em grupo.....”

M.A.C. 11 anos “.....Eu preferia estudar em outra escola. Eu acho que Ter muita aula vaga é errado. Eu acho que a escola é lugar de estudar não de ter aula vaga.”

C.T.B. 11 anos. “.....A escola é muito boa. Nela nós fazemos muitos amigos”.

P.R.² “ A escola pramim é muito boa, pois a merenda é uma das coisas que mais gosto”.

Por meio desses poucos exemplos, percebemos que todos reproduzem a concepção de escola presente no imaginário de seu

grupo social, contudo, em cada exemplo podemos também identificar figuras como aula vaga, merenda, que marcam, cada uma delas, uma representação da escola que é particular: espaço de facilidades, lugar onde há o que comer.

Como afirma Castoriades,

“ realidade, linguagem, valores, necessidades, trabalho de cada sociedade especificam cada vez, em seu modo de ser particular, a organização do mundo e do mundo social referida às significações imaginárias sociais instituídas pela sociedade considerada”(Castoriades, 1986:416)

Assim, ao analisarmos os textos dos alunos do ensino fundamental estaremos desvendando suas significações imaginárias, que no caso específico analisado acima, revela uma identidade com o imaginário cultural de seu grupo social.

Concluindo, afirmamos que retirar das crianças a representação imaginária ou o prazer de inventar não a tornará um adulto melhor, mesmo porque, quando adultos, eles não mais “brincarão”, mas continuarão representando um imaginário cultural, sem se darem conta disso.

Mudam-se os símbolos, as imagens, as crenças, mas o imaginário persiste até como condição da existência humana.

Referências bibliográficas

- CASTORIADES, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 14ª ed., trad. Vera da Costa e Silva...[et.al.], Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- DAGONET, F. *Bachelard*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- DURAND, G. *O imaginário*. Trad. Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- PESAVENTO, S. J. Em busca de um outra história: imaginando o imaginário. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.15, nº 9, 1995.
- SARTRE, Jean Paul. *A imaginação*. 8ª ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Bertrand Brasil, s/d

¹ Os textos foram transcritos exatamente como escritos pelos alunos.

² O aluno não revelou sua idade

O preconceito linguístico e o ensino de língua portuguesa

Maria Lúcia de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

RÉSUMÉ: *Ce que je vais présenter ici, c'est une réflexion sur l'opinion préconçue souvent imposée dans l'enseignement de la langue portugaise.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino, Língua Portuguesa, Preconceito.*

No ensino da língua portuguesa pouca tem sido a atenção dada à questão do preconceito que o falante enfrenta em certas situações de uso efetivo da língua.

Temos observado, nesses muitos anos de ensino, que certos fatos lingüísticos são tidos como “problemas” para muitos alunos. Pensamos, por exemplo, no uso de um tempo verbal por outro: do imperfeito pelo presente do indicativo. Não são poucos os falantes que já se sentiram constrangidos ao fazerem uso do fato descrito e serem mal interpretados.

Na verdade, quantos de nós não nos vimos diante de reprovações como “quer ou não quer?”, “queria ou quer?”, “queria, não quer mais.” Quando expressamos um desejo através do imperfeito?

O que nos chama a atenção é que essa atitude conservadora, entretanto, não reflete apenas a visão de alguns falantes. Muitos alunos universitários continuam encarando a língua como um fenômeno isolado, descontextualizado, fora da situação de interlocução.

Ao nosso ver, para esses alunos, as abordagens teóricas que concebem a linguagem como um instrumento de interação social, ação entre sujeitos “uma forma de ação interindividual, finalisticamente orientada” (Kock, 1997), são, no mínimo, tentativas “confusas” de explicação de fatos da língua falada que a gramática normativa “sabiamente” considera como erros.

É muito comum ouvirmos de alunos queixas do tipo: “eu não sei como é que um aluno que será professor continua dizendo **eu não vou não, estou indo embora, vou vir amanhã**, entre outras observações.

Essas queixas nos revelam que o conservadorismo gramatical está cada dia mais forte. Daí BAGNO (1999:13) se expressar nos seguintes termos:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. (grifo nosso) Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais de ensino que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

Como se observa, além do livro didático e da gramática normativa, o preconceito lingüístico é reforçado através dos meios de comunicação em geral.

Com efeito, concordamos com o ponto de vista do autor citado porque acreditamos que um dos problemas mais graves no tocante à abordagem lingüística desses instrumentos consiste no fato de eles atribuírem à linguagem a propriedade única do poder de abstração, ao invés de percebê-la também como um fenômeno de interação soci-

al, sujeita a “toda alteração da estrutura social” (Meillet, 1948), o que pressupõe não somente o contexto verbal mas também o contexto de situação.

Nessa perspectiva, a língua é apenas um conjunto de regras abstratas e se compara a qualquer ciência “dita” exata, como bem esboça Stálim (in Jakobson, 1970:75):

Neste sentido, a gramática se assemelha à geometria que, com suas leis, abstrai-se a si própria dos objetos concretos, considera os objetos como corpos despojados de sua existência concreta e define suas mútuas relações não como relações concretas de determinados objetos concretos, mas como relações de corpos em geral, isto é, como relações destituídas de toda concretude.

Diante dessa situação, certamente o fato de o falante dizer, por exemplo, **droga viciosa** ao invés de dizer **droga viciante** é apenas uma das várias “escorregadas” cometidas pelo usuário que “desconhece” a regra gramatical.

A estranheza causada pela formação adjetiva **viciosa**, considerando o contexto dado, mostra o teor do preconceito decorrente, ao nosso ver, da pressão exercida pela tradição normativista que não deixa o usuário perceber que a linguagem se insere num cruzamento de informações. Neste caso, o adjetivo teria sido usado numa redação de vestibular, cujo tema motivador fora um texto jornalístico que noticiava que 38% dos jovens brasileiros fumantes começaram o vício aos treze anos.

O uso da formação **viciosa** se justifica plenamente uma vez que o falante depreendeu, a partir da estatística apresentada, que o número de viciados é muito grande. Os adjetivos em -oso, em geral, têm leitura “que tem muito” o que não acontece, em regra, com os adjetivos terminados em -nte, cuja leitura é de “que (verbo)”. O falante, nesse caso, eficientemente, condensou as informações para melhor especificá-las.

Naturalmente, o exemplo acima é apenas um dos vários casos de “erros” que temos em português, mas é o suficiente para ilustrar o efeito negativo de uma tradição escolar que enaltece a exceção, o particular, o idealizado.

Para finalizar, gostaríamos de acrescentar que em nossas observações percebemos que o preconceito lingüístico é mais palpável entre alunos de cursos ditos de “elite”, como Medicina, Direito, entre outros. Para esses alunos é muito difícil passar de um registro para outro, ou seja, fazer a adequação lingüística. Ao nosso ver temos aí pelo menos duas possibilidades: ou o falante não conhece outra variedade do português do Brasil ou acredita que fazendo a adequação lingüística não terá o prestígio social relativo à função profissional. Alguns supõem que “se um médico falar igual ao paciente não terá a mesma credibilidade de outro que não o faz e pode até perder clientes porque fala errado”.

Tal posicionamento contraria um princípio inerente à linguagem humana que afirma ser “a heterogeneidade parte integrante da economia lingüística da comunidade e necessária para satisfazer as

exigências lingüísticas da vida quotidiana” (Labov, 1982).

Na verdade, numa sociedade onde a escolarização não é democratizada, a norma-padrão é um patrimônio de poucos e representa a “própria identidade de grupo dominante” Bagno (2000:172)

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. (1999): *Preconceito Lingüístico, como é, como se faz*. São Paulo, Loyola.

_____. (2000): *A língua de Eulália. Novela sociolingüística*. São

Paulo. Contexto.

JAKOBSON, Roman. (1970): *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo. Perspectiva.

KOCK, Ingedore. (1997): *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo. Contexto.

LABOV, W. (1982): Building on Empirical Foundations. In: Lehmann, W., Malkiel, Y. (Orgs). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

MEILLET, A. (1948): *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion.

Relativismo lingüístico ou relatividade lingüística? Uma revisão aos princípios conceituais postulados por Benjamin Whorf à luz de abordagens conexionistas e pragmático-interacionistas¹

Fábio Alves da Silva Júnior

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FALE

ABSTRACT: Building on Whorf's Principle of Linguistic Relativity, this article aims at discussing issues of intercultural language use. By analyzing examples of verbal aspect marking in English, German, Turkish, and Portuguese, it attempts to revisit Whorf's concepts of overt and covert categories in the light of connectionist and pragmatic approaches.

PALAVRAS-CHAVE: Relatividade Lingüística, Lingüística Antropológica, Conexionismo, Pragmática

1. Introdução

Ao longo de toda sua vasta obra, Benjamin Lee Whorf argumenta em favor de uma estreita inter-relação entre linguagem, cognição e cultura. Ao conjunto de suas idéias, Whorf deu o nome, em inglês, de *Principle of Linguistic Relativity*. Refutado com veemência pelos teóricos gerativistas, o *Relativismo Lingüístico*, como o conhecemos em português, viu-se acoplado conceitualmente às premissas do relativismo filosófico (cf. Kay & Kempton, 1984). Contudo, através dos trabalhos de Lucy (1992), Gumperz & Levinson (1996) e, sobretudo, Lee (1996), fica evidente que a idéia original de Whorf encontra seu maior ponto de ressonância junto ao princípio da relatividade postulado na física por Albert Einstein, situando-se bem distante do relativismo na filosofia (cf. Alford, 1981:25).

É comum encontrarmos referências na literatura sobre os trabalhos desenvolvidos por Edward Sapir e Benjamin Whorf menções à *Hipótese do Relativismo Lingüístico*. Constata-se, a nosso ver, um equívoco conceitual ao rotular o trabalho de Whorf como tendo sido direcionado por uma hipótese passível de validação empírica. As reflexões desenvolvidas por Whorf explicitam claramente que interessavam-lhe princípios explicativos - e não hipóteses - que pudessem levar a identificação de categorias cognitivas subjacentes à capacidade humana de produzir e usar linguagem. Este artigo procura demonstrar que o conceito whorfiano de um *Principle of Linguistic Relativity* pode ser expresso mais adequadamente em português como sendo um Princípio de Relatividade Lingüística. Como ilustração das implicações e conseqüências desta nova opção terminológica e conceitual, este artigo apresenta exemplos de marcação aspectual no português, inglês, alemão e turco e procura fomentar o início de um diálogo das idéias de Benjamin Lee Whorf com os postulados desenvolvidos por abordagens conexionistas e pragmático-interacionistas no que diz respeito à gênese e ao uso contextualizado da linguagem.

2. Relativismo ou relatividade lingüística?: considerações Teóricas

São frequentes as referências no campo dos estudos da linguagem à *Hipótese do Relativismo Lingüístico*, considerada como intrinsecamente relacionada à escolha dicotômica se é a língua que configura uma determinada visão de mundo ou se é a visão de mundo que tem implicações na configuração de uma língua específica. Envoltos por este movimento pendular, o trabalho de Whorf² nunca chegou a ser analisado em detalhes pelas gerações de teóricos que o

sucederam. Apenas em meados da década de 80 é que alguns autores voltam a se debruçar sobre o trabalho de Whorf numa tentativa de revisita-lo à luz de abordagens lingüísticas mais recentes.

Para efeito dessas revisitações ao trabalho de Whorf, é importante ressaltar as distinções epistemológicas entre os conceitos de hipótese e princípio. Um princípio deve obedecer a métodos dedutivos de teorização, exercidos através da observação de um dado conjunto de fenômenos; pode ser estendido, e modificado, através da análise de hipóteses. Essas, por sua vez, possuem caráter indutivo em sua confirmação ou refutação. Aos resultados analíticos obtidos através da testagem empírica de hipóteses, aplicam-se reanálises que afetarão (ou não) os postulados estabelecidos através de um dado princípio, que por sua vez, poderá sofrer reformulações. A nosso ver, tratar as idéias de Whorf como um princípio ou como uma hipótese revela concepções divergentes sobre os elementos envolvidos nas tentativas de se estudar fenômenos da linguagem. Para nós, afirmar que Whorf formulou uma hipótese implica em isolar a linguagem humana e dissociá-la de suas interfaces cognitivas e culturais. Por outro lado, tratá-las como um princípio implica em uma concepção que busca estabelecer parâmetros entre a linguagem e o modo como compreendemos a experiência. Um princípio, em oposição a uma hipótese, prescinde de comprovação empírica, e constitui uma abstração que procura nortear reflexões científicas a respeito de um determinado tema.

O Princípio da Relatividade Lingüística postulado por Benjamin Whorf permite a formulação de categorias dinâmicas e flexíveis, passíveis de reconfiguração a partir da troca estabelecida entre a forma e o uso lingüístico. Um exemplo desse caráter dinâmico são as categorias overt e covert no pensamento de Whorf. Enquanto as categorias overt refletem padrões específicos de classificação lingüística, morfologicamente marcadas, as categorias covert, não marcadas morfologicamente, são aquelas que nos fazem preferir ou preterir certas construções lingüísticas em detrimento de outras, independentemente de qualquer regra lexical ou gramatical. As categorias covert, para Whorf, têm efeitos importantes sobre a organização de processos cognitivos em decorrência das inter-relações estabelecidas entre conceitos, práticas sociais e itens lexicais (cf. Whorf, 1956:92).

¹ Este artigo apresenta resultados preliminares de um projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade PQ, processo nº300737/95-5.

² Apesar de serem frequentes na literatura as menções à hipótese de Sapir-Whorf, este trabalho considera apenas os textos originais de Whorf para efeitos de reflexões e análises.

Entendemos que Whorf preocupava-se essencialmente em identificar a função dos padrões gramaticais das línguas que analisava. A posição de Penny Lee aproxima-se do direcionamento que procuramos dar às nossas revisitações. Lee (1996) interpreta o *Princípio da Relatividade Lingüística* de Whorf como sendo equivalente à construção de um arcabouço conceitual, a partir da experiência lingüística do indivíduo, através do qual revestir-se-á de significado a realidade que vivencia. Padrões de regularidades, ou quase regularidades, são apreendidos no decorrer de processos de interação. Lee destaca também a relevância de uma correta contextualização do princípio formulado por Whorf, o qual, para sua correta avaliação, deve ser compreendido como um axioma, integrante de uma epistemologia e metodologia que orientam a lingüística antropológica (cf. Lee, 1996:85). De acordo com esse ponto de vista, Whorf desenvolveu um tipo de análise que não se propunha a focalizar simplesmente a estrutura das línguas estudadas, mas, sobretudo, entender as inter-relações entre língua, cognição e cultura. Neste contexto, acreditamos ser possível tratar dos movimentos dinâmicos propostos por Whorf, contrapondo-os aos postulados de abordagens conexionistas e pragmático-interacionistas. Entendemos Whorf como um teórico preocupado com o papel desempenhado pela linguagem na configuração de nossa realidade cognitiva, exercendo o papel de mediadora na co-construção de processos interativos com o meio ambiente.

Neste artigo, procuramos defender nossa compreensão de que o *Princípio de Relatividade Lingüística* pode ser utilizado para explicar, de forma adequada, diferentes opções paramétricas feitas por comunidades lingüísticas distintas. Com o intuito de ilustrar um pouco mais esta posição, apresentaremos, a seguir, algumas observações sobre características inerentes à marcação de aspecto verbal nas línguas naturais contrastando-as com decisões pontuais relativas à marcação de aspecto verbal no português, inglês, alemão, e turco.

3. Examinando a marcação de aspecto verbal à luz do princípio da relatividade lingüística

É nossa compreensão que devemos atribuir características de universalidade ao aspecto verbal e, nesse sentido, concordamos com a proposta feita por Joan Bybee e seus associados (cf. Bybee et al. 1994). Acreditamos que a linguagem humana pré-estabelece mecanismos formalistas para seu processamento e uso efetivo e que esses mecanismos podem ser explicados através da postulação de uma relação algorítmica. Assim sendo, as categorias funcionais responsáveis pela manifestação do aspecto verbal poderiam, talvez, ser explicadas dentro de um arcabouço teórico formalista. Contudo, defendemos também a posição que a universalidade da noção de aspecto verbal revela-se através da função. Acreditamos, pois, ser possível buscar chegar à frente formalista a partir da frente funcionalista. Em última instância, acreditamos ser possível identificar os princípios cognitivos responsáveis pela manifestação de aspecto verbal, parametrizá-los em termos de função e explicar, dentro de uma perspectiva translingüística, como são codificados lingüisticamente. Neste sentido, o trabalho de Benjamin Whorf é instrumental nesta nossa proposta de investigação. Sua distinção entre categorias overt e covert possibilita a identificação de escolhas paramétricas por comunidades lingüísticas diferenciadas no sentido revelar as características cognitivo-pragmáticas inerentes a um tipo específico de categorização cognitiva.

Tomando como base três formas possíveis de marcar lingüisticamente o aspecto verbal, quais sejam, como entradas lexicais distintas, como nas línguas eslavas; como componente interno ao tempo verbal, como nas línguas românicas e germânicas; e como tempo verbal distinto, como no turco entre as línguas altaicas³, levantamos a seguinte questão:

• Pode-se dizer que o turco é aspectualmente mais marcado que o português, o inglês ou o alemão?

Sabe-se que o inglês, assim como o alemão, prioriza a marcação de aspecto verbal através de relações adverbiais enquanto que o português, e possivelmente outras línguas românicas, parece priorizar a marcação de aspecto através da carga semântica do verbo, ou seja, através de uma opção pela lexicalidade. O turco, por sua vez, parece fazer uma opção preferencial de marcar aspecto através de tempos verbais distintos, usando para tal a morfologia aglutinante da língua. Especulativamente, poder-se-ia dizer que, dentro da trajetória postuada por Bybee, o turco, talvez, esteja em um estágio evolutivo mais avançado que o português. Nesta perspectiva, enquanto o português lexicaliza o aspecto, já incluindo, porém, neste processo algum tipo de marcação gramatical (i.e.: acabar de fazer); o inglês e o alemão, por outro lado, utilizam-se de uma opção lingüística de natureza adverbial para marcar o aspecto verbal (i.e. I've *just* arrived; Ich *bin gerade* angekommen), marcação essa que, no futuro, poderá vir a adquirir caráter morfológico. O turco encontrar-se-ia no extremo deste *continuum* com a marcação morfo-sintática do aspecto incorporada à estrutura da língua (i.e. *geliyorum*⁴).

Whorf parece ter se preocupado em identificar as diferentes opções de marcação aspectual entre as línguas ameríndias, deixando claro, a partir das categorias overt e covert, as características relativas - e não relativistas - deste tipo de escolha paramétrica. Entendemos que as categorias overt e covert devem ser vistas, no desenrolar dos processos de constituição da linguagem, como agentes discretos de mudanças que levam da lexicalidade à gramaticidade. Dentro dessa perspectiva, a forma e o significado atuam como mecanismos complementares de processos lingüísticos. Se tomarmos como exemplo a expressão do futuro, não como tempo verbal, mas como relação aspectual, veremos que, apesar de o português, o inglês e o alemão terem um tempo verbal que determina marcadores específicos para tal fim⁵, o uso pragmático da língua determina que essas relações sejam especificadas de outras formas – preferencialmente por relações adverbiais. Portanto, é perfeitamente possível dizer:

- em português: Vou lá amanhã;
- em inglês: I'm going there tomorrow;
- em alemão: Ich gehe morgen hin.

Por outro lado, o turco faz uso explícito do sufixo *acak/ecek*⁶ como referencial de marcação aspectual do futuro. Portanto, é impossível dizermos *yarin odaya gidiyorum*⁷. É preciso explicitar a relação aspectual futura como sendo *yarin odaya gideceğim*⁸. Voltamos, assim, àquilo que postuláramos anteriormente, qual seja, que existe uma relação evolutiva de natureza cognitiva operando na marcação de fenômenos lingüísticos. Para nós, a mudança das relações cognitivas envolvidas na marcação de aspecto verbal se dá através de

3 Conferir, por exemplo, no turco, dois tipos morfológicamente diferenciados de marcação aspectual: no presente do indicativo - presente contínuo marcado pelo sufixo [-yor] e presente recorrente marcado pelo sufixo [-er] - e dois tipos diferentes de marcação aspectual no pretérito do indicativo - passado pessoal marcado pelo sufixo [-d/t] e passado relatado, não vivenciado, marcado pelo sufixo [-m*s]

4 *gel*[chegar]+*i*[vogal de ligação, varável segundo os padrões de harmonia vocálica do turco]+*yor*[sufixo marcador de continuidade]+*um*[marcador de 1a. pessoa do singular].

5 *hei-de* + INFINITIVO, em português; *will* + INFINITIVO, em inglês; *werden* + INFINITIVO, em alemão.

6 *c*k dentro das regras de harmonia vocálica do turco.

7 *Yarin*[amanhã] *oda*[lá]+ *ya* [sufixo direcional] *gidi*[radical verbal de chegar]+ *yor*[sufixo marcador de continuidade]+*um*[marcador de 1a. pessoa do singular].

8 *Yarin*[amanhã] *oda*[(lá)+ *ya* [sufixo direcional] *gid*[radical verbal de chegar]+ *ecek*[sufixo marcador de ação futura]+*im*[marcador de 1a. pessoa do singular].

mecanismos de co-variação que, dentro de uma perspectiva diacrônica, co-existem em um determinado momento⁹. Essa co-existência implica diretamente na possibilidade de direções múltiplas para um mesmo fenômeno lingüístico. Acreditamos que a identificação dessas possibilidades foi objeto de estudo por parte de Benjamin Whorf e que a aplicação dos postulados do *Princípio de Relatividade Lingüística* tem implicações fundamentais para posteriores análises sincrônicas e comparações translingüísticas.

4. Conexionismo e pragmática cognitiva-Interacionista: Possíveis Interfaces com o princípio da relatividade lingüística

Examinando possíveis semelhanças e diferenças entre o português, o inglês, o alemão e o turco nos casos de marcação de aspecto verbal descritos na seção anterior e considerando-as à luz das categorias overt e covert postuladas por Benjamin Whorf, acreditamos ser possível estabelecer algumas inter-relações com abordagens teóricas recentes que, como a abordagem defendida pelo *Princípio da Relatividade Lingüística*, procuram incorporar a uma base natural da linguagem, parâmetros de configuração oriundos das interações lingüísticas e sócio-culturais de um determinado grupo de indivíduos. Neste sentido, tanto abordagens conexionistas mais recentes (cf. Elman et al., 1996) quanto a corrente interacionista entre os pragmatistas (cf. Marcuschi 1999) defendem a idéia de que a linguagem humana constituiu-se através de:

- processos cognitivos que operam com base na categorização de padrões de regularidade;
- processos inferenciais que, a partir de uma determinada rede de interações, contribuem para a construção de significado através da convencionalização de implicaturas.

No que toca às tendências em curso nas abordagens conexionistas, Jeffrey Elman e seus associados (cf. Elman 1996:391) registram uma preocupação cada vez maior com a plausibilidade biológica das redes neurais desenvolvidas como evidências de que a aquisição da linguagem humana configura-se a partir de generalizações e restrições cognitivas direcionada pelas experiências e interações dos indivíduos enquanto inseridos em um determinado contexto.

No que diz respeito às tendências em curso na Pragmática, Marcuschi (1999: 113) as agrupa em três noções básicas, quais sejam, (i) a noção estrutural; (ii) a noção inferencial; e (iii) a noção interacional. Interessa-nos aqui, sobretudo, a terceira abordagem. Acreditamos que, ao postular a configuração do comportamento inferencial a partir da interação entre uma base cognitiva e as trocas lingüísticas e sociais com o meio ambiente, esta corrente da pragmática estabelece afinidades teóricas com os postulados conexionistas. Ambas as correntes defendem a idéia de que:

- A linguagem humana pode ter uma base *a priori*, mas configura-se sempre *a posteriori* a partir da rede de inter-relações estabelecidas entre o indivíduo e o contexto no qual encontra-se inserido;
- A linguagem humana tem um caráter plástico, flexível e dinâmico, encontrando-se aberta a novas configurações resultantes de modificações nas interações entre os indivíduos envolvidos no ato comunicativo;
- caráter lógico-analítico da linguagem humana é apenas um de seus muitos traços. O comportamento inferencial dos seres huma-

nos é direcionado não apenas por padrões lógico-dedutivos, mas, valendo-se deles, pelas características específicas das interações entre os indivíduos envolvidos no ato comunicativo;

- A maleabilidade dos conceitos explicativos é essencial para garantir que processos de adequação, acomodação e consolidação, de natureza cognitivo-pragmática, possam ser equalizados diante de situações correntes de gênese, contato e mudança lingüística.

4. Conclusão

Em vista do espaço restrito deste artigo, suas conclusões são apenas indicativas. Procuramos demonstrar, ao longo do texto, a estreita relação existente entre o *Princípio de Relatividade Lingüística* formulado por Benjamin Whorf e recentes abordagens conexionistas e pragmático-interacionistas nos estudos da linguagem humana. Os exemplos de casos de marcação aspectual no português, inglês, alemão e turco são apenas ilustrativos de possíveis tendências e não devem ser entendidos como exaustivos. O principal propósito do texto é servir de indicador de uma nova tendência que parece delinear-se no campo dos estudos da linguagem, qual seja, a fusão de princípios formalistas e funcionalistas - desconsiderando-se a dicotomia racionalista vs. empirista inerente a eles - na busca por explicações mais coerentes para fenômenos lingüísticos envolvendo o uso contextualizado da linguagem. Neste contexto, o *Princípio da Relatividade Lingüística*, seminal no trabalho de Benjamin Whorf, merece ser revisitado.

5. Referências bibliográficas

- ALFORD, Danny Keith Hawkmoon. Is Whorf's relativity Einstein's relativity?. *Proceedings of the Seventh Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p.13-26. 1981.
- BYBEE, Joan; Revere PERKINS & PAGLIUCA., *The evolution of grammar: tense aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: Chicago University Press. 1994.
- ELMAN, Jeffrey; Elizabeth BATES; Mark JOHNSON; Annette KARMILOFF-SMITH; Domenico PARISI & Kim PLUNKETT. *Rethinking Innateness: a connectionist perspective on development*. New York: MIT Press. 1996.
- GUMPERZ, John & Stephen LEVINSON (orgs.). *Rethinking linguistic relativity*. [Studies in the social and cultural foundations of language 17]. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- KAY, Paul & Willet KEMPTON. What is the Sapir-Whorf hypothesis?. *American Anthropologist* 86:1, p.65-70. 1984.
- LEE, Penny. *The Whorf theory complex: a critical reconstruction*. Amsterdam: John Benjamins. 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Coerência e Cognição Contingenciada. In MONTEIRO DE BARROS, Kazue Saito (org.). *Produção Textual: interação, pensamento, variação*. Natal: EDURF. P.111-121. 199.
- LUCY, John A. *Language diversity and thought: a reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. [Studies in the social and cultural foundations of language 12]. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- WHORF, Benjamin Lee. *Language, mind and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. J. B. CARROL (org.). New York: MIT Press. 1956.

⁹ cf. exemplos do português, inglês e alemão para relações aspectuais no futuro

O papel do auditório no discurso retórico-argumentativo: uma análise do texto jornalístico

Gilton Sampaio de Souza

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN/ Pau dos Ferros

Universidade Estadual de Paulista - UNESP/Araraquara

ABSTRACT: *This paper discusses on how the audience influences in argumentative and rhetorical discourses. The theoretical basis for the work hereafter is the New Rhetoric. The corpus to be analyzed is extracted from two articles about Northeast region of Brazil that were published in newspapers of other different regions.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso, Argumentação, Auditório, Mídia.*

Considerações iniciais

Analisa-se, neste trabalho, o papel que o auditório (Perelman e Tyteca, 1996) representa na construção de discursos retórico-argumentativos sobre a região Nordeste do Brasil, publicados pela mídia impressa. Investigam-se, portanto, os discursos que são construídos pela imprensa escrita, a partir do foco dos possíveis leitores dos textos por ela veiculados, e que, também, são influenciadores diretos ou indiretamente da própria construção desses textos. Parte-se, então, do pressuposto de que o local (região) em que os textos foram escritos interfere na construção do discurso, inclusive no conteúdo de sua mensagem. Assim, estereótipos presentes no cotidiano das pessoas da região Sudeste do Brasil, por exemplo, sobre a região Nordeste, são também corroborados pelos jornais daquela região. E aquelas pessoas, em última instância, com seus preconceitos sobre o Nordeste, sendo também leitoras de jornais, seriam influenciadoras para que esses estereótipos aparecessem em jornais de grande circulação, naquela região.

Como *corpus* para esta análise, têm-se dois artigos publicados por jornais diferentes, sendo um na região Nordeste e, o outro, na região Sudeste. No primeiro, escolheu-se o artigo “Pobre região rica”, publicado pelo jornal Tribuna do Norte (TN), em 27/08/98, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), de circulação diária, portanto, um texto publicado por um jornal de um Estado do Nordeste para os seus habitantes lerem. Para a outra região, a Sudeste, escolheu-se o artigo “A indústria da pobreza no caminho de FHC”, publicado pela Folha de São Paulo (FSP), em 05/06/98, também de circulação diária, e direcionado para o Estado de São Paulo, portanto, para leitores não nordestinos. Objetiva-se, então, verificar se o público a quem o texto é dirigido interfere em sua produção. Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior que está em andamento, com vistas à construção da Tese de Doutorado sobre argumentação e estereótipos nos discursos sobre o Nordeste. Todos os textos coletados para esta pesquisa foram publicados no período de maio a dezembro/98, uma vez que, nesse período, dois grandes fatores conduziram essa região para o debate nacional: mais uma grande seca no Nordeste e uma eleição para Presidente da República do Brasil.

Bases teóricas

Como base teórica para este trabalho, têm-se os estudos desenvolvidos a partir da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação (Perelman e Tyteca, 1996), cujas reflexões respaldam-se, entre outros, nos estudos de Aristóteles (1998). Foi nessa teoria que se delimitaram os conceitos de argumentação e auditório utilizados neste ensaio.

A argumentação aqui é vista como uma ação humana, uma ação que implica o ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida; uma ação que, para ser efetivada, necessita de uma interação entre o orador e o auditório.

Para Breton,

“... a argumentação implica na existência de um emissor – que chamaremos aqui por um termo geral: orador; de uma mensagem, constituída pela opinião colocada com vistas a convencer; e um receptor; o outro, o público – chamado aqui geralmente de auditório”

(1999a: 13)

Sendo assim, o ato de argumentar envolve tanto uma tese a ser defendida pelo orador/enunciador, como a imagem que este tem do auditório, assim como de sua auto-imagem¹ que pretende construir perante os seus leitores, no caso dos jornais escritos. A argumentação, portanto, “visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (Perelman e Tyteca, 1996: 16). Se a argumentação pressupõe um contato intelectual entre orador e auditório, e que, como mostra Breton (op cit), na argumentação, o orador busca sempre um ‘acordo prévio’ com o auditório, como uma estratégia argumentativa, é nesse “acordo prévio”, nesse “contato intelectual”, que o auditório influencia o orador na construção de seu texto.

Além do orador (aqui também chamado de enunciador), da opinião e do auditório, Breton alerta para o contexto de recepção do discurso, pois é nesse contexto que se encontram as opiniões, valores e julgamentos que são compartilhados por um auditório e que “vão determinar um papel na recepção do argumento, na sua aceitação ou na sua adesão variável que ele vai provocar” (1999a: 29).

É por isso que o conceito de auditório adquire um significado especial na Nova Retórica, pois “compreende-se facilmente que a importância do público influencia a natureza da mensagem” (Reboul, 1998: 142). Numa perspectiva de delimitação do que seja um auditório, pode-se entendê-lo como

“... o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir. Seu tamanho varia muito. (...) É preciso não confundir interlocutor com auditório. Um repórter que entrevista você não é seu auditório, é apenas seu interlocutor. O auditório são os leitores do jornal ou os telespectadores em suas casas” (Abreu, 1999: 41)

Considerando que toda pessoa, ao argumentar, ao escrever ou falar o seu texto e defender uma tese, já tem em mente o auditório ao qual está direcionando o seu discurso, supõe-se, então, que qualquer

¹ A imagem que o orador deseja passar de si mesmo, ou o seu *ethos*, para o auditório, relaciona-se à que Aristóteles (1998: 07) apresenta, em sua Arte Retórica, pois, para este filósofo, o orador deve fazer “crer que se encontra em determinadas disposições a respeito dos ouvintes, e, além disso, encontrar estes nas mesmas disposições a seu respeito”.

discurso, ao ser escrito/falado, já traz, em si, influências recebidas de seus possíveis leitores/receptores. E é assim que também acontece no discurso jornalístico, cujo poder simbólico (Bourdieu, 1998) é enorme e que, como qualquer outro discurso, “é uma das instâncias em que materialidade ideológica se concretiza” (Brandão, 1998: 37). Por está ligado a uma empresa (o jornal), esse discurso precisa despertar o interesse dos possíveis leitores para que, também, o jornal possa ser vendido. Para Carmagnani, a intervenção do jornal sobre o leitor acontece em dois níveis, sendo um em longo prazo, e, o outro, de imediato. A longo prazo, “leva o leitor a optar pela leitura daquele jornal, em nível imediato, tenta fazer com que os leitores vejam os fatos divulgados do mesmo modo do jornal (leia-se aqui a empresa de comunicação) os viu” (1996: 03). Com isso, a relação orador/enunciador do texto jornalístico com o auditório, leitores do jornal, é bem mais profunda do que, simplesmente, a de um emissor/receptor. A existência do jornalista, por si mesmo, ao escrever o seu texto, já implica na existência de um auditório, ideologicamente marcado, com os seus valores, suas crenças e, inclusive, seus preconceitos.

A análise dos textos

O texto 1 (T1) “Pobre região rica”, escrito pelo economista e professor universitário, Alcir Veras, e publicado no jornal nordestino, parte do pressuposto de que o Nordeste do Brasil é uma região rica e que apresenta um grande potencial para o seu desenvolvimento, mas que ainda não se desenvolveu.

O orador inicia o texto com as seguintes questões:

Exemplo 1 –

“Por que o Nordeste, uma região potencialmente rica em recursos naturais e mão de obra, não se desenvolveu?”

Por que a maioria absoluta de sua população vive em estado de extrema pobreza?”

Depois de levantadas essas duas questões básicas para o seu artigo, o orador escreve todo o seu texto para mostrar que o Nordeste é rico. Para isso, faz uso, principalmente, dos argumentos pelos exemplos², exemplos de inúmeras riquezas naturais, agrícolas, marítimas, entre outras. No sexto parágrafo (dos onze existentes no texto) o orador dá uma possível resposta aos seus leitores/auditório, do motivo, para ele, do não desenvolvimento desta região.

Exemplo 2 –

“Da condição de maior produtor mundial de açúcar no século XVII, passando por período de apogeu algodoeiro, em meados do século XIX, o Nordeste poderia ter feito dessas duas atividades agrícolas a base de sua auto-sustentação econômica, não fosse a presença sempre constante de interferências políticas, aliadas a interesses comerciais a impedir a autonomia regional (grifo nosso)”.

Nesse exemplo, pode ver-se que o problema do não desenvolvimento da região Nordeste deve-se a “interferências políticas... a impedir a autonomia regional”, isto é, para o enunciador desse texto, o Nordeste não se desenvolve porque há outros poderes, maiores, que interferem em seu desenvolvimento. Assim, nesse texto publicado no jornal de um Estado do Nordeste, e para nordestino ler, o problema do não desenvolvimento desta região não se deve a problemas locais, mas a interferências externas, de outras regiões.

No texto 2 (T2), “A indústria da pobreza no caminho de FHC”, escrito pelo jornalista Olympio Barbanti Jr., publicado pela Folha de São Paulo e direcionado, primeiramente, para os paulistas, discute o não desenvolvimento do semi-árido nordestino a partir da problemática da seca naquele local, partindo do pressuposto, ou “acordo prévio”, como mostra Breton (1999b), de que FHC ainda não conseguiu solucionar os problemas decorrentes da seca no Nordeste. O próprio texto já é iniciado com a seguinte tese:

Exemplo 3 –

“A atual seca no Nordeste coloca em xeque a concepção e os mecanismos de funcionamento das políticas sociais do governo de Fernando Henrique Cardoso”

A partir dessa tese preparatória, na qual o orador consegue a adesão do auditório para a sua tese principal (ver Abreu, 1999), que será apresentada posteriormente, o jornalista desenvolve o seu texto no intuito de defender a tese segundo a qual a região Nordeste não se desenvolve devido o coronelismo e o voto de cabresto, por exemplo, que impedem o seu crescimento econômico. Para isso, o orador faz bastante uso do argumento pelo exemplo, para escrever sobre o que FHC já fez durante os seus primeiros quatro anos de governo, especialmente em projetos como o Proger (Projeto de Geração de Emprego e Renda), Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), entre outros. No entanto, ao escrever sobre a “indústria da pobreza no caminho de FHC”, o orador faz uso de um argumento por ilustração, sobre o desvio de recursos por um gerente de banco, como estratégia argumentativa, para, inclusive, revelar certos preconceitos sobre o Nordeste. A importância deste tipo de argumento se deve ao fato de que

“Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclareçam o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade de aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência”

(Perelman e Tyteca, 1996: 407)

Nesse caso, embora os dois, tanto o argumento pelo exemplo como o argumento por ilustração, sejam “ligações que fundamentam a estrutura do real”, como mostra Perelman e Tyteca, a ilustração tem, diferentemente do argumento pelo exemplo, a função de “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita” e, inserida nesta, podem estar, também, preconceitos e estereótipos já conhecidos pelos leitores/auditório do jornal, e que são corroborados pelo orador, histórico e ideologicamente atravessados por eles. Surgem, então, neste T2, disfarçadas como informações verdadeiras sobre a região Nordeste, discursos manipulados³, preconceituosos, em que o orador usa um argumento por ilustração para reforçar a adesão a uma tese por ele defendida, como neste exemplo a seguir:

Exemplo 4 –

“No interior do país, o gerente do banco pode eventualmente ter compromettimentos que direcionem os projetos sociais para determinados grupos ligados a políticos locais.

(...)

Na mesma lógica do gerente do banco, a maior parte desses investimentos acaba nas terras daqueles que não são os mais necessitados, mas têm contatos políticos”

² Para Perelman e Tyteca (1996: 399), “A argumentação pelo exemplo implica – uma vez que a ela se recorre – certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares...”

³ O conceito de manipulação aqui utilizado respalda-se nos estudos de Breton (1999b: 20), segundo o qual “A manipulação apóia-se numa estratégia central, talvez única: a redução mais completa possível da liberdade de o público discutir ou de resistir ao que lhe é proposto. Essa estratégia deve ser invisível, já que seu desvelamento indicaria uma tentativa de manipulação”.

Fazendo uma suposição de que “pode eventualmente”, “No interior do país”, “o gerente do banco” desviar recursos, o orador/enunciador do T2 parte desse exemplo hipotético para generalizar esta informação, durante todo o texto, não enquanto hipótese, como ele havia apresentado anteriormente, mas já como um fato para ser ilustrado, uma “verdade”, em que, como “Na mesma lógica do gerente do banco”, a maior parte dos investimentos também acaba sendo desviada para aqueles que têm contatos políticos, conforme pode verificar-se na seqüência seguinte, também recortada do mesmo artigo:

Exemplo 5 –

“As barreiras políticas estão associadas não apenas ao já conhecido coronelismo, voto de cabresto, mas também à incapacidade das principais instituições de agir em benefício dos pobres”

Assim, depois de mostrar que FHC já fez muitos projetos, em seu governo, o orador apresenta uma de suas principais teses de seu discurso: o Nordeste não se desenvolve devido a “barreiras políticas”, tais como “coronelismo”, “voto de cabresto”, e a “incapacidade das principais instituições de agir em benefício dos pobres” que, para respaldar este “fato”, o orador cita, como ilustração, o caso hipotético do gerente do banco que desvia os recursos dos pobres. Como se pode observar, no texto escrito na região Sudeste sobre o Nordeste, e que é direcionado, primeiramente, aos leitores paulistas, portanto habitantes do Sudeste, a região Nordeste não se desenvolve devido problemas como o coronelismo, o voto de cabresto e o desvio de recursos.

Observações finais

Entre outras questões, pôde observar-se que, no T1, “Pobre região rica”, publicado pelo jornal do Nordeste, dirigido a nordestinos, as causas do não desenvolvimento desta região foram focalizadas a partir das interferências políticas externas, que impedem a sua autonomia regional, além de, através de vários exemplos, o orador ressaltar a riqueza da região, o que, inclusive, aparece como tese principal no seu texto, desde o título. E essa é uma tese muito aceita, também, pelos leitores desse jornal, ou seja, pelos norte-riograndenses, uma vez que esta questão é discutida abertamente por essas pessoas. Enquanto instância de enunciação (Fiorin, 1996), o jornal no qual este texto foi publicado, o *Tribuna do Norte*, está vinculado ao grupo político que governa o Rio Grande do Norte, o que revela, também, a sua vinculação ideológica, portanto, de não neutralidade. Ao contrário, é um jornal controlado pelo próprio governo, podendo estar aí o motivo do orador/enunciador não focalizar, também, as causas locais do não desenvolvimento do Nordeste. Já no T2, “A indústria da pobreza no caminho de FHC”, publicado no Sudeste, em São Paulo, o não crescimento econômico do Nordeste se deve, principalmente, a barreiras políticas, como o coronelismo e o voto de cabresto, “que já é conhecido da própria região”, sendo, portanto, um

problema local, o que, de certa forma, já exclui as outras regiões de qualquer responsabilidade para com o problema. Certos estereótipos presentes no cotidiano dos paulistas e de outros estados do Sudeste, como a tese de que, no Nordeste, tudo passa pelos coronéis e pelo voto de cabresto, também estão presentes no texto publicado pela *Folha de São Paulo*, o que revela uma superficialização da questão, além de uma manipulação das informações para “sustentar” certos estereótipos presentes naquela região e adequar o seu discurso às expectativas de seu auditório/leitores do jornal. Conclui-se, então, mesmo que parcialmente, essas reflexões sobre as influências do auditório na construção do discurso retórico-argumentativo, ressaltando que todo texto é dialógico (ver Perelman e Tyteca, op cit), porque é sempre uma interação, um diálogo com o outro, com o auditório; dialético, porque reflete e revela as contradições inerentes a essas interações; e ideológico, porque histórico e socialmente marcados, por isso, nunca neutros.

Referências bibliográficas

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999;
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998;
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998;
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7 ed. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1998;
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Bauru/SP: EDUSC, 1999a;
- BRETON, Philippe. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1999b;
- CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. *A argumentação e o discurso jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1996;
- CD ROM - FOLHA DE SÃO PAULO. *A indústria da pobreza no caminho de FHC*. Seção: Economia, de 05/06/98. Edição 1999. São Paulo: Publifolha, 1999;
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996;
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996;
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998;
- SOUZA, Gilton Sampaio de. *O discurso sobre o Nordeste na Folha de São Paulo: do processo argumentativo à manipulação da palavra*. Trabalho apresentado na XVIII Jornada de Estudos Linguísticos/GELNE, em Salvador/BA, de 03 a 06/09/2000;
- TRIBUNA DO NORTE. *Jornal. Pobre região rica*. Seção: Opinião, de 27/08/98, Natal/RN.

Considerações sobre o caráter coercitivo da linguagem

Maria Medianeira de Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Pau dos Ferros - RN

ABSTRACT: *Man, power and language. Different histories? No. All those elements seem to be related in such a way that is impossible to isolate them. This work intends to reflect on "man, language and power", as an omnipresent and omnipotent trinity in all socially organized situations.*

PALAVRAS-CHAVE: *Homem, linguagem, poder.*

0 - Introdução

Homem. Poder. Linguagem. Histórias diferentes? Ou uma mesma história fortemente entrelaçada, de forma que é quase impossível isolá-los e abordá-los distintamente? Onde está o homem, está a linguagem; onde está a linguagem, está o poder. Tem-se assim uma trindade onipresente em qualquer situação socialmente organizada, por mais corriqueira que está possa parecer. Inevitável então será falar de qualquer um desses três elementos sem aludir, ainda que de forma indireta, aos outros. Assim será a proposta desse estudo: um percurso por esta via tripartida - homem, linguagem e poder - buscando, não só apresentar e discutir algumas questões que definem o caráter coercitivo da linguagem, mas também ressaltar determinadas formas de poder que se manifestam através da linguagem - como o silêncio e a censura - e que afetam diretamente, e de certa forma determinam, as relações entre os indivíduos na sociedade. Servirá de suporte teórico para esta breve incursão teórica, os pensamentos de Bakhtin (1995) e de Barthes (1978; 1993) como principais fios condutores deste trabalho, além da contribuição de outros estudiosos como Orlandi (1987; 1995), Rodrigues (1985) e Citelli (1991), entre outros.

1 - Linguagem: reduto e instrumento do poder

Presente em todos os mecanismos de intercâmbio social como os grupos, as modas, os espetáculos, as relações familiares, o poder é plural no espaço social e perpétuo no tempo histórico. Por mais que se combata, ele nunca perece porque vive (ou sobrevive) associado, de forma simbiótica, a um objeto ligado a toda história humana que é a linguagem (Barthes: 1978).

É possível inferir que só a extinção da linguagem faria desaparecer o poder. Por ser isso uma utopia e por fazer uso contínuo da linguagem, como falante ou ouvinte, o homem está sempre exposto ao poder: seja ao poder político-econômico-ideológico que tem como canal de expressão a linguagem; seja ao poder da própria linguagem na sua expressão obrigatória, a língua.

Falar de linguagem e poder implica falar em signos e ideologia, fato este que, neste quadro teórico, remete a Bakhtin (1995: 31) quando afirma: "*Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia*". Por essa afirmação pode-se perceber quão íntima e profunda é a relação linguagem/ideologia; relação esta que vai definir e/ou delimitar a formação da consciência individual do homem que, segundo o pensamento bakhtiniano, "é um fato sócio-ideológico, ou seja, ela não pode derivar diretamente da natureza... *A consciência adquire forma de existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais*" (1995: 35). E são esses, os signos constituídos num terreno inter-individual, socialmente organizado, que permitem ao homem perceber o mundo ao seu redor e se definir como

ser social, capaz de modificar esse mundo de acordo com suas necessidades e/ou suas aspirações.

Por razões históricas, culturais, psicológicas, políticas, entre outras, as necessidades e aspirações humanas são, geralmente, diversas e é nessa busca de realização de seus diferentes desejos que nascem as lutas sociais e surge assim o ambiente propício para o exercício do poder. Intrinsecamente ligado à linguagem, o poder se apropriará do signo para se fazer eterno. Como "*um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico*", (Bakhtin, 1995: 32) o poder se beneficia dessas possibilidades fazendo do signo (e conseqüentemente da linguagem) um instrumento de sua expressão e expansão.

É isso que é possível porque, segundo Bakhtin (1995: 46) "*classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua*". O signo ideológico, que emerge do processo de interação de uma consciência individual e uma outra, torna-se assim o lugar onde se dão as lutas de classes. E a classe dominante, valendo-se do caráter deformador do signo, tenta torná-lo monossêmico - possuidor de um significado único, no caso aquele que mais lhe convém - e colocá-lo acima das diferenças de classe como uma das formas de preservar o seu poder. Mas o que torna o signo, ou a palavra, tão importante e necessária à manutenção e à difusão do poder nas relações sociais, em geral? Sem dúvida, é a sua ubiquidade social, ou seja, sua capacidade de penetrar em todas as relações entre indivíduos.

2 - O poder e a censura

Se o poder é perpétuo e está presente na mais simples das situações cotidianas, pode-se dizer que, por mais democrática que seja uma sociedade, ela conviverá, em maior ou menor intensidade, com essa filha legítima do poder - a censura. Segundo Rodrigues (1985): "*A censura é uma das dimensões intrínsecas de qualquer sistema de poder*" e enfatiza "*... não existe sociedade sem censura*". Assim ela é instrumento dos regimes totalitários e o é também dos regimes democráticos. Se em nenhum desses regimes ela é benéfica, penso que a censura do poder totalitário é mais fácil de ser enfrentada, driblada, vez que ela é visível e sem máscaras. Já nos regimes democráticos ela é sutil, "*difusa e amorfa, legitimada pelo rosto anônimo das maiorias, pela categoria moderna do povo*" (Rodrigues: 1985). É a censura que não faz calar determinadas vozes que incomodam, mas é aquela que obriga a dizer.

Tanto é assim que o poder sobrevive atualmente da falsa liberdade de expressão. Ele fala sempre em nome de uma maioria e dessa forma exerce e expande seu controle e seu domínio. E faz isso através dos programas de TV, dos grandes acontecimentos esportivos, das grandes concentrações populares, como shows de cantores famosos e carnavais fora de época, no caso do Brasil. A censura das sociedades democráticas é uma censura que abomina o silêncio, justamente porque ele é pleno de significação, como veremos mais adiante.

No tocante à relação censura/linguagem, diz Orlandi que sua proposta é:

“compreender a censura enquanto fato de linguagem que se inscreve em um política da palavra que separa a esfera pública e a esfera privada, produzindo efeitos de sentido pela clivagem que a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito” (1995: 97).

dentro da perspectiva da Análise do Discurso para a qual não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. E outra vez tem-se o entrelaçamento: homem, linguagem e poder.

A autora acima mencionada define censura como: *“a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”*(1995: 107).

Dessa forma, impedindo os sujeitos de assumirem determinados papéis (de autoria, por exemplo), de assumirem determinadas vozes, fazendo-os dizerem certos discursos para calarem outros, a censura é utilizada pelo poder e expressa através da linguagem para coagir, controlar e limitar os indivíduos.

Mesmo sendo controlada e imposta por um tipo de poder, ela deixa marcas, lacunas que podem ser percebidas e por isso mesmo combatidas. Ilustre-se com o exemplo de certos jornais brasileiros que, na época da ditadura, publicavam receitas culinárias ou poemas no lugar de seus editoriais. Nesse caso, ela é, como diz Orlandi (1995: 130), *“um sintoma de que ali tem um problema com o dizível. Ali o sentido seria outro”*. Ainda relacionando sentido e censura, ela ressalta: *“os sentidos reproduzidos em condições ‘particulares’ tal como o da censura, podem ser carregados de outros sentidos, de transformações, de outros sentidos possíveis e não ditos”* (1995:115).

A sorte é que os sentidos não são de todo controláveis, eles deslocam-se, migram, transformam-se, de forma a deixar sempre uma possibilidade de resistir, de rebelar-se e de instaurar uma nova ordem, ainda que esta venha revestida de outras formas de poder e de outras formas de censura.

Mas desde que o homem está condenado a significar (Orlandi: 1995) e a falar, vai viver por toda a sua história exercendo o poder e, ao mesmo tempo, querendo livrar-se dele; censurando, sendo censurado e querendo fugir das garras da censura, não tendo senão pequenos momentos de êxito; aqueles em que consegue lograr a língua através da literatura.

3 - O poder e o silêncio

Em sua *Gramática do poder*, Epstein (1993: 10) questiona: *“... é possível imaginar qualquer tipo de exercício de poder não agenciado por alguma forma de comunicação, inclusive o silêncio?”*

Obviamente o que já foi discutido até aqui mostra que sem a comunicação, sem a linguagem, não se exerceria o poder. O silêncio e o modo como ele é utilizado pelo poder, é o que se pretende discutir agora, tomando como suporte os estudos de Orlandi sobre o tema. Segundo ela *“a relação silêncio/linguagem é complexa... o silêncio não é mero complemento de linguagem. Ele tem significado próprio”* (1995: 23). E este pode ser de dois tipos: o silêncio fundador e o silenciamento: uma política do sentido.

O silêncio fundador não significa ausência de sons ou de palavras porque *“o silêncio não é vazio, o sem-sentido, ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa”* (Orlandi, 1995: 70). Ele é a condição da produção de sentido, ele não fala, ele significa, ele é. E esse silêncio não é físico, mas o silêncio como *sentido*, como *história*, como *matéria significante*; é esse que se faz necessário para que o sujeito possa falar, pois é ele o instaurador dos sentidos.

O silenciamento: uma política de sentido *“se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possí-*

veis, mas indesejáveis” (1995: 75), em uma determinada situação; é quando *“se fala para não se dizer certas coisas”* (1987: 264).

A política do silêncio, segundo Orlandi, tem dois modos de existência: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O primeiro envolve o fato de que um enunciado apaga necessariamente outros enunciados (ou outros sentidos possíveis); o segundo é o da interdição do dizer e tem como grande exemplo a censura, compreendida como a produção do interdito, do proibido. O silenciamento pode ser visto como uma maneira não de calar, mas de dizer uma coisa para não dizer outras; é a censura do obrigar a dizer, bem presente no atual contexto histórico-social que teme o silêncio e que nos incita a emitir sons continuamente por considerar o silêncio como vazio, como falta ou, mais provavelmente, por saber que quando estamos calados, estamos pensando e refletir pode fazer o homem questionar, discutir e contestar o poder legitimamente estabelecido. Dessa forma interessa mais ao poder falar continuamente do que calar, embora nesse contexto também se possa dizer que falar é igual a ‘calar outros sentidos’.

Assim silêncio/censura, na perspectiva aqui abordada, nada mais são do que instrumentos do poder manifestos através da linguagem, seu *habitat* natural. É possível até afirmar que não temos mais uma via tripartida - homem, linguagem e poder - mas uma encruzilhada onde se defrontam silêncio/censura; linguagem/poder; e, no meio dela, o homem. Um fio de esperança, uma luz no fim do túnel ainda existe? Onde? Nos sentidos que se transmudam, que escapam, que nos pegam a seu modo, pois *“não há censura completamente eficaz”*. (Orlandi, 1995:134).

4 - A coercitividade da linguagem

Que o homem possui a faculdade da linguagem é ponto pacífico entre os estudiosos e pesquisadores, embora não o seja o fato de ela ser nata ou inata, porém não é mérito deste estudo discutir essa questão. Interessa que o homem possui a linguagem e esta tem sua expressão obrigatória que é a língua.

Pode-se pensar então que por se ter a faculdade da linguagem, se é dono da língua e pode-se usá-la ao bel-prazer, manipulando-a de acordo com interesses individuais. Isso pode ser possível, mas apenas em parte: pode-se, por exemplo, escolher entre as palavras *garoto* e *menino* para referir-se a uma criança do sexo masculino. Mesmo assim, já se fica preso aos morfemas e aos fonemas que as acompanham, pois não podemos combiná-los à vontade. Esse fato configura a primeira imposição da língua. Acrescentem-se outros como: colocar-se como sujeito antes de enunciar a ação; escolher sempre entre o masculino e o feminino; marcar a relação com o outro através do tu do você ou do vós; e colocar os termos das orações dentro das ordem ditada pela sintaxe específica de cada língua. Esta lista, que não é exaustiva, caracteriza a natureza coercitiva da língua e prova que dela só se pode ser, no mínimo (e paradoxalmente), *messtre e escravo*.

Mas segundo Barthes (1978: 12.3), não se percebe *“o poder que reside na língua porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda a classificação é opressiva (...). Falar(...) não é comunicar(...) é sujeitar...”*

Ressalte-se ainda que uma outra determinante do caráter coercivo da linguagem é a sua indissociabilidade com o social, ou seja, sua vinculação com a ideologia, pois um sistema de signos só se constitui onde existe indivíduos socialmente organizados. E sendo um instrumento que possibilita, que permite a interação entre esses indivíduos, a língua associa-se assim: a - à situação social na qual está inserida no momento de sua realização; b - ao outro, ou outros, que participam na enunciação como ouvintes, isto é, aos interlocutores; c - à intertextualidade, pois um discurso sempre cita outro discurso; e d - ao que o grupo ao qual o indivíduo pertence pensa, pois, o

indivíduo, conforme Fiorin (1995: 42) *Não é livre para dizer, mas coagido a dizer o que seu grupo diz*”.

Tudo isso “*deve desfazer a ilusão idealista de que o homem é o senhor absoluto do seu discurso. Ele é antes servo da palavra...*” (Fiorin, 1995:77) e deve confirmar que não existe liberdade total dentro da linguagem, pelo menos em se falando do não - literário, pois vai ser a literatura, segundo Barthes (1978: 16.7), a forma utilizada para “*trapacear com a língua*”; quer dizer, a literatura vai ser o espaço possível para que a língua seja combatida e desviada de seu próprio interior. Combater o poder da língua é sobretudo deslocar os sentidos, já que as forças de liberdade que residem na literatura dependem do trabalho de deslocamento que o escritor exerce sobre a língua. Essas forças são: o fato de a literatura assumir muitos saberes; a sua força de representação; e o fato de jogar com os signos ao invés de destruí-los (Barthes, 1978: 18-22-28). São elas que contribuem para que se tenha, pelo menos, uma liberdade vigiada dentro da língua, uma vez que temos que nos render a verdade barthesiana de que:

“Não são somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas que estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito: é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de repressões...” (1978:31).

Procurou-se apresentar, pelo que foi dito até aqui, o poder da língua, isto é, o poder existente na estrutura da língua, não, porém, desligada do contexto social e seus elementos, pois como foi visto anteriormente, essa ligação é intrínseca e inata. Mas quero tratar ainda de outra forma de poder que a língua impõe ao homem, ou seja, uma determinada visão de mundo que cada língua contém e que determina a maneira de o homem perceber e conceber a realidade pois “*cada língua ordena o mundo a sua maneira*” (Fiorin, 1995:52).

Dessa forma até a nossa consciência é imposta pela língua na medida em que ela nos impele a ver o mundo dentro dos seus moldes. Assim, uma mesma realidade pode ser percebida de maneiras diferentes por homens que falem línguas diferentes; o que em português pode ser visto como duas cores distintas, em japonês podem ser matizes de uma mesma cor. Corrobora esse ponto de vista Barthes (1978: 141), quando afirma que “*... é precisamente por intermédio de seus signos que nós percebemos esse mundo, e a nossa percepção é por isso deformada, orientada, guiada pela ideologia da classe dominante*”. E como se não bastasse, a língua tem também a capacidade de influenciar o comportamento humano através dos estereótipos que a sociedade transmite ao homem e que determinam certos modos de pensar e agir, como o preconceito contra os negros, os pobres, as prostitutas, por exemplo.

É o que permite que certas palavras admitam conotações positivas ou negativas: *branco, rico, educado* são exemplos de valores positivos e por isso largamente utilizados nos mais diversos contextos; *já negro, comunista, empregada, terceiro mundo* têm fortes sentimentos negativos e são usadas, muitas vezes para hostilizar e discriminar. Parece correto, então, afirmar que o poder da língua manifesta-se também no léxico quando impõe uma valorização positiva ou negativa às palavras. Isso as tornam *presas fáceis* dos detentores do poder sócio-político-econômico para as manipularem de acordo com seus interesses e assim transmitirem as suas visões de mundo, que acabam por entranharem-se na consciência de todos, de

tal forma que passam a ser consideradas como legítimas e naturais.

No entanto, como todo exercício de autoridade, desperta uma vontade de se contrapor a ele, é também no léxico que vai aparecer uma reação a esse poder é o “uso de formas alternativas de linguagem que funcionam como instrumento de contestação nas normas lingüísticas vigentes” (Maia, 1995: 102). São as gírias que servem ao grupo que as utilizam como fator de auto-afirmação, de realização pessoal e de originalidade e se contrapõe às imposições da chamada língua culta, aquela prescrita como correta e, portanto, a que todos devem usar para se comunicar. A transgressão dessa forma lingüística não se faz gratuitamente; o grupo, ou os elementos do grupo transgressor, sofre “*sanções sociais, como a rejeição ou a ridicularização (...) a quem resta como alternativa a adoção dos estereótipos da linguagem marginal*” (Maia, 1995: 130).

Diante de tudo que foi exposto, linguagem e liberdade aparecem como inconciliáveis e, para não se tornar impotente perante tal situação, resta ao homem “*essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem (...)*” a literatura (Barthes, 1978: 16). Nem todos têm acesso a ela, é verdade, e assim nada há a fazer, se não aceitar a viver em “liberdade condicional”. E se “*a regra é o abuso, a exceção é a fruição*” (1993:51), como diz Barthes, que se use dessa liberdade condicional para se abusar da exceção.

5 - Considerações finais

Como em todo trabalho investigativo, neste também há falhas, há lacunas e, inevitavelmente, em virtude do assunto tratado, há silêncios, há censuras e há poder, pois se trata de um ser humano falando da linguagem e do poder através da linguagem e a imbricação desses elementos é tamanha que, se há delimitações entre eles, são tão tênues que não as percebo mais. Percebo, porém, que eles existem porque eu (homem) existo, assim se eles se reúnem em mim, se sou a sua síntese, sou mais que todos eles e posso, no mínimo, questioná-los, de vez em quando.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed., São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. *O prazer do texto*. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1991.
- EPSTEIN, Isaac. *Gramática do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1995.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3 ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. “As máquinas censurantes modernas”. *Revista de comunicação e linguagem*. Lisboa: Nº 1, 1985.
- VASCONCELOS, Oflia Maia. *Dinâmica da relação linguagem x poder: a linguagem enquanto forma de autoritarismo e repressão*. Graphos. Revista de Pós-graduação em Letras da UFPB, João Pessoa: Ano I, Nº 1, 1995, p. 101-4.

A contribuição do professor de português na formação de habilidades de pensamento

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN/Pau dos Ferros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Natal

ABSTRACT: *This work analysis teacher/mediator's contribution to form thinking abilities during reading activities in first language teaching. The observation in classroom shows that the teacher assumes a relevant role in the process of learning development.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação, Linguagem, Leitura*

Considerações iniciais

Objetiva-se, aqui, fazer uma relação entre a filosofia e as teorias lingüísticas aplicadas ao ensino de leitura em língua materna. Nesta tentativa, propõe-se analisar o contribuição do professor de língua materna no processo de desenvolvimento de habilidades de pensamento, em aula de leitura, no ensino fundamental.

Para isso, partindo-se do que há em comum entre a Lingüística e a Filosofia, busca-se, a princípio, em Wittgenstein (1999), referencial para essa discussão, uma vez que uma das suas preocupações era discutir a relação entre o pensamento, a linguagem e o papel da Filosofia em explicar suas mais diversas manifestações. Wittgenstein defende a idéia de que não existe apenas a linguagem, mas múltiplas linguagens, de modo que preferiu utilizar a expressão *jogos de linguagem*, referindo-se ao seu aspecto funcional, do seu uso, na prática. Ao declarar que um *jogo de linguagem* não pode ser definido por si só, mas comparando-se suas semelhanças numa série de jogos, é que ele afirma que “a linguagem engendra, ela mesma, superstições das quais é preciso desfazer-se, e a filosofia deve ter como tarefa primordial o esclarecimento que permita neutralizar os efeitos enfeitadores da linguagem sobre o pensamento (...) Em suma, a Filosofia é uma permanente luta contra o enfeitamento da linguagem (1999: 13-15).

No uso da linguagem é sabido que, ao chegar à escola, o aluno já é capaz de entender e falar a sua língua, podendo ser considerado um falante nativo, ou seja, dispõe de um vocabulário próprio para demonstrar tudo aquilo que pensa e precisa para interagir socialmente. A escola, na maioria das vezes, desconsidera o repertório lingüístico trazido pelos seus alunos, esquecendo-os enquanto sujeitos falantes e pensantes, para ensinar normas gramaticais, sem perceber que o aporte verbal do aluno é a via mais segura para tal conquista e para muitas outras. É justamente nas teorias lingüísticas aplicadas ao ensino, tendo como preocupação compreender a forma como se concebe a linguagem na escola, para que melhor se compreenda o processo de ensino-aprendizagem, que Travaglia (1996) mostra, em seus estudos, que há três diferentes maneiras de se conceber a linguagem, caracterizando-as como concepções.

A primeira concebe a “linguagem como expressão do pensamento”. Nesta, passa-se a idéia de que existem regras a serem seguidas, para que se organize coerentemente o pensamento e, com efeito, possa-se usar adequadamente a linguagem. São essas regras que se constituem as normas gramaticais, as quais determinarão o escrever, o falar *bem*. Para isso, o recurso utilizado é a gramática normativa. Portanto, a partir dessa concepção, pode-se deduzir que as pessoas se expressam mal justamente por não pensarem bem, ou seja, a linguagem resulta do pensamento expresso. Associada a esta concepção está a crença de que uma das primeiras funções da linguagem é a de permitir a expressão do pensamento, a transmissão de informações produzidas ao longo dos anos e, em conseqüência, a assimilação de uma infinidade de conhecimentos.

A segunda concepção vê a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. Nessa perspectiva, a língua é vista enquanto código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam de acordo com as regras, onde o emissor transmite uma mensagem ao receptor e, através da codificação, se transforma em nova informação. Segundo Travaglia (1996) “Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que a separa do homem no seu contexto social” (p. 22).

Essa discrepância, que permite isolar o homem do contexto social, expressa os objetivos do estruturalismo e do transformacionalismo e leva alguns estudiosos a defenderem essa visão formalista da língua. Neste sentido, à medida que a escola estuda a língua numa perspectiva de, apenas, comunicar, está restringindo o seu papel ao simples sistema de normas a decorar, de modo que não passa do mero papel de reproduzir informações, dissociado de toda uma realidade histórico-social, na qual o indivíduo atua diretamente num determinado contexto de interação. Aparentemente, este tipo de linguagem se apresenta com a função maior de organizar, articular ou orientar o pensamento de quem a usa.

A terceira e última concepção é aquela que concebe a “linguagem como forma ou processo de interação” e, que, de acordo com Travaglia (ibid.), essa visão da linguagem é representada por todas as correntes da Lingüística que, agrupadas, denominam-se Lingüística Textual, Análise do Discurso e Análise da Conversação. Optando por esta última, Travaglia (1996) aponta que essa concepção tem como premissa maior a interação humana. Defende-se, aqui, o fato de que, ao usar a língua, o indivíduo não apenas exterioriza ou traduz um pensamento, mas estabelece sentido a partir da atuação entre os interlocutores. Desfaz-se a idéia de que é apenas o cognitivo que organiza a expressão, mas é a expressão que irá organizar a atividade mental do sujeito, dependendo do contexto em que este se encontra. Neste sentido, a língua é vista sob a ótica de sua função e adequação dentro de uma interação comunicativa.

Conforme Galdi (1996), a escola é um espaço propício para se dar continuidade ao processo de interlocução que se inicia bem antes do aluno freqüentar o ambiente escolar. Trata-se de se estender o uso e a função da linguagem diante de tantas possibilidades de interação que se apresentam na escola. Segundo ele, há uma mudança de natureza entre as interações que se estabelecem, dentro e fora da escola, uma vez que o uso ora “privado”, no contexto, escolar, torna-se “público”, advertindo que não é a linguagem que passa de privada para pública, e sim, as instâncias de uso da linguagem, que são distintas. Nesse caso, o que é considerado “erro” passa a ser considerado “diferente”; e os usuários da língua são vistos como sujeitos do falar e do ouvir, que atendem aos fenômenos sociais da interação verbal, estabelecidos pela sociedade, para interagirem de acordo com o ambiente no qual estejam. Portanto, nessa perspecti-

va, a linguagem é vista enquanto um produto inacabado e em permanente evolução, num processo ininterrupto dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

Lipman (1997), aproximando-se dessa mesma compreensão, desenvolveu um programa de habilidades de pensamento, na educação, que tem como objetivo principal fazer com que as crianças, ao usarem efetivamente a linguagem, aprendam a pensar mais e melhor, ou seja, que atinjam o que ele chamou de “pensamento de ordem superior ou um pensamento excelente”. Conforme Lorieri (1998), essas habilidades ou capacidades podem ser apresentadas em quatro grandes grupos, que se dividem em sub-habilidades: a) “habilidades de investigação”, que implicam na capacidade da criança em formular questões e hipóteses, observar, construir verificações, auto-corrigir-se etc, b) “habilidades de formação de conceitos”, que ocorrem através do explicar, definir, analisar e sintetizar, c) “habilidades de raciocínio”, pela quais a criança pode estabelecer relações, produzir conclusões, identificar pressuposições, provar pela argumentação, e d) “habilidades de tradução”, em que é necessário se estar atento ao que é dito, perceber implicações e suposições, parafrasear etc. Santana (1998), discutindo a operacionalização deste programa em sala de aula, resume a sua metodologia em cinco passos: 1) Leitura do texto; 2) perguntas feitas pelos alunos; 3) agrupamento das perguntas; 4) escolha do tema ou assunto para discussão; e 5) a investigação dialógica.

A importância de desenvolver um trabalho dessa natureza está no fato de que “a fala opera o pensamento. A linguagem vai ajudando a estruturar este pensamento” (Santana, 1998). Partindo desse enfoque como ponto central, neste trabalho, é que pretendemos analisar uma aula de leitura, onde a professora, mesmo sem trabalhar com essas terminologias e esta sistematização, tenta, na prática, fazer um trabalho com leitura, na perspectiva de desenvolver, nos seus alunos, a capacidade de pensarem por si mesmos, a partir de um texto fonte, tendo, como suporte maior, a diversidade textual.

O CORPUS

O *corpus* deste trabalho se constitui de uma aula de leitura em língua materna, gravada em áudio e em vídeo, numa turma de 5ª série (3º ciclo) do ensino fundamental, de uma escola pública, em Pau dos Ferros – RN, em que vinte alunos, advindos de bairros populares da cidade, na faixa etária entre 10 e 14 anos, participavam da aula. A professora dessa turma tem formação em Letras, com especialização na área de Linguística Aplicada, e é considerada, pela escola, uma excelente professora.

A aula, em análise, com a duração de mais ou menos 35 minutos (transcrição) tem como temática “A amizade”, haja vista ter sido realizada no dia 20/07/00, dia da amizade. A aula foi marcada pelo estilo pergunta-resposta, sendo iniciada por uma pergunta, como denominou Coracini (1995) de “*pergunta iniciativa*”, a seguir:

Exemplo 01-

(S.07) Profª Laura - o que vocês pensam, o que é amizade pra cada um de vocês?

(S.16) Ruth – amizade pra mim ... é uma coisa muito boa, agente sem amizade de alguém agente num é nada

(S.19) Eduarda – amizade pra mim é quando a pessoa tá nas horas certas e nas horas erradas amigo num é aquele que tudo que a gente conta vai contar aos outros ... e também ... é ... assim ... sempre tá com agente nas horas certas e nas horas erradas.

Percebe-se que os alunos tentam definir o que é a amizade, a partir dos conhecimentos prévios, advindos de suas experiências pessoais, como esclarecem: “amizade pra mim” (S.16/19). Ainda no S.10,

a aluna tenta definir além do que é um amigo o que significa também não ser amigo. Entre essas tentativas de definições sobre o que é a amizade os alunos costumam apontar sempre um outro colega para que fale, para que não sejam convocados pela professora, a falar. Enquanto isso, a professora afixa, no quadro, sete frases (cartazes) sobre a amizade, informando que os alunos deverão opinar sobre as mesmas, se concordam ou não.

Exemplo 02 -

(S. 35) Profª Laura - nós temos aqui ... sete frases num é? a primeira diz “o amigo é um tesouro raro” (...) “o amigo verdadeiro ama em qualquer tempo”, o que Eduarda...colocava né? “a amizade é um bem que não se pode desprezar”, “a amizade é um bem imprescindível.

(S.46) Henrique – eu (inaudível) essa primeira “um amigo é um tesouro raro” ((lendo)) essa parte quis dizer que nem todo mundo é um amigo de verdade.

Como na questão anterior, mais uma vez os alunos utilizam os mesmos procedimentos para tentarem explicar as frases. Através de exemplos, provavelmente, extraídos de situações reais do cotidiano, das suas relações pessoais. Considera-se, aqui, a relevância dessas reflexões, o que demonstra que os alunos conseguiram fazer uma relação texto-vida, ponto fundamental para dar significação as suas leituras. Após vários comentários feitos pelos alunos, a professora propôs a leitura de cinco textos sobre a amizade em grupos e, em seguida seria a apresentação dos grupos, momento este que culminou com a maior dificuldade apresentada pelos alunos, devido a incapacidade de ouvir com atenção a fala do outro, tornando esta a parte mais prejudicada nessa atividade.

Exemplo 03 -

(S.90) Profª Laura – pronto ... qual é o título do texto e o que vocês entenderam? ((muito barulho, alunos falando ao mesmo tempo))

(S.117) Suzy - que a amizade que fala aí ele ... era como/ deveria ser como um diamante ... porque a gente devia zelar como se fosse dinheiro

(S.123) Daniela – eu entendi que ... por mais que a gente tenha um amigo esse amigo seja FALSO e agente não queria mais ele, ele ou ao contrário, ele não queira mais a gente ((risos dos colegas)) agente nunca vai ficar sozinho ((sem concentração na atividade, muito barulho e risadas na sala))

Como se vê, novamente, os alunos aos se apropriarem dos textos se valeram de suas experiências pessoais (abstrações), para fazerem suas sínteses (generalizações) apesar da insatisfação da professora pelo fato de relevarem o conteúdo formal do texto, para apenas exemplificarem, através dos seus próprios argumentos. A professora continua insistindo para que todos façam uso da palavra, apesar da resistência de alguns grupos. Finalmente ela faz uma síntese do conteúdo de todos os textos, comentando-os e, na última parte da aula, a professora sugeriu que os alunos utilizassem o correio da escola para enviar uma mensagem ou uma carta a um amigo. Ainda fazendo essa atividade, a aula termina.

A intervenção pedagógica e o desenvolvimento de habilidades

Trabalhando num processo de educação para o pensar, desenhado pela intervenção pedagógica, segundo Theobaldo (1998):

“O que importa no pensar bem é que agente consiga promover uma reflexão acerca da realidade em que nós vivemos, das questões que nos incomodam, das angústias que temos; pensar bem não é só você ter capacidade de sistematizar idéias. Então, nesses elementos, entram a experiência vivida por cada

um, entra, também, a capacidade de organizar pensamentos, e entram, também, uma série de capacidades que vão além da pura organização de pensamentos”.

Partindo-se desse princípio, na aula em análise, percebe-se claramente que há uma tentativa da professora, na condução da aula, em desenvolver uma reflexão junto aos alunos sobre uma das questões que muito os afligem, nessa faixa etária, que são as relações com os amigos. Através das respostas dos alunos, há indícios de que algumas habilidades já parecem estar sendo desenvolvidas pelos alunos, à medida que, através de suas experiências pessoais, estes conseguem estabelecer relações, explicar ou definir, com suas próprias palavras o que é amizade; em alguns casos, parafrasear, como no (S.19) “a pessoa tá nas horas certas e nas horas erradas” (adágio popular).

Por outro lado, uma questão que ainda parece mal resolvida, nesta aula, é que a sala de aula não se transformou numa comunidade de investigação, de modo que os alunos não se sentem seguros, ao exporem seus pontos de vista, e a professora não chegou a conduzir o processo de reflexão, através da problematização, como desejava, uma vez que não conseguiu sensibilizá-los no sentido de fazer com que se apropriassem do problema e nele mantivessem o interesse, durante a discussão. Entretanto, apesar dos esforços da professora, os alunos ainda não entenderam que a fala do outro é tão importante quanto a sua própria fala, pois a aula foi marcada por frequentes interrupções, insinuações de toda ordem, preponderando o desrespeito pelo outro, sendo necessário várias intervenções da professora, para que pudesse dar continuidade na abordagem da temática. Garantir as falas e manter-se na temática tornaram-se os principais problemas enfrentados pela professora, o que irá exigir desta um trabalho mais consistente, no sentido de conduzir uma possível investigação dialógica com seus alunos, uma vez que:

“Na escola de educação tradicional o que importa são respostas. Nas comunidades de investigação em sala de aula o que mais importa são as questões. E os erros são muito importantes, porque quando cometemos um erro temos a oportunidade de vermos onde e como erramos e nos auto-corriger. Geralmente, a partir dessa forma de investigação surgem novas formas de percebermos as coisas em geral” (Sharp, 1998).

Se se considerar que a professora trabalha numa “concepção de linguagem como forma ou processo de interação social”, como defende Travaglia, em que a linguagem se manifesta dependendo de quem, quando e como se costuma utilizá-la, é possível acreditar-se que, através da exteriorização, da expressão desses alunos, estes vão adequando-se ao contexto escolar que se estabelecerá de fato, a interlocução, ou seja, não é fazendo calar aqueles que socialmente não tem direito a voz que a escola vai organizar as interações comunicativas, mas orientando-os, fazendo-os compreender que é necessário desenvolver certas habilidades para que se fortaleça as relações de ensino-aprendizagem. Nesse caso, sem desprezar a abordagem teórica que privilegia a linguagem enquanto interação social, talvez uma metodologia de trabalho alternativo, como propõe Lipman, seguido dos passos anteriormente citados, pudesse ajudar a professora a organizar sua aula de forma que invertesse a ordem apresentada: em vez das perguntas por ela encaminhada fossem elaboradas pelos alunos, pois: “A educação é uma experiência que precisa ser atrativa e apreciada. Ela pode ser muito estimulante quando é feita corretamente. Isto quer dizer que um novo relacionamento entre professores e alunos, um relacionamento mais colaborativo, mais eficiente, mais cuidadoso do que vimos no passado” (Lipman, 1998).

No entanto, além dessas questões outros pontos poderiam ser levantadas, como, por exemplo, se de posse dessas frases, não seria interessante que houvesse questionamentos sobre as verdades que aparecem como naturais nesses textos, pois não houve nenhuma reflexão sobre o conteúdo das frases, nem levado em conta as condições de produção, bem como a negatividade dos provérbios que em alguns momentos foram silenciados.

Considerações finais

Algumas considerações parciais, podem ser apontadas para concluir este estudo sobre a aula de leitura e o papel do professor no desenvolvimento de habilidades de pensamento: a) está claro que um novo fazer pedagógico, uma nova relação já se fez presente nos avanços que se apresentam como notória contribuição do papel da professora enquanto mediadora da prática de leitura nesse processo, uma vez que não há, por parte desta, um controle cerceador do sentido nos textos estudados; b) ao insistir que o aluno pense sobre o que leu e que atribua significado, a partir dos conhecimentos prévios dos seus alunos, permite que estes desenvolvam determinadas habilidades. Há uma diferenciação entre a compreensão literal do texto e interpretação, tendo a professora optada obviamente pela segunda; c) percebe-se também um incentivo a oralidade dos alunos como principal meta no trabalho pedagógico, além de privilegiar o trabalho com os gêneros textuais, o que demonstra a opção teórica da professora pela Linguística textual.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar que o professor de língua materna, ao organizar/planejar a aula de leitura, deve sempre estar atento para levar em consideração a formação de habilidades de pensamento, pois estas permitirão uma eficaz interlocução no processo de produção e compreensão de qualquer texto, favorecendo, assim, uma relação ativa entre aluno/texto/vida, que, seguramente, marcarão as experiências significativas de qualquer leitor em formação.

Referências bibliográficas

- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1995.
- GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- LIPMAN, M.; Oscanyan F.S.; Sharp, A. M.. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- _____. *A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*. www.filosofiaparacrianças.com.br
- LORIERI, Marcos. Habilidades de pensamento. In: *Educação para o pensar*. São Paulo: Atta Mídia e Educação (VHS), 1998
- SANTANA, Isabel Cristina. Metodologia. In: *Educação para o pensar*. São Paulo: Atta Mídia e Educação (VHS), 1998
- THEOBALDO, Cristina. Habilidades cognitivas. In: *Educação para o pensar*. São Paulo: Atta Mídia e Educação (VHS), 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Os pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- SHARP, Ann. Comunidade de investigação. In: *Educação para o pensar*. São Paulo: Atta Mídia e Educação (VHS), 1998.

Linguística e Filosofia da Linguagem: uma relação de (des)encontros

José Roberto Alves Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *This paper aims to discuss the way Linguistics and Philosophy of Language are related along language studies.*

PALAVRA-CHAVE: *Filosofia da Linguagem, Linguística, uso, ideologia.*

0 – Introdução

A relação entre a Linguística, enquanto ciência da linguagem, e da Filosofia da Linguagem, enquanto abordagem reflexiva em torno do significado destaca-se por uma série de acepções concernentes ao alcance tanto de uma como de outra. O objetivo desse estudo é ressaltar as semelhanças e diferenças entre a Linguística e a Filosofia da Linguagem, ressaltando as contribuições que cada um desses campos de estudos têm dado às reflexões sobre os usos e funcionamentos da linguagem.

1 – O Interesse do filósofo pela linguagem

Independente do campo de estudo, os filósofos, ao longo da história do pensamento humano sempre demonstraram interesse pelo estudo da linguagem. Dentre esses ramos, Alston (1972) destaca:

1.1 – A Metafísica

Os filósofos sempre tiveram uma preocupação com os fatos fundamentais dos aspectos básicos da linguagem que usamos para falar a respeito do mundo. Para explicar tal relação, os pensadores tentaram categorizar as entidades com suas respectivas representações. Platão (1973), em *Crátilo*, por exemplo, reflete sobre a naturalidade e a convencionalidade dos nomes. Na *República*, ele diz: “sempre que um determinado número de indivíduos tem um nome comum, supomos que tenham também uma idéia ou forma correspondente”. Esse problema acompanha todo o percurso da história filosófica, passando pelas diferentes acepções do modo de se ver o mundo, pendulando da perspectiva idealista para a materialista, incluindo as contribuições fenomenológicas.

1.2 – A Lógica

No estudo das inferências, a validação e o falseamento dos argumentos retóricos receberam tonalidade contundente, principalmente nos estudos de Aristóteles. Nos seus argumentos sofísticos, ele ressaltava a necessidade do reconhecimento da validação dos enunciados. Esse processo dependia da análise das premissas e de suas conclusões. Esse tipo de análise aponta para uma abordagem crítica no tocante aos usos da linguagem.

1.3 – Conhecimento apriorístico

A Epistemologia tenta explicar a possibilidade e as formas de conhecer ou apreender a realidade. Nesse contexto, há uma tendência de alguns filósofos para aspectos inatos do conhecimento. Descartes foi um árduo defensor da inerência exclusivamente humana da linguagem. Esse tema foi posteriormente ressaltado por Chomsky (1972) numa abordagem gerativista, na qual a linguagem, caracteriza-se pelo seu aspecto produtivo, portanto, inato ao ser humano.

1.4 – Filosofia Analítica

A Filosofia Analítica aponta para perspectivas deferentes de perceber a linguagem. Em alguns casos sugere a análise introspectiva dos conceitos, conforme defende Frege (1971), a ponto de se constatar uma conceitografia matematizável da língua natural. Mas os principais estudos no âmbito analítico consideram os usos e funções da linguagem no contexto. Como aponta Wittgenstein, a linguagem é uma atividade que se realiza na compreensão que os usuários têm do mundo, e conseqüentemente, dos jogos da linguagem.

2. Filosofia da linguagem e linguística

Diante da diversidade e complexidade no âmbito dos campos dos estudos filosóficos, direciona para a utilização do termo “Filosofias”. Essa postura evita a restrição da filosofia e reconhece suas múltiplas funcionalidades no processo de construção do conhecimento. No que diz respeito aos estudos linguísticos, existe dificuldade para a delimitação de investigação no próprio contexto filosófico. Alguns estudiosos defendem fazer Filosofia da Linguagem, outros, Filosofia Linguística. Da mesma forma que a Filosofia, o termo “Linguística”, talvez, merecesse o acréscimo do “s” de plural face às suas alterações e ramificações que se aviltaram ao longo da história.

Abaixo, foram destacadas algumas definições de dicionários terminológicos das áreas específicas da Filosofia e da Linguística. As entradas apresentadas mostram a complexidade na definição do escopo dessas áreas de conhecimento:

- a) *Filosofia da Linguagem* – nome dado à tentativa geral de compreender os componentes de uma linguagem efetivamente usada, a relação que o locutor discernente tem com seus elementos e a relação que estes têm com o mundo (cf. Blackburn, 1997).
- b) *Filosofia Linguística* – designação não muito satisfatória do método filosófico que consiste em tomar a linguagem, e não aquilo sobre o que a linguagem fala diretamente, com o dado primitivo. A idéia chave é que só através de uma apreensão correta do papel e dos objetivos dessa linguagem podemos vir a ter uma melhor concepção daquilo de que a linguagem fala, evitando assim as simplificações e distorções (cf. Blackburn, 1997).
- c) *Linguística* – Estudo da linguagem humana, mas considera da na base da sua manifestação como língua (cf. Câmara, 1977). É o estudo da língua com um sistema de comunicação humano. A linguística abrange um campo variado com diferentes abordagens e áreas de investigação, tais como a fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática, funções da linguagem (cf. Richards et alli., 1996). Nos dias atuais, após um período de fundação caracterizado por uma

limitação estreita e rigorosa do objeto “língua” e um recuo para além de fronteiras precisa, anexar agora a fala, o discurso, as relações da língua como o indivíduo e o mundo, graças a métodos explícitos rigorosos. Observa-se, portanto, em nossa época, a tentativa de elaborar modelos de produção, comunicação e compreensão dos discursos (cf. Debois et alli., 1973).

De alguma forma, o percurso histórico da lingüística parte da publicação do Curso de Lingüística Geral de Ferdinand de Saussure (1916), o que demarca a inserção da Lingüística no rol das ciências. A preocupação de Saussure, inicialmente, era oferecer à Lingüística o estatuto de Ciência. Conseqüentemente, percebe-se, ao longo da obra que na verdade foi compilada pelos seus alunos, uma tendência positivista/estruturalista, na qual, a linguagem é percebida como um sistema de regras semelhantes, por exemplo, às do xadrez.

Com Chomsky (1972), a Lingüística passa por um processo de redirecionamento nos seus estudos. A partir dos princípios idealistas de Platão, e do racionalismo de Descartes (1986), Chomsky advoga o inatismo da linguagem, e especialmente, a capacidade gerativa dos falantes da língua. Nesse sentido, a linguagem é um atributo, exclusivamente, humano, demonstrado através da capacidade inata do falante, para gerar, a partir de um número finito de regras, um número infinito de frases.

Tanto no foco lingüístico de Saussure quanto no de Chomsky havia uma preferência à abstração da linguagem. Para Saussure, a *langue*, o sistema da língua era passível de descrição, a *parole*, fala individual, constituía-se um problema insolúvel, uma vez que para o estruturalismo lidar com a fala, que era o caos, o insustentável. Para o gerativismo de chomskyano, interessava a competência gramatical do falante, não o desempenho ou atuação no uso. Para Chomsky, as regras da competência poderiam ser passíveis de categorização, no que diz respeito ao desempenho, ter-se-ia, porém, muito pouco a dizer.

Desde Saussure, considerado o pai da Lingüística Moderna, os estudos da linguagem adquiriam uma tonalidade científica. Essa preocupação científica em torno da linguagem produziu uma preocupação em estabelecer respostas para quebra-cabeças no âmbito da comunidade científica de estudos lingüísticos (cf. Kuhn, 1970). A abordagem saussuriana, concernente à linguagem, enfoca as estruturas do sistema lingüístico, relacionando a língua às regras do jogo de xadrez.

A Filosofia da Linguagem devido o seu compromisso com a elaboração de questionamentos, atreveu-se a trabalhar com áreas de pouco interesse para a Lingüística. Através dos estudos semânticos, a Filosofia da Linguagem trilhou percursos e pôs como estudo referencial aquilo que era desmerecido pela Lingüística. Néf (1995) ressalta que só a filosofia se interroga sobre as condições de possibilidade de significação. Por isso, a Filosofia da Linguagem se insere numa dimensão crítica, na qual, esse tipo de semântica filosófica reflete sobre os laços entre o pensamento, a verdade e a significação.

Nesse sentido, Marcondes (2000), afirma que a Filosofia tem como tarefa central, embora não única, a análise do significado e porque para que esta análise possa ser realmente elucidativa faz-se necessário uma definição geral do significado – um modelo do que é compreender o significado de uma expressão – que uma teoria do significado que estabeleça um tal modelo tem uma importância fundamental para a Filosofia.

3. Usos da linguagem e ideologias

É inegável o débito da Lingüística moderna a Ferdinand de Saussure. Não é por acaso que ele é considerado o pai da ciência moderna dos estudos da linguagem. Contudo, a Lingüística dos dias

atuais percorreu caminhos diferentes daqueles trilhados pelo mestre genebrino e seus seguidores. Na medida em que as posturas pós-modernas invadiram as ciências, a Lingüística retornou às investigações filosóficas. Esse retorno contribuiu para a humanização da ciência e para a percepção dos aspectos sociais da linguagem.

A contribuição de Wittgenstein foi decisiva nos arraiais da comunidade científica no âmbito dos estudos da linguagem. Filósofos lingüistas como Austin (1955) e Searle (1969) sofreram direta ou indiretamente a influência da Filosofia Analítica. A língua não é só descrição, a língua realiza, concretiza, faz. Através dos atos de fala, o homem revela sua intencionalidade para comunicar.

O etnógrafo Hymes (1972) expandiu essa noção através da chamada competência comunicativa, que concebia não só a competência gramatical e inata de Chomsky, mas principalmente, a competência do usuário da língua fazer significar através da língua. Para Wittgenstein (1985), a linguagem, enquanto atividade de ‘jogos’, é aquilo que o usuário percebe no seu mundo. Nessa perspectiva, cabe ao Filósofo da Linguagem e ao Lingüista descrever o que se pode fazer com e através da língua.

Nessa acepção fenomenológica, os atores sociais, intuitivamente, constroem os significados na interação, na atualização do uso da linguagem. Conforme aponta Marcondes (2000), o método do filósofo pode ser caracterizado pelo exame do uso da linguagem; as dificuldades que o filósofo enfrenta têm sua origem na linguagem e podem ser compreendidas em termos lingüísticos e resolvidas a partir do esclarecimento da linguagem.

Por isso mesmo, a Lingüística hoje, resolve diferentes tipos de quebra-cabeças (cf. Kuhn, 1970). A Lingüística Aplicada, por exemplo, que não arvora ser apenas uma aplicação da Lingüística, é definida como a ciência que se preocupa com a resolução de problemas de uso da linguagem (cf. Kaplan, 1980). Percebe-se, portanto, cada vez mais, a preocupação, de cunho filosófico, lingüístico e/ou lingüístico aplicado, com o processo de construção dos significados em contextos institucionais ou fora dele.

Mas a Lingüística e/ou Lingüística Aplicada não se restringem somente à solução de problemas de cunho fenomenológico. O caráter dialógico e ideológico da linguagem tem suscitado vários questionamentos por parte dos pesquisadores nessas áreas. Para Bakhtin (1997), defende que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, tudo que é ideológico é um signo e que sem signos não existe ideologia. No marxismo filosófico/lingüístico de Bakhtin, a inquietação do filósofo e do lingüista é dar conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanescentes”, partindo da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico.

4. Considerações Finais

Como se pôde perceber da breve incursão anteriormente exposta, há sempre uma inter-relação entre o pensamento filosófico e o lingüístico, enquanto áreas que buscam a construção do conhecimento. Embora essa relação não seja assumida explicitamente, por razões metodológicas, na medida em que há uma tendência à desmatematização da lingüística, percebe-se, conseqüentemente, uma influência cada vez maior das reflexões filosóficas sendo inseridas nos campos dos estudos da Lingüística. Essa ciência, que se caracterizava, inicialmente, por suas análises descritivas de estruturas da linguagem, retorna à “casa materna”, absorvendo interesses semânticos que anteriormente eram inerentes à Filosofia. Nesse prisma, o contexto imediato tende a ser considerado para a resolução de pro-

blemas de uso da linguagem, bem como o contexto dialético para a elucidação de ideologias socialmente construídas.

5. Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Works*. Oxford, Clarendon Press, 1928-1954.
- ALSTON, W. P. *Filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1955.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CÂMARA, M. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CHOMSKY, N. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- DEBOIS, J. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- FREGE, G. *Estudios sobre semantica*. Barcelona: Ariel, 1971.
- HYMES, D. 'On communicative competence'. In. PRIDE, J.B. and HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KAPLAN, R.B. (org.) *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÉF, F. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PLATÃO. *Teeteto/Crático*. Vol. IX de Diálogos. Belém: Ed. Universidade Federal do Pará, 1973.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- RICHARDS, J. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. 6ª. London: Longman, 1996.
- SAUSSURE, F. *Course de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1916/1972.
- SEARLE, J.R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SEARLE, J.R. (ed.) *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press, 1971.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

Editoriais: polêmica *versus* ponderação

Helenio Fonseca de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Este trabalho pretende contribuir para o estudo da argumentação na imprensa brasileira. Visa especificamente: (1.º) a demonstrar que é cada vez **menor** a preocupação dos editorialistas do JORNAL DO BRASIL e da FOLHA DE SÃO PAULO em persuadir os leitores da “veracidade” das teses “defendidas” em tais textos; (2.º) a identificar – ou pelo menos hipotetizar a respeito – do significado dessa tendência.

Segundo Charaudeau (1992: 783), para que haja argumentação é preciso que exista:

- “uma proposta cuja legitimidade seja possível pôr em questão”;
- “um indivíduo que tome posição relativamente a esse questionamento”;
- um indivíduo, grupo, instituição etc. – “alvo da argumentação” – a quem o primeiro deseja persuadir.

Em outro trabalho – Charaudeau (1997) – aponta o autor a natureza paradoxal no **contrato comunicativo** da mídia, resultante de um triplo compromisso: com a “veracidade” da informação, com a cidadania e com a faceta comercial da máquina midiática.

Com a “veracidade”, porque o público espera que haja uma relação de transparência entre a “realidade”, isto é, os fatos em estado bruto, e o conteúdo da informação veiculada. Faltar a esse compromisso é comprometer a confiabilidade do órgão veiculador. Distorcer é diferente de mentir. Se morreram três pessoas num acidente e o noticiário diz que morreram trinta, trata-se de informação falsa, e não da distorção “natural” da mídia. Distorcer é permitido, mas dentro de certas regras, uma das quais, é claro, é não assumir que se está distorcendo.

O compromisso com a cidadania – diz o autor – decorre do fato de a imprensa (seja a televisiva, a radiofônica ou a escrita) ter uma “missão” educativa, isto é, ser porta-voz da moral social.

Quanto ao compromisso comercial, é evidente: a mídia radiofônica e a televisão vivem de audiência e o jornal, de seus anúncios, que sem leitores deixarão de existir.

Ainda segundo Charaudeau (1997), nos comentários da imprensa francesa hodierna de nível nacional (isso não vale para os órgãos midiáticos de província) existe **problematização** sem que exista **persuasão**, o que se deve, segundo ele, ao triplo compromisso de que acabamos de falar. A mídia se vê numa espécie de dilema. Informar por informar não faz sentido. O comentário da informação é a razão de ser desta e comentário implica juízos de valor (cf. preocupação com a moral da sociedade), logo é preciso problematizar.

Ocorre que, quando problematizamos, isto é, quando enunciarmos aquela “proposta cuja legitimidade seja possível pôr em questão”, o normal é tomarmos posição com relação a ela. É próprio da comunicação humana – lembra o autor – que o locutor procure trazer para seu universo mental o interlocutor. Quando isso não ocorre, como no tipo de argumentação que ele denomina **ponderada** – cf.

Charaudeau (1992:779-838) –, a interpretação mais plausível, a nosso ver, é que falta informação ao locutor para tomar posição. É como se a esse tipo de argumentação faltasse um dos ingredientes da argumentação completa, a saber, a **tomada de posição**. É de esperar que a atitude “ponderada” (de quem fica neutro em relação à **proposta**, pensando “prós” e “contras”) seja a exceção, e não a regra.

Ora, os editoriais dos órgãos de imprensa de nível nacional – tanto na França quanto no Brasil, a julgar pelo que diz Charaudeau e pelo que observamos no JORNAL DO BRASIL e na FOLHA DE SÃO PAULO – caminham ou para uma **pseudopersuasão** em defesa de teses ora consensuais ora vagas, ou para a pura e simples **ponderação**: atitude, como vimos, de pesar “prós” e “contras”, sem tomar posição. Repetimos: **problematizam** sem verdadeiramente **persuadir**.

No editorial do LE MONDE de 19 de janeiro de 1998, intitulado “L’urgence sociale”, para citar um exemplo francês, a tese é que “diante da urgência social, os que nos governam estão intimados a inventar [uma solução para o problema do desemprego]” [*“Face à l’urgence sociale, ceux que nous gouvernent sont sommés d’inventer.”*]

O alvo da crítica – aliás uma crítica tão branda que não chega a comprometer a **face** do criticado – é, nesse caso, uma entidade vaga e abstrata chamada “governo”, a qual, embora como instituição não possua os atributos de abstração e vaguidade, como actante, no discurso jornalístico, com frequência os adquire.

Nos editoriais do JORNAL DO BRASIL da FOLHA DE SÃO PAULO se nota, ainda que de maneiras diferentes, uma tendência ao que estamos denominando **pseudopersuasão**.

Rosa (1999) registra nos editoriais do JB que analisou (de novembro e dezembro de 1994) uma incidência significativamente maior do que nos da FOLHA (do mesmo período) do que ele denomina **léxico engajado**, ou sejam, itens lexicais **pejorativos** e **meliorativos**. Nascimento (1999) constata uma baixa incidência de **concessões** e **restrições** em editoriais do JB cujas datas vão de outubro de 1996 a novembro de 1997.

Imaginemos uma escala que vá da argumentação tipicamente **demonstrativa** à tipicamente **polêmica**, segundo a classificação de Charaudeau (1992:779-838), que entende como demonstrativa a que apresenta um alto grau de apelo à razão do interlocutor (compromisso com a “**paralogicidade**”), como faz o geômetra ao demonstrar um teorema, e como polêmica a que, ao contrário, embora apelando também à razão (pois do contrário não seria argumentação) o faz de modo menos intenso, com forte dose de emocionalização dos argumentos, num clima mais passional.

Os editoriais do JORNAL DO BRASIL se aproximariam mais do extremo “polêmico”, ao passo que os da FOLHA DE SÃO PAULO ficariam, comparativamente, mais próximos à extremidade “demonstrativa”. Note-se que a menor incidência de léxico engajado é

um índice de “demonstratividade”, ao passo que um baixo índice de concessões e restrições passa a impressão de atitude “convicta”, pouco dialética, própria de uma argumentação mais passional.

Embora com estilos diferentes, no entanto – repetimos – os dois órgãos tendem a praticar a pseudopersuasão.

O JB – altamente comprometido com o governo federal – defende teses governistas, não propriamente para persuadir o leitor, pelo menos não prioritariamente para isso, e sim para marcar sua posição pró-governo. O baixo índice de concessões e restrições é um sinal de pouco diálogo. É estranho que quem deseja persuadir – e seria de esperar que um argumentador o desejasse – não procure criar a empatia com o interlocutor que o recurso da concessão proporciona. Um texto pobre em tal recurso passa a impressão de que pretende persuadir quem já está persuadido, o que é o mesmo que não querer persuadir ninguém.

Quanto aos editoriais da FOLHA, têm um modo de argumentar que lembra um pouco os do LE MONDE, ora defendendo teses consensuais e voltadas para o bem comum (lugares-comuns), ora mostrando adesão limitada a uma proposta, chegando quase à argumentação ponderada – como no editorial de 13.04.1995, intitulado “O Diploma”, que começa citando a opinião do Ministro Paulo Renato de que não há necessidade de diplomas e ao final conclui que essa tese de modo geral é válida, exceto “em uma área como a saúde”:

O DIPLOMA

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, defende uma tese polêmica para melhorar o nível de ensino das universidades: acabar com a exigência de diploma para o exercício de todas as profissões.

(...) por ser tão polêmica, a tese do ministro merece uma reflexão mais detida. É evidente que um simples pedaço de papel com algumas inscrições em letras góticas e um carimbo do ministério não garante que determinado profissional está capacitado a exercer suas funções. Diplomas podem ser obtidos por meio dos mais diversos estratagemas. Já o conhecimento, este só pode ser obtido com muito estudo. E conhecimento é o que importa.

(...)

A proposta, por outro lado, também encerra certos riscos que devem ser ponderados. A extinção da exigência de diploma em uma área como a saúde, por exemplo, pode abrir ainda mais espaço para o charlatanismo, com risco de vida para a população.

De qualquer forma, no país das regulamentações e decretos que é o Brasil, desburocratizar um pouco as normas relativas ao exercício das profissões seria um belo avanço.

Esse processo lembra um pouco o mecanismo que provocou o desprestígio da retórica. Com o tempo a faceta da retórica como “arte de convencer” foi dando lugar à sua faceta de “arte de bem falar” (estilo ornado), de modo que esta acabou prevalecendo e caindo no discurso pelo discurso. Como o que não tem função tende a desaparecer, a retórica acabou caindo no descrédito e, em grande parte, no esquecimento, até ser reabilitada, há poucas décadas.

Boissinot (1994:15) lembra que no verbete “Colégio” da *Encyclopédie Française*, escrito por d’Alembert, a **retórica** é tratada de maneira pejorativa.

Diante de uma peça de oratória do tipo “discurso ornado”, como

as que costumam ser proferidas em enterros, cerimônias de formatura, de casamento e outras, sentimo-nos tentados a perguntar “muito bonito, mas e daí?”. Em tais textos haveria argumentação apenas no sentido de que contém uma tese e argumentos orientados para ela, mas não se percebe neles um esforço de persuasão.

A tese se enquadra, nesses casos, numa **visão generalizante**, sendo, portanto, muito abstrata e por isso fácil de a ela aderirmos sem nos comprometer. Trata-se muitas vezes de asserções de que se espera que nenhuma pessoa de bem discorde, não preenchendo, por conseguinte, uma das condições para que haja a verdadeira argumentação segundo Charaudeau (1992), ou seja, a existência de uma proposta a cujo respeito possa haver questionamentos. É o que se observa, por exemplo, neste fragmento antológico de Rui Barbosa:

A PÁTRIA

A pátria não é ninguém: são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à idéia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo: é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade. Os que a servem são os que não invejam, os que não infamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emudecem, os que não se acobordam, mas resistem, mas ensinam, mas esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo. Porque todos os sentimentos grandes são benignos e residem originariamente no amor. No próprio patriotismo armado, o mais difícil da vocação, e a sua dignidade, não está no matar, mas no morrer. A guerra, legitimamente, não pode ser o extermínio, nem a ambição: é simplesmente a defesa. Além desses limites, seria um flagelo bárbaro, que o patriotismo repudia.

Apud LIMA, Rocha & CÂMARA JR., J, Mattoso. Curso da língua pátria: antologia. 7. ed. Rio de Janeiro, Briguier, 1959. p. 222.

O tipo de argumentação praticado pela FOLHA (bem como pelo LE MONDE), distingue-se dessa oratória vazia apenas pela **visão particularizante**, mas assemelha-se a ele pela ausência de verdadeira persuasão. O denominador-comum entre os dois casos está na **vaguidade**. Vaguidade da tese num caso e do alvo da crítica, no outro.

A julgar pelo que aconteceu com a velha retórica, por culpa de sua faceta “ornamental”, podemos afirmar que o editorial é um gênero em crise, arriscando o prognóstico de que tende ou a desaparecer ou a transformar-se radicalmente. Uma pesquisa interessante (fica a sugestão para quem quiser fazê-la) seria o levantamento do número de leitores que efetivamente lêem os editoriais, dentro do universo de leitores de cada órgão de imprensa.

Estaria esse fenômeno da baixa “persuasividade” dos editoriais ligado a uma possível homogeneização cultural no universo das empresas midiáticas de grande porte (de alcance nacional), à semelhança do que ocorre, como diz Bernárdez (1982:149-150), nas chamadas “sociedades em pequena escala”?

Existe, segundo ele, uma correlação entre homogeneidade cultural e baixo uso de itens lexicais como as conjunções adversativas, por exemplo, sabidamente “argumentativas”, a ponto de no léxico de certas línguas ágrafas elas simplesmente não existirem.

“...cuando una lengua de este tipo sufre un cambio cultu-

ral importante [acrescenta ele] por influencia de otra cultura más compleja, entre los elementos que se toman en préstamo suelen estar, precisamente, las conjunciones coordinativas. Así sucede el la historia del quechua, del swahili, etc.”

Referências bibliográficas

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística textual*. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
BOISSINOT, Alain. *Les textes argumentatifs*. Toulouse, Bertrand-

Lacoste, 1994.
CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992.
—. *Le discours d'information médiatique*. Paris, Nathan, 1997.
NASCIMENTO, Karina Chrysóstomo de Sousa. *A macroestrutura argumentativa de editoriais do JORNAL DO BRASIL*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1999. Dissertação de Mestrado.
ROSA, Paulo César Costa da. *Pejorativos e meliorativos no “JB” e na “Folha”*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1999. Dissertação de Mestrado.

“É agora ou já” – a disjunção no texto publicitário

Rosane Santos Mauro Monnerat
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: Considering the semantic notion of connection (Van Dijk:1977) as a fundamental topic for the construction of propositions, this work - based on advertising texts taken from written media – analyses disjunction mechanisms under Ducrot's argumentative macrosyntax (1977) and Charaudeau's semiolinguistic logic relations (1992), focusing not only **inclusive** and **exclusive**, but also **argumentative** and **logic disjunction**.

PALAVRAS-CHAVE: Conexão, Disjunção, Texto Publicitário

1. Considerações iniciais

Este trabalho apresenta os resultados do projeto de pesquisa *Estudo das relações interfrásticas na construção do texto publicitário* – Implicações semântico-discursivas, realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF).

No estudo das relações interfrásticas, analisa, dentre os mecanismos de junção, o recorte *disjunção*, apoiando-se na Macrossintaxe Argumentativa (Ducrot,1977) e no Estudo Semiolinguístico das Relações Lógicas (Charaudeau,1983, 1992). Privilegia o relator *ou*, no estudo da *disjunção*, focalizando o *ou inclusivo* e o *ou exclusivo* e destaca, ainda, a diferença entre a *disjunção lógica* e a *argumentativa*, para revelar os efeitos semântico-discursivos que se depreendem desses enunciados e que contribuem para a construção da mensagem de sedução/persuasão do discurso publicitário.

A *disjunção*, como mecanismo de *conexão* interfrástica, recobre uma área sintático-semântica de interesse para os estudos da Análise do Discurso.

2. Mecanismos de disjunção

Ducrot, em sua Semântica da Enunciação, distingue dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: *os conectores de tipo lógico* e *os encadeadores de tipo discursivo*.

A função dos *conectores lógicos* é apontar o tipo de relação lógica que o locutor estabelece entre o conteúdo de duas proposições. Nesse caso, trata-se de um único enunciado, resultante de um ato de fala único, já que nenhuma das proposições constitui objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente da outra, ou seja, as duas orações estão ligadas num único ato de enunciação, correspondente a uma única intenção - é um caso de *subordinação semântica*. Trata-se do que Ducrot considera *frases ligadas*.

Os *encadeadores discursivos*, por sua vez, caracterizam o que Ducrot chama de *coordenação semântica*. São responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, cada um dos enunciados resultante de um ato de fala diferente. O que se afirma não é a relação do tipo lógico existente entre o que é assegurado por duas proposições; produzem-se, isto sim, dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, considerado tema.

2.1 A disjunção argumentativa

Trata-se da disjunção de enunciados resultantes de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, a aceitar a opinião expressa no primeiro, e não da disjunção lógica entre o conteúdo de duas proposições:

(1) “Na sua lista de presentes, não esqueça de incluir um lindo vaso. **Ou** você não pretende continuar ganhando flores?” *H Stern*

Presentes (CLÁUDIA, maio de 1999)

(2) “Para um investimento seguro assine com a Globo. **Ou** você prefere assinar um contrato de risco?” (ÉPOCA, 07-06-99)

2.2 A disjunção lógica

Os *operadores de disjunção lógica* introduzem argumentos alternativos que levam à mesma conclusão¹: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja* etc.

Como se sabe, os lógicos propõem uma distinção entre *disjunção exclusiva* e *disjunção inclusiva*. Esta admite três interpretações, de acordo com a verdade de cada uma das asserções postas em presença: a primeira é verdadeira, a segunda é falsa / a primeira é falsa, a segunda é verdadeira / a primeira é verdadeira, a segunda é verdadeira; aquela admite duas interpretações: a primeira é verdadeira, a segunda é falsa / a primeira é falsa, a segunda é verdadeira.

A distinção, tal como é proposta pelos lógicos, não pode ser aplicada à linguagem, já que esta é estudada em seu funcionamento real de comunicação².

A operação lógica da disjunção designa, portanto, o tipo de junção que articula seqüencialmente frases que exprimem conteúdos alternativos. Combina proposições por meio do operador *ou*, que pode ser **inclusivo**, correspondendo ao latim *vel*, e significando *um e outro, possivelmente ambos* (= e/ou), ou **exclusivo**, quando corresponde ao latim *aut*, excluindo necessariamente a verdade de uma das proposições, em proveito da verdade da outra.

A *disjunção inclusiva* só é verdadeira se uma das proposições, ou ambas, forem verdadeiras (p V q). Emprega-se nos casos em que os fatos são apresentados como compatíveis. Trata-se de uma asserção em que, pelo menos, um item de uma série foi, ou pode ser realizado:

(3) “Viver **ou** sonhar? Viver e sonhar.” *Casa Cláudia* (VEJA RIO, 17 - 05 99)

(4) “Peugeot 405. Mais barato **ou** mais carro?” (Jornal do Brasil 10- 11- 98)

1 Em “(ou) A ou B”, há uma terceira asserção (geralmente implícita) com uma adversativa: “mas C”. A e B podem ser mutuamente exclusivos, mas orientam-se ambos, argumentativamente, para C, ou para uma conclusão apoiada em C: “Entre *ou* saia, **mas não fique aí parado na porta**”.

2 Não se pode explicar o comportamento discursivo de um conector como *ou...ou*, com base em operações lógicas. Uma seqüência absurda como “*Ou* São Paulo é o maior parque industrial da América Latina, *ou* Fernando Henrique Cardoso é o presidente da Argentina” é logicamente perfeita, já que a primeira proposição é verdadeira e a segunda é falsa, entretanto, o enunciado em questão é inaceitável, pois não atende a uma condição discursiva elementar: a de que pelo menos um elemento de cada uma das asserções seja SEMANTICAMENTE IDÊNTICO a um dos da outra.

(5) “O que você prefere: o verde **ou** a praia? Em Itaipu, fique com os dois” *Patrimônio* (O Globo, 15-11-98)

Nesses casos, o alocutário interpreta a pergunta como uma série de alternativas compatíveis. Esse sentido é explicado pela expressão *e/ou*.

A *disjunção exclusiva* indica que somente uma das proposições é verdadeira, nunca ambas ($p \neq q$). Os fatos devem existir em mundos diferentes, podem ser similares, no sentido de que são “alternativas” (daí a nomenclatura da Gramática Tradicional) com relação ao mesmo “tópico de conversação”:

(6) Irei ao cinema **ou** à casa de minha tia.

(7) Você vai viajar de avião **ou** de navio?

Segundo Van Dijk (1977:64), a exclusão pode ser acidental ou necessária. Essa última é baseada na inconsistência conceptual ou lógica, ou seja, referindo-me a (7), é impossível viajar de avião ou navio simultaneamente. O mesmo aplica-se a propriedades contraditórias. A exclusão acidental, por sua vez, baseia-se em intenções incompatíveis, com respeito a ações, mas apenas durante um certo período de tempo, como ocorre em (6): durante à tarde, por exemplo, “eu posso ir ao cinema e à casa de minha tia”, contanto que o faça em diferentes períodos de tempo. A exclusão, portanto, deve ser interpretada em relação ao mesmo ponto na linha de tempo.

Nos exemplos apresentados até agora (em relação à disjunção lógica), a ordenação das orações é livre, ou melhor, a disjunção é comutativa. No entanto, há um tipo de disjunção que tem a mesma estrutura assimétrica das condicionais:

(8) “**Ou** você dá Keds. **Ou** ela troca de par.”
(CARAS, 04-06-99)

Com efeito, (8) pode ser parafraseada por uma condicional e a negação: “Se você não der Keds, ela troca de par”. Assim, a interpretação do *ou* assimétrico baseia-se no fato de que o conseqüente é dependente da negação do antecedente.

Vale observar, ainda, que há casos de disjunção em que os fatos propriamente ditos podem ser desconhecidos, devendo ser inferidos a partir de outra informação, como ocorre em:

(9) Pedro está em casa, **ou** as luzes não estariam acesas.

A leitura desse enunciado permite chegar a duas conclusões inferidas das evidências apresentadas:

- (a) Pedro está em casa para acender as luzes,
- (b) ou alguém acendeu as luzes.

Sweetser (1990:94) considera *epistêmico* o emprego de *ou*, em frases como (9). A compreensão do enunciado envolve a noção de “conhecimento de mundo partilhado”, isto é, a noção de *tópico de conversação*, ou *tópico de discurso* necessária para a conexão de sentenças: enquanto um dos elementos disjuntos deve ser verdadeiro (em algum mundo atual, ou pretendido), ambos disjuntos devem estar conectados com o mesmo *tópico de conversação* (Van Dijk, 1977:66).

2.3 A disjunção na ótica de Charaudeau

A *disjunção* não é focalizada pela Tradição Gramatical. Fala-se na conjunção *ou*, incluindo-a entre as coordenativas, para expressar alternância. No entanto, a disjunção é uma relação que possui características próprias.

Para que a disjunção ocorra, são necessárias certas condi-

ções discursivas. Como na *conjunção*, é preciso que haja duas asserções e que, pelo menos, um elemento de uma das asserções seja semanticamente idêntico a um dos da outra. Esses elementos podem ser ações, características, ou seres. Pressupõe a existência de uma asserção genérica (geralmente implícita e suscetível de ser introduzida por uma adversativa) que constitui um eixo semântico sobre o qual se encontram os termos disjuntos, os quais devem pertencer ao mesmo domínio semântico (que corresponde à asserção genérica, pressuposta em toda a operação da disjunção) e devem-se apresentar numa relação de oposição paradigmática. O eixo semântico sobre o qual se dá a oposição pode ser de natureza lexical, cotextual, ou contextual.

O sujeito falante ignora a seleção a operar, ou seja, o enunciador deve ignorar alguma informação, ignorância essa que pode manifestar-se lingüisticamente, através do emprego da interrogação (direta, ou indireta), do imperativo, de uma construção hipotética, ou de construções com valor declarativo, que exprimem alternância no tempo:

(10) “Foi o pão que diminuiu **ou** a salsicha que cresceu?”
Longuete Salsicha Seara (CLÁUDIA, outubro de 1998)

(11) Eu me pergunto se foi o pão que diminuiu **ou** a salsicha que cresceu.

(12) “Me ame **ou** me odeie. Mais ou menos é que incomoda” Free (VEJA, 25-11-98)

(13) Quer você queira **ou** não, vai ser assim.

(14) Por uma razão **ou** por outra, eu espero um sim ou um não.

A terceira asserção, geralmente implícita e que pode ser explicitada através do relator *mas*, corresponde ao argumento mais forte, exercendo papel secundário a parte explícita do enunciado, como ocorre, por exemplo, em (12): “Me ame **ou** me odeie” (MAS exprima algum sentimento, a indiferença é que me incomoda).

São conectores que marcam a disjunção:
ou (hierarquia entre os elementos):

(15) “Agora **ou** nunca”. *Toque a campanha* (JORNAL DO BRASIL, 09-11-98)

(16) “É agora **ou** já”. Banco Real (VEJA, 25-11-98)

(17) “É agora **ou** agora”. Banco Safra (ÉPOCA: 07-06-99)
ou...ou (efeito de focalização sucessiva, autonomização dos elementos):

(16) “Caspa. **Ou** você encara o problema de frente. **Ou** carrega o problema nas costas” *Triatop Johnson* (VEJA, 28-11-98)

Para exprimir a disjunção sem hierarquia, têm-se as marcas *seja...seja, ora...ora, por vezes...por vezes, quer...quer*, de que não trataremos neste trabalho.

Para Charaudeau (1992:799), o emprego de *ou...ou* insere-se num raciocínio dedutivo ou explicativo, que coloca em oposição duas relações argumentativas, deixando a possibilidade de escolher entre as duas, ou mostrar a incompatibilidade que resultaria da conjunção das mesmas.

Pode referir-se:

- a uma simples incompatibilidade:

(17) “Celulite. **Ou** você cuida. **Ou** esquece...” *Ana Pegova* (CARAS, 04-06-99)

- a uma escolha entre positivo e negativo:

(18) “**Ou** você tem **ou** não tem”. *Chivas Regal scotch* (VEJA, 21-11-98)

- a uma escolha entre duas negativas (*dilema negativo*):

(19) **Ou** reduzimos seu salário, **ou** você aumenta sua carga horária de trabalho.

- a uma escolha entre dois positivos (*dilema positivo*):

(20) **Ou** aumentamos seu salário e você passa a ganhar mais,

ou reduzimos sua carga horária e você disporá de mais tempo livre.

O valor positivo ou negativo da “escolha” dependerá, evidentemente, do ponto de vista dos interlocutores. Na propaganda comercial, por exemplo, propõe-se sempre uma escolha entre positivo e negativo: “Compre seu carro novo agora, ou pagará mais caro com a nova tarifa”, o que equivale a dizer: “se você comprar agora, terá benefícios, o que não ocorrerá se deixar para depois”.

O relator *ou* apresenta outros valores semânticos (efeitos contextuais):

- (21) Proposta indecente **ou** indecente proposta. (**equivalência**)
- (22) Para a carreira que escolhi, acho que havia 20 **ou** 30 vagas. (**aproximação**)
- (23) No vestibular, acho que é tudo **ou** nada. (**oposição**)
- (24) Destruímos a inflação **ou** ela nos destrói. (**consequência**)

3. Conclusão

Nessa pesquisa, privilegiamos a relação interfrástica expressa por meio da *disjunção*.

Como marca formal da expressão da *disjunção*, a pesquisa revelou a prevalência absoluta do *ou*, que se apresenta isolado ou repetido. O *ou* isolado demonstra a hierarquia entre os elementos disjuntos e o *ou* repetido, o efeito de focalização sucessiva, autonomização dos elementos.

A *disjunção argumentativa* apresenta índice de ocorrências inferior ao da *disjunção lógica*. Isso talvez se explique pelo caráter manipulador e de persuasão/sedução do texto publicitário, em que não convém polemizar com o destinatário, mas sim “capturá-lo”, para levá-lo a adquirir o produto. Esse tipo de *disjunção* caracteriza-se por ser sempre *assimétrica*, ou seja, nunca é *comutativa*, já que se trata de duas proposições, resultantes de dois atos de enunciação diferentes, em que a segunda toma a primeira como tema.

A *disjunção* lógica apresenta-se em suas duas modalidades: a *inclusiva* e a *exclusiva*, com uma ligeira preponderância da *exclusiva* sobre a *inclusiva*, o que já era de se esperar, dado o caráter do texto publicitário, que coloca sempre o receptor diante de uma escolha entre positivo e negativo, ressaltando o aspecto positivo (obviamente o ponto onde a escolha recairá), através dos benefícios e vantagens que o produto pode oferecer.

Observa-se que a *disjunção inclusiva* é sempre *comutativa*, *simétrica*, ou seja, as duas partes do enunciado são *cambiáveis*, sem prejuízo do sentido. Já a *disjunção exclusiva* pode ser *comutativa*, ou não. Não é *comutativa* quando a disposição das partes interfere

no conteúdo significativo da mensagem. Há uma relação de causalidade implícita. Nesses casos, a *disjunção* tem a mesma estrutura *assimétrica* das condicionais, já que as asserções em contato podem ser *parafraseadas* por uma condicional e a negação. A interpretação do *ou* *assimétrico* baseia-se no fato de que o *consequente* é dependente da *negação* do antecedente.

Os enunciados não *comutativos* são mais frequentes que os *comutativos*, em função da escolha entre positivo e negativo, tão marcada nos textos publicitários. Essa escolha obviamente é *direcionada* para o pólo positivo, ancorado na expectativa de conquista dos “sonhos de consumo”.

Assim, ao aproveitar-se dessa necessidade instintiva do ser humano de “busca” do que lhe dá prazer, bem-estar e saúde, a publicidade projeta o receptor num mundo imaginário e não real, próximo ao sonho, condizente com a ideologia da publicidade - Contrato do Maravilhoso - que sugere a mudança de perspectiva do pólo do *fazer-crer* para o do *dever-fazer*.

4. Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, P. Une analyse semiolinguistique du discours. In: *Langages* nº 117, *Les analyses du discours en France*, Paris, Larousse, mars, 1995.
- . Les discours publicitaire, genre discursive. In: *La publicité: masques et miroirs*, Mscope nº 8, CRDP de Versailles, 1994.
- . *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.
- . *Dizer-não dizer, princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FÁVERO, L. O processo de coordenação e subordinação - uma proposta de revisão. In: *Lingüística aplicada ao ensino do português*. 2ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- KOCH, I. V. A articulação entre orações no texto. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, (28):9-18, Jan./Jun. 1995.
- MONNERAT, Rosane S. M. *Uma leitura semiolinguística dos conectores e e se no texto publicitário*. Tese de Doutorado apresentada à Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os conectores da *disjunção*. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, (28): 45-58, Jan./Jun. 1995.
- SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- VAN DYJK, T. A. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman, 1977.

Análise do discurso publicitário no gênero feminino

Sumaia Sahade Araújo

Faculdade Integrada da Bahia-FIB
Universidade Salvador-Unifacs

ABSTRACT: *Publicity discourse aims at promoting interaction in which present ideology is reproduced in a social sample, reflecting the process and conditions of the production of enunciation. The choice of linguistic forms and arguments is determined by the image which the speaker makes of the receiver. The intent is to identify the constitution of this discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguística - análise - discurso - argumentação*

A teoria da Análise do Discurso surgiu em uma conjuntura política, filosófica e psicanalítica que permeava as regiões do conhecimento na França dos anos 68-70. Esse projeto de análise se inscrevia em um objetivo político que utilizou o arcabouço científico da lingüística como meio para abordagem da política. Pêcheux e Fuchs (1990) apontam para as seguintes regiões do conhecimento sobre cuja articulação a Análise do Discurso se institui: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, e da ideologia; b) a lingüística, teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Pêcheux (1990) sintetizou em três etapas o percurso evolutivo da Análise do Discurso: a primeira procura definir o caráter institucional do discurso; as seqüências discursivas são analisadas a partir de um espaço discursivo que são as condições de produção. A segunda etapa caracteriza-se pela introdução do conceito de formações discursivas oriundas de Michel Foucault. Pêcheux define uma Formação Discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura específica, delimita o que pode e o que deve ser dito. A terceira traz para a Análise do Discurso o sentido de heterogeneidade enunciativa, considerando o discurso uma arena de vozes que interpelam o falante como sujeito, assujeitando-o por pensar dizer o novo, o inusitado quando, na verdade, ele repete o discurso instituído pelo interdiscurso. Segundo Maingueneau (1987), a Análise do Discurso francesa se relaciona com textos produzidos no quadro de instituições, e os interesses da Análise do Discurso correspondem ao que se denomina por formações discursivas, conceito que Michel Foucault (1969) entende como sendo um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Nessa perspectiva, segundo Maingueneau (1987), entende-se a enunciação do sujeito de um discurso como a representação de a uma certa posição sócio-histórica onde os enunciadores se mostram cambiáveis; o discurso institui-se no interior de relações ideológicas, que, segundo Althusser (1989) constituem-se em Aparelhos Ideológicos de Estado que manifestam construções imaginárias que procuram representar a relação do indivíduo com as suas relações reais de existência. A ideologia, portanto, é uma das formas de assegurar a reprodução das condições de produção, seu papel é manter os sujeitos comportando-se segundo a ordem estabelecida e as normas vigentes ou seja a ideologia dominante, isto acontece através dos Aparelhos Ideológicos do Estado como o aparelho religioso, o da escola, o político, o familiar, e o da imprensa. A ideologia age transformando indivíduos concretos em sujeitos, conforme Althusser (1989) a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Pêcheux retoma e estende as idéias de Althusser para integrá-las a uma teoria do discurso segundo a qual as formações ideológicas se constituem por representações e atitudes que se confrontam em uma formação social, refletindo as lutas de classes e tem como um de

seus componentes uma ou várias formações discursivas; essas, por sua vez, provêm de condições específicas e determinam o que pode e o que deve ser dito. O sentido de uma palavra se constitui no interior da formação discursiva em que ocorre, de acordo com as relações que mantém com outras palavras da mesma formação discursiva. A Análise do Discurso, portanto, postula a inconsciência dos sujeitos envolvidos em uma interação discursiva, porque os sujeitos ocupam posições pré-estabelecidas pela formação social a qual pertencem, e enunciam um discurso já dito, não sendo eles a origem do seu discurso o qual é produzido segundo as condições sociais e ideológicas determinantes e dominantes.

Para ilustrar a constituição de um processo enunciativo, escolhamos o discurso publicitário que por representar um aparelho ideológico institucional e por ser um veículo de comunicação social, busca a interação, reproduzindo a ideologia vigente em um recorte social, refletindo, dessa forma, o processo e as condições ideológicas de produção da enunciação discursiva. O texto publicitário, pela sua finalidade específica de atingir um determinado público com o objetivo de passar uma imagem e uma idéia e, conseqüentemente, fazer o consumidor adquirir certo produto, se constitui como um discurso persuasivo, de convencimento, formado a partir de representações e de valores imaginários de uma sociedade, procurando interpelar o seu interlocutor, transformando-o em sujeito conduzido pelas normas sociais, culturais e ideológicas vigentes. Para esse fim, o discurso publicitário além de manipular estratégias visuais, de imagem, de cor, de formatação, entre outras, utiliza de estratégias lingüísticas e argumentativas. A escolha das marcas lingüísticas e da composição dos argumentos é determinada pela imagem que o locutor faz das convicções do seu interlocutor, a imagem que ele possui do outro. Essas escolhas, portanto, são determinadas pelas condições de produção do discurso: a instância discursiva em que o discurso ocorre, a formação ideológica do locutor, a situação comunicativa onde ele se encontra, em que momento histórico se fala, qual a imagem que o locutor faz do seu interlocutor, de sua formação ideológica e discursiva.

Neste trabalho, o interlocutor ou co-enunciador (Maingueneau, 1998) é o público feminino, que se constitui em um gênero específico do discurso publicitário, com representações ideológicas próprias, estabelecidas pelo percurso histórico, social e cultural da mulher na sociedade brasileira contemporânea. Através da análise de alguns textos publicitários voltados para o público feminino (confirmados, também, pela imagem da mulher impressa no texto), propagandas do sabão em pó Ariel, visamos a identificar como esse discurso institucional se constitui a partir da identificação dos valores, dos acordos ideológicos, dos lugares sociais, das crenças e das marcas lingüísticas que participam do jogo argumentativo discursivo.

Texto publicitário nº 1

“Com a virada do milênio, certas coisas deveriam ser tombadas pelo patrimônio histórico. Seu tanque, por exemplo.”

“Você não precisa esperar o calendário para entrar no ano 2000. Dê a virada agora mesmo com Ariel. Ele limpa melhor porque tem o poder de tudo o que você usava antes. Assim, você coloca a roupa na máquina e fica livre para aproveitar a vida. Depois de Ariel, cada vez mais mulheres do Brasil inteiro sabem que a vida é muito mais que lavar roupa. Pense limpo. Pense Ariel” (sabão em pó Ariel, Revista Nova 2000)

Nesse texto, estabelece-se como sentido comum aos interlocutores, ou pressuposto, o fato de que o milênio mudou; inicia-se o texto com a anteposição de uma expressão suposta de ocorrer no final, ela marca a posição de algo acordado entre os interlocutores, como sendo um tópico; surge, em seguida, uma marca de indefinição e multiplicidade manifestada em “certas”, implicando em se pensar que algumas coisas não foram tombadas pelo órgão que arquiva a história de um povo, o tanque da mulher não foi tombado, por exemplo. A mulher espera algo para entrar no ano 2000 e ainda não deu a virada, o momento é agora. A mulher não é livre nem aproveita a vida, mulheres do Brasil inteiro não sabem que a vida é muito mais que lavar roupa.

Os argumentos definidos pelas formações discursivas que revelam os acordos sociais, a ideologia, as condições de produção do texto são:

1º O tempo passa, mudam-se as décadas mas a posição da mulher, o seu lugar doméstico se mantém. Considere-se, por exemplo: “coisas deveriam ser tombadas”, “pelo patrimônio histórico”, “seu tanque”, “dê a virada com Ariel”, “você coloca a roupa na máquina e fica livre para aproveitar a vida”, “depois de Ariel, cada vez mais mulheres do Brasil inteiro sabem que a vida é muito mais que lavar roupa”.

2º Indefinição ou insegurança do papel da mulher manifestadas através de marcas lingüísticas como: “certas coisas” (indefinição), “deveriam” (futuro do pretérito = indefinição), “não precisa esperar” (ordem = definição), “dê a virada” (ordem = definição), “agora mesmo” (definição), “pense limpo” (imperativo = definição), “cada vez mais” (indefinição), “mulheres do Brasil inteiro” (indefinição)

Texto publicitário nº 2

“Aproveite que os ventos da nova era já estão soprando e voe para fora da sua área de serviço” (sabão em pó Ariel, Revista Caras 2000)

Encontram-se implícitos, nesse texto, os valores ideológicos de que a mulher não tinha oportunidade já que os ventos antigos não sopravam, o seu espaço era limitado, definido e estático, ela está dentro da área de serviço que é seu lugar, seu espaço. Ela não voava.

Os argumentos que revelam os acordos sociais são:

1º O lugar da mulher é no trabalho, mas doméstico, como: “voe para fora da sua área de serviço”.

2º Há uma luta entre o instituído e o novo, a mudança: “aproveite que os ventos da nova era já estão soprando e voe para fora”

3º A mudança está condicionada à tecnologia moderna e ao âmbito doméstico: “os ventos da nova era”, “dê a virada com ariel”, “você coloca a roupa na máquina e fica livre para aproveitar a vida”.

Algumas escolhas lexicais indicam estado provisório, temporário, como: “ventos”, “era”, “fica livre”, outras indicam estado fixo, lugar (social da mulher), como: “área de serviço”, outras indicam movimento, mudança como: “estão soprando”, “aproveite”, “voe”.

Texto Publicitário nº 3

“Lembra quando você morava com a sua mãe e nem se preocupava em lavar sua roupa ? Esse tempo voltou.”

Chegou o sabão em pó que é uma homenagem às mães.

“Ariel ajuda você na tarefa mais importante da sua vida: ser mãe. Enquanto Ariel trabalha na sua máquina, você tem todo o tempo livre para dedicar à sua família, à sua casa e a você mesma. Pense nisso e mude para melhor: mude para Ariel.

Pense limpo. Pense Ariel.” (Sabão em pó Ariel, Revista Caras, 2000)

Percebe-se que:

1º Unidades lexicais indicam que os mesmos valores sociais e ideológicos são passados de geração para geração, mantendo-se as mulheres nos mesmos lugares institucionais:

“lembra” (relação de passado com presente), “você morava com sua mãe” (relação de passado com presente), “e” (combinação de “status” iguais), “nem se preocupava em lavar roupa” e “esse tempo voltou” (ocupação idêntica por gerações).

2º A tecnologia contribui para a manutenção dos mesmos papéis sociais da mulher :

“Ariel trabalha na sua máquina , você tem todo tempo livre para dedicar à sua família, à sua casa e a você mesma”, “mude para melhor: mude para Ariel”.

Conclui-se que os discursos são processos imbuídos de um entrelaçamento de fatores lingüísticos, ideológicos e sócio-histórico culturais responsáveis pelos sentidos dos textos. Há nos textos publicitários analisados uma ideologia que os permeia de que a mulher pertence a um lugar social caracterizado pelo trabalho doméstico, havendo possibilidade de alteração dependendo dos avanços tecnológicos, permitindo que ela tenha mais tempo livre, porém, para realizar as outras atribuições que foram designadas pela sociedade, como cuidar da sua beleza, ser mãe, cuidar da família. Esse discurso publicitário, portanto, mantém o instituído que sob aparência de mudança, reforça o já estabelecido, o lugar social da mulher é no lar, no serviço doméstico, na família.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1969.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1987.
- _____. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998.
- ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura : da história no discurso*. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1994.
- PÊCHEUX, M. “A análise do discurso: três épocas” In: GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por um análise automática do discurso : uma introdução à obra de Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990
- _____. & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990

As perguntas retóricas no discurso pedagógico: uma estratégia de poder?¹

Edna Ribeiro Marques

Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal de Feira de Santana

ABSTRACT : This paper, based on the French Discourse Analysis, examines rhetorical questions collected from teachers from a public (state) school and from a private one. The aim is to verify to which extent these questions function as a sort of power strategy determined by an authoritarian discourse.

PALAVRAS-CHAVE : Discurso, interação, perguntas retóricas.

Introdução

Nesta comunicação, pretende-se analisar o discurso do professor em sua interação de sala de aula, a partir das perguntas que ele faz ao aluno sem esperar respostas: as perguntas retóricas. A pesquisa é feita em duas turmas de sexta série do Ensino Fundamental Menor, no município de Maceió, estado de Alagoas, sendo uma turma da rede pública e outra da rede particular de ensino.

Para efeito deste trabalho, considerou-se um *corpus* composto por quatro aulas de Ciências escolhidas aleatoriamente. Nessas aulas, foram levantadas cento e sessenta e nove perguntas, cento e trinta e sete referentes à rede particular e trinta e duas referentes à rede pública.

Este estudo tem suas bases centradas na linha francesa da *Análise do Discurso*, que trabalha com as condições de produção da linguagem, vinculada a instituições sociais.

Pressupostos Teóricos

Segundo Orlandi (1996:29), o discurso pedagógico é visto como científico e se mascara sob a forma de transmissor de informação. Além disso, tal discurso se caracteriza como um discurso autoritário perpassado de poder, poder esse que é garantido pela instituição que o financia: a escola. Daí porque o professor é visto quase sempre como “(...) agente exclusivo e direcionador do saber, além de responsável pelo controle da interação” (Santos, 1999:07).

Marcuschi (1995:86) lembra “que as relações de poder entre os indivíduos na vida social não são um fator genético, (...) mas um fato empírico, uma realidade social, desenvolvido histórica e culturalmente”.

Orlandi (2000:21), retomando Pêcheux (1969 *apud* Orlandi,1996), concebe o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”. Para a autora, este conceito rompe com o esquema de comunicação tradicional em que cada elemento do processo tem um papel determinado a exercer de forma estanque. Assim, o discurso vai além da mera transmissão de informações, pois os sujeitos, no complexo processo de construção do sentido, são afetados pela língua e pela história (Orlandi, Idem).

Entende-se por interação “(...) uma ação entre o produtor e o receptor do texto” Travaglia (1997:69). A interação tratada nesta pesquisa se caracteriza como assimétrica, uma vez que o professor possui mais espaço nas trocas dialógicas com o aluno, o que sinaliza o seu poder sobre aquele.

Análise dos dados

A figura do professor em sala de aula representa a autoridade, manifestada para o aluno de diversas maneiras, inclusive pelo seu

discurso. É justamente através de seu discurso que ele controla a sua classe e, com ela, todas as manifestações orais e até não orais dos alunos, podendo decidir o que é possível de ser dito e o que não é possível.

O discurso do professor em sua sala de aula é um discurso de poder, pois ele funciona como agente repassador das normas veiculadas pela instituição escolar e, para tal, encontra-se investido de uma autoridade que lhe outorga o papel de difusor das idéias dominantes na sociedade da qual faz parte, além de lhe atribuir a função de controlador das atividades do aluno.

Gnerre (1998:05) afirma que as pessoas falam pelos mais diversos motivos: para serem ouvidas, respeitadas e até para exercer influência no ambiente em que realizam atos lingüísticos. Assim, quando o professor fala, comunica não apenas conteúdos, mas reafirma sua posição de autoridade e esse discurso influencia o seu interlocutor, o aluno.

O discurso das salas de aulas observadas é baseado numa relação hierárquica em que o professor possui a maior quantidade de turnos, além destes serem mais extensos que os turnos dos alunos. Essa posição assumida pelo professor desenvolve no aluno “ (...) uma atitude passiva e subjuga as suas falas a respostas sobre o que lhe é autorizado falar (...)” (Uchôa, 1996:113).

Nas interações observadas, o diálogo entre os interlocutores (professor e aluno) vai sendo construído aos poucos, perpassado aqui e ali por uma pergunta retórica isolada ou por várias delas ao mesmo tempo. A pergunta retórica se configura como um tipo especial de pergunta, pois, pelo menos em tese, toda pergunta é feita esperando resposta geralmente de outrem. Neste trabalho, tais perguntas aparecem como um artifício usado pelo professor para encaminhar o raciocínio do aluno, para despertar a sua atenção, como se poderá observar nos exemplos que seguem.

A aula destacada ocorreu na escola pública observada, na qual o professor questiona sobre um ponto do conteúdo e depois olha para a turma esperando por uma resposta. Alguns alunos se calam, mas o aluno L5 responde algo considerado inadequado e é corrigido por um colega e pelo professor. Após a correção, L5 assume uma posição de defesa curvando-se para a frente e inclinando um pouco a cabeça para baixo:

- (01) “L1 – (...) Como característica deste reino... nós veremos O QUÊ? só organismos unicelulares...o que são organismos UNicelulares? ((olha a turma no geral.))
L2 L3 L4 – ()
L5[mais de uma célula

¹ Este trabalho se baseia na Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística a ser defendida na Universidade Federal da Bahia com o título **O papel das perguntas retóricas no discurso pedagógico: Um estudo em aulas de ciências no ensino fundamental.**

L6 – um: a ce::lula ...((L6 corrige L5 mostra o seu dedo indicador da mão direita para que L5 entenda que o termo UNI significa o numeral um.))

L1 – UNI:celulares ...UNI:celulares uma ÚNica célula/.../ ((a professora também corrige L5 enfatizando o termo UNI, e caminhando em sua direção aponta-lhe o dedo para que ele tenha a noção de uma unidade. Após a correção de L1 e L6, L5 põe-se numa postura de defesa e volta seu corpo para frente inclinando um pouco a cabeça para baixo.)) são organismos heteRÓtrofos ... o que são organismos heterótrofos? Não produzem seu próprio alimento ...certo?

L2 L3 [não produzem seu próprio alimento”.

(*Corpus*, Aula 01, p.64)

Esse tipo de problema decorre do tipo de discurso assimétrico que permeia a sala de sala. Na verdade, o professor precisa ser um bom articulador para dar conta de uma tarefa tão delicada: passar o conteúdo de modo eficiente e conduzir o seu relacionamento com vários alunos ao mesmo tempo.

O professor desempenha o papel de repassador da “verdade”. Verdade esta que é construída ideologicamente, senão forjada, pelo poder da própria instituição social escolar. Na amostra analisada, todo o tempo o seu discurso traduz um esforço para repassar o conteúdo programático (visto como verdade absoluta e incontestável), tentando conferir-lhe a marca de autenticidade ao buscar definir e explicar tais conteúdos, efetuando o que Orlandi (1996:17) denomina de “inculcação”. É o que ilustra o exemplo seguinte:

(02) “L1 – é ...((depois da intervenção de L2, a professora fará a introdução da aula do dia recapitulando a aula anterior.)) na aula passada fizemos O QUÊ? A leitura de reconhecimento SOBRE divisão dos seres vivos ...CERTO? VOCÊS ...grifando do...((neste momento L1 faz uma pausa e procura algo mais específico no material que arrumava anteriormente. Durante este tempo os alunos conversavam entre si e, dois dos alunos que se encontram mais próximos da professora brincam todo o tempo trocando bolinhas de papel.)) grifando as estruturas... ou.../ as informações que consideram O QUÊ? que consideram importantes...certo?

L3 – que pá:gina professora? ((L3 faz a pergunta e a professora parece não ter ouvido ou não deu importância à sua indagação.))

L1 – PARTIN:DO ...pssiiuu ... ((a professora pede silêncio usando um som onomatopaico e dirige-se para o fundo da sala, olhando fixamente para alguns alunos como se os observasse.)) PARTINDO da idéia de que para classificar os seres ...certo? para entender melhor os seres ...”

(*Corpus*, Aula 03, p.64)

O que se pode perceber é que há, inclusive, a tentativa de reforçar o significado da aprendizagem, firmando ainda uma espécie de parceria ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural “fizemos”. Há ainda a suposta delegação ao aluno da responsabilidade pela seleção do material que seria importante, uma vez que este, ao grifar as estruturas, tornou-as importantes. É a parcela de *status* de que o estudante precisa para se pensar com poder suficiente, a ponto de participar diretamente de tarefas *importantes* delegadas a ele pelo professor. O fato da tarefa importante ter sido delegada pelo professor já assegura a afirmação de seu poder. É sabido que o professor também já assimilou essa estrutura de poder, adotando-a, muitas vezes, até de forma inconsciente, sendo seduzido pelo prazer de efetuar bem o seu papel e de provocar a adesão e o reconhecimento pacíficos do aluno. Dessa forma, a estrutura de dominação se reproduz na

escola, copiando um modelo de sucesso, que é aceito ideologicamente na sociedade.

No discurso autoritário, o professor – munido do *status* de cientista – tem a sua fala reconhecida como válida. Ele fala com a voz do saber de que se constitui o repassador oficial. Daí a idéia de que aquilo que ele diz foi experiência dele, nasce como fruto da observação e da pesquisa por ele realizada, por isso o professor pode dar conta do que diz sem ser constrangido a explicitar o processo pelo qual se apropriou do saber ao ponto de ser reconhecido pela instituição e, posteriormente, pela comunidade escolar. O docente está autorizado a ensinar, a “inculcar” e o aluno está autorizado a dizer que aprendeu, já que cursou, ou seja, passou pelo crivo do professor e, por este motivo, se encontra apto para fazer a sua *estréia* na sociedade. Observe-se o exemplo abaixo:

(03) “L1 – (...) os nomes não são escolhidos à toa ...quem escolhe esses nomes científicos? São os cientistas que primeiro desco:brem ...”

(*Corpus*, Aula 01, p.10)

Aparentemente, o exemplo parece negar o que se disse acima, entretanto o que fica evidenciado, na verdade, é que o professor valoriza a sua fala ao fazer referência a uma informação dita científica, mas, ao mesmo tempo, não se compromete tanto, pois cita possíveis autoridades que se constituem de modo universalizado e pouco palpável. Afinal, quem são estes cientistas? Tal informação não é explicitada.

Ao se analisar as perguntas retóricas, é preciso distinguir entre as que já são formuladas para serem respondidas pelo próprio professor e aquelas que se tornam retóricas ocasionalmente, através da não participação dos alunos por meio de respostas. Certamente isso acontece porque o aluno não está motivado a participar oralmente do momento da interação ou mesmo porque não sabe a resposta esperada pelo mestre e tem medo de ser inadequado. Sobre isso, observe-se o exemplo abaixo:

(04) L1 – sim ...bom... o primeiro reino ...nós vimos o quê? que era o reino... (L1 não faz uma pergunta direta. Ela espera que os alunos completem sua frase.) MONERA né isso”

(*Corpus*, Aula 08, p.84)

O uso intenso de perguntas retóricas durante a aula, direta ou indiretamente, provoca o *assujeitamento* do aluno ao que está sendo dito ou proposto, pois ele não escolhe o que vai dizer (quando lhe é permitido dizer alguma coisa), mas a escolha é determinada pelo interlocutor que faz as perguntas. Por isso, ao respondê-las, o professor tolhe a oportunidade de o seu interlocutor agir na interação. Daí o *assujeitamento*.

Conclusão

Assim, o professor se constitui na autoridade que administra o desenvolvimento das atividades de sala de aula. Ele está quase sempre ocupado em repassar o conteúdo das aulas de Ciências, usando estratégias, como as perguntas retóricas, para manter o turno em seu poder a maior parte do tempo, a fim de garantir o que foi planejado e acelerar o ritmo da aula – o que pode despertar ou não a atenção do aluno.

O discurso dos professores das salas de aulas observadas se caracteriza como um discurso de poder, poder esse que não se constitui em algo inerente ao ser, como se fosse gerado por algum fator genético (Cf. Marcuschi, 1995:86), mas provocado pelo tipo de rela-

ção cultivada nesse contexto escolar e desenvolvida histórica e culturalmente na sociedade.

O uso de perguntas retóricas no discurso pedagógico é uma estratégia defensável dentro de um discurso que deseja persuadir, deve-se, entretanto, evitar a sua utilização abusiva e irrestrita sob pena de não viabilizar adequadamente a troca de informações que caracteriza o diálogo.

Referências bibliográficas

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. *Investigações: lingüísticas e teoria literária*, Recife, (5): 80-93, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 4ª edição. Campinas, Pontes, 1996.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor-aluno. As relações de poder*. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- UCHÔA, Susan Mary de Mendonça. *O papel das perguntas e respostas em aulas de leitura: análise no contexto de 5ª série*. Orientado pela Profª Drª Rita Maria Zozzoli. Maceió, Programa de Pós-graduação em Lingüística e Letras da Universidade Federal de Alagoas, 1996. Dissertação de mestrado. mimeo.

O discurso escolar tradicional sobre o ensino de português, em enunciados de alunos do ensino médio

Odilon Pinto de Mesquita Filho,
Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus-Ba)

ABSTRACT: According to the French Discourse's Analysis Theory, the traditional scholar discourse about how teaching Portuguese is analysed in high school students' enunciations. This traditional discourse governs the greater number of the students and has his knowledge's domain increased by the authoritarian pedagogical discourse.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, formação discursiva, norma normativa.

Introdução

Este trabalho analisa o discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português em enunciados de alunos do ensino médio. O objetivo é explicitar aspectos do funcionamento desse discurso que possibilitem uma melhor compreensão do seu papel no Aparelho Ideológico de Ensino Escolar de Português, (daqui em diante, AIE de Português), cuja função é dissimular, justificar e reproduzir a ordem social que o sustenta.

Pressupostos teóricos

Na perspectiva teórica da Análise de Discurso, de linha francesa, (daqui em diante AD) podemos distinguir o discurso escolar sobre o ensino de Português do discurso escolar de ensino de Português efetivo em sala de aula. O primeiro tem como objeto a maneira, como deve ser o ensino escolar de língua materna. O segundo tem como objeto o próprio ensino, é o discurso do professor ensinando Português. Aceita essa distinção, tomamos como objeto desse trabalho o discurso escolar sobre o ensino de Português, isto é, sobre o modo como deve ser o ensino de Português em sala de aula.

O ensino de língua materna no Brasil, constitui, atualmente, uma formação ideológica, isto é, “constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras” (Haroche, *apud* ORLANDI, 1996: 27). Por exemplo, deve-se ensinar gramática normativa ou não? Leitura é reconhecimento de um sentido único ou construção de sentidos? Os exercícios escolares de produção textual devem centrar-se na correção ortográfica e gramatical ou devem centrar-se na produção de textos adequados a situações reais de comunicação?

Podemos considerar, na formação ideológica do ensino escolar de Português, o confronto entre a posição das classes dominantes, que transforma tal ensino em um instrumento de dissimulação, justificação e reprodução da estrutura social, e a posição das classes populares, de resistência a esse ensino institucionalizado, com novas demandas culturais.

O confronto dessas posições ideológicas vai resultar em duas formações discursivas: a do discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, ligada à posição ideológica das classes dominantes; e a do discurso escolar inovador, baseada nos estudos científicos da lingüística, e ligada à posição das classes populares.

A formação discursiva tradicional sobre o ensino escolar de Português tem, em seu domínio de saber, como traço principal, a coincidência entre Norma Normativa, Norma Padrão, Norma Culta, Norma Oficial e Norma Escrita. Isto é, permite que uma norma seja paráfrase ou sinônimo da outra, proibindo sua *descoincidência*, ou seja, proibindo que constituam termos distintos, não-parafrásticos ou não-sinonímicos. A formação discursiva inovadora tem, em seu

domínio de saber, como traço principal, a descoincidência dessas normas. Isto é, permite que uma norma seja distinta da outra, proibindo sua coincidência, ou seja, que possam ser relacionadas por sinonímia ou por paráfrase

Segundo Coseriu (1979: 49), “é importante distinguir entre o que é simplesmente normal ou comum (*norma*) e o que é oposicional ou funcional (*sistema*).”:

...pode-se dizer, pois, que uma *língua funcional* (língua que se pode falar) é um ‘sistema de oposições funcionais e realizações normais’, ou melhor, *sistema* e *norma*. O *sistema* é ‘sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam os caminhos abertos e os caminhos fechados’ de um ‘falar’ ‘compreensível’ numa comunidade; a *norma*, em troca, é um ‘sistema de realizações obrigatórias’, consagradas social e culturalmente: não correspondente ao que ‘se pode dizer’, mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada. O sistema abrange as *formas ideais* de realização duma língua, isto é, a técnica e as pautas do correspondente fazer lingüístico; a norma, os *modelos já realizados* historicamente com essa técnica e segundo essas pautas. (COSERIU, 1979: 50).

Norma Normativa é assumida aqui como as regras da gramática normativa; Norma Culta é a norma *falada* pelas pessoas que têm curso superior; Norma Padrão é uma norma de avaliação-correção de enunciados, orais e escritos, imposta legitimamente à sociedade, ensinada como tal pela Escola e exigida em concursos para a universidade e para empregos. Norma Oficial é a norma lingüística utilizada nos órgãos oficiais do governo. Norma Escrita é a modalidade escrita, em oposição à oral. E Normas Vernáculas ou Populares são as normas faladas pelas classes populares.

A suposta coincidência da Norma Normativa com a Norma Padrão, com a Norma Culta, com a Norma Escrita e com a Norma Oficial é negada por estudos lingüísticos e sociolingüísticos. (Ver: MATTOS E SILVA, 1995; BRITTO, 1997; SCHERRE, 1997; 1998; SCHERRE e NARO, 1998 a; 1999. CÂMARA JR., 1970;)

As condições de produção dos dados

São tomados aqui enunciados de 32 alunos de um cursinho pré-vestibular e de 10 alunos concluintes do curso de magistério numa escola pública. Os enunciados de alunos do Cursinho são respostas a quatro perguntas de um questionário, aplicado pelo professor de redação da turma, num total de 128 enunciados; e os enunciados de alunos do magistério são respostas ao mesmo questionário, aplicado por um professor capacitador, em palestra para professores, a que foram especialmente convidados alunos do terceiro ano de magistério, num total de 40 enunciados. Observa-se que, embora os dois questionários tenham sido aplicados pela mesma pessoa física, os interlocutores, a quem são dirigidas as respostas, são diferentes: os

alunos do cursinho produziram enunciados dirigidos ao professor de redação, com quem tinham aulas semanais; os concluintes do magistério produziram enunciados dirigidos a um professor “de fora”, em palestra especial, estando colocados numa mesma sala com os professores da escola, de quem eram ou tinham sido alunos. Portanto, são condições de produção discursiva bem distintas, apesar de os alunos estarem na mesma série do ensino médio e se dirigindo ao mesmo indivíduo, mas não ao mesmo interlocutor.

	CURSINHO	MAGISTÉRIO
O Português correto é o da Gramática Normativa?	SIM – 71,88%	SIM – 100%
A escola deve ensinar o Português obedecendo às regras da Gramática Normativa?	SIM – 86,67%	SIM – 100%
As pessoas cultas, que têm curso universitário, devem falar obedecendo às regras da Gramática Normativa?	SIM – 46,88%	SIM – 42,85%
Falar obedecendo às regras da gramática normativa ajuda a preservar a língua e a cultura nacionais?	SIM – 39,28%	SIM – 100%
NN = Ensino escolar de língua materna	10,94%	5,0 %
NN = Aquisição da linguagem	0,78%	0,0%
NN = Norma Padrão	17,19%	30,0%
NN = Único estudo científico da linguagem	3,91%	2,5%
NN = Norma escrita	3,91%	2,5%
NN = Pronúncia correta	0,78%	0,0%
NN = Norma Culta	12, 5%	7,5%
NN = Combate aos “erros” das Normas Populares	1,56%	0,0%
NN = Preservação da língua e cultura nacionais	10,16%	10,0%
NN = Preparação para Vestibular e Concursos	2,34%	0,0%
NN = obediência ao ideologicamente dominante	0,78%	10,0%
NN = competência comunicativa	2,34%	17,5%

NN = Norma Normativa.

Análise dos dados

Identificando as respostas afirmativas com o discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, observa-se o evidente domínio do primeiro. Tendo em vista que esses alunos sofreram, por mais de onze anos, a influência do discurso autoritário dos professores, somos levados a acreditar que, entre estes últimos, predomina também, com a mesma diferença esmagadora, o assujeitamento ao discurso tradicional.

Embora tenha variado o número obtido, as respostas à segunda pergunta manifestam a mesma tendência observada na primeira. Observa-se que 28,12% dos alunos do cursinho responderam que o português correto *não* é o da gramática normativa. No entanto, somente 13,33%, responderam que a escola *não* deve ensinar o português correto, obedecendo às regras da gramática normativa. Isto significa que para 14, 79%, dos alunos, o português correto *não* é o da gramática normativa, mas, mesmo assim, consideram que a escola deve ensiná-lo. Essa aparente contradição pode ser explicada, se admitimos que a opinião dos alunos é um *eco* do discurso pedagógico autoritário: a primeira pergunta não leva em conta a escola, o que deixa o aluno mais “livre” em relação à gramática normativa. No entanto, quando a segunda pergunta estabelece a ligação direta entre escola e gramática, a influência do discurso pedagógico autoritário torna-se mais pesada e o assujeitamento do aluno ao discurso tradicional manifesta-se com maior intensidade.

A terceira questão relaciona a gramática normativa e a fala cotidiana das pessoas cultas, isto é, das pessoas que têm curso superior, sem uma ligação direta entre gramática e escola. Nesse contexto, diminui a influência do discurso pedagógico autoritário.

A quarta pergunta relaciona gramática normativa e língua/cultura nacionais, uma relação que, implícita ou explicitamente, é afirmada pelo discurso pedagógico autoritário. Enquanto a maioria dos alunos do cursinho não filiam-se ao discurso tradicional, os concluintes do magistério, já talvez na preocupação de mostrar que realmente são competentes para assumir as funções pedagógicas, especialmente na presença de seus professores, filiam-se totalmente ao discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português.

Feita essa análise quantitativa inicial, vamos examinar outros aspectos dessa filiação discursiva dos alunos ao discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português. Conforme já visto, o discurso tradicional caracteriza-se, principalmente, pela coincidência ideológica de normas linguísticas e é apropriado pelo discurso pedagógico autoritário. Os alunos, portanto, sofreram, no mínimo, onze anos de inculcação-recalque da coincidência entre a Norma Normativa, a Norma Padrão, a Norma Culta, a Norma Oficial e a Norma Escrita. O *eco* desse discurso tradicional dos professores pode ser visto também nas respostas comentadas dos alunos, manifestando a eficácia do Aparelho Ideológico de Ensino Escolar de Português.

Os alunos do cursinho e do magistério, assujeitados ao discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, defendem o ensino de gramática normativa porque esta coincide com: o ensino escolar de língua materna, com a aquisição da linguagem, com a Norma Padrão, com o único estudo científico da linguagem, com a Norma Escrita, com a pronúncia correta, com a Norma Culta, com o combate aos “erros” das Normas Populares, com a preservação da língua e da cultura nacionais, com a preparação para o vestibular e concursos, com a obediência ao que é ideologicamente dominante e, finalmente, com a competência comunicativa.

Tal processo de ampliação das coincidências da Norma Normativa, no discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, atesta a eficácia do Aparelho Ideológico de Ensino de Português, em sua função de dissimular, justificar e reproduzir a ordem social que o sustenta. Destacam-se, nesse sentido, as coincidências da Norma Normativa com o combate aos “erros” das normas faladas pelas classes populares e com a obediência ao que é ideologicamente dominante.

Manifesta-se também a eficácia do AIE de Português na formação dos seus agentes, isto é, na sua própria reprodução. Os alunos concluintes do Magistério, destinados à carreira de professor, demonstram um assujeitamento mais completo ao discurso escolar tradicional dominante sobre o ensino de Português:

- a) 100% afirmam a coincidência entre Norma Normativa e Norma Padrão, contra 71,88% dos alunos do Cursinho;
- b) 100% afirmam que a escola deve ensinar a gramática normativa contra 86, 67% dos alunos do Cursinho;
- c) 100% afirmam que falar obedecendo às regras da gramática normativa ajuda a preservar a língua e a cultura nacionais contra apenas 39,28% dos alunos do Cursinho;
- d) existem quatro enunciados submetendo explicitamente o ensino de Português ao que é socialmente estabelecido, ou seja, ao que é ideologicamente dominante, (10%), contra apenas um enunciado dos alunos do Cursinho (0,78%)
- e) Existem sete enunciados afirmando a coincidência entre Norma Normativa e competência comunicativa, (17,5%), contra três enunciados dos alunos do Cursinho, (2,34%).

Considerações finais

O assujeitamento dos alunos ao discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, após onze anos de inculcação-recalque do discurso pedagógico autoritário, confirma o assujeitamento da esmagadora maioria dos professores do ensino fundamental e médio a esse discurso escolar tradicional.

Os enunciados dos alunos apontam, não só para uma reprodução do discurso escolar tradicional sobre o ensino de Português, mas também para uma ampliação do seu domínio de saber. A coincidência da Norma Normativa com outras normas lingüísticas é estendida a limites extremos, como a aquisição da linguagem, a pronúncia correta, etc.. Por isso, talvez se possa afirmar que o discurso pedagógico autoritário tenha o poder, não só de reproduzir os discursos “tradicionais” que integram seu conteúdo, mas, também, de ampliar o domínio de saber desses discursos, estendendo sua aplicação a territórios vizinhos, em círculos concêntricos, a partir de um núcleo básico de valores ideológicos. Assim, ao reproduzir um discurso “tradicional” sobre o ensino de história, baseado na ação de “heróis”, o discurso pedagógico autoritário pode estar ampliando o domínio de saber desse discurso a outros campos, como a literatura, a música e a ciência, que passam a ser vistas como resultado apenas da ação de “gênios”. Ao reproduzir um discurso “tradicional” sobre o ensino de matemática, baseado em algoritmos, o discurso pedagógico autoritário pode estar ampliando o domínio de saber desse discurso a todas as outras áreas do pensamento, limitando o raciocínio lógico à aplicação de fórmulas já prontas, cujas origens são apagadas.

O discurso pedagógico tem como domínio de saber outros discursos “tradicionais” sobre o ensino das disciplinas escolares, apropriados de forma autoritária. Essa apropriação autoritária é que possibilita a ampliação do domínio de saber dos discursos apropriados. Em outras palavras, o discurso pedagógico autoritário tem a característica de ampliar o domínio de saber dos discursos “tradicionais” de que se apropria.. Quanto maior a ampliação desses domínios de saber, maior a eficácia do Aparelho Ideológico Escolar, em sua função de dissimular, justificar e reproduzir a ordem social que o sustenta. Uma Norma Normativa coincidente com um amplo espectro de áreas como aquisição da linguagem, ensino escolar de língua materna, pronúncia correta, etc. aumenta a distância entre a Norma Padrão e as Normas Populares, dissimulando a diferença de classes sociais em avaliação pedagógica da disciplina Português; uma história, arte e ciência vistas apenas como resultado da ação de “heróis” e “gênios” encobre as determinações histórico-sociais sobre criadores e criações artístico-científicas; um pensamento lógico reduzido à aplicação de algoritmos nega acesso à reflexão crítica.

Ao se apropriar, de forma autoritária, de outros discursos “tradicionais”, sobre o ensino das disciplinas escolares, o discurso pedagógico age como um câncer: multiplica descontroladamente o domínio de saber da formação discursiva apropriada. Desta forma, o que

deveria ser um discurso científico transforma-se em dogmas absolutos e eternos; o que deveria ser uma representação do objeto de estudo transforma-se em coincidência com esse objeto, passando a substituí-lo. (cf. ORLANDI, 1996:85; BOURDIEU e PASSERON, 1975: 122).

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRITTO, Luis Percival Leme. *A sombra do caos. Ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CÂMARA Jr. J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino do português. A língua que se fala x a língua em que se ensina*. São Paulo/ Salvador: Contexto/EDUFBA, 1995.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- SCHERRE, M. M. P. “Concordância Nominal e Funcionalismo”. In: UNESP, *Alfa*, 41 (nº esp.), 181-206. São Paulo: Unesp, 1997
- _____. “Variação da Concordância Nominal no Português do Brasil: Influência das Variáveis Posição, Classe Gramatical e Marcas Precedentes” In GROBE, Subille & ZIMMERMANN, Klaus (eds.) <<Substandard>> e mudança no português do Brasil. Frankfurt am Main, TFM, 1998. pp. 153-188.
- _____. & NARO, A. J. “Sobre a Concordância de Número no Português Falado do Brasil. In: RUFFINO, Giovanni. (org.) *Dialettologia, geolingüística, sociolingüística*. Centro de Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università de Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 5:509-532, 1998
- _____. & _____. “A Hierarquização do Controle da Concordância no Português Moderno e Medieval: o Caso de Estruturas de Sujeito Simples”. Comunicação Apresentada no Internationales Kolloquium/ Colóquio Internacional – projetos de I n - investigação lingüística sobre o português do Brasil – (Texto enviado pelos autores em 1999.)

A língua portuguesa no nível médio: o que ensinar?

Maria Lúcia Souza Castro

Universidade Federal da Bahia - Doutorando
Universidade Estadual da Bahia

ABSTRACT: This paper, based on the French Discourse Analysis, examines statements collected from teachers from a public (state) school in Salvador, Bahia. The aim is to verify which aspects of the Portuguese teaching are considered important for the student's formation as competent users of their native language.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Análise do discurso

Introdução

Muito se tem discutido sobre a ineficácia do ensino de Língua Portuguesa tanto nas escolas públicas como nas particulares, sobre a necessidade de reformulação do ensino dessa disciplina: o que, para que e como ensinar.

Antigamente a escola pública era um modelo a ser seguido por escolas particulares. Hoje, nossos alunos, independentemente do tipo de escola que freqüentam, concluem seus cursos sem dominar “os segredos” de sua própria língua. O resultado dessa falta de domínio é a propagação de uma enorme confusão em torno dos mecanismos que norteiam as modalidades e usos da língua materna, notadamente no que diz respeito à norma culta. A dificuldade de argumentação, a falta de coerência discursiva e o uso de normas desprivilegiadas socialmente contribuem para o baixo rendimento em outras disciplinas e lhes criam obstáculos profissionais e sociais.

O ensino de língua materna, no nosso entender, pressupõe o tratamento de conteúdos e a adoção de práticas que permitam aos alunos adquirirem conhecimentos que promovam o entendimento da língua não simplesmente como um código, mas como instrumento de comunicação que lhes possibilite desenvolver o pensamento de forma coerente e a capacidade argumentativa. Além disso, deve promover o domínio das modalidades de uso da língua de acordo com as necessidades sociais e profissionais dos seus falantes. Infelizmente, o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas não tem, na prática, observado a necessidade de se atingirem esses objetivos.

Diante da situação em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa, o que pensam os professores desta disciplina? Estarão eles conscientes da necessidade de se considerarem conteúdos e práticas que realmente promovam o alcance dos objetivos referenciados? A partir de depoimentos registrados a professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Salvador-Ba, buscaremos respostas para essas questões, analisando os discursos que os caracterizam e verificando as suas relações com a ideologia que circunda o meio sociocultural em que estes estão inseridos. A pequena amostra aqui analisada é parte integrante de um corpus que está sendo constituído para elaboração da tese de Doutorado intitulada *O que se pensa e o que se espera do ensino de Língua Portuguesa*, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Objetivando o desvendamento das exposições, dos enunciados que foram produzidos no momento das entrevistas, a teoria da Análise do Discurso se faz presente neste trabalho, como instrumento para a interpretação e comparação dos discursos registrados aos informantes.

Análise dos dados

Ducrot (Apud Maingueneau, 1977: 76-7) destaca locutores e enunciadorees como personagens presentes em um processo de

enunciação. O locutor é aquele responsável pelo enunciado, o enunciadoree é a voz que se faz presente na enunciação produzida pelo locutor. O locutor, nessa condição, pode se apossar do discurso alheio, do lugar do enunciadoree, assumindo-o como próprio.

Essa relação de autoria e posse caracteriza as crenças de grupos ou classes sociais, ou seja, a ideologia presente em determinado grupo ou classe social geralmente parte de um ou de alguns enunciadorees e passa a refletir/representar os anseios dos demais membros de uma comunidade/sociedade. Os locutores reproduzem ou se apropriam do discurso disseminado por determinados enunciadorees e passam a utilizá-lo como se no seu lugar estivessem, por se identificarem com as idéias veiculadas e/ou por necessidade/interesse pessoal. Podemos confirmar essa teoria ao analisarmos os discursos dos sujeitos desta pesquisa e compará-los com aqueles divulgados em obras que discutem questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Os depoimentos aqui apresentados destacam, sobretudo, determinados aspectos da disciplina a serem considerados em sala de aula, a saber: o respeito às variedades linguísticas dos alunos; a necessidade de se enfatizarem atividades que desenvolvam habilidades de leitura e escrita; a consideração do ensino de gramática como de menor importância para a formação dos estudantes. Observa-se que esses discursos condizem com aqueles registrados na literatura disponível sobre o assunto. Em alguns momentos, porém, as declarações dos professores denotam apenas uma concordância aparente, posto que seus discursos contrariam as ideologias por eles enunciadas.

Vejamos o que dizem nossos informantes sobre as variedades do português do Brasil.

(1) – O ensino da língua materna não pode desprezar esse componente social, sociocultural [a variação linguística]. Então, nós não podemos, de jeito nenhum, ensinar uma língua portuguesa, aquele português castiço de Portugal, porque não faz mais sentido pra nós, e ela não existe mais. Ela, hoje, já é, como nossa raça, é uma fusão de diversas raças, e nós tivemos muita contribuição do, dos imigrantes, Nós também temos que ter essa consciência de que o português de Portugal, aqui no Brasil, não se fala. É impossível isso. (...) O..., no ano 2000, no início já do, do milênio, do próximo milênio, não há mais como a gente ensinar a língua portuguesa e sim uma língua brasileira, conforme a nossa raça. (Inf. 1)

(2) – E com relação a... ao ensino da língua materna, é como A. falou também, tem que ser aproveitado esse conhecimento que um indivíduo já traz, pra desenvolver isso na, nas escolas; que muitas vezes a gente despreza esse conhecimento, até critica é... a... essa variação linguística que existe dentro de uma escola e acha que tudo o que é certo é o que você ensina e o que eles falam é o errado. Isso deprime muito o indivíduo e muitas vezes impede que ele evolua na sua linguagem, porque

a gente crítica. Então a gente deveria ensinar pra eles o quê? Que aquela, aquilo é uma variação e existe uma comunicação, embora fuja um pouco da estrutura formal da língua. (Inf. 2)

As idéias acima destacadas condizem com aquelas veiculadas por Travaglia (1995), Possenti (1996), Faraco & Tezza (1996), Perini (1997), entre outros. Para esses autores, a proposta de ensino de língua portuguesa não deve ter como modelo de língua a variedade europeia do português, que, afinal, é a que consta nas gramáticas adotadas em nossas escolas, mas, sim, a variedade culta falada no Brasil e aquela utilizada em textos escritos. O ensino de língua portuguesa deve incluir também o tratamento de normas diversas: as socialmente desprestigiadas e as prestigiadas, como forma de chamar atenção para os seus “domínios próprios”.

Sobre a necessidade de se promoverem atividades que permitam aos alunos desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, afirmam os professores que estas são atividades da disciplina que se relacionam estreitamente e devem ser prioritariamente trabalhadas em sala de aula. Essa prioridade se justifica pelo fato de o trabalho com o texto (interpretação e produção) proporcionar aos alunos um bom desempenho nas outras disciplinas.

(3) – Eu sempre digo pra meus alunos: “A gente só aprende a escrever escrevendo! Eu sou professora de Língua Portuguesa, não vou dizer pra vocês como é que escreve.” Eu dou os pontos da redação, entendeu?, e digo pra eles. Mas eu não posso chegar, entrar na sua cabeça e dizer como é que você vai escrever. Então você só tem que saber escrever escrevendo. E como é que você vai escrever/ Você tem que ler! Porque você lendo...(inint)... Você lendo, você vai ter o quê? Você vai conversar bem, você vai se comunicar bem, você vai fazer tudo bem! (Inf. 5)

(4) – (Inint)... que a leitura é essencial, não só pra você estar na sala de aula fazendo uma prova de Língua Portuguesa, mas, sim, uma prova de Geografia, História, Matemática, Física e as demais. E até no seu dia-a-dia, você namorando, você conversando no telefone com uma pessoa... E isso é essencial! (Inf. 6)

Essas idéias estão presentes em obra de Possenti (1996 :32-48), por exemplo. Para este autor, se atinge um elevado “grau de utilização da língua escrita” com a prática constante da leitura e da escrita. O desenvolvimento da capacidade de leitor e escritor dá-se da mesma forma que o desenvolvimento da fala, isto é, aprende-se a falar falando e ouvindo, na interação cotidiana com a família e os demais grupos sociais a que pertence o indivíduo. Assim, também a leitura e a escrita devem ser desenvolvidas lendo-se e escrevendo-se.

Sobre o ensino de gramática, os professores fazem referências à não aplicabilidade dos conhecimentos que se tenta inculcar nos alunos. As formações discursivas em que estes se inserem nos revelam que os professores estão divididos entre duas diferentes posturas que, aparentemente, se chocam: ou se ensina aos alunos a ler e a escrever, no sentido mais amplo possível desses termos, ou se ensina gramática, posto que este conhecimento continua sendo exigido em vestibulares e outros concursos. Declaram os professores:

(5) – (...) Então eu acho que, através do texto, o estudo fica assim mais completo. Porque daí a gente também vai ver essa parte toda gramatical aí, que muitas vezes não tem, né?, a depender da aula, não precisa ele saber se é substantivo, se é verbo, mas ele entender o que ele leu, não é? O importante é ele entender! (Inf. 4)

(6) – Já, já se falou que, mais importante do que conteúdo é o aluno aprender escrever, a se expressar oralmente. No entanto, o vestibular está aí a cobrar ainda conteúdos gramaticais, conteúdos, inclusive que, muitas vezes, os alunos não utilizam no seu dia-a-dia mas que são cobrados no vestibular. Então, como é que a gente pode deixar de dar determinados conteúdos, se, mais adiante, vai, vão ser cobrados? Em qualquer concurso é... em qualquer concurso. É preciso que se, realmente, reveja uma série de coisas pra poder exigir do professor mudanças na sala. (Inf. 1)

(7) – Então, é incoerente usar determinadas ações, tomar, tomar a dianteira, fazer um trabalho de vanguarda muito bonito mas que pode repercutir em sérios prejuízos para a própria linguagem. E como nossa colega falou aí, na hora de prestar um concurso, um vestibular ou para emprego, o empregador ou a instituição que vai fazer o concurso não quer saber se ele não, se ele fez parte de um grupo vanguardista que abandonou (risos) a gramática normativa. Ele quer que o estudante seja completo. E nós não podemos fugir disso. (Inf. 2)

Contudo, enquanto um professor apresenta um discurso que considera a necessidade de ensinar gramática, por imposição das instituições sociais, outro vai descartá-la quando afirma ser este conhecimento desnecessário para o aprendizado de interpretação e produção textuais.

(8) – Menina, eu peguei duas turmas de oitava, o diabo dos meninos não sabiam nem se expressar! Não sabiam, tinha alguns que nem sabiam emitir sons! Grunhido! Parecendo Fabiano, de *Vidas Secas*! Menina, eu comecei trabalhando com *Racionais, MC*, com Zeca Baleiro. Tá? E fazendo só interpretações! Era o que me interessava! Eu disse: eu não vou pensar agora em gramática! Que eu não vou salvar a pátria de gramática, nem me interessa que eles saibam que isso é um substantivo e aquilo é um adjetivo! O que eu quero é que esses meninos interpretem! Senão eles vão procurar emprego, vão ver lá uma placa: “Necessita-se de operário!” Por não saber que operário é o empregado, ele passa e diz: “Aqui não tem emprego não! Porque está ali operário, eu sou empregado, se tivesse empregado eu entrava.” Quer dizer, porque não sabem decodificar a mensagem. (Inf.3)

Pode-se observar que este discurso reflete opiniões presentes em obra de Perini (1997:27) no que se refere ao objetivo do ensino de gramática como forma de capacitar os alunos a “ler e escrever razoavelmente”. Perini diz desconhecer que esse conhecimento possa dotar alguém dessa capacidade, que um aluno possa melhorar seu desempenho na leitura e na escrita por conhecer bem a gramática. Ao contrário, o conhecimento da norma padrão e a leitura fluente é que são pré-requisitos para os estudos gramaticais. Sendo assim, seria dispensável esse estudo na sala de aula? Para o autor, não, pois a gramática tem algo a oferecer, especialmente no que se refere à formação de “habilidades intelectuais”.

Os professores entrevistados não demonstraram reconhecer nos estudos gramaticais essa última utilidade destacada por Perini. Dos seus discursos depreende-se que a ênfase, em sala de aula, deve ser dada à formação de leitores-escreitores competentes; os conteúdos de gramática sobrevivem em suas práticas apenas por imposição social e, certamente, por não possuírem autonomia bastante para decidir o que devem ou não ensinar.

Ao afirmar (8), o professor nos remete às idéias de Faraco & Tezza (1992: 59-60) sobre a necessidade de se adquirir a norma

culta. Isso porque a norma culta nos põe em contato com estruturas mais elaboradas do que as da fala e, se não dominamos essa norma, a nossa compreensão da sociedade em que vivemos será prejudicada, posto que não estaremos dotados do conhecimento lingüístico necessário à sua interpretação. De acordo com a formação discursiva apresentada em (8), o aprendizado, a compreensão da norma culta não inclui o ensino de gramática.

Apesar de atribuírem aos estudos gramaticais uma menor importância para a formação de seus alunos, as declarações em (6) e (7) denotam a preocupação dos professores no que se refere a mudanças no tratamento dos conteúdos programáticos da disciplina. Como essa responsabilidade é demasiadamente pesada para ser assumida por eles, deverá partir de órgãos superiores que esclareçam objetivamente as novas posturas a serem adotadas, os conteúdos a serem considerados nas diferentes séries.

Uma das soluções para os problemas enfrentados no ensino da disciplina estaria na mudança das práticas em sala de aula. Uma professora, com 24 anos de experiência, admite que a adoção de novas abordagens e novos métodos, bem como a consideração da realidade dos alunos despertam o interesse e promovem um real aprendizado.

(9) Então é preciso que a gente trabalhe com músicas, contextos pertinentes à atualidade, com problemas sociais de nossa cidade, os problemas econômicos. Se a política está aí, vamos trabalhar em política, eleição, mostrando sempre os vários lados da moeda para o nosso aluno. Eu acho que a gente... Muitas vezes eu me pego assim repetindo um exemplo, sabe, N.?, pra um sujeito, pra um predicado, um exemplo que eu usei há vinte anos atrás e que eu decorei. Entendeu? (Risos) Tem um exemplo aí, quando eu trabalho vocativo, eu me lembro que tem um assim: “Estavas linda!” Olhem!! “Posta em sossego.” Meu Deus, que diabo é posta? Qual é o aluno que fala em sossego? Quem é o aluno que vai dizer: “Oh, Inês!” Quer dizer, é o vocativo... É um exemplo tão distante, que eu me dano! Mas quando eu dou por mim eu já coloquei esse “Estavas linda! Oh, Inês!” Né? Trazer a televisão pra sala de aula, trazer o filme pra sala de aula! Entende? É... A própria Internet, o computador! Quer dizer, tudo o que ele tem lá fora eu devo trazer pra cá. Eu acho que é uma maneira de atrair, de prendê-lo. Porque eu sei que, quando eu dou minha aula com a motivação plena, o diabinho presta atenção e eu tenho um bom retorno! (Inf. 1)

As declarações dos sujeitos da pesquisa, aqui analisadas, ratificam as discussões que vêm sendo efetivadas sobre o ensino de língua materna em nossas escolas e consideram não apenas questões relacionadas a “o que ensinar”, mas também “como” e “para que ensinar”.

Conclusão

Para os professores entrevistados, o ensino da disciplina Língua Portuguesa, como também das demais disciplinas, envolve a consideração de uma série de fatores. O que está em discussão, portanto, não são apenas os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas a premência em se refletir e decidir sobre algumas antigas e necessárias questões que devem ser levadas em conta: o que, a

partir de que, para que e como ensinar Língua Portuguesa. Os professores estão esperando que alguém lhes diga que conteúdos devem trabalhar, que pressupostos teóricos podem adotar, e quais métodos devem aplicar, considerando as condições que lhes são oferecidas nas nossas escolas e as reais necessidades dos alunos.

Deve-se principalmente considerar qual a utilidade do conhecimento que se pretende inculcar nos alunos. Mey (1998: 335) destaca a compreensão do conhecimento como de maior importância no processo de aprendizagem, pois “o conhecimento sem compreensão não serve, na verdade, para muita coisa”. É necessário, sobretudo, que, além do sentido, se saiba também qual a aplicação (“direção”) do conhecimento que se adquire. A utilidade da disciplina Língua Portuguesa perdeu-se, já há algum tempo, num emaranhado de dúvidas geradas por práticas e resultados ineficientes.

Os discursos dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa refletem as representações que estes possuem sobre a disciplina que lecionam, as dúvidas que os perseguem, a confusão teórica e metodológica em que estão mergulhados.

Abordam-se, nas declarações destacadas, especialmente em (9), vários aspectos a serem considerados na resolução dos problemas enfrentados em sala de aula: a adoção de práticas motivadoras, o trabalho com a realidade do aluno, o contato com tecnologias atuais, a “educação para a vida” (Freire: 1997) e o envolvimento do professor. Passa-se, assim, da discussão sobre conteúdos programáticos específicos de uma disciplina para discussões que abrangem todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. A crise no ensino de Língua Portuguesa, então, precisa também ser avaliada e discutida em um plano mais amplo: o da crise no sistema educacional como um todo.

Referências bibliográficas

- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Pontes: Campinas, 1997.
- MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. In: *DELTA*, v. 14, n. 2. São Paul; Educ, 1998. p. 371-347.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Pontes: Campinas, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Editora da Unicamp: Campinas, 1997.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Entre a luz e a sombra do silêncio discursivo da charge/humor

Ivone Tavares de Lucena

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *The speech humoristic that revests of signification the Bundas Magazine's texts, brings in its salience of silency a denunciation, a critique, an irony that are said in no-said, doing the production of various senses in the movement to say and to no-say.*

PALAVRAS-CHAVE: *memória discursiva, silêncio, discurso, sentido.*

Considerando o papel da linguagem como criadora da imagem do mundo, do produto social e histórico, e enxergando-a como atividade prática do homem e ainda que contém a capacidade de veicular o componente de visão de mundo, procuramos descobrir os sentidos que circulam num texto. Estes sentidos que se fazem opacos porque se ocultam na linguagem, devem ser investigados com olho plural; sentidos estes que a linguagem omite em sua opacidade. Ler e compreender um texto é ir à procura dos processos de produção de sentidos que nele circulam. Isto porque entendemos que é no texto que se encontram um conjunto de relações significativas interdiscursivamente.

Ao conceber, a Análise do Discurso (AD), a linguagem como não transparente, procura enxergar os sentidos que se escondem e circulam no texto e sua relação com a exterioridade, não atravessando o texto apenas para encontrar um sentido, mas procura atravessá-lo em busca da opacidade do(s) sentido(s) que se entranha(m) na linguagem; sentidos que são tecidos na teia constitutiva do texto. Dessa forma, sob a luz da AD, vamos em busca do(s) sentido(s) múltiplo(s) que se embrenham no texto. E, para tanto, partiremos do discurso enquanto seu funcionamento e considerando-o como o “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/para sujeitos” (Orlandi, 1999:17). Trata-se de observar o discurso como conjunto de práticas que estão armazenadas numa memória institucionalizada. O processo constitutivo do discurso está na memória, no domínio do saber, dos dizeres já ditos.

Sob essa ótica, a AD procura “escutar” o já dito no dito e no não-dito o que significa dizer que existe uma relação significativa entre o dizer e o não dizer, noção que encampa o interdiscursivo, a ideologia, a formação discursiva, a memória. A AD parte do dizer, de suas condições e da relação estabelecida com a memória, com o que se chama de “saber discursivo”, e vai em direção à significação do não-dito, daquilo que é silenciado e que constitui sentido(s): busca os múltiplos sentidos que se instauram, no texto: o que está entre a luz e a sombra do dizer e do não-dizer. O que está sempre lá, nas “profundezas de um paradigma que estrutura o retorno do acontecimento sem profundidades” (Pêcheux, 1999:55). É o que acontece com o remanejamento do(s) sentido(s) que se silenciam na memória discursiva dos sujeitos-enunciadores e que reaparecem para dar nova significância aos novos dizeres. Assim, a memória exerce um papel fundamental no processo de discursivização cujo(s) sentido(s) são “repetições” de pontos de vista da memória que guarda, no seu “silêncio” marcas reais do real histórico e que, com sua remissão a este outro exterior, traz desdobramentos, réplicas, polêmicas, contra-discursos numa resignificação constitutiva de novos dizeres. Segundo Pêcheux (1999:56)

...uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de

divisões, de disjunções, de conflitos de regularização... Um espaço de deslocamentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

É, pois, nas bordas do transcendental histórico que os sentidos são móveis e podem significar e resignificar através do movimento de deslocamentos, de retomadas do pré-construído, do já-dito que se instalam na base do dizível, para disponibilizar dizeres novos; dizeres estes que simulam a maneira como o sujeito significa em nova situação discursiva. E é no jogo do dizer e do silenciar, no interior da linguagem, que os sentidos se instauram e fazem a significação. Segundo Orlandi (1997:23), a linguagem implica silêncio porque através do não-dito surge a significação: um silêncio significante. Diz ela que “ele é sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que se situa na relação do “um” com o múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”.

Segundo esta autora, nas palavras há silêncio e, porque silenciam, este silêncio fala por elas. E, por considerar as palavras como cheias de sentidos a não se dizer, assevera ainda, que colocamos muitas delas no silêncio. Isto quer dizer que o silêncio que atravessa as palavras é “fundante” porque podem fazer o sentido ser outro, e que os vários modos de existir dos sentidos e do silêncio podem ser o princípio da significação.

Analisando o discurso de Revista *Bundas*, observamos que as palavras são atravessadas de silêncio e que, por este olhar, podemos enxergar que o sentido pode ser outro. O jogo de palavras cria sentido(s) que se instaura(m) entre a luz e a sombra do dizer e do não-dizer. É preciso “escutar” os sentidos não-ditos como condição de significar no discurso humorístico que se faz presente nas charges de supracitada Revista. O humor que reveste o seu discurso é uma forma de esconder “o dizer”, de omitir, de burlar ou brincar com a denúncia, uma vez que os sentidos construídos pela charge/humor são produzidos em uma outra direção, conforme uma memória discursiva, significando através de outros dizeres ditos em outros lugares. As mensagens que circulam nesta revista não são mensagens para serem apenas decodificadas, mas devem ser descortinadas através do funcionamento dos discursos que se apresentam como um conjunto de práticas discursivas que se armazenam numa memória institucionalizada e que tais mensagens devem ser vistas como “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (Orlandi, 1999: 30). Os sentidos construídos na revista são vestígios de outros discursos ditos em outras condições de produção e que são retomados em outro contexto sócio-histórico-ideológico convocados por uma discursividade construída por um sujeito que faz significar em uma situação.

Numa leitura mais profunda de algumas charges discursivas de *Bundas*, detectamos que aquilo é silenciado, que permanece na

“sombra”, no não-dito constitui o sentido fundamental do que a revista pretende veicular. Entre o dizer e o não-dizer (ou o silenciar), desenvolve-se uma significação construída com o jogo lúdico das palavras que remetem a outros dizeres produzindo efeitos de sentidos especiais: a denúncia, a censura sem dizer: é o não-dizer no dito. O que caracteriza o discurso da citada revista é seu modo de funcionamento, seu processo discursivo que usa do recurso do riso, do humor, da charge para denunciar o que é o Brasil, seus políticos, sua corrupção, sua “cara”. Com esses procedimentos discursivos, a revista *Bundas* procura apresentar um retrato do Brasil: silenciando através do humorismo e retomando discursos e situações ditas e vivenciadas em outros momentos: um saber discursivo armazenado na memória sócio-histórico-ideológica de um país que sofre de uma corrupção que envergonha o país.

Para averiguação do funcionamento discursivo, selecionamos algumas minicharges do Jaguar do *Almanaque Bundas* (Ano 2- número 80- 20 de fevereiro de 2001). As articulações discursivas, que estão na tessitura do texto, entremeadas pela charge-humor mostram, através do riso, da “brincadeira” a denúncia, a corrupção que assola o país e o estado deplorável em que se encontra o Brasil: um país que se afoga num mar de corrupções, de políticos corruptos, de um governo politicamente desmoralizado e que afunda o país na miséria, na fome, no desemprego. Um país que não respeita a Educação, a Saúde, o idoso, o aposentado. As denúncias que nos fazem ver este retrato do Brasil estão não retratadas de forma tão transparente porque elas se “escondem” no humor que compõem as estruturas dos textos. Elas vêm de forma “silenciada”, não-dita, “escondidas” pela construção do discurso humorístico, pela discursividade, intertextualidade, por vozes que bradam por um Brasil melhor. Elas estão numa memória sócio-histórico-ideológico-discursiva que reveste o texto da referida revista. Esta memória busca o sentido que está “lá” no que Pêcheux chama de “profundezas de um paradigma”. Os sentidos são remanejados de outros lugares. Eles estão silenciados na memória e reaparecem para dar novo significado aos novos dizeres. Vejamos as charges:

CHARGE 01



Neste quadrinho temos um processo discursivo humorístico que denuncia o descaso do governo com os aposentados. A ironia, que reveste de sentido o texto, acusa o governo FHC de não valorizar os trabalhadores que já deram sua quota de contribuição para o desenvolvimento e crescimento do país. Ao chegar a idade de aposentadoria, ela não se realiza por causa da desatenção com que são tratados todos os casos. O “brincar” com o aposentado que é *parabenizado* pelo amigo ou parente no cemitério, constrói a significação do descaso e do abandono do governo referente à aposentadoria. O que a charge quer dizer é: no Brasil, o aposentado não pode usufruir dos benefícios da aposentadoria a que tinha direito porque pa-

gou durante seu desempenho como trabalhador, uma vez que ela só se efetiva quando o indivíduo morre. O que quer dizer da lentidão do andamento burocrático que assola todos os setores deste país. A “brincadeira” ou o recurso da charge silencia, no interior da linguagem do texto, construindo a significação e garante o movimento do sentido que sai do “brincar”, do riso para dizer uma verdade que se faz constatada pela memória discursiva do enunciador.

CHARGE 02



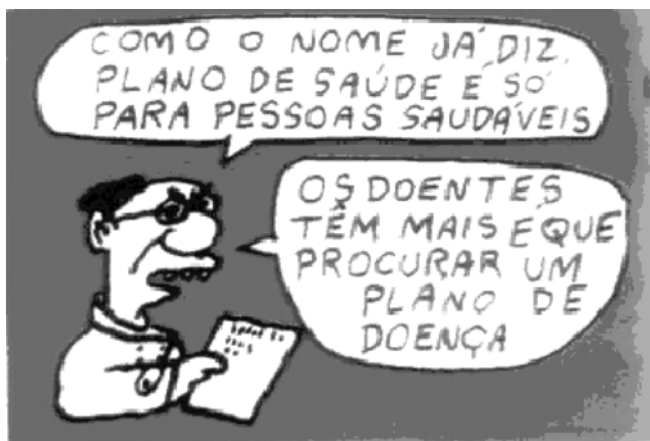
Neste quadrinho o humor “esconde” o significado real da denúncia: o governo acusa os trabalhadores de agiotas, enquanto estão na ativa, e de vagabundos, enquanto aposentados. Isto nos remete ao discurso do FHC que, em outro momento, destratou o professor, quando este lutava, em 1998, por melhores salários, por uma Universidade pública e gratuita e por melhorias para a educação. O governo usou de seu lugar social e tachou o professor de *vagabundo* deixando sua marca de antidemocrata, repressor e ditador. Discurso este que até hoje é retomado e resignificado em outros textos. A ironia que é revestida pelo humor faz a constituição da significação: o não-dizer, que se esconde na “brincadeira”, é revestido pela charge e pelo valor da piada, é uma forma de silenciar a denúncia, e a crítica se constrói sob a estrutura da piada e do riso. Esse brincar com o discurso do trabalhador que interdica com o do FHC quer dizer que o Presidente do Brasil não respeita seus trabalhadores e ainda os acusa, irônica e anti-eticamente, de vagabundo, como se a aposentadoria fosse ilegal e o trabalhador tivesse fugindo dos seus afazeres. Com esse discurso, o presidente “pinta” sua imagem de governo Neo-liberal, demagogo e nos passa uma ideologia anti-socialista, antidemocrática.

CHARGE 03



O humor que esconde o significado real da denúncia deste quadrinho, está na opacidade da linguagem do discurso humorístico e se constrói no conjunto de relações significativas que se relacionam com o dizer dos enunciadores do quadrinho e o brincar da charge que na “sombra” do humor denuncia a situação do professor no país; a desvalorização do governo que caminha para a extinção do professor. Essa denúncia vem registrada no discurso do enunciador da piada que responde pelo discurso do professor. É neste brincar que o(s) sentido(s) circula(m) num movimento de ir e vir, interdiscursivamente, fazendo entrever a significação construída entre o dito e o não-dito trazida por uma memória discursiva capaz de deslocar, remover sentidos e construir contra-discursos.

CHARGE 04



Neste quadrinho, há um enunciador que denuncia, por trás da brincadeira, do humor, uma prática vergonhosa no tangente à Saúde do Brasil. É uma crítica ao sistema de planos de saúde brasileiro que, sem controle das autoridades, fixam suas normas de forma a benefi-

ciar, não o usuário, mas a empresa. Há, ainda, uma denúncia por trás do humor, construída pelo discurso do enunciador que, na verdade, quer dizer: no Brasil não existe assistência médica; a saúde neste país é uma farsa e aqueles que têm recursos podem recorrer aos planos de saúde e estes, por sua vez, não atendem às necessidades a que se prestam. O enunciador zomba, critica e faz “ver” que a saúde neste país não é abraçada pelo governo. O que significa dizer que esta verdade da mensagem se faz silenciar pelo discurso humorístico que reveste de significação específica o texto.

Diante desta leitura, podemos concluir que o dizer humorístico constitui efeito de sentido que está por trás do texto e que já foi dito em outros lugares e por outros sujeitos e respondem por uma ideologia que se conserva na memória discursiva. É o processo discursivo da piada o responsável pela construção dos sentidos que se movimentam entre o dizer e o não-dizer veiculado pelo jogo de palavras, pelo humor, pela crítica que se esconde, na charge/humor, definindo então o silêncio como a garantia desse movimento de sentidos. E é neste “silêncio fundante” que os sentidos tornam-se outros e são estes vários modos de existir dos sentidos que se constitui a significação do discurso da revista **Bundas**: procura **dizer** através do **não-dizer**, brincando com a opacidade da linguagem todavia trazendo, nas suas entranhas, o significado do **não-dizer**.

Referências bibliográficas:

- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, M. in ACHARD, Pierre...[et al.] *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- Almanaque Bundas. Ano 2 - N. 80 - 20 de fevereiro de 2001.

Na teia discursiva da fábula: procedimentos semânticos de tematização e/ou figurativização

Maria Angélica de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *Through discursive perspective, we pretend in this work to identify the relations of power in the fables and the social context that it went produces, analysing relations of power presents into discourse of fables.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso, tematização, figurativização, sentido.*

Os procedimentos semânticos de tematização e de figurativização são responsáveis pela construção dos sentidos do discurso. Existem discursos predominantemente temáticos, os quais organizam-se com temas e os discursos figurativos construídos basicamente por figuras. Nos primeiros, a ideologia apresenta-se através dos temas, enquanto que no discurso figurativo, a ideologia instaura-se a partir da relação entre temas e figuras. Portanto, é através dessa íntima relação entre tema e figura que é manifestado o universo ideológico no qual fundam-se os vários discursos. Dentro desta perspectiva, desenvolvemos uma breve análise dos processos de tematização e/ou figurativização das relações de poder presentes na fábula: “O leão, o burro e o rato” de Millôr Fernandes (1978) e seu intertexto “La Génisse, la Chèvre et la Brebis, en société avec le Lion” de La Fontaine (séc. XVII).

Para efeitos estruturais denominamos:

La Génisse, la Chèvre et la Brebis, en société avec le Lion (F1)

O leão, o burro e o rato (F2)

Vejamos os textos que servirão à análise:

La Génisse, la Chèvre et la Brebis, en société avec le Lion (F1)

La Génisse, la Chèvre et leur soeur la Brebis,
Avec un fier Lion, seigneur du voisinage,
Firent société, dit-on, au temps jadis,
Et mirent et commun le gain et le dommage.
Dans les lacs de la Chèvre un cerf se trouva pris.
Vers ses associés aussitôt elle envoie.
Eux venus, le Lion par ses ongles compta,
Et dit: “Nous sommes quatre à partager la proie”.
Puis en autant de parts le cerf il dépeça;
Prit pour lui la première en qualité de Sire:
“Elle doit être à moi, dit-il; et la raison,
C’est que je m’appelle Lion:
À cela l’on n’a rien à dire.
La seconde, par droit, me doit échoir encor:
Ce droit, vous le savez, c’est le droit du plus fort.
Comme le plus vaillant, je prétends la troisième.
Si quelqu’une de vous touche à la quatrième,
Je l’étranglerai tout d’abord”.

O leão, o burro e o rato

Um leão, um burro e um rato voltaram, afinal, da caçada que haviam empreendido juntos e colocaram numa clareira tudo que tinham caçado: dois veados, algumas perdizes, três tatus, uma paca e muita caça menor. O leão sentou-se num tronco e, com voz tonitruante que procurava inutilmente suavizar, berrou: “Bem, agora que terminamos um magnífico dia de trabalho, descansemos aqui, camaradas,

para a justa partilha do nosso esforço conjunto. Compadre burro, por favor, você que é o mais sábio de nós três (com licença do compadre rato), você, compadre burro, vai fazer a partilha desta caça em três partes absolutamente iguais. Vamos, compadre rato, até o rio beber um pouco de água, deixando nosso grande amigo burro em paz para deliberar.”

Os dois se afastaram, os dois foram ao rio, beberam água e ficaram um tempo. Voltaram e verificaram que o burro tinha feito um trabalho extremamente meticuloso, dividindo a caça em três partes absolutamente iguais. Assim que viu os dois voltando, o burro perguntou ao leão: “Pronto, compadre leão, aí está – que acha da partilha?” O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostrando-o no chão, morto.

Sorrindo, o leão voltou-se para o rato e disse: “Compadre rato, lamento muito, mas tenho a impressão de que concorda em que não podíamos suportar a presença de tamanha inaptidão e burrice. Desculpe eu ter perdido a paciência, mas não havia outra coisa a fazer. Há muito que eu não suportava mais o compadre burro. Vou até o rio, novamente, deixando-lhe calma para uma deliberação sensata.”

Mal o leão se afastou, o rato não teve a menor dúvida. Dividiu o monte de caça em dois. De um lado toda a caça, inclusive o corpo do burro. Do outro apenas um ratinho cinza morto por acaso. O leão ainda não tinha chegado ao rio quando o rato o chamou: “Compadre leão, está pronta a partilha!” O leão, vendo a caça dividida de maneira tão justa, não pôde deixar de cumprimentar o rato: “Maravilhoso, meu caro compadre, maravilhoso! Como você chegou tão depressa a uma partilha tão certa?” E o rato respondeu: “Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o – meu – é claro que precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha – é claro que você precisa de muito mais volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha – e, evidentemente, a partilha só podia ser esta. Além do que, sou um intelectual, sou todo espírito!” “Inacreditável, inacreditável! Que compreensão! Que argúcia!” exclamou o leão, realmente admirado. “Olha, juro que nunca tinha notado, em você, essa cultura. Como você escondeu isso o tempo todo, e quem lhe ensinou tanta sabedoria?” “Na verdade, leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre, se não se ofende, aca-bei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto.”

Moral: Só burro tenta ficar com a parte do leão.

1. A conjugação de esforços tão heterogêneos na destruição do meio ambiente é coisa muito comum.
2. Enquanto estavam bebendo água, o leão reparou que o rato estava sujando a água que ele bebia. Mas isso é outra fábula.
3. Os ratos devem aprender a se alimentar de ratos. Como diziam os latinos: “*Similia similibus jantantur.*”

De acordo com Foucault (1999) o poder é exercido por dife-

rentes comadas sociais, em qualquer tempo e espaço, transitando entre os sujeitos. Caracterizado como um conjunto de relações que circula por toda parte do corpo social, o poder não deve ser visto como um objeto que pertence a determinados sujeitos, pois estes não são detentores do poder, ao contrário, são efeitos do poder, o qual passa através deles e os constitui. Não sendo sobreposto aos sujeitos, o poder transita por eles, funcionando e exercendo-se em rede, em micro-relações de poder.

Tais relações de poder, as quais transitam pelos sujeitos, que ora estão na posição de desempenhar o exercício do poder, e ora estão na posição de sofrer sua ação, não são relações análogas, ao contrário, são relações desiguais, implicando, diríamos, numa suposta escala de níveis de exercício do poder, ou seja, de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito, o poder transita sobre ele com um maior ou menor grau de intensidade.

Podemos verificar tal hierarquização do poder na relação entre o leão e os outros animais de (F2) e seu intertexto (F1). Em ambas as fábulas, compete ao leão a “organização” da partilha da caça, fazendo ele mesmo a partilha ou delegando o exercício do poder aos outros animais. Na maioria das fábulas, o leão figurativiza a força, a coragem, a autoridade, ocupando o lugar social de monarca na representação da organização do corpo social. Tal lugar social confere ao leão o poder de mando, de dominação, podendo este, além de determinar a partilha da caça, como já foi dito, decidir também sobre a vida dos que a ele estão subordinados, no caso, os herbívoros. Vejamos:

(F1) Si quelqu'un de vous touche à la quatrième, je l'étranglerai tout d'abord.

(F2) O leão não disse uma palavra. Deu uma violenta patada na nuca do burro, prostrando-o no chão, morto.

Este gesto brusco de dar patada, também figurativiza o poder do leão: o poder matar o burro confere-lhe seu lugar social de “rei”.

Como sabemos, a figura é um elemento semântico que reporta-se a um elemento do mundo natural que por sua vez está associado a um tema. O tema *dominação* associado à figura do leão (carnívoro) e o tema *subordinação* associado à figura dos demais animais das duas fábulas (herbívoros), com exceção do rato que é onívoro, estão relacionados ao lugar que ambos ocupam na própria cadeia alimentar, na qual os últimos (herbívoros) servem de alimento aos primeiros (carnívoros).

O lugar social ocupado pelo monarca (o leão) é determinante para justificar o seu poderio sobre os outros animais. Isto fica evidente através do discurso do narrador em (F1) e do discurso do rato em (F2). Vejamos:

(F1) Prit pour lui la première en qualité de Sire.

(F2) Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha – e evidentemente, a partilha só podia ser esta.

O possuir o primeiro pedaço, na qualidade de “Senhor” também lhe dá o *status* de poderoso. Aqui temos, novamente, o poder figurativizado na figura do leão, “o rei da floresta”.

Em (F1), o monarca manifesta seu poderio sem nenhum tipo de adorno, de forma imediata, sendo, portanto, o único que na fábula tem o direito ao discurso, realizando o exercício do poder de forma absoluta, sem limites, revelando assim as características próprias do poder absolutista, no qual a autoridade pertence a uma única pessoa, o monarca. Através do seu discurso e de suas atitudes, podemos identificar a interdiscursividade com o discurso do poder do contexto sócio-histórico, no qual esta fábula fora produzida. No século XVII, a França vivia a Monarquia Absoluta. Neste sistema de governo, o monarca “tem” poderes absolutos, sem barreiras determinadas por um parlamento ou constituição.

Em (F2), o leão dirige-se aos seus “camaradas” sempre empregando palavras cordiais: **compadre burro, nosso grande amigo, desculpe eu ter perdido a calma, meu caro compadre**, através de um discurso altamente enaltecedor, transparecendo amizade e admiração: “compadre burro, por favor, você que é o mais sábio de nós três”, “com licença do compadre rato”, “que argúcia”, “que compreensão”, procurando mascarar a sua crueldade que é tão grande quanto aquela do rei em (F1). Através do comportamento desta personagem, o autor figurativiza, de forma irônica, as relações de poder da sociedade moderna, que, apesar de se dizer democrática, seus governantes assumem o poder de uma forma não tão democrática, governando a partir de um autoritarismo disfarçado de Democracia, espelhando assim não apenas a interdiscursividade com o contexto sócio-histórico de (F1), como também o contexto a partir do qual esta fábula fora produzida. A todo instante, como já foi dito, o rei de (F2) elogia seus “camaradas”, promove até um certo diálogo entre eles, dando-lhes a responsabilidade da partilha da caça lhes delegando este exercício do poder, no entanto, quando estes não fazem exatamente aquilo que era desejado pelo monarca, pagam com a vida. Tal atitude do rei leão confirma as palavras de Poulantzas (1985) quando fala sobre o **poder moderno**. Segundo este, o poder moderno não deve ser caracterizado simplesmente através do binômio repressão-interdito, ignorando assim o papel da violência física da sociedade moderna. Assim, “concluir que o poder e o domínio modernos não se baseiam na violência física é a ilusão atual. Mesmo que essa violência não transpareça no exercício cotidiano do poder como no passado, ela é mais do que nunca determinante.” (Poulantzas, 1985: 90)

Em (F2), a figura do burro mantém, assim como a figura dos outros herbívoros em (F1), os temas de docilidade, de ingenuidade e de submissão, o que, de certa forma, legítima o exercício do poder do rei leão, pois as relações de poder se manifestam de diferentes formas em todo e qualquer lugar, são micro-relações nas quais um sujeito assume o papel de autoridade e um outro legitima essa autoridade. Enquanto a figura dos herbívoros mantém esse traço de submissão e docilidade a figura do rato traz consigo a sagacidade que é um outro traço fundamental em sua relação de dominado com o leão, o que lhe garante também um certo exercício do poder que vai lhe salvar a vida. Podemos perceber tal exercício do poder através de seu discurso persuasivo e de atitude “correta” ao dividir a caça de forma tão “justa” aos olhos do rei leão.

(F2) “Muito simples. Estabeleci uma relação matemática entre seu tamanho e o – meu – é claro que precisa comer muito mais. Tracei uma comparação entre a sua força e a minha – é claro que você precisa de muito mais volume de alimentação do que eu. Comparei, ponderadamente, sua posição na floresta com a minha, evidentemente, a partilha só podia ser esta.”

Apesar da ingenuidade do burro, considerada inaptidão e burrice pela leão, é através de sua (do burro) experiência e sabedoria que o rato consegue se livrar das garras do rei. Ao observar o que aconteceu ao “compadre burro”, o rato dividiu a caça de forma justa, aos olhos do “compadre leão”, é claro: “Na verdade leão, eu nunca soube nada. Se me perdoa um elogio fúnebre, se não se ofende, acabei de aprender tudo agora mesmo, com o burro morto”. O discurso persuasivo do rato também é responsável em livrá-lo do mesmo fim que o burro. A partir de seu discurso, o rato nos mostra que a verdade e a justiça são sempre a verdade e a justiça do mais forte, pois o discurso é o lugar em que as formações ideológicas se materializam, organizando e determinando o próprio discurso. Ao ser organizado pelas formações ideológicas, o discurso cita outros discursos, instaurando a interdiscursividade. Podemos perceber através do discurso de suas personagens que ambas as fábulas interdiscursam

com os discursos do contexto histórico a partir dos quais foram produzidas, e de forma particular, podemos perceber que (F2), como discurso irônico, não só interdiscursa com seu contexto histórico, como também, com os discursos presentes em (F1), pois

“a ironia é surpreendida como um procedimento intertextual, interdiscursivo, sendo considerada, portanto, como um processo de meta-referencialização, de estruturação do fragmentário e que, como organização de recursos significativos, pode provocar efeitos de sentido como a dessacralização do discurso oficial ou o desmascaramento de uma pretensa objetividade em discursos ditos com neutros.” (Brait, 1996: 15)

As notas de rodapé presentes em (F2) são extremamente responsáveis pelo procedimento irônico desta fábula, confirmando a relação intertextual e interdiscursiva imprescindíveis a este tipo de discurso. A primeira nota ao referir-se à união dos personagens para a caçada traz consigo a interdiscursividade com o discurso ecológico: “a conjugação de esforços tão heterogêneos na destruição do meio ambiente é coisa muito comum”, apresentando assim uma denúncia à relação do homem moderno com o meio ambiente. A outra nota dialoga com o discurso de uma outra fábula, “O lobo e o cordeiro”, na qual também o poder do mais forte é o que vale, de forma mais específica, poderíamos dizer que essa nota nos apresenta a intertextualidade, pois mostra claramente na superfície textual marcas do outro texto, o que se situa no campo da heterogeneidade mostrada, apresentado também as várias vozes constitutivas do discurso irônico do poder.

A moral de (F2) confirma-nos a sua interdiscursividade não apenas com o contexto histórico-social dela mesma, mas também com o discurso do poder do contexto sócio-histórico de (F1), como já havíamos salientado: “Só burro tenta ficar com a parte do leão”.

Levando-nos a concluir que não importa em que sociedade seja, sempre encontraremos relações de poder múltiplas, as quais cruzam, fundam e determinam as particularidades do corpo social, e é, pois, através do discurso que os sujeitos exercem o poder e são submetidos a ele. Seria impossível pensar estas relações de poder dissociadas do funcionamento discursivo, pois sem este funcionamento, sem sua circulação e essa produção discursiva as relações de poder não se estabeleceriam. Não existe probabilidade do exercício do poder distante, dividido, desmembrado da prática discursiva. Segundo Foucault (1999:179), “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” E é sob estes efeitos específicos que os procedimentos semânticos de tematização e/ou figurativização materializam o poder na teia discursiva da fábula.

Referências bibliográficas

- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Unicamp, 1996.
- FERNANDES, Millôr. *Novas fábulas fabulosas*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução por: Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir*. Tradução por: Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Tradução de Francisco Silva; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

Discurso religioso: *vox dei ou vox homini ?*

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Universidade Regional do Cariri - URCA

*Se Deus descesse à terra,
haveria silêncio grande
(Clarice Lispector)*

ABSTRACT: *This paper is a chapter of our master's dissertation entitled: the religious discourse in the cordel literature from Juazeiro do Norte. Leaving of the theoretical presuppositions of the french Discourse Analysis, we discussed some characteristics of the discourse Christian religious.*

PALAVRAS-CHAVE: religião, subsunção, silêncio.

Há uma ligação estreita entre a linguagem e a religião. Desde os rituais mágicos das religiões primitivas até os ritos sagrados das religiões contemporâneas, a linguagem tem uma função essencial. Tanto é assim que nos sacramentos (batismo, casamento), efetiva-se a transformação dos estados a partir da dicção de palavras por um sujeito autorizado - o padre ou pastor. A própria Bíblia sagrada dos cristãos é um grande livro de Linguística, no qual se verifica o papel criador da linguagem. Segundo ela, a própria Criação ocorreu quando Deus disse: "existia a luz e a luz existiu." (Gen 1,3).

Quanto ao fenômeno "religião", está no cerne de uma divergência secular na humanidade, por ser, também um sistema de explicação da origem do mundo e do homem, pois há os que defendem a tese da origem animal da humanidade, dentre os quais, Engels. Em *a origem da família, da propriedade privada e do estado* (1978), retomando a teoria evolucionista de Darwin (para quem, o homem teria evoluído de uma espécie superior de símios antropomórficos) e as pesquisas antropológicas de Morgan, Engels afirma que a religião, nasce concomitante à exploração do homem pelo homem, como ideologia legitimadora dessa exploração. Para ele, o sentimento religioso originava-se do medo que o homem primitivo sentia das forças da natureza desconhecidas.

Marx em *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel* (1979) expõe o seu pensamento sobre a religião, o qual desenvolveu-se em meio a uma luta política que travou não com qualquer instituição religiosa, mas com os chamados hegelianos de esquerda, que atribuíam à religião a responsabilidade pelas mazelas da sociedade e propunham um programa educativo, cujo objetivo era fazer as pessoas abandonarem as suas idéias religiosas. Para Marx, a religião não era culpada pela simples razão de que ela era apenas uma sombra, um eco, um reflexo. Se as pessoas possuem religião é porque sua situação assim exige. Estava em busca do que, para ele, eram as verdadeiras forças que movem a sociedade. Se não é a consciência que determina a existência, mas é essa que determina a primeira ... é o homem que faz a religião, a religião não faz o homem. Para Marx (1979: 90,91):

O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real e um protesto contra um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração, espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo.

Ópio, aqui, deve ser entendido como o sol ilusório que gira em torno do homem à medida em que ele não gira em torno de si mesmo. Para Marx, os homens criam seus deuses à sua imagem e semelhança.

Entretanto, há, na humanidade, uma eterna angústia com a transitoriedade da vida, onde habita o sentimento religioso. A própria palavra **religião** vem do latim religare, que significa exatamente religação. Mas religação do quê com o quê? Analisando a mitologia de várias culturas, Marcelo Gleiser, em seu livro *A Dança do Universo* (1997) afirma que, em geral, todas as culturas atestam a existência de uma realidade absoluta ou de um Absoluto. E que a solução desse problema, em todas elas, é religião:

Esse Absoluto é o elemento central na estrutura de todas as religiões, dando assim um caráter religioso aos mitos da criação. O Absoluto, então, incorpora em si a síntese de todos os opostos, existindo por si só, independente da existência do universo. Ele não tem uma origem, já que está além de relações de causa e efeito. Esse Absoluto pode ser Deus, ou o domínio de vários deuses, ou o Caos Primordial, ou mesmo o Vazio, o Não - Ser. (Op.Cit.: 25).

Temos, assim, segundo a Bíblia dos cristãos, a origem do mundo: "no princípio, Deus criou o céu e a terra" (Gênesis 1,1) (...); e a origem do homem: "e criou Deus o homem à sua imagem (...) e criou-os varão e fêmea" (Gen, 1,27). Esse Ser que, segundo a Bíblia criou o universo, foi chamado pelos judeus de IAVÉ. Eduard Scouré (1985: 156) em *Os grandes iniciados - história secreta das religiões*, citando o grande pesquisador francês Fabre d' Olivet explica o nome IAVÉ:

Este nome oferece primeiro o sinal indicador da vida, duplo e formando a raiz essencialmente viva EE (Rp). Esta raiz jamais é empregada como nome e é a única que goza desta prerrogativa. Ela é desde a sua formação, não somente um verbo, mas um verbo único, do qual os outros são derivados. Em uma palavra, o verbo tp (Eva) **ser sendo**... Aqui, o sinal inteligível t aparece no meio da raiz de vida. Moisés, tomando este verbo por excelência para com ele formar o nome próprio do Ser dos seres, a ele acrescentou o sinal da manifestação potencial e da Eternidade, (I), obtendo ptp (IEVA), no qual o facultativo **sendo** se encontra colocado entre um passado sem origem e um futuro sem fim. Esse nome admirável significa exatamente: o Ser que é, que foi e que será.

É assim que a religião aparece para o homem: como um sistema que lhe ativa os esquemas de sentido. Aparece como um código, uma fala, um discurso, que promoverá a religação com o seu Criador. Como exemplificação da estrutura formal de qualquer ideolo-

gia, Althusser (1974: 73) coloca a ideologia religiosa cristã. Como, para ele, o termo central decisivo é a noção de sujeito, define o discurso religioso como “aquele em que fala a voz de Deus.” Segundo esse autor, “Deus define-se a Si mesmo como sujeito por excelência, aquele que é por si e para si (Sou Aquele que É) e aquele que interpela seu sujeito (...) “eis quem tu és: és Pedro.” Orlandi (1986: 244), acrescentado a essa definição, afirma que, no discurso religioso, ocorre a “subsunção de uma voz por outra (estar no lugar de) (...). Assim, quando digo que a voz de Deus se fala no padre, é como se Deus falasse: a voz de padre é a voz de Deus. Essa é a forma da representação (...), a relação simbólica”, ou seja, é uma voz que se fala na outra da qual é representante.

Portanto, nessa formação discursiva, Deus é o Sujeito Absoluto, o Sujeito por excelência, é a origem e a finalidade do verbo e é o próprio verbo. Aquele que é, que foi e sempre será e os homens são os sujeitos interpelados. Jesus Cristo é o verbo encarnado, aquele que, por ter sido também homem, é a face humana de Deus, o mediador mais direto entre a humanidade e o Criador. “Eu sou o caminho, a verdade e a vida, ninguém vai ao Pai senão por mim.” (Lc:10,22).

Desta forma, observa-se uma nítida distinção ente o Sujeito e os sujeitos vulgares: Deus é o Sujeito e os homens são os seus interlocutores interpelados, os seus espelhos, os seus reflexos, os que foram criados à Sua imagem e semelhança.

Sobre essa questão, afirma Orlandi (1996: 243):

Há um desnivelamento fundamental na relação entre locutor e ouvinte: o locutor é do *plano espiritual* (O Sujeito, Deus) e o ouvinte é do *plano temporal* (os sujeitos, os homens). Isto é, locutor e ouvinte pertencem a duas ordens do mundo completamente diferentes e afetadas por um valor hierárquico (...) o locutor é Deus, logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros, falíveis, finitos (...) na desigualdade, Deus domina os homens.

Assim, os agentes da interpretação, na ordem temporal, por exemplo, no catolicismo, são os *representantes* da Igreja: o Papa, o Bispo, os Padres e na ordem espiritual, a relação se faz por *mediadores* como Nossa Senhora e os santos. E essa dicotomia original ocasiona várias outras, pois a imortalidade/mortalidade instala, para os homens a relação vida/morte e dessa relação nasce a necessidade de salvação para a vida eterna, cujo instrumento necessário para tal é a fé.

É a própria Orlandi (1997: 30), em *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*, que vai rever essa questão de o discurso religioso ser “aquele em que fala a voz de Deus”. Segundo a autora, essa definição pode ser interessante para o teólogo, mas não o é para o analista de discurso:

Na perspectiva da análise de discurso, o que funciona na religião é a onipotência do silêncio divino (...) Deus é o lugar da onipotência do silêncio. E o homem precisa desse lugar para colocar sua fala específica: a de sua espiritualidade. No discurso religioso, em seu silêncio, **o homem faz falar** a voz de Deus. (grifos nossos).

Isso significa dizer que é no silêncio divino que o homem inscreve o seu próprio discurso, pois, através das práticas, dos rituais, dos gestos, dos textos, ele constrói uma cenografia e um ethos que atribui a Deus e passa a denominá-los “vontade de Deus”. No prefácio da Ideologia Alemã (1998: XII) Gorenander afirma que “o homem se objetiva em Deus e nele projeta suas melhores qualificações: amor, bondade, sabedoria, justiça (...)”

Nesse sentido é que existem milhares de religiões, reivindicando para si a interlocução de Deus. Só religiões e seitas que se autodenominam cristãs, existem mais de duas mil, todas postulando a autoridade de falar em nome do Criador, instalado a disputa pelos bens simbólicos da salvação. Pelo fato de Deus não falar, pelo menos não diretamente, por meio de um mecanismo diretamente apreensível, todas essas instituições, essas formações sociais, produzem discursos, segundo as próprias, representando a Voz de Deus, como sujeitos religiosos.

Assim, no discurso religioso, o homem é um sujeito interpelado por um Sujeito superior a ele, e O reconhece como tal, reconhece que Deus tem condições de mandar, de ordenar, de determinar, porque Ele tem o poder de punir. Ele é que decide sobre a vida e a morte, sobre a felicidade e o infortúnio. E o homem é o ser pecador, que já nasceu com um dever-fazer e um dever não-fazer, é naturalmente culpado: “*mea culpa, mea maxima culpa*”, pois já nasceu de um pecado, de um ato de desobediência, é um ser indigno - “não sou digno de que entreis em minha morada”, (Mt:8,8), o que necessita batizar-se, para tirar a mácula do pecado original. Quando criança deve comungar. Na adolescência, crismar-se. Para praticar o ato sexual, deve novamente ser autorizado pelo representante de Deus na terra que é o padre ou o pastor. Quando morre, deve, também, receber a extrema-unção, ou seja, a encomenda da alma pelo padre, para que possa ser recebido no Reino Eterno.

É desta forma que a maior parte da humanidade vive em busca de “ouvir” a voz de Deus para poder segui-la e encontrar, assim, a salvação. E justamente aqui reside, então, um problema: Deus não fala. Pelo menos, não, empiricamente, assim, falar, como a Linguística, a Fonoaudiologia, a Pragmática, etc, concebem o ato de falar. Segundo a crença religiosa, o homem não tem condições de ouvir diretamente a voz de Deus ou mesmo vê-Lo, pois seria insuportável para as suas parcas capacidades racionais. “É impossível ver a minha face e viver” (Ex:33:20-23), disse, segundo a Bíblia, Deus, a Moisés, no Monte Sinai.

Assim, pelo fato de Ele não falar, diretamente, surgem, na terra, os Seus representantes, os que falam em nome Dele. Muitos desses representantes juntos formam uma instituição, uma Igreja, uma seita, com todo o seu conjunto de crenças, seus valores, seus rituais, suas práticas, seus símbolos. Essas instituições são formações sociais, e, como tais, aparelhos ideológicos, segundo Althusser (1974: 72).

Só existe prática através de uma ideologia e esta está inscrita em aparelhos ideológicos. Portanto, ele reúne em um discurso fictício não só o que se diz nos testamentos, nos teólogos, nos sermões, mas também nas suas práticas, nos rituais, nas cerimônias e nos sacramentos.

E como, para toda formação social há uma formação discursiva, essas formações discursivas produzem os seus enunciados que serão atualizados, na linguagem, por um sujeito e advém de uma *deixis* fundadora definida por Maingueneau (1989: 42) como: “a(s) situação (ões) de enunciação anterior(es) que a deixis atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade.”

Desta forma, cada sujeito que fala em salvação/perdição, céu/inferno, em nome de Deus, está assujeitado pela instituição que representa e em nome da qual, enuncia. A crença nesses enunciados, nesses princípios, não depende, como no discurso científico, de comprovações empíricas, de demonstrações palpáveis, à luz de alguma teoria. As verdades são eternas, são dogmas, nos quais apenas se crê ou não, baseadas apenas na fé. “Felizes os que crêem mesmo sem ver”. (Jo 20,29).

O discurso religioso, como toda ideologia, é um conjunto ordenado de representações, que tem as suas próprias demonstrações,

suas próprias interpretações da realidade. As dezenas de centenas de instituições diferentes existem porque relacionam-se de forma diferente com a sua deusa fundadora, seu discurso fundador. A deusa discursiva consiste num primeiro acesso à **cenografia** de uma formação discursiva. No caso do discurso religioso cristão, um dos seus discursos fundadores é a Bíblia, um conjunto de livros, que não foram escritos por uma só pessoa, mas por muitas, de diferentes épocas, além de ter passado por inúmeras traduções. E como o texto sagrado também é texto, está sujeito a inúmeras interpretações, mediante as quais, surgem os diferentes aparelhos. Há enunciados autorizados e outros desautorizados, pelos diversos aparelhos religiosos em que se inscrevem.

É, assim, o religioso, um discurso, cujo Sujeito Maior fala do alto da onipotência do silêncio, sendo, para Orlandi (1996:48) essa a forma da *mistificação*: em termos de discurso é a subsunção de uma voz pela outra sem que se mostre o mecanismo pelo qual essa voz se representa na outra”. Ou seja, o apagamento da forma pela qual o representante se apropria da voz é que caracteriza a mistificação.

No entanto, esse apagamento, do ponto de vista discursivo, tem uma roupagem, uma forma de falar, representada no *ethos* religioso, social e historicamente constituído e construído.

Sabemos que o co-enunciador tem acesso ao “dito” através de uma “maneira de dizer”, que está enraizado numa “maneira de ser”, as quais são relacionadas a estereótipos que circulam em uma cultura determinada. Essa maneira de dizer e o dito não devem ser mecanicamente separadas como “forma” e conteúdo”. Segundo Maingueneau (1989: 45):

O discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma “voz”. Esta era, aliás, uma dimensão muito bem conhecida da retórica antiga que entendia por *ethé* as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer: não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem. Aristóteles distinguia desta forma *phrônesis* (ter um aspecto de pessoa ponderada) *areté* (assumir a atitude de um homem de fala franca, que diz a verdade crua) *eunóia* (oferecer uma imagem agradável de si mesmo).

Para esse autor, a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos neles se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa “voz”, que o mesmo prefere chamar de “tom”, considerado como uma das dimensões da própria discursividade:

O que é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis. Eles se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte integrante da formação discursiva, ao mesmo título que as outras dimensões da discursividade.

Assim sendo, há lugares discursivos bastante delimitados, uma hierarquia bem definida. Deus é o criador do céu e da terra. O homem é a criatura. O discurso religioso, para se legitimar apodera-se, interdiscursivamente, do que podemos chamar de “o discurso familiar”, na sua forma patriarcal, cuja estrutura hierárquica baseia-se na autoridade paterna, que no direito romano denominava-se *paterfamiliae*, ou seja, aquele que possuía o pátrio poder, o qual, naquele contexto, significava direito de vida e morte sobre o filho. O Pai gerou o filho, deu-lhe o que lhe é mais precioso - a própria vida. O filho deve-lhe, portanto, obediência, deve fazer a sua vontade. No discurso religioso, Deus é o Pai Todo Poderoso, o que criou o mundo e o homem, e que detém, portanto, o poder de determinar a vida de todos, é “O que há de vir a julgar os vivos e os mortos”. O homem, por sua vez, é o filho, a criatura que deve ouvir a palavra do Pai e

obedecê-la. Há, na Bíblia, várias parábolas em que Deus é simbolizado por um pai, conforme o próprio Cristo O denomina: “Eu e meu pai somos um” (Lc:10,22); a parábola do filho pródigo, em que Deus é associado ao pai que recebe o filho de volta (Lc:15,11). Deus está, portanto, no lugar reconhecido pelos filhos, pelo “princípio da autoridade”, assim definido por Maingueneau (1989: 37):

O princípio da autoridade é um princípio, segundo o qual a noção de contrato pressupõe uma espécie de ritual social da linguagem, implícito, partilhado pelos interlocutores. O sujeito que enuncia é reconhecido pelo Outro (o não-eu) como detentor do saber. Por exemplo, em uma instituição escolar, qualquer enunciação produzida pelo professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber, segundo o princípio da autoridade.

É assim que o discurso religioso tece a sua teia significativa: apropriando-se de outros discursos e sedimentando-se em suas próprias cenas fundadoras para legitimar a autoridade suprema do seu Sujeito Absoluto: aquele que é o início do verbo, o fim, e o próprio verbo da vida. Os homens são os sujeitos interpelados, que devem ouvir esse verbo e segui-lo, para a sua própria salvação, para a vida eterna, pois Ele é o único sujeito da história: “se Deus quiser”, “Graças a Deus”. No entanto, pelo fato de Deus não falar, surgem os aparelhos ideológicos religiosos, reivindicando para si a autoridade de falar em Seu nome. Esses aparelhos relacionam-se, cada um à sua maneira com as cenas fundadoras religiosas, construindo, eles próprios, através de diferentes interpretações do discurso fundador, a vontade de Deus. Assim, cada sujeito religioso, que fala em “vontade de Deus”, está falando pela voz de um desses aparelhos. Por isso, baseados em todos esses aspectos, é que julgamos mais conveniente, definir o discurso religioso, não como aquele em que fala a voz de Deus, mas, aquele em que, na onipotência do silêncio divino, o homem instala o seu próprio discurso.

Referências bibliográficas

- ALTUSSER. *Aparelhos ideológicos do estado*. Trad. de J.J. Moura Ramos. Rio de Janeiro. Graal, 1974.
- BÍBLIA SAGRADA. Trad. Padre Matos Soares. Rio de Janeiro: Gamma Editorial, 1980.
- ENGELS, Friderich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 4 ed. Trad. H. Chaves. Portugal: Editorial Presença. Livraria Martins Fontes. Brasil, 1979.
- GLEISER, Marcelo. *A Dança do Universo*. São Paulo. Civilização Brasileira, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso religioso in *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICMP, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1989.
- MARX, Karl. *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel*. 2 ed. Lisboa: Presença, 1978.
- GOENDER In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luís Cláudio de Castro e costa. São Paulo. Martins Fontes, 1992.
- SCURÉ, Edouard. O Séfer Bereschit In *Os grandes iniciados - história secreta das religiões*. Trad. De Augusta Garcia Dorea. São Paulo: IBRASA, 1985.

Orações de finalidade: um caso de gramaticalização?

João Luiz Ferreira de Azevedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ABSTRACT – In this paper it is evaluated the use of grammaticalization as an adequate tool to explain the occurrence of the different structures to convey the idea of purpose in Brazilian written Portuguese.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo – Gramaticalização – Orações – Finais.

1. **Introdução** - A idéia de finalidade pode ser representada em português por três estruturas básicas. A estrutura desenvolvida que tem o verbo numa forma finita e é introduzida por uma locução conjuntiva:

(1) ... aqui me pronuncio, trazendo à Casa o testemunho da população carioca e fazendo, em seu nome, um apelo **para que os representantes dos outros Estados hoje restituam ao orçamento da Prefeitura a sua integridade, a sua validade, a sua autenticidade**, ... (Lacerda, 73)

O tipo mais freqüente que apresenta o verbo no infinitivo e apenas preposição.

(2) ... Dom Pedro I nomeou um Conselho de Estado composto por dez homens, escolhidos por ele, **para elaborar a versão final da Constituição** ... (Silva, 12)

Ainda há casos em que a finalidade se manifesta numa nominalização:

(3) ... o patrimônio histórico e cultural parece estar ganhando, enfim, seu sentido verdadeiro e dinâmico: (...). Nesse ciclo virtuoso se insere o convênio assinado com o BID pelo governo do Maranhão, **para a recuperação do patrimônio arquitetônico de São Luís e de Alcântara**, que retoma e amplia projeto anterior. (O Globo, 6/8)

Neste trabalho, verifica-se a adequação do paradigma da gramaticalização para uma explanação da natureza sintática e semântica destas estruturas. A análise quantitativa tem como suporte o pacote computacional Varbrul e os exemplos são de vários gêneros de discurso formal escrito.

2. **A gramaticalização e os estudos de articulação de orações** - Na caracterização sintática e semântica destas estruturas, considerando o processo de dessentencialização (Lehmann, 1988) por que passamos, o paradigma da gramaticalização, conforme Heine et alii (1991) e Hopper e Traugott (1993), poderá fornecer subsídios para uma distinção mais refinada. A justificativa para um tratamento exclusivamente sincrônico das estruturas é oferecida por Hopper e Traugott (1993:2) ao afirmarem que a “gramaticalização pode ser vista primeiramente como um fenômeno sintático, pragmático e discursivo, a ser estudado como padrões fluidos de uso da linguagem”. Além destes, Heine et alii (1991:259) observam que a gramaticalização também pode ser acessível a uma análise sincrônica.¹ A possibilidade de se estudar a articulação de orações dentro do quadro da gramaticalização remete a Givón, que apresentou as alterações sofridas pelo discurso no caminho de uma morfologização, através de fenômenos como, por exemplo, a passagem de orações finitas em estruturas concatenadas para estruturas infinitas de complemento². Assim, Hopper e Traugott (1993:168)

entendem que o paradigma da gramaticalização pode ser utilizado para o estudo de articulação de orações³. O fato de haver três estruturas diferentes leva a estudá-las a partir da premissa que reduzidas e nominalizações representam um contínuo no caminho da dessentencialização. Vai-se tentar mostrar que os diversos formatos sintáticos e diferentes graus de relacionamento ou integração da estrutura com a sua matriz pressupõem um contínuo ou *cline*. Bybee et alii (1994:21) utilizam o termo *layering* para se referir à existência de estruturas superpostas partilhando ou competindo num mesmo domínio.⁴ Enfim, vai-se procurar determinar se há uma tendência para a gramaticalização, considerando o enxugamento na sua representação.

É fundamental no contínuo ou percurso da gramaticalização a existência de alguns pontos de foco onde os fenômenos devem agrupar-se. Estes pontos são, num certo sentido, arbitrários, mas, no caso das finais, pode-se desdobrar a proposta de Mathiessen e Thompson (1988), para representar o *cline* das estruturas de finalidade:

Combinação > Encaixe no verbo > Encaixe no nome

Tabela - Influência da forma de vinculação no tipo de estrutura final onde se vê o contínuo “estreiteza de ligação” se correlacionando com a dessentencialização:

	Desenvolvidas			Reduzidas			Nominalizações			Total	
Combinação	147	17%	.578	624	72%	.273	93	11%	.149	864	82%
Encaixada no SV	8	11%	.472	49	69%	.267	14	20%	.261	71	7%
Encaixada no SN	2	2%	.085	85	69%	.318	37	30%	.597	124	11%
Total	157	15%		758	72%		144	14%		1059	

1 “Grammaticalization can be viewed on the one hand as cognitive activity mapped onto language structure. This activity is accessible to a diachronic analysis once it is “structuralized,” that is, ends up in a conventionalized or “frozen” form. It is also accessible to synchronic analysis in the form of language use patterns or in assessments of conceptual/semantic relation, ...” (Heine et alii, 1991:259)

2 Hopper e Traugott (1993). P. 168

3 “If grammaticalization is defined broadly so as to encompass the motivations for and development of grammatical structures in general, then processes of clause combining clearly fall within its domain.” (Hopper e Traugott, 1993:168)

4 Referindo-se especificamente ao domínio do futuro e da modalidade, assim se expressam os autores: “In fact, especially in domains such as the expression of future and modality, it is not unusual to find an array of grammaticized and grammaticizing constructions of different ages and sources sharing or competing for overlapping territories. [...] Such richness of alternatives is akin to the way in which referential space may be shared by clusters of lexical items in a given domain, by alternative phrasal idioms, and even by alternative syntactic structures.

Nor does the existence of multiple grams depend on the grams’ having developed from distinct sources. The presence of one marker of a given origin does not prevent the rise of another along the same pathway.[...]

It should be clear now that rather than studying the ‘structure’ of grammatical expression in a language, we advocate the study of the way that grammatical meaning and expression are attained across languages as a way of understanding the inherent properties of natural language.” (Páginas 21/2)

3 – Gramaticalização das estruturas de finalidade

Orações desenvolvidas podem estar degradadas hierarquicamente, partindo do modelo de combinação de orações para o encaixamento, no nível do verbo ou do nome. Desenvolvidas finais representam, portanto, a primeira etapa no processo de gramaticalização. Há uma tendência mais acentuada de as desenvolvidas ocorrerem em combinação (.578) ou, pelo menos, ligadas a um SV (.472), contrastando com sua pouca afinidade para um encaixe no SN (.085). Embora exista um pequeno número de desenvolvidas diretamente ligadas no SV, o peso relativo indica que a probabilidade de ocorrência desta ligação não é pequena. Isto talvez se explique porque, ligando-se ao SV, embora encaixada, a desenvolvida vai estar ainda presa a um item central da oração matriz. Pode-se avaliar, a partir dos dados da tabela 2, que o uso de uma oração desenvolvida para expressar finalidade vai estar influenciado, entre outras razões, pelo fato de ela aparecer periféricamente à sua matriz. Ou seja, orações finais desenvolvidas parecem estar numa primeira etapa do caminho da gramaticalização. É preciso notar que as desenvolvidas apresentam restrições de modo, sendo o subjuntivo obrigatório (servidão gramatical).

Há, na tabela 2, uma polaridade entre desenvolvidas e nominalizações: quando a ligação é menos estreita, o peso relativo da desenvolvida se torna mais alto, havendo uma inversão de pesos no caso das nominalizações, com .597 nos casos de ligação mais estreita. Contudo, considerando-se apenas o nível de encaixamento, os dados mostram que as diferentes estruturas podem estar encaixadas em todos os níveis examinados, criando dificuldade para se apontar diferenças no grau de gramaticalização.

A – Desenvolvidas encaixadas:

(4) (...). Só lhes é vedado, em nome do espírito público, contribuir **para que episódios separados produzam desconfiança generalizada**, seja no sistema financeiro, seja no próprio Plano Real. (O Globo, 15/8)

(5) A déntente (...) deve ser a oportunidade **para que, enfim, se implantem os propósitos e princípios da Carta e para que as Nações Unidas resgatem a dívida ética** que têm para consigo mesmas: a erradicação do subdesenvolvimento. (Itamaraty, 291)

B – Reduzidas encaixadas:

(6) *Excentricidade? Não; a arte sempre serviu **para liberar e sublimar as tensões mais violentas***. (O Globo, 18/11)

(7) Nele figuram desde a identificação de crianças que estejam fora da escola e as providências **para assegurar sua matrícula e frequência**, até a existência de organizações para desenvolver atividades articuladas com o palco. (O Globo, 30/8)

(8) *Os órgãos de segurança passaram a ter plena liberdade **de prender, interrogar e tornar incomunicáveis os suspeitos de ligação com a subversão***. (Silva, 115)

C – Nominalizações encaixadas

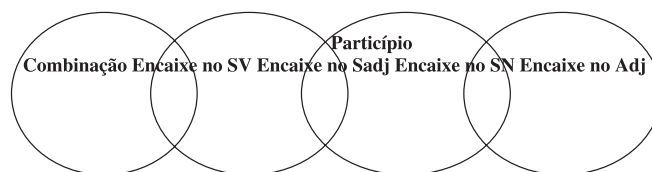
(9) Os dois padres, Nóbrega e Anchieta, muito contribuíram **para a expulsão dos franceses**, que haviam ocupado o Rio de Janeiro. (Hermida, 75)

(10) Alguns projetos vitais **para a recuperação do Estado do Rio de Janeiro** só sairão do papel se contarem com medidas articuladas dentro de uma programação (...). (O Globo, 10/4)

A idéia de um contínuo com focos de agrupamento entre as estruturas é percebida nos vários tipos de estruturas que foram captados na análise. As orações desenvolvidas estão no ponto inicial do contínuo e apresentam as características de relativa independência em relação à sua matriz, verificada pela ausência de traços que conferem uma ligação mais estreita. Considerando os critérios de redução e expansão, apresentam como pontos de foco no contínuo da gramaticalização o fato de seu tempo e modo serem determinados pelo núcleo da matriz e pela presença mais explícita do conectivo. Estas orações estão menos gramaticalizadas do que as reduzidas, mas se apresentam em estágio mais avançado que outras adverbiais, como as temporais, por exemplo (Cf. Braga, 1995). As reduzidas com sua diversidade de possibilidades se situam em seguida num contínuo de gramaticalização. Mesmo nas orações em que se considera que não há encaixamento, alguns traços colaboram para estreitar a ligação com a principal: compartilhamento de sujeito, ou, pelo menos, não apresentação de um sujeito próprio, indicando uma maior dependência e integração. Esta maior integração se reflete na ligação que se faz com um número menor de conectores e de operações sintáticas de transferência, conforme a proposta de Hopper e Traugott. Como um complemento do verbo da oração matriz, estas orações atingem um ponto de maior perda de autonomia semântica e sintática. Como complemento circunstancial de um verbo, a oração final tem a sua independência e o escopo de suas relações diminuídos. Quando a oração final se liga a um adjetivo na matriz, encontrou-se um ponto de indefinição. Estas orações indicam um alto grau de encaixamento e dessentencialização:

(11) Sua imagem junto à opinião pública era a de um homem despreparado **para governar o país**. (Silva, 129)

Um exame destas construções revela, contudo, que estes adjetivos a que as orações finais se ligam também podem ser tomados como participípios; ter-se-ia, então, uma oração final ligada ao verbo principal de uma construção passiva:



(12) O álcool também substituiu o perigoso e altamente poluente chumbo tetraetila, usado **para elevar a octanagem da gasolina**. (O Globo, 1/11)

A principal característica sintática e semântica destas orações seria não definir a natureza da sua integração, apresentando um ponto intermediário no contínuo de integração, situação condizente com os pressupostos do paradigma que prevê que o contínuo da gramaticalização se constitui de pontos não discretos. As orações encaixadas no SN também evidenciaram que os pontos do contínuo não são discretos: há um grupo de orações que podem ser equivalentes às adjetivas, ou receber uma interpretação de completivas nominais.

(13) Mais plausível seria uma tentativa de desacelerar as refor-

mas; ou, para além disso, um esforço **para reabilitar** o que se chamava de “terceira via”. (O Globo, 5/11)

(14) Trata-se, no entanto, de evitar uma inversão na escala de prioridades e de fugir a uma tendência **para reduzir a Organização às dimensões mais exíguas de uma espécie de Instituto Internacional de Tecnologia**. (Itamaraty, 252)

Um entendimento destes pontos de indefinição pode ser alcançado com a utilização da noção de “cadeias de gramaticalização” em Heine et alii (1991). Para os autores, quanto mais próximos na cadeia estiverem os focos de gramaticalização, mais semelhanças vão apresentar no grau de gramaticalização. A representação por cadeias permite também que se perceba a indefinição nos pontos limítrofes dos focos de gramaticalização. A acomodação das reduzidas nas cadeias de Heine et alii pode ser visualizada a seguir:

Observa-se a imprecisão dos limites e os pontos de indefinição, sobretudo em relação às reduzidas que se ligam a um particípio (ou sintagma adjetival). Existe um grupo de orações que se pode entender como integrados num verbo, tomado como o particípio de uma voz passiva, ou, então, a um adjetivo, estendendo o predicativo da oração matriz. Nos dois casos a oração está encaixada na oração matriz e perde a sua autonomia e a condição de estabelecer uma relação retórica, restringindo-se a uma coesão mais local. Em outro caso, a oração pode ser tomada como uma completiva ou como uma adjetiva. O cline, *portanto, deve ser visto como um processo em que a integração das formas passa por um estágio de acomodação*.

A análise das nominalizações indica que estas construções são um aprofundamento sintático na direção do nome, embora mantendo certas características de oração. Estão completamente dessentencializadas pela perda dos vestígios verbais de seu núcleo e tendem a ajustar-se melhor àquelas funções em que a expressão de finalidade vai atuar como complemento de verbo ou nome, sobretudo este último. Pode-se considerar que uma nominalização complementando o sentido de um nome com a idéia de finalidade é a expressão máxima do cline na expressão da finalidade.

Na análise das estruturas, mostrou-se apropriado associar o conceito de cline, aos parâmetros de Lehmann (1988). Comparadas a outras orações como as independentes e as justapostas, as desenvolvidas finais apresentam o primeiro estágio de rebaixamento: falta-lhes a estreiteza na vinculação e a sua perda na autonomia não é tão perceptível. O pólo mais acentuado do cline entre as reduzidas que completam o verbo (complementos circunstanciais) e as que completam o nome (completivas), evidencia um enfraquecimento da idéia de finalidade. Prova disso é que a preposição de vai estar presente somente nos casos em que a oração esteja degradada e ocupando um ponto mais à direita no contínuo das construções. É complexo definir se o processo de aglutinação da preposição vai a termo, porque a idéia de finalidade precisa do concurso de uma preposição com significado, e não apenas de instrumento de relação, para a sua ocorrência. Os casos mais próximos de aglutinação da preposição se dão com vocábulos que têm um sentido de finalidade, intenção, ou objetivo. Nestas circunstâncias, o valor semântico destes vocábulos vai ser em parte responsável pela indicação da idéia de finalidade. Estes seriam os casos em que a representação da idéia de finalidade estaria mais gramaticalizada, porque o conjunto verbo preposição é tomado como um único vocábulo. A

gramaticalização vai estar mais avançada nos casos de encaixamento no nome, em que se tem a preposição de.

4 – Conclusão

O estudo das estruturas da ótica do paradigma da gramaticalização mostrou que elas configuram um layering, nos termos de Bybee et alii (1994) e Hopper e Traugott (1993). Retoma-se a proposta de um contínuo de ligação entre matriz e oração final, e observa-se que a afinidade entre a noção de cline e a de dessentencialização é bastante acentuada. Esta dessentencialização, ou cline, já está presente na subordinação, característica de todas as estruturas de finalidade estudadas. Contudo, embora os autores acima considerem que o estudo da articulação de orações pode ser feito com base no paradigma da gramaticalização, há um problema de difícil superação, quando se confrontam as estruturas de finalidade. Na perspectiva da gramaticalização, a estrutura que se apresenta mais dessentencializada (a nominalização) é também a que apresenta a menor frequência, talvez devido ao seu grau de compactação de formação. Se a gramaticalização apresenta, como uma das características fundamentais, o fato de as estruturas se cristalizarem por força da continuidade de uso, não há como justificar, do ponto de vista funcional, a gramaticalização destas estruturas. Nesse sentido, confirma-se a afirmativa de Braga (1999) de que o parâmetro da gramaticalização parece estar mais adequado à explanação de fenômenos no nível morfológico das alterações na estrutura dos vocábulos e de mudança de classe.

5 – Referências bibliográficas

- AZEVEDO, João L. F. de. *A Expressão da Finalidade no Português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ. 2000.
- BRAGA, M. L. As Orações de Tempo no Discurso Oral. In KOCH, I. G. V. e BRAGA, M. L. (Orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos*. (28). Campinas, UNICAMP/IEL. Jan-Jun. 1995. P. 85-97.
- _____. *As Orações Encaixadas no Dialeto Carioca*. Conferência para professor titular de linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ. 1999.
- BYBEE, J et alii. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the Languages of the world*. Chicago, The University of Chicago Press. 1994.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1985.
- GIVON, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. Vol. 1. 1984
- HEINE, B. alii. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago, The University of Chicago Press. 1991.
- HOPPER, P. e TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press. 1993.
- LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In HAIMAN, J. e THOMPSON, S. (Eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 1988. P. 181-225
- MATHIESSEN, C. e THOMPSON, S. The Structure of Discourse and ‘Subordination’. In HAIMAN, J. e THOMPSON, S. (Eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 1988.

Cláusulas de finalidade: hipotáticas discursivas e parentéticas

Nilza Barrozo Dias

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Universidade de Campinas - UNICAMP

ABSTRACT: *This paper focuses two purpose clauses. The hypotactic discourse clauses can occur either before or in between the main clause with which they are associated. They select the information within the context of expectation raised by the preceding discourse. The parenthetic clauses represent the interactional - formulative process on the text's linguistic surface.*

PALAVRAS-CHAVE: *finalidade, hipotaxe, discursiva e parentética.*

0. Introdução

As cláusulas de finalidade expressam o objetivo pretendido por um sujeito normalmente agente e controlador. *O movimento* da finalidade pressupõe uma trajetória de X a Y, no mundo das intenções.

A investigação das cláusulas de finalidade levou-nos a postular, de acordo com a análise dos dados, os seguintes tipos de cláusulas de finalidade: (i) as cláusulas hipotáticas – canônicas, delimitadoras de resultado e discursivas -, e (ii) as parentéticas e as de adendo. As cláusulas hipotáticas têm como escopo a(s) cláusula(s) núcleo(s); enquanto as cláusulas parentéticas e as de adendo têm como escopo o próprio ato comunicativo, no qual estejam inseridas.

Este trabalho tem como objeto de estudo dois tipos de cláusulas de finalidade, as hipotáticas discursivas e as parentéticas. O objetivo é mostrar as características sintático-discursivas nas primeiras e as características de parênteses nas segundas. As hipóteses de trabalho são que: (i) a cláusula hipotática discursiva sobrepõe, ao valor semântico de finalidade, um função preponderantemente discursiva; e (ii) a cláusula parentética convive, na desvinculação tópica, com o *movimento* da finalidade.

O material selecionado para análise compreende 452 cláusulas hipotáticas e 01 cláusula parentética, extraídas das transcrições da fala informal, Projeto Censo/RJ; e 454 cláusulas hipotáticas e 06 parentéticas, extraídas de textos da língua escrita, publicados no Encarte MAIS!, da Folha de São Paulo. Os textos das transcrições de língua falada compreendem um período de 15 minutos por falante, de um total de vinte falantes.

As cláusulas hipotáticas discursivas serão analisadas quantitativamente, com base em parte do programa estatístico do pacote Varbrul. Utilizarei os conceitos de grupos de fatores e variável dependente, que remetem à Teoria da Variação. Contudo, ressalto que as cláusulas analisadas não constituem legítimo exemplo de variação lingüística e os pressupostos inerentes às análises variacionistas foram adotados apenas como recurso heurístico. As parentéticas serão analisadas apenas qualitativamente, devido ao número pequeno de ocorrências.

1. Desenvolvimento

As cláusulas hipotáticas apresentam maior número de ocorrências e podem ocupar as posições posposta, anteposta e medial em relação à(s) sua(s) núcleo(s), conforme (Dias, 2001) e Azevedo (2000); as cláusulas parentéticas ocupam a posição intercalada em relação à informação na qual estejam inseridas (Dias, 2001). As análises de Thompson (1985) e Backlund (1988) acerca do inglês escrito levam em conta apenas as posições anteposta e posposta. As cláusulas hipotáticas discursivas, objeto de nosso estudo, podem ocupar as posições anteposta e medial. As cláusulas de finalidade parentéticas se articulam ao próprio ato de fala, e constituem, no que diz respeito à posição, uma informação intercalada em outra informação.

As **hipotáticas de finalidade discursivas** sobrepõem, ao valor semântico de finalidade, a função discursiva, no sentido de que servem para conectar a informação que as antecede com a informação que as sucede, mantendo o tópico discursivo. Elas salientam uma peça de informação do material que as antecede ou que seja inferível pelo próprio contexto. Podem ainda, na posição medial, constituir, junto com a cláusula núcleo, a informação central que sustenta o parágrafo do qual façam parte.

Segundo Thompson & Longrace (1994: 206), as cláusulas hipotáticas auxiliam na manutenção da coesão do discurso, pela ajuda na articulação de partes do discurso. Elas funcionam como tópico em relação às cláusulas a que estão ligadas, quando na posição anteposta; elas expressam ainda a estrutura espacial, temporal ou individual da cláusula núcleo.

Os exemplos (01) e (02) representam a *cláusula de finalidade discursiva anteposta*.

(01) O cônsul japonês em São Paulo, Nobuo Okuchi, é seqüestrado por membros da VPR. **Para libertá-lo**, os guerrilheiros exigem a soltura de cinco presos políticos, entre eles madre Maurina.

A cláusula independente que antecede a cláusula destacada representa uma consideração geral acerca do seqüestro do cônsul japonês. A cláusula hipotática de finalidade discursiva, na posição anteposta, representa a especificação de um problema inferível pelo contexto e a cláusula núcleo representa a solução do problema. Desse modo, a hipotática de finalidade discursiva dá sustentação ao discurso pela articulação da informação que a antecede - o seqüestro dos guerrilheiros - com a informação que a sucede - *exigência dos guerrilheiros* -, auxiliando a coesão discursiva.

Nesta posição, **Para libertá-lo** funciona como um *quadro de referência* a partir do qual discorrerá o restante da informação. Esta informação representa a solução encontrada pelos guerrilheiros e, do ponto de vista sintático, é codificada por uma única cláusula núcleo. Thompson (1985) encontrou várias núcleos como solução.

Uma adaptação da proposta de Braga (1984) dos fatores discursivos, que podem ser responsáveis pela topicalização de um SN, leva-nos a considerar os seguintes recursos discursivos como contumazes nas cláusulas antepostas: (a) *o falante retorna a um tópico ou aspecto de tópico mencionado imediatamente antes* e (b) *o falante usa a topicalização após uma consideração geral, atenuando as expectativas sugeridas pelo enunciado anterior*.

1 Este trabalho faz parte da Tese de Doutorado, Unicamp/Campinas.

No exemplo (02)

(02) Tudo isso talvez aconteça em 2004 ou 2008, mas na noite de terça-feira, 27 de janeiro de 1998, depois da apresentação de Hillary na manhã do mesmo dia, Bill proferiu seu discurso sobre o Estado da União para uma vasta audiência de americanos -e não foi diferente dos seus outros grandes discursos ao longo dos anos. Este durou mais de uma hora e tocou em cerca de 50 problemas nacionais e internacionais. Para cada um, ele tinha uma solução social específica. **Para melhorar a educação**, ele reduziria de 22 para 18 o número médio de alunos nas classes de escolas públicas. Todo o nosso superávit futuro, resultado de um orçamento enxuto, ele transferiria para a seguridade social. (Encarte MAIS!, Folha de São Paulo),

a cláusula hipotática de finalidade discursiva identifica uma peça de informação dentre os cinquenta problemas arrolados por Clinton. A informação retomada constitui o tópico, *a melhora da educação*, a partir do qual o Presidente discorrerá sobre a solução, *a redução do número médio de alunos nas classes públicas*. A cláusula destacada articula a informação que a antecede com a informação que a sucede, estabelecendo a coesão do discurso.

As cláusulas hipotáticas de finalidade discursivas na posição medial sofrem restrições de ordem sintática. A função discursiva é análoga nas posições anteposta e medial, mas estas ocorrem normalmente após sintagmas nominais, algumas conjunções e advérbios de tempo e modo, palavras de inclusão e exclusão. Estes últimos elementos gramaticais bloqueiam o deslocamento da cláusula hipotática medial para a posição anteposta. Todos os elementos bloqueadores pertencem à cláusula núcleo da sentença de finalidade. Na posição medial, estas cláusulas não exercem papel e posição de tópico em relação às cláusulas núcleos a que estão articuladas, mas, por terem uma posição privilegiada, elas focalizam a informação veiculada.

No exemplo (03).

(03) (Marilene) Felinto, que nasceu em Recife, diz não ter método para escrever. 'De repente me vêm partes inteiras do livro e eu consigo desenvolver o eixo central. Mas, **para brotar**, a narrativa leva um tempo que nunca é determinado por mim. É o tempo do próprio livro, sobre o qual não tenho domínio'." (Encarte MAIS!, Folha de São Paulo),

a cláusula **para brotar** aponta uma especificação de informação – o começo da inspiração narrativa – num processo mais geral de criação literária. A cláusula núcleo e todas as cláusulas que a sucedem funcionam como uma explicação do nascimento da narrativa e constituem a construção do próprio texto narrativo. Embora a cláusula hipotática não tenha função tópica como as antepostas, ela auxilia na manutenção da coesão discursiva. O conectivo *mas* bloqueia o movimento de **para brotar** para a posição anteposta.

O exemplo (04)

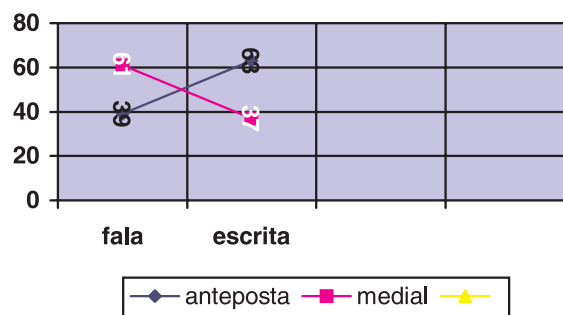
(04) Aqueles grãos só podiam ser vegetais a ponto de florir. Descubro isso quando ela se detém à beira de outro canteiro e, encontrando coisinhas minúsculas, leva-as à boca. E, desta vez, não há árvores por perto. É, os grãos deviam ser germens de trigo, o que explica sua pele delicada e saudável. E seu andar orgulhoso. E isso é mais importante que a fome da menina. A cada passo seu vejo esse orgulho. Você nunca a viu, não é mesmo? Não se irrite, então, se, **para lembrá-lo**, eu me repito.

mostra que a cláusula destacada aponta a causa da repetição de infor-

mações. Ela focaliza a integração do leitor ao texto, já que faz parte do trecho em que se instancia o diálogo do escritor com o leitor. O trecho que a antecede marca o suspense de descrição do personagem. A cláusula hipotática discursiva funciona como elemento coesivo entre as informações acerca do personagem e a interação entre o leitor e o escritor. A cláusula núcleo, que a sucede, representa a explicação da cláusula destacada.

Os resultados estatísticos das cláusulas hipotáticas de finalidade discursivas podem ser visualizados no gráfico (01).

Gráfico (01)



Os percentuais mostram que as cláusulas hipotáticas discursivas antepostas são mais recorrentes na escrita, enquanto as mediais são mais usuais na fala. Este resultado é esperado porque os textos do Encarte MAIS! são densos de informação e a posição anteposta dá pistas ao leitor acerca do material que vai ser discutido, já que não há gestos, entonação, velocidade de fala ou expressões faciais que auxiliem o leitor na compreensão da mensagem, mecanismos comuns na modalidade falada.

As cláusulas de finalidade parentéticas representam a fala do escritor, que sai do texto, acrescenta alguma informação relevante para algum sintagma utilizado por ele, e volta ao texto, retomando o fluxo discursivo. Ele utiliza tal recurso por não ter certeza de que o interlocutor compartilhe a informação veiculada. Com esta atitude, ele corporifica a própria fala e manifesta o domínio do conhecimento sobre o assunto enfocado.

A informação veiculada pela cláusula de finalidade parentética tem um papel muito importante na significação, pois ajuda a elaborar a centração temática do segmento- contexto. O falante se introduz no texto, registrando representações suas a respeito de seu papel discursivo de locutor gerenciador do discurso, bem como circunscrevendo o foco enunciativo a partir do qual é perspectivado o tópico discursivo em pauta (Jubran, 2000:114). Estas características instanciam o caráter acentuadamente pragmático dos parênteses e representam um dos recursos de explicitação de dados do processamento discursivo, o que põe à mostra a dinâmica da atuação interacional.

Esta explicitação verbal do processamento discursivo e do quadro sócio-comunicativo de onde ela emerge (Jubran, 1996), representa a integração da desvinculação. Desse modo, a cláusula de finalidade instancia a fala do locutor, que projeta *a desvinculação como um movimento no mundo das intenções* e, com este recurso, estabelece uma relação mais direta entre ele e o interlocutor. Ao findar a informação da cláusula parentética, o locutor volta ao tópico suspense.

Algumas cláusulas de finalidade parentéticas podem, sintaticamente, ser equivalentes a uma relativa explicativa. Mas, através deste recurso, o falante suspenderia o *movimento* peculiar das cláusulas de finalidade e a conseqüente ausência de deslocamento, já que não se introjetaria no texto.

No exemplo (05)

(05) Quando alude ao fim da tradição colonial de raiz portuguesa, ferida de morte pela Abolição, ele desloca o foco de interesse do passado para o Brasil de seu tempo, marcado pela urbanização que dissolve os valores e os hábitos rurais próprios da tradição colonial. Ora, esse novo Brasil, que ele chama ‘americano’, **para indicar uma especificidade que o afasta do tronco ibérico**, era sobretudo o Brasil meridional transformado pela imigração, sendo curioso que não tenha feito referência ao imigrante para caracterizar uma nova era devida em parte à influência deste.,

o escritor interrompe o fluxo discursivo para acrescentar um esclarecimento do emprego do sintagma *americano*, na cláusula imediatamente anterior. A cláusula destacada representa o motivo pelo qual o autor chama o Brasil de americano: este é o resultado da transformação pela imigração e aquele corresponde à tradição colonial portuguesa. A cláusula **para indicar uma especificidade que o afasta do tronco ibérico** exemplifica a desvinculação do tópico um novo Brasil americano. A seguir, o escritor retoma o tópico suspenso e continua o fluxo discursivo.

Sintaticamente, o exemplo (05) pode equivaler à cláusula relativa: *que é uma especificidade do tronco ibérico*, embora, com esta opção de estrutura gramatical, o autor não estabeleça uma relação mais direta entre ele e o leitor, e não se introjete no texto, para manifestar o conhecimento do assunto enfocado.

No exemplo (06)

(06) Trata-se da dialética da ordem e da desordem, a do ‘a favor’ e a ‘do contra’, “Na descoberta precoce do movimento que gera os conflitos da ‘antítese estilizada’ talvez esteja aí uma das razões pelas quais Lobato tenha sido sempre tão sensível e pouco paciente diante de qualquer parada (ou de qualquer abandono, de qualquer paralisia, ou de qualquer ‘caquexia’, **para usar o seu vocabulário precioso**, tão fora de moda na estética minimalista hoje dominante).”,

a cláusula destacada funciona como um mecanismo de justificativa do sintagma nominal *caquexia*. O escritor suspende o fluxo discursivo, mas o retoma ao término da explicação da causa de tal escolha. Esta reflexão em voz alta representa uma quase- digressão.

Sintaticamente, o exemplo (06) não tem equivalência com uma cláusula relativa explicativa, conforme o exemplo (05).

3. Conclusões

As cláusulas hipotáticas de finalidade discursivas exercem um papel preponderantemente discursivo. Elas, quando na posição antepostas, funcionam como quadro de referência a partir do qual se discorrerá sobre o assunto. Na posição medial, a informação fica em evidência, mas não tem função e posição de tópico. As cláusulas hipotáticas de finalidade discursivas mediais apresentam restrições de ordem sintática. Elas não podem ocupar a posição anteposta, porque algum elemento sintático impede que elas sejam deslocadas.

As cláusulas de finalidade parentéticas representam a fala do escritor, que interrompe o fluxo discursivo, para dar alguma informação que ele julgue ser relevante ou desconhecida do interlocutor. Com este recurso, ele projeta o domínio do conhecimento do assunto enfocado. Nesta cláusula, o deslocamento momentâneo de tópico é representado pelo *movimento* do mundo das intenções, o que dá um maior engajamento entre o locutor e o interlocutor.

4. Referências bibliográficas

- AZEVEDO, João Luiz F. de (2000). *A expressão da finalidade no português*. Tese de Doutorado, UFRJ.
- BACKLUND, Ingegerd. *Initial infinitives as cues to the reader*. Proceedings from the Fourth Nordic Conference for English Studies. Vol.I, University of Copenhagen. 1989.
- BRAGA, Maria L. *Tópico e Ordem Vocabular*. Pragmatics. 1984.
- DIAS, Nilza B. *A articulação das cláusulas finais*. Trabalho apresentado na ANPOLL, Unicamp/SP. 1998.
- _____. *As cláusulas de finalidade*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas. 2001.
- JUBRAN, Clélia. *Parênteses: propriedades identificadoras*. Gramática do Português Falado, volume IV. Ed. Unicamp/SP. 1996.
- _____. *Funções textuais- interativas dos parênteses*. Gramática do Português Falado, volume VII, Ed. Unicamp/SP. 1999.
- _____. *Marcas formais da emergência da atividade discursiva no texto falado*. Estudos Lingüísticos, volume 29. São Paulo. 2000.
- THOMPSON, Sandra. *Grammar and written discourse: initial vs. final purpose clause in English*. Text 5, 1985: 55-84.
- LONGRACE, R. & THOMPSON, Sandra. *Adverbial Clause*. In: *Language, typology and syntactic description. Complex constructions* (vol. II) Edit. Timothy Shopen. Cambridge. 1994.

As construções *para+infinitivo* em contextos de encaixamento.

Vanda Cardozo de Menezes
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: *The aim of this paper is to describe the contexts of the embedded infinitival constructions introduced by the preposition para in Brazilian Portuguese in order to identify the degree to which the infinitival clause is expanded or reduced.*

PALAVRAS-CHAVE: *Construções infinitivas, encaixamento, dessentencialização.*

Introdução

Este estudo focaliza alguns contextos em que as construções infinitivas iniciadas por *para* admitem ser interpretadas como encaixadas no Nome ou no Adjetivo. O *corpus* é constituído por amostras de língua oral culta, coletadas pelo Projeto NURC/RJ.

O fenômeno que se está observando nessas construções é o da dessentencialização da oração infinitiva; ou seja, o fenômeno em que a oração infinitiva apresenta perda das propriedades de oração e se aproxima de uma construção nominal, tanto estruturalmente, quanto em sua distribuição. Nesse processo, observa-se que alguns componentes da oração deixam de fazer referência a um “estado de coisas” específico. O “estado de coisas” referenciado é tomado mais genericamente (Lehmann 1988:193).

A abordagem teórica é funcionalista, o que significa dizer que entendemos *contexto* como um domínio funcional complexo que resulta de motivações sintáticas, semânticas e pragmáticas. Também significa dizer que cada ocorrência lingüística deve ser examinada com atenção e que qualquer diferença entre duas construções gramaticais aponta, em princípio, para uma possível diferença funcional.

A classificação das construções infinitivas proposta por Dik (1997)

Para a distribuição das ocorrências em três graus de dessentencialização, valemo-nos de uma classificação binária proposta por Dik (1997:147). O autor distribui as construções infinitivas em construções infinitivas fechadas e construções infinitivas abertas. O que fizemos foi subdividir as construções abertas em dois tipos que corresponderão a dois pontos diferentes no *continuum* de dessentencialização.

O autor considera *fechadas* aquelas construções infinitivas em que está preenchida a posição de todos os argumentos e *abertas* aquelas construções em que uma ou mais posições argumentais não estão preenchidas.

Embora Dik considere a predicação nuclear da construção infinitiva, que consiste do verbo e de seus argumentos, notamos, pelos exemplos que apresenta, que ele dá maior importância à posição argumental de sujeito. Não poderia ser de outra forma, pois esse é o termo primeiramente afetado no processo de dessentencialização da oração infinitiva.

Examinemos, agora, alguns exemplos extraídos da amostra que estudamos, seguindo essa classificação proposta por Dik.

- (1) tinha que ser um mobiliário simples, eram banquetas pra gente sentar em volta da mesa. (Inq. 153)
- (2) mas achava que Mauro devia comer, que era uma coisa boa pra criança comer. (Inq. 11)
- (3) Rio de Janeiro é uma cidade adorável pra você bater perna né. (Inq. 11)
- (4) eu acho que agora tem até menos, porque a, o telefone enguiça à beca e, às vezes, fica difícil pra virem consertar. (Inq. 308)

(5) Porque ele não quer ter hora pra chegar em casa... (Inq. 373)

(6) e os carteiros, eu acredito que cada um deve ter uma zona para entregar os, as cartas (Inq. 232)

(7) você vê que esses regimes pra emagrecer, agora, são tão complicadas as dietas... (Inq. 002)

(8) tinha o piano... um piano... me lembro muito bem que tinha um abajur de pé... sabe abajur de pé? E uma mesa... uma mesinha de centro baixinha pra colocar cinzeiro essas coisas... (Inq. 11)

Nos exemplos 1 a 4, temos construções fechadas. Em (1), (2) e (3) os sujeitos estão explícitos. Em (4), o infinitivo está flexionado, o que garante um certo grau de oracionalidade para a construção infinitiva e mantém a construção fechada (Dik, 1997: 147).¹

Nos exemplos 5 a 8, temos construções abertas. Notem que nos exemplos (5) e (6), o sujeito foi apagado por correferencialidade com o sujeito da oração matriz e pode ser interpretado como zero anafórico.

Já nos exemplos (7) e (8) não há possibilidade de se resgatar um sujeito para a construção infinitiva a partir de uma relação anafórica com um referente da oração matriz. O contexto não apresenta um antecedente que permita estabelecer a relação e o sujeito zero do infinitivo tem um valor genérico.

Para Dik, nos dois casos temos construções infinitivas abertas. Nós levamos em conta a diferença observada e, com base nessa diferença, propomos os graus 2 e 3 de dessentencialização. Consideramos, portanto, dois graus de “abertura”, em que as construções infinitivas com sujeito zero genérico se apresentam como construções mais abertas, o que significa, segundo nossa análise, mais dessentencializadas.

Observamos que as construções infinitivas já partem do grau 1 de dessentencialização. Com grau 0 ficam as construções com verbo na forma finita.²

Resumindo nossa proposta, temos a seguinte escala:

Grau 0: construções com verbo na forma finita.

Grau 1: construções infinitivas fechadas.

Grau 2: construções infinitivas abertas com sujeito zero anafórico.

¹ Observamos já certo grau de generalidade em alguns sujeitos explícitos nas estruturas fechadas que examinamos (exemplos 2 e 3), o que já poderia ser interpretado como uma construção “menos fechada”, quer dizer, com um maior grau de abertura em relação à antecedente. Neste trabalho, porém, não levamos em conta essa diferença entre um sujeito explícito mais específico e um sujeito explícito mais genérico. Mantivemos a análise proposta por Dik e consideramos fechadas todo esse grupo de construções com sujeitos explícitos ou com infinitivo flexionado.

² Mackenzie (1987) propõe uma hierarquia de dessentencialização em que as construções se situam entre o grau 0 que indica “completamente verbal” e o grau 4 que indica “completamente nominal”.

Grau 3: construções infinitivas abertas com sujeito zero genérico.
As construções infinitivas iniciadas por para encaixadas no SN e no SAdj

Partimos da observação de que os contextos de encaixamento favorecem graus avançados de dessentencialização, devido ao alto grau de integração requerido pela função de complementação nominal e adjetival; ou seja, uma redução da autonomia da construção infinitiva está relacionada com a dessentencialização da estrutura. Azevedo (2000:147) mostra que as reduzidas encaixadas no SN, em confronto com as reduzidas hipotáticas e as encaixadas em SV, sofrem *o mais alto nível de degradação hierárquica* e se colocam próximas ao último estágio de dessentencialização, que é representado pelas nominalizações.

O exame da distribuição das ocorrências segundo os graus de dessentencialização estabelecidos neste trabalho confirmam a alta frequência de encaixadas em SN e SAdj nos graus 2 e 3 (*construções abertas*).

Tabela 1: Graus de dessentencialização nas construções infinitivas encaixadas.

	Fechadas		Abertas			Total
	Grau 1	Grau 2	Grau 2	Grau 3	Grau 3	
Encaixadas SN	15 9%	89 54%	62 37%	166		
Encaixadas Sadj	9 17%	33 61%	12 22%	54		
Total	24 11%	122 54%	74 35%	220		

Observada a alta frequência de construções *abertas* (89%) em relação às *fechadas* (11%), com maior concentração no grau 2, cabe identificar esses contextos, particularmente os que caracterizam os dois estágios mais avançados, uma vez que função de complementação nominal e adjetival não é suficiente para explicar as diferenças já observadas.

Na análise dos dados, alguns fatores se mostraram relevantes na definição dos contextos das encaixadas em SN e SAdj nos graus mais avançados de dessentencialização. Neste trabalho, abordaremos apenas os seguintes:

1. Status do sujeito na oração matriz;
2. Possibilidade de alternância entre a preposição *para* e a preposição *de*;
3. Elementos intervenientes entre a construção infinitiva e o Nome/Adjetivo.

3.1- Status do sujeito na oração matriz.

Quanto ao *status* do sujeito na oração matriz, as orações foram analisadas como tendo sujeito *argumental* (com ou sem realização lexical) ou tendo *sujeito vazio*.

Tabela 2: Graus 2 e 3 de dessentencialização e status do sujeito da oração matriz.

	Abertas		Abertas		Total
	Grau 2	Grau 3	Grau 2	Grau 3	
Sujeito argumental	105 83%	21 17%	126		
Sujeito vazio	17 24%	53 76%	70		
Total	122 62%	74 38%	196		

Constatamos que a oração matriz com sujeito argumental favorece as construções abertas de Grau 2. A referencialidade do sujeito da oração infinitiva pode ancorar-se anaforicamente no sujeito da oração matriz.

- (1) eu tinha de estar sempre disponível pra carregar as crianças e assim...(Inq. 84)

Entre os casos de construção infinitiva de Grau 3 e oração matriz com sujeito argumental estão aqueles em que nem o sujeito, nem qualquer outro antecedente da oração matriz conferem referencialidade ao sujeito do infinitivo (exemplo 10) e aqueles em que o sujeito argumental da matriz tem um valor genérico (exemplo 11).

- (10) Brasília é ótima cidade para morar (Inq. 52)
 (11) você fica salgado... você quer tomar banho... e já é mais difícil pra tirar o sal... (Inq. 13)

Já a oração matriz com *sujeito vazio* favorece as construções abertas de Grau 3. Não sendo possível a correferencialidade e não havendo outro termo da matriz que seja promovido a sujeito do infinitivo, a construção infinitiva assume um valor genérico.

- (12) ...aí... tem um lugar pra botar a ficha... né...(Inq. 308)

O exemplo abaixo mostra a construção infinitiva em um contexto em que um outro termo da matriz é promovido a sujeito. A construção é considerada aberta de Grau 2.

- (13) ... e preciso ter correspondentes, né, no, no estrangeiro, pra documentar os acontecimento que estão ocorrendo no estrangeiro (Inq. 308)

3.2- Possibilidade de alternância entre as preposições *para* e *de*.

Quanto à alternância entre as preposições *para* e *de*, verifica-se que ela é mais frequentemente registrada nos contextos em que a construção infinitiva se encontra em um estágio mais avançado de dessentencialização. Lehmann (1988:198) observa que a possibilidade de uma construção ocorrer com outras preposições aumenta à medida que essa construção se apresenta mais dessentencializada. Em se tratando de uma alternância com a preposição *de*, cabe ainda observar que, segundo estudo realizado por Poggio (2000), “entre as preposições, *de* é a que se encontra em maior grau de abstração”.

Tabela 3: Graus 2 e 3 de dessentencialização e possibilidade de alternância para/ de

	Abertas		Abertas		Total
	Grau 2	Grau 3	Grau 2	Grau 3	
[+ alternância]	17 40%	26 60%	43		
[- alternância]	105 69%	48 31%	153		
Total	122 62%	74 38%	196		

Vemos na tabela acima que, quando há possibilidade de substituir *para* por *de*, *as construções infinitivas têm frequência mais alta no Grau 3 (60%)*.

Alguns exemplos já apresentados podem ser usados para mostrar essa possibilidade de alternância. O exemplo (11) é um deles.

No inquérito 11, de onde extraímos o exemplo (8) com a preposição *para*, encontramos um exemplo com uma estrutura semelhante, mas com a preposição *de*.

- (13) ... acho que tinha uma mesinha que e...sabe...de esticar massa de pastel...essas coisas... (Inq. 11)

3.3- Elementos intervenientes entre a construção infinitiva e o Nome/ Adjetivo.

A ocorrência de elementos entre o Nome/Adjetivo e a construção infinitiva também é relevante para definir os contextos das construções infinitivas nos Graus 2 e 3. Se a construção infinitiva está contígua ao Nome/ adjetivo há uma distribuição quase que equilibra-

da das ocorrências nos Graus 2 e 3. Mas se entre a construção infinitiva e o nome ocorrer um ou mais elementos intervenientes, as construções tendem a estar no Grau 2 de dessentencialização.

Tabela 4: Graus 2 e 3 de dessentencialização e número de elementos entre a construção *para + infinitivo* e o Nome/ Adjetivo.

	Abertas Grau 2		Abertas Grau 3		Total
[- elemento interveniente]	86	52%	68	48%	154
[+ elemento interveniente]	36	86%	6	14%	42
Total	122	62%	74	38%	196

Muitos exemplos dados mostram construções infinitivas contíguas ao Nome ou ao Adjetivo, sem elemento interveniente, que se distribuem nos graus 2 e 3. No exemplo (4) a construção infinitiva está contígua ao adjetivo e é de grau 3; no exemplo (10) a construção infinitiva está contígua ao nome e é de grau 3. O ponto relevante para análise é, portanto, quando a interveniência de elementos é positiva. Nesse caso, poucos serão os casos de construções mais dessentencializadas, apenas 14%.

O exemplo (8) mostra um contexto em que, apesar de ocorrerem dois elementos intervenientes modificadores do nome “mesa”, a construção infinitiva mantém-se vinculada ao núcleo do SN e é aberta de grau 3.

4- Uma observação sobre os verbos mais freqüentes na oração matriz.

Antes de concluir a apresentação deste trabalho, resta fazer uma observação sobre os tipos de verbos mais freqüentes na oração matriz. É alta a freqüência do verbo *ter* na oração matriz das encaixadas no SN (60%) e a do verbo *ser* na oração matriz das encaixadas no SAdj (69%).

Essas estruturas têm características específicas e devem ser estudadas separadamente, mas, considerando o papel da estrutura argumental do verbo da oração matriz, fazemos aqui algumas observações.

O verbo *ter* com valor de *posse* e o verbo *ser* copulativo incluem-se na classe de predicadores relacionais (Mateus, 1989: 48). Nessa função o verbo *ter* se caracteriza por selecionar um sujeito não-controlador, que compartilha com o objeto o traço *afetado*, o que permite a vinculação semântica da construção infinitiva com o núcleo do objeto direto (Exemplo 5). O verbo *ser* copulativo tem um

sujeito *neutro* ou *paciente*, também não-controlador, a que é atribuída uma propriedade expressa pelo predicativo.

O verbos *ter* e *ser* com sentido existencial não selecionam um argumento sujeito, o que, como vimos, favorece a dessentencialização da construção infinitiva encaixada.

Considerações finais

Ao examinarmos os contextos em que as orações encaixadas infinitivas iniciadas por *para* se aproximam de um estágio avançado de dessentencialização, observamos que existem duas forças opostas entre si _ que trabalham na dessentencialização da construção infinitiva.

A integração à matriz favorece, por um lado, um determinado tipo de dessentencialização. “O entrelaçamento das orações quando feito por controle do sujeito acarreta dessentencialização” (Lehmann, 1988:215).

A desvinculação da construção infinitiva em relação ao sujeito da matriz, por outro lado, também favorece a dessentencialização, pois a construção infinitiva tende a avançar para um estágio de quase-nominalização, caso não tenha uma estrutura argumental que a sustente como oração.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, J. L. . de. *A expressão da finalidade em português*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Parte 2: Complex and derived constructions. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Haiman J. & Sandra A. Thompson (eds), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1988.
- MACKENZIE, J. L. *Nominalization and basic constituent ordering*. In: Van der Auwera _ Goossens (eds), 93-105. Dordrecht:Foris, 1987.
- MATEUS, M. H. M & BRITO, A. M. & DUARTE, I. & FARIA, I. H. *Gramática da língua portuguesa*. 3ª. ed., Lisboa: Caminho, 1989.
- POGGIO, R. M. G. F. *Relações expressas por preposição no período arcaico do português*. Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 1999.

A ilustração: uma dupla leitura de imagens?

Roselene de Fatima Coito -

Universidade Estadual de São Paulo - Unesp/Araraquara

ABSTRACT: *We intend to discuss the illustration in the Child Literature. The illustration is considered as a complement of the verbal discourse. We answer: is the meaning of the illustration illimitable when the verbal discourse stir up some images? We will make use of child texts by Clarice Lispector for this discussion.*

PALAVRAS-CHAVE: *Sentido, ilustração, discurso verbal, literatura infantil.*

Quando se trabalha com texto de literatura, especificamente de literatura infantil, não se pode descartar o papel da ilustração, que desde o século XVIII, com as *Fábulas* de La Fontaine, vem acompanhando o discurso verbal infantil, embora a fábula nessa época não fosse necessariamente destinada a crianças. No entanto, não podemos nos esquecer de que a especificidade das linguagens verbal e visual existem. Por isso, temos como intuito levantar uma reflexão sobre cada qual e sobre ambas nos textos literários *A vida íntima de Laura*, *Quase de Verdade* e *A mulher que matou os peixes*, todos escritos por Clarice Lispector.

Sabendo da complexidade do texto literário diante de outros textos, da especificidade da literatura infantil e da diferença entre ilustração e imagem suscitada pela palavra, tentaremos abordar o sentido que as imagens verbal e visual provocam ou podem provocar no leitor mirim.

Para essa reflexão pautar-nos-emos em teorias variadas, pois o texto literário, considerado por Mikhail Bakhtin como gênero secundário devido à sua complexidade discursiva, exige que vários olhares sejam enfocados, sem contudo desprezar o próprio fato literário, ou seja, sua especificidade.

Octávio Paz, ao tratar da imagem na poesia, diz que “a palavra imagem apresenta diversas significações como: vulto, representação, figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação”. (1972:37).

Esse poeta e teórico busca na palavra imagem um valor psicológico, ou seja, trata as imagens como produtos do imaginário e atenta para o fato de que a forma verbal que se realiza na produção de imagens foi classificada pela retórica como comparações, símiles, metáfora, jogos de palavras, símbolos, alegoria, mitos, fábulas, paranomásia, etc, e muito embora apresentem diferenças, elas preservam “a pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases” (1972:38).

Essa não ruptura da unidade sintática preservada pela forma verbal imagética, no caso da poesia, atribui ‘a imagem a função de transmutadora da realidade que resulta no indizível que cria realidades que possuem uma verdade só dentro do seu próprio universo, ou seja, a imagem na poesia, um discurso específico dentro da especificidade literária, é o próprio sentido; o nome e o nomeado são a mesma coisa, enquanto que na prosa, “a imagem recolhe e exalta os valores das palavras, sem excluir os significados primários ou secundários” (1972: 45), pois o sentido da imagem, na poesia, é a própria imagem e o sentido na prosa é um querer dizer, “um dizer que pode dizer-se de outra maneira” (1972: 47), já que “(...) a linguagem indica, representa; o poema não explica nem representa: apresenta” (Paz, 1972: 50).

Como vimos, Paz fala da imagem na poesia como uma sintaxe própria, específica, em que imagem e sentido se fundem e diz o indizível numa forma verbal que se diferencia de outras formas de expressão da realidade. Seria, então, a ilustração e o texto em prosa

essas expressões da realidade que possuem uma outra sintaxe?

Pensando na ilustração e no texto em prosa, trataremos agora da sintaxe sob a ótica de Donis A. Dondis e Roland Barthes.

Dondis parte dos fundamentos da psicologia de linha gestáltica para avaliar a composição do que ele chama dos “fundamentos sintáticos do alfabetismo visual”.

Segundo Dondis, “(...) o modo visual, porém, não oferece sistemas estruturais definitivos e absolutos. (...). Em termos lingüísticos, sintaxe significa disposição ordenada das palavras segundo uma forma e uma ordenação adequadas. As regras são definidas. (...). Mas, no contexto do alfabetismo visual, a sintaxe só pode significar a disposição ordenada de partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afetar o resultado final. (...)” (1991:29).

No entanto, essa problemática aparece porque a psicologia Gestalt vê o sistema como um todo formado por partes interatuantes, que podem ser isoladas e vistas como inteiramente independentes e depois reunidas num todo. Aplicadas ao nosso propósito, qual seja, a ilustração do livro infantil, o processo composicional visa o todo como uma formação do sentido, já que podemos considerar as ilustrações como uma narrativa paralela - complementar ou não - à narrativa do discurso verbal. Para nós, o problema se dá num outro nível de percepção, que é a busca do sentido “total” na interpretação dessas imagens constitutivas do texto literário infantil.

O próprio Dondis aborda a questão verbal e não-verbal (diferentemente de Paz que sugere a verbal imagética) apontando as diferenças e semelhanças entre as linguagens, dizendo que “Saber escrever oferece maiores oportunidades de controlar os efeitos e restringe a área da interpretação. O mesmo ocorre com a mensagem visual, apesar das diferenças existentes. A complexidade do modo visual não permite a estreita gama das interpretações da linguagem. Mas o conhecimento em profundidade dos processos perceptivos que regem a resposta aos estímulos visuais intensifica o controle do significado” (1991:49).

Esse autor parte do pressuposto de que o controle do significado deve-se ao fato de que “nossa compreensão de uma cultura depende de nosso estudo do mundo que seus membros construíram e das ferramentas, dos artefatos e das obras de arte que criaram” (1991: 30). Na realidade, ele se pauta na percepção do mundo sob a ótica gestáltica e o sentido é atribuído pela resposta do espectador, pois o espectador, segundo ele, “modifica e interpreta através de seus critérios subjetivos” (1991:31). Contudo, se partirmos dessa ótica cairemos num sem fim de interpretações e muito embora a imagem pictórica seja uma “mensagem sem código”, para Roland Barthes, “a imagem é, de uma certa maneira, limite de sentido” (1990:27).

Roland Barthes não ignora o fato de a imagem ser polissêmica, de pressupor subjacente a seus significantes uma “cadeia fluante” de significados e nem destitui o leitor de seu poder de escolha, mas,

mesmo tendo a polissemia como “algo que leva a uma interrogação sobre o sentido” (1990:32), atribui à sociedade a função de cerceadora - ou não - do sentido, pois segundo ele “a diversidade de leituras não é, no entanto, anárquica, depende do saber investido na imagem, saber esse prático, nacional, cultural, estético; (...)” (1990: 38).

Diferentemente de Dondis, Barthes vê a sintaxe visual também como um saber construído historicamente e não como algo que parta exclusivamente do sujeito-leitor empírico. Esse saber construído historicamente determinará o sentido na leitura, pois a “significação é, em suma, o movimento dialético que resolve a contradição entre o homem cultural e o homem natural” (1990: 21).

Roland Barthes está tratando da fotografia jornalística e como tal não despreza o conhecimento de mundo do leitor para uma interpretação em que o sentido seja polissêmico mas ao mesmo tempo limitado. No entanto, não se prende ao leitor (ou espectador) como um sujeito fora da história, um sujeito não-social, e sim como um sujeito empírico e ao mesmo tempo histórico, aquele que apreende, no ato da leitura, a conotação perceptiva (aquela que só é percebida se verbalizada), a conotação cognitiva (aquela que depende do conhecimento de mundo e da cultura do leitor) e a conotação ideológica - no sentido mais amplo (aquela que introduz na leitura da imagem razões ou valores).

Essas três apreensões resulta das indagações sobre o sentido, pois Barthes, ao refletir sobre o limite do sentido que a imagem pode impor ao leitor, toma como ponto de partida a origem da palavra imagem como *imitari*, tomada como cópia ou analogia. Por esse viés, a palavra apresenta dois problemas: de um lado a lingüística “elimina da linguagem toda comunicação por analogia” e de outro, tomar a imagem como representação propicia uma certa idéia mítica da vida, fazendo com que “uns pensam que a imagem é um sistema rudimentar em relação à língua; outros, que a significação não pode esgotar a riqueza indizível da imagem” (1990: 27).

Barthes está tratando da imagem fotográfica (e jornalística) e não da imagem suscitada pela palavra e/ou por uma gênero específico como o fez Octávio Paz. Para Barthes, “o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, a sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a fixação é um controle sobre a imagem, frente ao poder de projeção das ilustrações; o texto tem um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade” (1990: 33).

Segundo Barthes houve uma inversão no tratamento que se dá ao texto e à imagem, pois “(...) ontem a imagem ilustrava o texto (tornava-o mais claro); hoje o texto torna a imagem mais pesada, impõe-lhe uma cultura, uma moral, uma imaginação (...)” (1990: 19). Realmente houve uma inversão, principalmente porque os ilustradores de hoje são especialistas (artistas plásticos, designers, especialistas em computação gráfica) e, normalmente, a ilustração é realizada após o texto escrito. Isso faz com que, ao passar de uma linguagem para outra, significados segundos apareçam, porque para Barthes é “impossível à palavra ‘duplicar’ a imagem” (1990:21), porque “a ‘feitura’ de um desenho já é uma conotação [e ao mesmo tempo] exhibe sua codificação” (1990:36). Para Roland Barthes, a moral da fotografia não é a moral do desenho, mas seria a moral do desenho a mesma moral do texto escrito? Seria possível a ilustração duplicar a leitura de imagens (verbal e não-verbal)?

Essa resposta merece uma reflexão mais demorada e com mais elementos do que aqueles que apresentaremos aqui. No momento, preocupar-nos-emos apenas com alguns apontamentos com a finalidade de atingir o intuito aqui proposto, qual seja, discutir o sentido suscitado pelo verbal e o não-verbal amalgamados no texto infantil.

Se a fotografia jornalística é um suporte complementar do texto escrito, se a fotografia jornalística não é passível de apresentar

duas conotações, seria a ilustração do livro infantil apenas um complemento - *relais* - da forma verbal?

Tratando-se da ilustração nos três livros, citados no início desse artigo, de Clarice Lispector, vamos analisar as ilustrações das capas e suas possíveis ligações com as ilustrações nucleares, as ilustrações nucleares e as ilustrações intertextualizadas no livro *A mulher que matou os peixes*, buscando o sentido delas com os efeitos de sentido verbais.

Porém, antes de entrarmos na análise propriamente dita, gostaríamos de levantar alguns pontos que achamos pertinentes para tais análises. A palavra ilustração era usada no contexto da linguagem verbal até que Caldas Anlete (1881) a define como “desenho gravado e intercalado no texto de um livro. (...)”, conforme Luís Camargo (1995:29). Além disso, nos estudos atuais, a ilustração apresenta funções, estilos, dimensões e técnicas variadas. Também importa na análise das ilustrações a posição em que elas aparecem, isto é, vem primeiro do que o texto escrito, vem depois, colorido ou não, tudo isso parece assumir um significado que faz diferença na análise, mas nos prenderemos ao que acharmos necessário ao nosso propósito no momento.

Iniciando nossa análise, começaremos com *A vida íntima de Laura* (1991) - ilustrado por Gian Calvi, depois com *Quase de Verdade* (1993) - ilustrado por Pink Wainer e, finalmente, com *A mulher que matou os peixes* (1999) - ilustrado por Flor Opazo.

Em *A vida íntima de Laura* temos:

I -



Como podemos ver, na capa há uma galinha puxando algo pelo bico com um olhar voraz de quem devora tudo o que encontra pela frente. Essa imagem se relaciona com uma das características de Laura: comer tudo o que vê pela frente, aliás uma característica tida como negativa da galinha, mas que comparada ao ser humano acaba sendo melhor do que ele, que ama e mata o que ama para satisfazer seu instinto: a fome, pois um dos dilemas dessa narrativa acontece porque Laura tem medo de gente - por suspeitar do que o ser humano é capaz de fazer, como demonstra a ilustração abaixo:

II -



A capa antecipa a narrativa nuclear de *A vida íntima de Laura* e as ilustrações concomitantes à capa acabam por revelar a superioridade do ser irracional sobre o racional, já que *Laura come cada porcaria!*, mas não come aqueles que ama. Além disso, a leitura da imagem (colorida e não colorida) nos permite fazer a seguinte interpretação: quando há um mistério que envolve o problema, a ilustração vem numa espécie de grafite, o que demonstra o mistério subentendido e, o contrário se dá quando a ilustração vem colorida, como podemos notar no exemplo II.

Em *Quase de Verdade*, também a capa antecipa a história nuclear que é a opressão que as galinhas vão sofrer de uma figueira que por não dar frutos, sente inveja daqueles que produzem. Essa histó-

ria é contada por um cachorro chamado Ulisses, que é uma espécie de voz onisciente e ao mesmo tempo personagem, como podemos ver no exemplo abaixo:

III-



Em nenhum momento Ulisses aparece colorido. Isso permite com que façamos a seguinte interpretação - limitada pelo discurso verbal: Ulisses é uma voz presente e ausente, isto é, ele narra a sua história pessoal mas a finalidade é narrar uma história de opressão, a história das galinhas, que é a história nuclear de *Quase de Verdade*. Esse momento de tensão da narrativa vem colorido.

Já em *A mulher que matou os peixes*, lançado cronologicamente antes de *A vida íntima de Laura* e *Quase de Verdade*, mas relançado agora pela Rocco, todas as ilustrações vem coloridas, e a primeira ilustração da narrativa é da escritora como veremos no exemplo abaixo:

IV -



Dessa figura que parece estar no escuro, pelo fato de não apresentar traços nítidos, há já os primórdios dos intertextos da própria Clarice: a barata dessa história e de *A paixão segundo G.H.*, o pintinho - de *A vida íntima de Laura* e de *Quase de Verdade*, e o rabo do macaco prenunciando uma nova história com bichos. Embora esse texto seja a remissão do pecado da escritora - matar os peixes por distração - a narrativa mais tensa dentre as narrativas que constituem essa história é a de Bruno, um cão que mata o próprio amigo para defender seu dono, Roberto. Aqui, o animal mata por amor ao dono e morre pelo mesmo amor, demonstrando, mais uma vez, a superioridade do irracional sobre o racional. Na realidade, a grande culpa da escritora não vem do fato de ter se distraído e matado os peixes, mas a culpa vem de ser Ser Humano e as ilustrações aliam e transcendem o sentido do verbal na angústia de se saber humano.

As ilustrações desse texto retomam e intertextualizam várias ilustrações das outras histórias - retomam porque estamos seguindo a data das edições de nosso acervo. Se seguíssemos a data de lançamento, poderíamos dizer que as ilustrações desse texto se desdobram em ilustrações dos textos posteriores *A vida íntima de Laura* e *Quase de Verdade*.

A seguir estão as ilustrações que selecionamos para mostrar a intertextualidade dos textos de Clarice Lispector:



Para concluirmos, cremos que nas ilustrações aqui brevemente tratadas, não temos só um esclarecimento, um reforço e um com-

plemento do sentido do texto, mas além disso, temos imagens que permitem à criança construir conotações que vão além do verbal, revelando que a ilustração, no texto em prosa, não só duplica a leitura das imagens, como permite que o sujeito que está sendo construído pela(s) história(s), crie novas histórias a partir do não-verbal, histórias essas que serão menos cerceadas do que as histórias apenas verbais.

Portanto, o sentido se realiza pelo sentido das ilustrações e pelos efeitos de sentido do texto verbal, que mesmo reprimendo os possíveis sentidos despertados pelo não-verbal, revelam as surpresas do sentido, fazendo com que a interpretação da história por meio da ilustração amplie os sentidos suscitados pelo verbal, confirmando a complexidade do literário como um gênero que comporta imagens variadas e por meio delas instaura um feixe de interpretação múltipla; não inesgotável.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética - A teoria do Romance*. Trad. Bernardini, A. et. all. 4ª ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso - Ensaios críticos*. Trad. Lea Novaes. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1990, p. 1 - 39.
- CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. Lê, 1995.
- DONDIS, D. A. *A sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luís Camargo. 1ª ed. brasileira: maio de 1991. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ed. Ltda, 1991.
- LISPECTOR, C. *A vida íntima de Laura*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- _____. *Quase de Verdade*. 5ª ed. São Paulo: Siciliano, 1993.
- _____. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- PAZ, O. *Signos em rotação*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A, 1972, p. 37 -50.

As malhas discursivas da crônica verbo-visual da mídia jornalística

Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

Universidade Estadual de Paulista - UNESP

RÉSUMÉ: *Ce travail a l'intention de montrer les mailles discursives de la chronique verbe-visuel. Reglé sous les presupposés théoriques de l'Analyse du Discours française, l'étude réfléchit sur les principes relatifs aux conditions de production et dialogicité circonscrite dans les procès intertextuels et interdiscursives de ce texte.*

MOTS-CLÉS : *lecture, chronique, charge journalistique.*

1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo de explicitar os mecanismos discursivos da charge jornalística, apontando as especificidades e as funções que possibilitam elegê-la crônica verbo-visual. Nessa perspectiva, o estudo compreende uma abordagem de ordem teórico-analítica, envolvendo dois textos referentes a um mesmo acontecimento: as declarações da ex-primeira dama do município de São Paulo, Nicéia Pitta, à Rede Globo de televisão, no dia 10 de março, sobre um esquema de corrupção envolvendo o ex-esposo e prefeito, Celso Pitta, e políticos de expressão nacional, dentre os quais Paulo Maluf e Antônio Carlos Magalhães, publicados nos dias 18 e 20 de março de 2000, na Folha de S. Paulo.

À luz da Análise do Discurso francesa, o estudo empreendido levou em consideração as relações interdiscursivas e intertextuais existentes nos dois textos que correspondem, respectivamente a: uma imagem fotográfica publicada na Primeira Página do jornal, doravante denominado "texto suporte ou fonte" e uma charge, publicada no caderno 112, seção Opinião.

Considerando a leitura um processo pelo qual o leitor constrói os sentidos de um texto, elegemos três os princípios que determinaram a forma de encaminhamento e de abordagem do trabalho proposto: (i) os sentidos são sobredeterminados pela tipologia textual, (ii) os discursos são portadores de uma memória e (iii) a história é materialidade do discurso de um sujeito, que se constitui por um processo dinâmico, resultado da interação e do diálogo estabelecidos com outros discursos.

2. Entre a crônica e o conto

Ao empreender um estudo sobre a crônica, constata-se, de imediato, que essa produção discursiva, se comparada a outras, compreende uma tipologia híbrida e complexa, porque apresenta especificidades de um gênero que recria um discurso sobre um fato ou acontecimento sob determinada perspectiva e condições de produção discursiva.

De simples registro formal do acontecimento, a crônica, segundo Sá (1987), passa a *comentário* desse acontecimento pelo ângulo da recriação do real. Isso permite estabelecer uma distinção entre a crônica e o conto. Neste, os elementos da narrativa — personagens, ações, tempo e espaço — são trabalhados numa perspectiva de caráter mais profundo e detalhado, de tal modo que permitem a elaboração de um percurso narrativo completo. Além disso, os temas e as figuras do conto não necessitam estar relacionados ao contexto ou ao acontecimento do momento vivido por uma determinada sociedade. Enquanto a crônica, na definição de Sá (1987), trabalha na superfície dos próprios comentários.

Dadas as limitações impostas pelo veículo de comunicação utilizado, a produção de uma crônica jornalística possui condições

de tempo e espaço previamente determinados, ou seja, o cronista tem horário determinado para entregar a crônica à publicação, assim como tem de adequar o texto produzido ao espaço da página do jornal, respeitando a diagramação previamente estabelecida. A crônica também deve ater-se ao fato noticioso, já explorado pelo jornal ou por outras fontes, bem como à apresentação de seus comentários. Condições as quais o contista não está sujeito.

Pelo fato desses acontecimentos estarem relacionados ao contexto social e, ao mesmo tempo, histórico, esse gênero textual faz, na verdade, o registro do movimento dos homens na construção da sua história, via discurso. Por isso, o estatuto de um fato histórico é adquirido levando em consideração o contexto e o sistema de referência em que se encontra inserido. Dessa forma, a história é *tanto o discurso histórico, o texto que organiza um determinado modo de entender os acontecimentos, como a práxis da qual ele é componente e resultado* (Baccega, 1995: 65).

Portadora de um estatuto cristalizado, a crônica ganha, na mídia jornalística impressa, elementos caracterizadores e de referencialização próprios, compreendidos no entrecruzamento do acontecimento/história/memória, cujos sentidos são apreendidos através da interpretação dos recursos lingüístico-discursivos nela empregados. A materialidade lingüístico-discursiva que a constitui sobredetermina uma tipologia singular por apresentar marcas e procedimentos que tornam esse gênero *uma arqui-representação dos lugares em que os interlocutores se colocam comunicativamente no discurso acionado* (Gregolin, 1997), uma vez que os sentidos nela veiculados revelam-se polifonicamente no interdiscursivo e na intertextualidade com outros textos de mesma ou não tipologia, inseridos no mesmo veículo de comunicação. A crônica comporta, nessa perspectiva, uma das principais características desse meio de comunicação impresso - a questão do valor temporal de cada publicação. Como se sabe, o valor de um jornal tem a duração de 24 horas, e esse é um aspecto relevante na consideração das condições de produção da crônica jornalística. Assim, se de um lado, constatam-se elementos como agilidade, criatividade e humor, de outro, são imprescindíveis os traços da memória discursiva que se fazem presentes nessa produção.

O nível qualitativo dos efeitos de sentido decorre, então, do entrecruzamento do discurso atual com o discurso histórico. O cronista é, nesses termos, aquele que traz o passado ao presente e recorre, para esse fim, às marcas lingüístico-discursivas deixadas por outros (Baccega, 1995: 88) e estabelece pelo dialogismo a interação entre ele (enunciador) e leitor (enunciatário).

Outro componente relevante na constituição do discurso da crônica é o humor. Esse recurso, numa perspectiva reflexiva e como traço de linguagem, pode revelar um ponto de vista, um olhar sobre o mundo que requer tanto do enunciador quanto do enunciatário uma competência discursiva especial (Brait, 1996). São vários os artifícios expressivos que podem contribuir para esse fim, dentre eles, a

ironia. Na crônica jornalística, a ironia é articulada como estratégia de linguagem que se revela tecnicamente eficaz porque estabelece, nessa tipologia, relações interdiscursivas e intertextuais, podendo dessacralizar o *discurso oficial* ou efetuar o *desmascaramento de uma pretensa objetividade em discursos tidos como neutros* (Brait, 1996: 15).

Num primeiro “olhar”, a ironia apresenta-se como fenômeno de ordem referencial, porque pode designar-se tanto metáfora, quando corresponde à semelhança de dois objetos, quanto metonímia, numa relação de contigüidade espacial ou temporal. Brait (1996) assinala que a presença da ironia na crônica implica actantes em relação dual. Ao se referir aos aspectos não-verbais, o primeiro desses actantes (A¹) é o suporte da ironia que tanto pode se referir a uma situação quanto a uma atitude comportamental; e o segundo (A²) é o observador que percebe como ironia essa atitude ou esse comportamento. Quanto ao verbal, a autora menciona a implicação de três actantes: o locutor (A¹) dirige um certo discurso irônico para um receptor (A²), para caçar de um terceiro (A³) que é o alvo da ironia (Brait, 1996: 61-2).

Assim sendo, os principais marcos de referencialização e caracterização da crônica, seja ela essencialmente verbal ou não, são: os acontecimentos, a história, a memória e os traços lingüístico-discursivos.

3. Cartaz, fotografia e charge jornalística

A explanação sobre as especificidades do cartaz, fotografia e charge jornalística aqui realizada trata apenas dos aspectos compreendidos na análise desenvolvida posteriormente.

Pelo cartaz, considerado um recurso eficaz na comunicação, pode-se estampar diferentes tipos de enunciados e discursos, empregando-se um número reduzido de palavras¹. Os discursos nele veiculados podem evocar imagens memorizadas e, por isso, sugerir mais do que dizer e, ao apresentar um campo estético sobreposto ao semântico, pode seduzir e/ou convencer seus interlocutores. Daí, a importância de o cartaz contemplar, essencialmente, o que for de domínio dos enunciatários alvo.

A fotografia desempenha papéis similares ao do cartaz, já que é dele uma extensão. Evoca, no enunciatário, a sensação de estar diante da cena enunciada, garantindo, reforçando, reafirmando e/ou explicando as coisas do e no mundo exterior, através de *uma linguagem dêitica* (Barthes, 1984). O homem, por esse outro recurso, de acordo com Aumont (1993: 80), pode se relacionar de modo epistêmico com o mundo, já que a fotografia comporta informações sobre ele e pode, ainda, relacionar-se de forma estética, quando a imagem agrada ou não a seu espectador. A essência da fotografia consiste, pois, na sua condição de reproduzir infinitamente aquilo que corresponde a um momento, ou seja, *reproduz sem repetir o que foi produzido, ratifica o que ela representa. O discurso fotográfico narrativiza a ação dos sujeitos marcados no tempo e em lugar determinado, mesmo desprovido de futuro* (Tasso & Barbosa, 1999).

Dotada de propriedade similares ao cartaz e à fotografia, a charge, predominantemente não-verbal, é um texto que emprega recursos lingüísticos e pictóricos. Marcado por condições espaço-temporais determinadas, abordam, em geral, temas relativos a acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos, sobretudo, porque despertam, no leitor, maior interesse, proporcionando-lhe mais prazer na leitura. Em contrapartida, requerem um leitor elitizado, já que o nível qualitativo da produção e da recepção dessa tipologia advém da interação e manipulação simbólica dos signos empregados. Além disso, a leitura diária de crônicas verbais e verbo-visuais contribui, de modo significativo, para que o leitor seja capaz de construir um painel temático e cronológico dos fatos. A memória é, nesse caso, responsável pela imagem² singularizada construída de cada fato pelo

leitor e a leitura de implícitos significa realizar um ato de recordação que, por sua vez, compreende o ato da repetição³. Os efeitos de sentidos de um texto chárstico resultam, portanto, da junção da imagem pictórica com a memória coletiva.

4. Desvelando a malha discursiva

A análise desenvolvida a seguir procurou explicitar os mecanismos discursivos presentes nos textos que compõem o arquivo deste trabalho, buscando evidenciar os três princípios, mencionados na introdução, que nortearam o estudo aqui empreendido.

O primeiro texto analisado é a fotografia estampada do lado direito, na parte superior da Primeira Página (ilust. 1), na qual aparece a figura do Prefeito de São Paulo, Celso Pitta, segurando um cartaz que é exibido de dentro do carro que ocupa (banco dianteiro do passageiro). O cartaz estampa o seguinte enunciado: **NEGRO, HUMILDE E TRABALHADOR CONTRA A PODEROSA GLOBO**. A legenda que acompanha essa fotografia enuncia: **Pitta exhibe cartaz contra a Globo, que ele acusa de ter interesse em prejudicá-lo com as denúncias de sua ex-mulher, Nicéa**.



(Ilust. 1)



(Ilust. 2)

O primeiro ponto a ser levantado pela análise refere-se à relevância de ser essa e não outra a fotografia selecionada para figurar nessa seção. A justificativa pela publicação dela encontra-se no caderno **1 + 8 brasil**, do mesmo dia, na matéria intitulada “Prefeito usa tática de Jânio e Collor”, pois, segundo a Folha, o prefeito estaria usando “factóides” para chamar a atenção da mídia. Nessa mesma página, o jornal mostra três fotografias emolduradas num quadro único que correspondem a três diferentes momentos em que o prefeito recorre a mesma estratégia de marketing político, exibir cartazes de “manifesto”⁴.

1 A capacidade humana de percepção visual é de 5 a 10 palavras por segundo, conforme Moles (1987).

2 A imagem de que se trata neste estudo compreende duas perspectivas: uma delas é a que se refere à materialidade discursiva complexa, resultante do acontecimento memorizado por um grupo social e que pode resistir ao tempo e tornar-se elemento da memória coletiva desse grupo; e outra que compreende o pictórico, representação da realidade, processo que requer menos tempo para sua realização e é uma das maiores exigências do mundo moderno.

3 Efeito material que funda comutações e variações e assegura - sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material (Pêcheux, 1997).

4 O cartaz exibido pelo jornal refere-se ao fato ocorrido no dia 16 de março de 2000 e faz parte de uma seqüência de três cartazes utilizados pelo Prefeito para dialogar com o adversário ou manifestar indignação. Pitta havia mostrado, no dia 14, um cartaz no qual se lia “CHEGA DE BATE BOCA CHEGA DE INSEGURANÇA GOVERNADOR COVAS VAMOS SALVAR SÃO PAULO” e outro, no dia seguinte, com o enunciado: “SÃO PAULO NÃO É QUINTAL DA GLOBO”. Há, portanto, uma seqüência cronológica desses cartazes, que revela uma estratégia de marketing político, o que teria provocado o desaque em Primeira Página.

Pelo cartaz, o enunciador deixa entrever a imagem que faz de si e do seu interlocutor. Vale-se da condição de negro e dos sentidos construídos historicamente sobre sua raça como grupo social excluído e resistente. A imagem do interlocutor é construída no cartaz pelo adjetivo “poderosa”, que indica a força política que a emissora exerce. Observa-se, por essas formações imaginárias, o interdiscurso da resistência do negro contra a dominação branca.

A adjetivação presente no cartaz não apenas circunscreve a imagem do lugar que se faz dos interlocutores, como também visa desviar a atenção da sociedade das denúncias de corrupção na Prefeitura de São Paulo para as perseguições que o prefeito paulistano estaria sofrendo da Rede Globo.

A charge de Angeli (Ilust. 2) mantém com o texto suporte (ilus. 1) uma relação direta, devido às especificidades que lhe são inerentes. Apresenta-se num único plano⁵, tal como a fotografia; difere-se desta, no entanto, por reconstruir a realidade pictoricamente, ao passo que a fotografia a reproduz iconicamente.

A leitura desse texto requer um leitor atento ao contexto histórico-social, mas, acima de tudo, um leitor conhecedor do cartaz de Pitta, publicado dois dias antes. Em outras palavras, o leitor precisa ter conhecimento dos fatos veiculados, em razão de ser a charge um texto crítico que se vale da relação intertextual para criar significação.

Por meio de recursos verbais e visuais, o chargista estabelece uma relação com o cartaz de Celso Pitta. O enunciado “AGORA É MODA” enquadra a charge no mesmo contexto de produção do cartaz e imprime uma orientação argumentativa, ao ironizar a atitude do Prefeito. As figuras humanas com cartazes nas mãos representam diversos grupos sociais e carregam os traços da memória discursiva do texto incorporado. A alusão ao cartaz de Pitta, feita pela recorrência à estrutura sintática da frase nominal, composta por adjetivos que indicam grupo e condição social, produz efeito de sentido contrário ao manifesto do Prefeito, pois não reproduz o discurso da resistência social, mas o da exclusão. O que o chargista faz é deslocar o sentido que é dado à palavra “negro” para o seu discurso, imprimindo-lhe outro sentido. Esse deslocamento ocorre porque os enunciadores falam de formações discursivas diferentes. O enunciador do cartaz baseia o seu discurso na figura do negro que resiste à dominação branca, já o cronista/chargista vale-se da figura do negro excluído que sofre, juntamente com os demais grupos sociais representados, devido às injustiças sociais e à crise político-econômica do país. Para construir esse sentido, o enunciador instaura a polifonia, dando voz a diversos grupos sociais como, por exemplo, à “mulher”, ao “amarelo”, ao “asiático”, ao “nordestino” e à “criança”.

Para apreender esse efeito de sentido divergente, é necessário que sejam explicitados os recursos pictóricos e gráficos que fazem dessa charge o registro de uma realidade socioeconômica e que possibilitam a expressão de idéias, de sentimentos e de informações, com tempo e lugar determinados.

Nesse contexto, os signos não-verbais são identificados porque representam, pelo traçado artístico, os elementos (seres humanos e objetos) do mundo exterior. Pelos elementos constitutivos dessa charge, é possível constatar que o texto faz alusão ao acontecimento do dia 16 de março, noticiado dois dias depois, dados aos seus referentes: cidade de grande porte e população.

Há, pelo menos, dois percursos de leitura possíveis de serem realizados desse texto: um que considera referir-se aos paulistanos ou àqueles que lá vivem e/ou trabalham. Nesse gesto de leitura, o espaço e o acontecimento estariam delimitados à cidade de São Paulo; o outro, dada a onda de corrupção que envolve o país, remete-se a qualquer cidade e cidadão brasileiro.

Podemos observar que a maneira como as figuras humanas apresentam-se trajadas denuncia as condições socioeconômicas em que elas se encontram. Os homens ali representados exibem, como

Pitta, um cartaz de manifesto, com estrutura lingüística idêntica a do texto suporte. O chargista, ao dispor essas figuras em perspectivas diferentes e em número infinito, faz com que o enunciatário participe da cena, de modo que perceba a complexidade da leitura de um texto que é ao mesmo tempo irônico e crítico. Dados que justificam os procedimentos e/ou condições de produção, como o de emoldurar também em forma de cartaz o enunciado “AGORA É MODA” e a sua assinatura, justamente para marcar o seu lugar no discurso e o seu ponto de vista sobre as conseqüências da corrupção generalizada no país.

Vimos pelos apontamentos feitos que a leitura de uma charge implica compreender e interpretar a materialidade discursiva de um dado sujeito que passa à condição polifônica, na medida em que a subjetividade do seu próprio discurso é formada pela reelaboração de outros discursos, marcados pela história e pela memória. Realizar a leitura da charge jornalística sob o enfoque de crônica verbo-visual é proporcionar ao leitor elementos para o desvelamento das malhas discursivas desse texto.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. et alii. *Papel da Memória*. Trad. J. Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- AUMONT, J. *A Imagem*. Trad. E. dos S. Abreu. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BACCEGA, M.A. *Palavra e Discurso: História e Literatura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, R. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. J.C. Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Unicamp, 1996. Viagens da Voz.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1972.
- GREGOLIN, M. do R. V. Análise do discurso: articulações do sujeito na língua e na história. In: Gládis M. de B. Almeida et alii. “*Revista Corpo e Voz*”, Série Encontros, Ano XV nº 1, 1997. P. 11-21.
- MANY, J. *Sociologia da História aos Quadrinhos*. Trad. M. F. Margarido Correia. Porto: Livraria Civilização-Editora, (s/d).
- MOLES, A. *O Cartaz*. Trad. M. G. Mendes. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. 68 p.
- SÁ, J. de. *A crônica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. Princípios.
- TASSO, I.E.V. de S. & BARBOSA, P. L. N. *Do Foco ao Enfoque: a imagem e a memória construindo os sentidos na mídia*. UnespAra, nov/1999 (mimeo).
- FOLHA DE S. PAULO nº 25.917, Ano 80, de 18/03/2000, Primeira Página.
- _____. nº 25.919, Ano 80, de 20/03/2000, Caderno 1 + 2 opinião.

5 Plano deve ser entendido, com base nos apontamentos elaborador por Marny (1970), como a distância existente entre o leitor e o quadro que delimita o texto chágico.

Lendo a configuração fílmica

Nádea Regina Gaspar

Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Universidade Federal de São Carlos / Pós-Graduação

ABSTRACT: *The aim of this study is to focus on the issue of the reading of a still little explored type of text: film. Structural elements allied to the linguistic enunciations create certain effects of sense in the filmic reading, that give rise to questionings regarding the gestures practised in the act of reading. This paper seeks to establish parallels between certain aspects of the French line of Semiotics and Discourse Analysis, in the practical analysis of Walter Salles' film, Central do Brasil.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso; Semiótica; Leitura; Filmes.*

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise do discurso (...) supõe (...) que, **através das descrições regulares de montagens discursivas**, se possa detectar os **momentos de interpretação** enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. (Pêcheux)

1. Analisar a estrutura ou o acontecimento?

Pêcheux (1990: 57) em *Estrutura ou acontecimento*, não nega o trabalho do analista do discurso que adote concepções estruturais na análise. Ao contrário. Quando ele *evoca*, como citado acima, *as descrições regulares de montagens discursivas*, adota como primeira exigência no ato da leitura e nos gestos de descrição, *a manipulação de significações já estabelecidas* e normalizadas, em algum *dispositivo analítico*. Ou seja, no momento da leitura e da descrição, ele sugere que o analista do discurso se aproprie inicialmente, de algum método já consolidado e estruturado. No entanto, o autor adota também - principalmente -, a postura de que há pontos de *deriva* no ato da leitura, que escapa muitas vezes a normalização, mas que possibilita, via *interpretações*, transformações do objeto lido. Um novo acontecimento se instaura neste momento de produção. Neste sentido, o texto não seria observado, somente pelas vias de um dispositivo analítico, mas, teria que se recorrer também, a outros *dispositivos teóricos*. A proposta deste autor então, é a apropriação da teoria da *análise do discurso*, desenvolvendo um trabalho nos entremeios da lingüística, da história e da psicanálise.

A complexidade do assunto supera as intenções deste trabalho. A pretensão de ele ser enunciado, é no sentido de tentarmos buscar na teoria discursiva, conceitos derivados destes dois aspectos - *as descrições regulares e a interpretação* - para a análise da leitura na configuração fílmica.

Recorremos, para o trabalho com o dispositivo analítico, da teoria da Semiótica, e especificamente à Semiologia, consideradas hoje, por teóricos como NÖTH (1995: 25), por exemplo, como "*ciências mais gerais que estudam os signos animais, da natureza, humanos e culturais*". Dois autores estiveram presentes, neste momento: Umberto Eco (1976), semiótico estruturalista, em *A estrutura ausente*; e na área do cinema, Christian Metz (1972), teórico do cinema, em *A significação no cinema*.

Para o dispositivo teórico, recorremos a Pêcheux, no livro já citado, e em Foucault (1997) - *Arqueologia do Saber*.

2. Do acontecimento a estrutura

Umberto Eco, (1976:139) expõe: "*o código fílmico não é o código cinematográfico; o segundo codifica a reprodutibilidade da realidade por meio de aparelhos cinematográficos, ao passo que o primeiro codifica uma comunicação ao nível de determinadas regras narrativas. Não há dúvida que o primeiro se apóia no segundo*".

Christian Metz (1972: 121) afirma: (...) "*a semiologia do cinema é muitas vezes levada a colocar-se mais do lado do espectador do que do cineasta. A distinção (...) entre o ponto de vista fílmico e o ponto de vista "cineástico" (...) é que, a semiologia do cinema é principalmente um estudo fílmico*. E um pouco adiante (p.143), acrescenta: (...) *a semiologia deve se amparar duplamente: por um lado na lingüística, por outro na própria teoria do campo estudado*.

Embora estes dois grandes teóricos discordem de vários conceitos relacionados à semiologia fílmica - objeto de uma pesquisa futura - o que é importa ressaltar, é a distinção, concordada entre os dois, entre o código cinematográfico e o fílmico. Desta forma, cenas; planos; montagem; seqüências; o som ambiente (ruído do vento, ou de um copo caindo, por exemplo); o som do off (geralmente inseridos na montagem); dentre outros termos específicos no momento da *produção* de um filme, se inserem na proposta de um código cinematográfico, e, portanto, de uma -metalinguagem cinematográfica-, uma linguagem construída historicamente *pelos cineastas*.

A análise fílmica, como veremos na prática, se apóia por um lado, neste código cinematográfico, para explicitar noções da semiótica fílmica, e por outro lado, nos métodos já consolidados da semiologia lingüística. É neste intermeio que acontece a semiologia fílmica. Assim, a análise semiológica de um filme e, portanto, não do cinema, é uma tarefa bastante pretensiosa e ainda em construção, pois o filme trabalha com inúmeros códigos lingüísticos atuando articuladamente, como sugere Eco (1976: 140): "*na análise da comunicação audiovisual estamos diante de um fenômeno comunicacional complexo que põe em jogo mensagens verbais, mensagens sonoras e mensagens icônicas*".

Destacando as mensagens icônicas, analisamos a apresentação de um quadro geral da grande sintagmática da faixa-imagem, estudada em Metz (1972). Neste quadro, ele expõe oito *segmentos autônomos* para a análise de uma imagem - Plano autônomo; Sintagma paralelo; Sintagma em feixe; Sintagma descritivo; Sintagma (narrativo) alternado; Cena; Seqüência em episódios; Seqüência habitual. Na impossibilidade de explorarmos todos os tipos sintagmáticos, elegemos o *Plano autônomo* para a análise.

Um plano é definido no *cinema*, como sendo cada fragmento filmado - o resultado é o fotograma-. No *filme*, o plano é mais difícil de ser percebido, pois, como sugere Aumont (1995): a) ele não é único, isto é, ele é sempre analisado no meio de muitos outros planos; b) ele não é independente do tempo, isto é, tal como é percebido na tela, é um encadeamento muito rápido de fotogramas sucessivamente projetados, definidos por uma certa duração; c) ele está em movimento, tanto em relação ao quadro (personagens se movimentando, por exemplo) como também os movimentos da própria câmera. Eco (1976) e Barthes (1990), por exemplo, analisaram fotogramas "fixos" ou "parados". Neste contexto, é possível falar em *signo*. No entanto, a nossa proposta é compreender os vários códigos de significação atuando simultaneamente, e em movimento. Por isso elegemos a proposta de Metz (1972:145) quando sugere os segmen-

tos autônomos como o menor nível de análise, no filme. Para ele: “o segmento autônomo é a subdivisão de primeiro nível do filme; é uma parte do filme, e não uma parte de parte do filme”.

Metz (1972: 147) expõe: *O plano autônomo admite vários subtipos: de um lado, o famoso “plano seqüência” (...) o plano seqüência se configura como uma cena inteira tratada num plano único, é a unidade de ação que confere ao plano sua autonomia; de outro lado, diversos tipos de planos que devem sua autonomia ao seu estatuto de interpolações sintagmáticas e que poderíamos agrupar sob a denominação de inserções.* Metz esclarece que, se a escolha do princípio de inserção for a causa do caráter inserido, no cinema, até hoje, só existiram quatro tipos de inserções: a) a não-diegética¹ (imagem cujo valor é *comparativo*, apresentando um objeto exterior à ação, ex: numa seqüência onde crianças estão cortando cana, uma imagem de outras, numa escola); b) a subjetiva (imagem apreendida como *ausente*, ex: lembranças, sonhos, medos, etc); c) *diegética deslocada* (imagem que, embora perfeitamente “real”, é tirada da sua colocação fílmica e inserida intencionalmente num sintagma que lhe é estranho, ex: numa seqüência onde dezenas de pessoas estão caminhando, uma imagem de uma delas é destacada); d) *explicativa* (detalhe *ampliado*, efeito de zoom, ex: um rosto, ou, os olhos).

No filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, destacamos o plano autônomo em que a personagem Dora (Fernanda Montenegro) está se levantando da cama, bem cedo, para sair da casa onde moram os irmãos do personagem Josué, em Bom Jesus do Norte-PE. Há “marcas” no filme que revelam o início, o meio e o fim de um dos subtipos deste plano autônomo, observados em Metz: o *Plano-seqüência*. Há uma unidade de ação que confere ao plano-seqüência, sua autonomia.

Inicialmente podemos observar que há seis planos (no sentido de cortes, e também de inserções) nesta seqüência. A primeira cena inicia com um *efeito ótico*; ou seja, está escuro, então, uma luz verde é introduzida para iluminar uma fotografia que está pendurada numa parede. Esta foto é de Jesus e Ana, pai e mãe de Josué. Surge então, uma outra luz, logo a seguir, no final do corredor, a câmera neste momento, sai da sala, em direção ao interior da casa. Só então vemos o cenário completo de uma sala. Neste início da seqüência, sem dúvida a posição da luz, embora revele um plano geral, destaca principalmente esta fotografia na parede. É o início do *plano autônomo*. Na segunda cena, podemos perceber a *inserção diegética deslocada*, pois aparece só a imagem de uma cama desarrumada, sugerindo alguém que acabou de acordar. É como se fosse uma *comparação*, que se faz, via imagem, entre a cena anterior, e a que virá. Na terceira cena, percebemos uma *inserção explicativa*, pois é quando uma mão abre um pacote, e este plano aparece, num detalhe *ampliado* na seqüência do filme. Só então é que a imagem de Dora é apresentada, seminua, colocando o vestido na sua frente, numa atitude que lembra, isto é, reporta à cena anterior. (a da cama desarrumada), levando o espectador a imaginar que ela tenha acordado, e está se arrumando. Na quarta cena, podemos perceber a *inserção subjetiva*, pois Dora está em frente ao espelho, balança levemente a cabeça, e parece sorrir. Por que os gestos de parecer “estar bem consigo mesma?” De estar se achando bonita? Na quinta cena, também poderíamos considerar como uma *inserção diegética deslocada*, pois é quando aparece Dora abrindo a porta, e observando os três irmãos dormindo. No filme, esta imagem aparentemente deslocada, intui também, além de uma comparação com cenas próximas futuras (se não o espectador poderia esquecê-la), uma *inserção subjetiva*, pois Dora, simplesmente observa o personagem Josué dormindo, entre os dois irmãos mais velhos, e fecha a porta. O que significa esta inserção, nesta cena? Uma despedida? A última e sexta cena desta seqüência, completa e integra a ação. É quando Dora vem do corredor para a sala (filmada na primeira cena), observa a foto que está na parede, arruma a carta de envelope azul, na

posição onde se encontra a foto do pai de Josué, tira da bolsa a outra carta (redigida por ela mesma, ainda no Rio de Janeiro), e a coloca ao lado da carta do pai, na posição que indica a foto da mãe, e sai de cena. Neste momento, a câmera, em efeito de zoom, novamente dando o efeito ótico na luz verde, numa inserção explicativa, lentamente vai destacando não mais a foto, mas, os envelopes encostados na parede. Isso indica o fim do plano-seqüência.

Metz (1972) sugere que, esta análise dos segmentos autônomos, com as subdivisões, fosse aplicada no filme todo, pois seriam destes procedimentos, que a significação fílmica se revelaria ao analista. Não há dúvida, como vimos, que esta análise é reveladora. Pensamos mesmo que, são estas práticas metodológicas de análise estruturais, que Pêcheux (1990) evocava, como *descrições regulares*. Porém, ele sugere também, que através destas descrições, *se detectaria e fossem reconhecidos momentos de interpretação, enquanto efeitos de identificação assumidos, do analista com o texto*.

Na impossibilidade para este momento, de explanarmos um pouco mais sobre esta concepção de Pêcheux, e adotando este posicionamento sugerido por ele no que concerne ao dispositivo teórico da análise do discurso, é que, faremos a seguir, uma rápida análise do plano-seqüência exposto acima, no que se refere à inserção explicativa relacionada à sexta cena, ou seja, o destaque dado aos *envelopes* na parede.

3. Da estrutura ao acontecimento

Este plano-seqüência exposto acima, via dispositivo analítico da semiologia fílmica, nos levou a perceber que o diretor inicia e termina a seqüência, com a imagem da fotografia pendurada na parede, dando um destaque para os envelopes. Observado neste plano-seqüência, os envelopes poderiam ser analisados como signos ou elementos, isolados do contexto narrativo. Contudo, priorizamos aqui, o posicionamento de Foucault (1997: 113), em relação à *função enunciativa*: “*pode-se dizer, de modo geral que uma seqüência de elementos lingüísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular*”. *E completa: “qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo*”.

Neste sentido, é interessante observarmos que o diretor Walter Salles destacou em seis cenas, os envelopes. É uma série, num campo enunciativo, em que os envelopes se distinguem como *elemento singular*. Isto demonstra que os envelopes, são *enunciados*. Mas, o que este enunciado quer enunciar?

Um envelope significa que há um remetente e um destinatário. Ele tem a função de embalar, mas também, de proteger mensagens, correspondências, documentos ou objetos.

Muito mais do que uma mensagem codificada a ser entregue para um remetente, esta carta envolta pelo envelope, revela a própria história dos migrantes que chegam na modernidade urbana das grandes cidades brasileiras, e não encontram condições sociais e morais, dignas de sobrevivência.

Central do Brasil é o nome de uma ferrovia, que hoje, ficou

¹ A noção de diegese, para Metz (1972: p.118) é: “o conjunto da denotação fílmica: o enredo em si, (...) o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto, as personagens, paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado, isto é, revelado, manifestado.”

reduzida ao transporte de cargas e à ligação com os subúrbios cariocas, mas antigamente, era o principal meio de transporte para a população pobre, entre as grandes cidades e o centro do país. Entre o Brasil “novo” e o Brasil “velho”. O percurso da ferrovia, na atualidade, foi reaproveitado para o transporte rodoviário.

Na narrativa fílmica, a personagem Dora é uma escrevente de cartas para analfabetos, e trabalha na Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Ela é solicitada por Ana, (mãe de Josué) a escrever uma carta para Jesus (pai de Josué), que se encontra em Bom Jesus do Norte-PE. Dias depois, Ana morre, deixando o menino sozinho na Central. Ele procura Dora, para que ela pudesse escrever uma carta ao seu pai, solicitando que ele viesse buscá-lo no Rio de Janeiro. Depois de várias tentativas de se “livrar” do garoto, ela resolve levá-lo para o pai, juntamente com o envelope contendo a carta da mãe.

Nessa volta “ao Brasil velho”, percorrido inversamente, por esta mesma rodovia, que outrora trazia os migrantes via trem, Dora e Josué descobrem, de maneiras distintas, valores tradicionais da vida: a importância da família, a dignidade de um trabalho honesto, a religiosidade, as relações de amizade, a exposição dos sonhos, dos desejos. São pequenas manifestações encontradas no filme, durante o retorno de Josué ao norte do país, que podem ser constatadas, por exemplo, nos nomes bíblicos dos personagens: Jesus, Ana, Isaías, Moisés, Josué; ou então, no tratamento dos adultos (Isaías e Moisés) para com as crianças, (no caso, as brincadeiras de Moisés, com Josué); ou na confiança depositada nos seres humanos, mesmo sem nunca tê-los visto antes, é o caso, de quando Moisés convida Dora e Josué para passar a noite na sua casa. São inúmeros gestos, falas, posicionamentos dos personagens do Brasil “velho”, que reverenciam valores perdidos pelo “novo” Brasil. Valores estes, realmente destoantes da modernidade da cidade grande, onde a corrupção e a busca pelo dinheiro, levam a extremos de crueldade e miséria, como na cena em que Josué ia ser vendido para comércio de órgãos humanos, ou numa outra cena em que um adolescente é morto pelo personagem Pedrão (tipo de policial local da Central) por ter roubado um radinho de pilha.

Essa volta do menino Josué para o interior do Brasil, representa bem mais que uma mensageira que ajuda a *entregar um garoto* num determinado destino. Ou seja, Dora não é só uma escrevente, que está entregando uma mensagem de um remetente para um determinado destinatário, via a apropriação que ela tinha adquirido de um código lingüístico. Os envelopes, apresentados seis vezes em cenas diferentes do filme, revelam por um lado, o despertar de Dora para outros valores sociais e morais, que foram sendo “esquecidos” ao longo de sua vida, e por outro lado, o retorno de um filho de migrantes, encontrando as suas verdadeiras raízes culturais no sertão pernambucano. O filme, propositalmente, inverte a ordem discursiva

estabelecida: “aqui é o Brasil velho que dita, generosamente, *as regras humanas*, a um novo Brasil.”

4. Analisar a estrutura e o acontecimento

Este trabalho se amparou teoricamente em Pêcheux, que adota a postura da análise do discurso. Este autor, como constatamos, propõe que haja dois dispositivos na análise: o teórico, onde o analista teria subsídios epistemológicos; e o dispositivo analítico, onde metodologias já tradicionais de análise fossem observadas. Devido a isso é que nos apropriamos, para o dispositivo teórico, da teoria da análise do discurso francesa, e, para o dispositivo analítico, seguimos as orientações da Semiótica – especificamente da Semiologia do cinema. Há todo um campo de *noções*, específica da teoria cinematográfica, construída historicamente, que se baseou nos modelos da semiologia lingüística. Explicitamos, neste sentido, a noção de um *Plano-autônomo*, no filme *Central do Brasil*. Contudo, somente esta análise semiológica, não permitia que uma outra voz fosse enunciada -a da pesquisadora. Onde, o espaço para a interpretação, elegendo somente a *estrutura*? Onde, a representação de um novo *acontecimento*? Passemos a palavra a Pêcheux (1990: 55):

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica.

5. Referências bibliográficas

- AUMONT, Jacques [et al] – *A estética do filme*. São Paulo, Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland – *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- ECO, Umberto - *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1976.
- FOUCAULT, Michel – *A arqueologia do saber*. 5.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- METZ, Christian – *A significação no cinema*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.
- NÖTH, Winfried – *Panorama da semiótica: de Platão a Pierce*. São Paulo, Annablume, 1995.
- PÊCHEUX, Michel – *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.
- SALLES, Walter – *Central do Brasil* [Filme]. São Paulo, Europa Filmes, 1999.

Categorização em pré-escolares: o que revelam suas justificativas a respeito de suas categorias?

Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

ABSTRACT: *This paper evaluates, in the light of evidence from our research on categorization in pre-schoolers, two models of semantic development: Nelson's (1974, 1982) which proposes that concepts exhibit a functional core based on contexts experienced by the child and Clark's (1973, 1974, 1975), which posits that the child abstracts from the objects perceptual semantic features and then extends them to new referents.*

PALAVRAS-CHAVE: *categorização em pré-escolares, desenvolvimento semântico, núcleo funcional, traços semânticos.*

Introdução

Este trabalho objetiva avaliar criticamente a validade de dois modelos explicativos do processo de desenvolvimento semântico na criança pré-escolar: o modelo do núcleo funcional proposto originalmente por Katherine Nelson em 1974 e revisitado, posteriormente, em 1982 e o modelo do traço semântico proposto por Eve Clark em 1973 e 1974 e revisto em 1975.

Apontamos também, com base na evidência provida pela pesquisa por nós empreendida sobre desempenho categorizacional em pré-escolares, para o fato de que embora tradicionalmente tidos como mutuamente exclusivos, tais modelos, ao contrário, podem ser vistos como complementares na explicação dos processos cognitivos envolvidos na formação de conceitos pela criança.

A seguir, expomos de forma resumida o que cada um destes modelos propõe e os avaliamos à luz da evidência provida pelas justificativas produzidas por quarenta e uma crianças na fase pré-escolar ao agruparem itens pertencentes às categorias: *animal, brinquedo, alimento e vestimenta*.

O modelo do núcleo funcional

O modelo do núcleo funcional de Nelson (1974, 1982) busca explicar o desenvolvimento de conceitos de objetos na criança a partir da interação desta com os objetos no mundo.

Essencialmente, Nelson propõe que a criança desenvolve a linguagem a partir de uma bagagem de conceitos familiares a respeito de pessoas e objetos organizados com base nas suas experiências com os mesmos. Por ser ativa tal interação, os aspectos dinâmicos de tais experiências são considerados mais importantes e constituem o que a criança sabe sobre as coisas experienciadas. É, portanto, de se esperar que a criança organize o conhecimento a partir do que ele/ela pode fazer com os objetos com os quais interage e a partir do que estes próprios objetos fazem (i.e. as funções associadas com os mesmos). Em outras palavras, segundo esta visão, o conhecimento a respeito do mundo é funcionalmente organizado a partir do ponto de vista da criança. Quando esta inicia o aprendizado da língua, os significados atrelados às palavras aprendidas são significados que refletem tal organização funcional. Assim o modelo de Nelson propõe que a criança vai do significado à referência ao invés do oposto como propõem outros modelos de desenvolvimento semântico como por exemplo, o modelo de Clark sobre o qual discorreremos na seção seguinte. Portanto, ao invés de abstrair um conjunto de traços pertinentes a objetos para os quais os adultos aplicam um nome em particular e daí inferir uma intensão ou significado para a palavra, o modelo do núcleo funcional propõe que a criança combina seus conceitos ao uso que o adulto faz de uma palavra num contexto em particular e daí estende o uso desta palavra para outros objetos que se ajustem ao conceito pré-formado.

Dessa forma, a estrutura dos conceitos pré-lingüísticos da criança consiste de duas partes primárias: um núcleo funcional e traços formais de identificação. Além desses dois aspectos básicos, outras informações a respeito da situação ou do contexto, aos quais se atrelam os primeiros conceitos, também são tomadas em consideração como fazendo parte do mesmo. Por exemplo, atores e locais ligados aos roteiros experienciados pela criança. Estes, contudo, não são considerados tão importantes para a formação da estrutura conceitual, assumindo-se que tal conhecimento específico, porém auxiliar, a respeito de situações vividas tende a se extinguir restando apenas fendas a serem preenchidas em contextos específicos.

A referência a um núcleo funcional diz respeito à proposta de que a criança forma conceitos a partir das funções mais salientes (i.e. as funções mais centrais) desempenhadas por objetos em contextos significativos para ela. Tais funções seriam primordiais no desenvolvimento conceitual da criança e formariam a base ou âmago do conceito. Portanto norteariam significativamente seus agrupamentos categorizacionais durante a fase pré-escolar.

Os traços ligados a aspectos formais dos objetos só teriam valor secundário na identificação de exemplares do conceito.

Assim, segundo Nelson (1973) os conceitos seriam formados com base na função e generalizados com base na forma. Embora traços semânticos de natureza formal são admitidamente tomados em consideração na generalização do conceito, a diferença básica entre o posicionamento de Nelson e o de Clark reside no fato de que para a primeira autora são os contextos de vida da criança e a saliência de funções desempenhadas pelos objetos em tais contextos que constituem a base conceitual e não abstrações com base em traços semânticos perceptuais pertinentes aos objetos, conforme proposto por Clark.

A estrutura do conceito BOLA formado pela criança foi ilustrada, por Nelson (1982), da seguinte maneira:

Relações nucleares: rola, pula
Relações implícitas não-nucleares: ator (X1),
ação (Ak), local (P1 L1)
Relações opcionais: possuidor(Ow)...

BOLA

Traços descritivos: forma (redonda...),
rigidez (...), textura (...), tamanho (...)
cor (...)

Nomes: "bola", "bola de baseball"

Segundo Lucariello, Kyratzis e Nelson 1992, é só com a instrução formal provida pela escola que a criança começa a se distanciar dos contextos que influenciam seus agrupamentos conceituais e começa a priorizar traços de natureza formal compartilhados entre os objetos em suas decisões categorizacionais. Isso, segundo eles, começaria a ocorrer notadamente por volta do início da escolarização formal (6/7 anos). Ora se este é o caso, esperaríamos encontrar evidência para tanto nas justificativas para agrupamentos de itens realizados por pré-escolares. Segundo a proposta teórica de Nelson e seus colegas (op. cit.) tais justificativas deveriam estar notadamente presas a contextos. As análises qualitativa e estatística que realizamos

das justificativas providas por nossos sujeitos confirmam, em parte, tal posicionamento. Sobre estas discorreremos mais adiante após explicitarmos o ponto de vista de Clark.

O modelo do traço semântico

O modelo do traço semântico proposto por Clark 1973, 1974 e 1975 se contrapõe ao de Nelson por propor que o fenômeno da hiperextensão, no qual a criança bem jovem emprega uma forma semelhante a uma palavra utilizada pelo adulto na nomeação de vários referentes, evidencia que esta abstrai dos objetos com os quais se depara no mundo, um conjunto de traços semânticos de natureza perceptual e daí estende tal conjunto na nomeação de novos referentes.

Segundo este modelo, são as características de natureza perceptual dos objetos que determinam a base para formação dos primeiros agrupamentos conceituais por parte das crianças.

Esclarecendo a respeito do desenvolvimento de conceitos na criança, Clark (1973, 1974, 1975), propõe que num primeiro estágio a criança aprenderia, a partir de experiência com um exemplar ou exemplares, digamos, da categoria *cão*, a palavra *au-au*, e a aplicaria corretamente para nomear cães com os quais se deparasse. Num segundo estágio porém, a criança utilizaria o termo para nomear todos os animais quadrúpedes com os quais viesse a se deparar. Segundo Clark, esta hiperextensão evidenciaria que a criança abstraiu um traço pertinente à forma (digamos o fato de que os referentes possuem quatro pernas) como base para suas generalizações. Assume-se assim que, do conjunto total de traços perceptuais disponíveis na ocasião, a criança selecionou esta característica em particular (i.e. ter quatro pernas) como base para a hiper generalização. Num estágio seguinte a criança poderia, com base em traços pertinentes ao som distintivo feito por outro quadrúpede (por exemplo, o som *mom*, feito por vacas) reestruturar seu sistema conceitual o que resultaria numa redução da hiperextensão associada ao termo *au-au*. Ainda num quarto estágio, ocorreria uma reestruturação adicional o que levaria a outra redução no uso hiper generalizado de *au-au*, desta feita o traço criterial abstraído seria a dimensão perceptual referente a diferentes tamanhos de animais quadrúpedes.

Dessa maneira o modelo do traço semântico assume que a criança estrutura seu sistema conceitual ao expandir seu inventário de traços semânticos sem ir além daqueles de natureza perceptual.

Em síntese podemos dizer que enquanto Clark (op. cit.) aprova que a criança forma seus primeiros conceitos com base na abstração de traços de natureza perceptual pertinentes aos objetos experienciados, Nelson (1982) propõe, em contra partida, que na base das formações conceituais operam funções centrais de natureza dinâmica presas às estruturas dos eventos experienciados pela criança.

Justificativas em apoio dos modelos

Como dito anteriormente, neste trabalho nos propomos a verificar tais assertivas por analisar qualitativa e estatisticamente as justificativas de quarenta e uma crianças na fase pré-escolar para seus agrupamentos de itens nas categorias semânticas: *animal*, *brinquedo*, *alimento* e *vestimenta*.

Caso a visão de Nelson (op. cit.) se sustente primordialmente, poderíamos esperar encontrar evidência qualitativa e estatisticamente significativa nas próprias justificativas das crianças para tanto. Nesse respeito, esperaríamos que as crianças apontassem especialmente para os aspectos funcionais dinâmicos de eventos nas justificativas elaboradas por elas para seus agrupamentos.

Por outro lado se a visão de Clark (1973, 1974, 1975) é a mais viável, esperaríamos igualmente encontrar evidência significativa que apontasse para o fato de que a criança estaria apoiando-se na abstração

de traços de natureza perceptual ao dar razões para seus agrupamentos.

Como exemplo poderíamos destacar que para a categoria *alimento*, a criança estaria justificando a categorização de itens tais como: *café e pão* com base na internalização de um dado evento se ao dar uma razão para o agrupamento que fez, dissesse: *é porque eu tomo café com pão de manhã*, ou *antes de ir para a escola*, ou ainda, *porque minha mãe me dá isso para comer*.

Por outro lado, a criança estaria dando evidência que agrupa por atentar para atributos de natureza perceptual, favorecendo assim a visão de Clark, se dissesse: *eu acho que coca-cola e café combinam porque são pretos*, ou, *porque são líquidos*, ou alguma outra resposta que destacasse que a criança se apega às características formais dos objetos em si e não se prende a um contexto vivenciado ao agrupá-los.

Apresentamos, a seguir, a uma breve descrição da pesquisa para em seguida expor os resultados das análises qualitativa e estatística das justificativas dadas pelas crianças que participaram da pesquisa.

Procedimento

Quarenta e uma crianças, meninos e meninas, de três a quatro anos e onze meses freqüentadoras de creches e escolas públicas e particulares de Fortaleza participaram de uma tarefa de categorização que envolvia o emparelhamento de itens pertencentes às categorias *animal*, *brinquedo*, *alimento*, *vestimenta*, comuns às suas experiências diárias.

Foram utilizados dezoito cartões com tríades de figuras traçadas dos vários objetos a serem agrupados quer de forma delimitada por um contexto de experiência diária, quer pelo compartilhamento de atributos de natureza perceptual existentes entre os pares de itens. Dois dos dezoito cartões serviram apenas como treino e portanto não foram computados para fins estatísticos. A criança era solicitada a responder a pergunta: qual combina mais este com este (item central com o item disposto abaixo à direita) ou, este com este (item central com o item disposto abaixo à esquerda). Depois de fazer sua opção, a criança era solicitada a responder porque havia feito tal escolha.

Análise qualitativa

Foi produzido um total de 547 justificativas válidas. Deste total, 280 (51%) justificativas se apoiavam em contextos experienciados pelas crianças. As 267 (49%) justificativas restantes enfocavam atributos de similaridade perceptual entre os itens agrupados.

Verificamos nas justificativas providas pelas crianças, respostas que apontavam tanto para contextos de experiência diária, apoiando assim o posicionamento de Nelson quanto a respostas que apontavam para o fato de que as crianças igualmente atentavam para atributos de natureza perceptual (i.e. forma, tamanho, textura, etc.), segundo a perspectiva de Clark, ao formarem os pares de itens.

Alguns exemplos dos dois tipos de justificativas produzidas pelas crianças são elencadas a seguir:

Por contexto (i.e. eventos experienciados, ações típicas que se pode realizar com os objetos ou funções dinâmicas associadas aos objetos) :

1. Escolha: refrigerante e bolo.

Justificativa: É que *já foi meu aniversário*.

2. Escolha: blusa e calção.

Justificativa: A gente *veste a blusa de cima e o calção a gente veste de baixo*.

3. Escolha: gato e onça.

Justificativa: Porque a *onça come o gato*.

Por compartilhamento de atributos semânticos de natureza perceptual (por inclusão ou exclusão de atributos):

1. Escolha: carro e caminhão.

Justificativa: Porque *têm pneu*.

2. Escolha: elefante e cachorro.

Justificativa: Porque tem um *rabo igual ao do elefante*.

3. Escolha: a galinha com o tucano.

Justificativa: Porque *a vaca não tem pena*.

Análise estatística

A média de respostas por contexto foi 6,7 enquanto que a média de respostas por similaridade foi 6,4. Utilizamos o coeficiente de Spearman para testar se havia diferença significativa entre tais médias. A correlação entre as médias ($r = 0,6$ para $n_s = 0,05$) não foi significativa indicando não haver predominância de um tipo de resposta sobre o outro.

Conclusão

Os resultados das análises qualitativa e estatística sugerem que os modelos avaliados não são mutuamente exclusivos. Isto é demonstrado pelo fato de que pré-escolares fazem uso significativo das duas modalidades de categorizar aqui estudadas (i.e. categorização por contexto e categorização por similaridade). O que nos leva a crer na existência concomitante, no sistema conceitual da criança, destas duas formas de organizar seu conhecimento.

Referências bibliográficas

- BLEWITT, P. e TOPPINO, T. (1991). The development of taxonomic structure in lexical memory. *Journal of experimental child psychology*, vol. 51, 296-319.
- CLARK, E. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: T. E. Moore (Ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- CLARK, E. (1974). Some aspects of the conceptual basis for first language acquisition. In: R. L. Schiefelbusch and L.L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives-Acquisition, retardation, and intervention*. Baltimore: University Park Press, 105-128.
- _____. (1975). Knowledge, context and strategy in the acquisition of meaning. In: D. P. Dato (Ed.), Georgetown University. *Round table on Language and Linguistics*, Washington, D. C.: Georgetown University Press, 77-98.
- LUCARIELLO, J.; KYRATZIS, A. e NELSON, K. (1992). Taxonomic knowledge: what kind and when? *Child development*, vol. 63, 978-998.
- NELSON, K. (1974). Concept, word and sentence: interrelation in acquisition and development. *Psychological review*, vol. 81, 267-285.
- _____. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. *Psychological bulletin*, vol. 84, No. 1, 93-116.
- _____. (1982). The syntagmatics and paradigmatics of conceptual development. In Stan Kuczay (Ed.) *Language development*, vol. 02, *Language, thought and culture*, 335 – 364.

Oralidade e escrita – o que pensam e dizem os professores

Liomar Costa de Queiroz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RÉSUMÉ: *L'analyse des concepts que les professeurs de l'École Berilo Wanderley avaient à propos de langue parlée/écrite. Pour ce but, nous avons appliqué un questionnaire qui nous a emmené à réaliser un atelier concernant ces modalités et, nous l'avons appliqué de nouveau, après l'atelier, pour identifier des progrès de ces professeurs.*

PALAVRAS-CHAVE: *Língua falada/Língua escrita. Conhecimento lingüístico. Formação de professor.*

Este texto tem a finalidade de analisar que conceitos tinham as oito professoras¹ dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Berilo Wanderley, em Natal, em 1997, sobre as modalidades de língua falada (LF) e língua escrita (LE) e que relação estabeleciam entre elas.

Partimos da compreensão de que a língua falada e a escrita são duas modalidades de uso de uma mesma língua com suas especificidades, mas dentro de um “contínuo tipológico”.

Segundo Marcuschi, (1995:358):

O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos.

Para nos familiarizarmos com as concepções dessas professoras sobre LF e LE, foi aplicado um questionário², e a análise de suas respostas nos levou a realizar uma oficina, tendo como objetivos, basicamente, ajudá-las a reconhecer as modalidades de língua oral e escrita e a analisar algumas interferências da oralidade na escrita. Posteriormente à oficina, reaplicamos o questionário para detectarmos as possíveis mudanças de concepções das professoras quanto às modalidades estudadas.

De modo geral, para responderem ao que entendiam por LE, algumas professoras a relacionaram à representação “gráfica” do pensamento, outras ao “meio de comunicação” ou à forma de “registro” da fala, como se as sociedades não letradas não pudessem registrar suas tradições pela oralidade.

Nesse mesmo questionamento, agora sobre LF, as professoras relacionaram essa modalidade aos termos “símbolos verbais, verbal e verbalmente”, postura que achamos natural, pois faz parte do senso comum não incluir a língua escrita nesse campo semântico, o que demonstra o conhecimento não sistemático dessas professoras quanto a essa ou essas modalidades de língua. Outra professora confundiu-se, queremos assim crer, quando disse que nessa modalidade “não entra gestos”, quando sabemos que eles complementam a comunicação nessa modalidade. Outras destacaram a LF como forma de comunicação, definição ampla que não se restringe a essa modalidade e sim também à LE; outra referiu-se ao momento da produção da LF quando destacou as “cordas vocais” nesse processo de compreensão sobre essa modalidade e, uma última, considerando a LF “no cotidiano das crianças “...” cada pessoa tem a sua fala desenvolvida na comunidade de origem”, o que, inicialmente, limitou a modalidade a uma faixa etária e, posteriormente, a um contexto específico e não múltiplo.

Na relação da LE com a LF, no item em que questionamos se a primeira representa a segunda, algumas respostas demonstraram co-

nhecimento sobre especificidades das modalidades, não acreditando nessa representação. Outras acharam que sim, e uma última respondeu que não “quando a escrita assume uma padronização” e sim “quando ela é fiel a forma falada”. Isto indica, primeiro, que desconhece a padronização da LF em algumas situações e, segundo, a tomada da defesa de momentos de fidelidade da LE em relação à LF.

Detalhando um pouco o conhecimento das professoras sobre as especificidades das modalidades focalizadas e sobre características que pudessem considerar comuns, observamos que algumas relacionaram LE com forma “mais correta” e com “norma padrão” preconceito lingüístico corriqueiro, que deve ser evitado, pois reflete uma postura ideológica, que privilegia a escrita em detrimento da fala. Outras viram a LE como representação da fala, e apenas uma professora enumerou como especificidades da LE o planejamento, a sistematicidade e a possibilidade de reestruturação antes da produção chegar ao leitor. Sabemos que essas peculiaridades também ocorrem na LF, sendo concomitantes à fala do outro, ou anteriores a ela, no caso da fala planejada antes da efetivação da comunicação, podendo ser replanejada no momento da interlocução, o que não é possível no uso da LE.

Como pontos comuns entre as duas modalidades, as entrevistadas indicaram a comunicação, a compreensão e o seu processo de aquisição, quando uma das professoras afirma *sim pois ambas são processos que as crianças van (sic) construindo pouco a pouco.*

No final dos trabalhos da oficina, notamos, por parte das professoras, uma maior compreensão dessas duas formas de expressão. Incorporaram a noção de formalidade e informalidade nas duas modalidades; a existência de planejamento prévio também na fala, apesar de ser replanejada localmente; passaram a destacar o valor social da escrita; ampliaram o contexto de uso dessa modalidade além dos limites da escola, apesar de destacarem o seu papel fundamental; o caráter de antecedência e universalidade da fala em relação à escrita, já que esta veio depois daquela, e também porque ainda existem sociedades sem escrita; e finalmente, a visão de que são duas modalidades com suas especificidades e aproximações, conforme Koch (1997), ainda neste texto.

A importância desse avanço está na compreensão que devem ter das particularidades existentes e das possibilidades de se trabalhar tanto uma quanto a outra modalidade em sala de aula, sem preconceito e sem defender a supremacia de uma modalidade sobre a outra.

É importante também avançar nas definições sobre fala e escrita, como fez Marcuschi (1995:351):

1 Nessa Escola existem apenas professoras lecionando nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

2 Questionário aplicado como parte da minha tese de doutorado intitulada: O conhecimento lingüístico dos professores de 1º a 4º níveis do Ensino Fundamental: *uma intervenção pedagógica*, defendida em 26/06/2000. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª.: Maria Bernadete Fernandes de Oliveira/UFRN.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A **escrita** seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.

As definições de fala e de escrita como *produção textual-discursiva* reforçam a concepção de língua em seu funcionamento: um sistema em uso, e não a língua como código, como sistema abstrato, sem a consideração de qualquer circunstância de fala ou de escrita, independente dos interlocutores.

Estabelecendo um paralelo entre as duas modalidades, sem o intuito de incentivar a dicotomização, reelaboramos juntamente com as professoras, o quadro abaixo:

LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA
ESPECIFICIDADES

FALA	ESCRITA
Substância sonora (meio menos durável de codificação). O interlocutor guarda menos informação, apesar de toda sociedade não letreada passar sua história oralmente.	Substância gráfica (meio mais durável de codificação). O leitor guarda mais informação.
Surgiu primeiro que a escrita e é mais difundida.	Originou-se da oralidade – não transferência dela, mas mediação.
Não existe sociedade sem oralidade.	Existem sociedades sem escrita: certas tribos indígenas, por exemplo.
Aquisição primeiramente em outros grupos sociais - o aluno já chega falando na Escola.	Aquisição em contato, normalmente, com a Escola.
Produção coletiva, texto co-produzido discursivamente. Contexto formal e informal.	Produção, geralmente, individual. Contexto formal e informal.
Sistema de signos de primeira ordem (instrumento de mediação entre o homem e a realidade).	Sistema de signos, inicialmente, de 2ª ordem (necessita de mediadores de outros sistemas), gradualmente, passa para 1ª ordem (instrumento de mediação entre o homem e a realidade).
Processo dinâmico de formação: rápidas e múltiplas transformações, correções "on line".	Resultado de um processo de formação lento: revisões, correções <i>a posteriori</i> .
Atinge todas as camadas da sociedade.	Mais facilidade para as camadas mais favorecidas da sociedade – prestígio social e poder (postura ideológica).
Pausa pela entonação.	Pausa pela pontuação gráfica, convencional.

FALA	ESCRITA
Signo lingüístico complementado por signos não-lingüísticos como gestos, mímica, entonação, acento, expressão facial e pelo próprio interlocutor etc.	Procura ser completa (procura suprir essas ausências, mas não existe texto completo) - utiliza recursos lingüísticos (pontuação) *formatos de caracteres (negrito, itálico, sublinhado) e caracteres (maiuscula, parênteses, traço, chave, colchete, aspas, barra) etc.
Mesmo que anteriormente planejada, localmente é replanejada (há menos tempo).	Tempo anterior para planejamento, edição etc.
Frequência de onomatopéias, repetições, anacolutos...	Menor presença de repetições, anacolutos etc.
Formas mais contraídas, períodos mais condensados, menos longos, menor densidade lexical.	Formas menos econômicas, períodos mais longos, maior densidade lexical.
Sintaxe específica (falsos começos, orações truncadas, correções, hesitações; também inserções, repetições, paráfrases), por força da interação imediata, sem perder de vista a sintaxe geral da língua.	Sintaxe geral da língua e maior preocupação com a explicitude da informação, visto que a interação se dá em outro plano.
Apesar de mais uso de justaposição, utiliza conectores como: e, mas, porque, quando, se, enquanto, aí, daí, daí então etc.	Uso maior e maior variedade de conectores.
Pouco ou quase não emprega certos tempos verbais (mais-que-perf. e fut. do pres. Simples).	Utiliza mais formas verbais.
Menor uso de passiva.	Frequência maior no uso de passiva.
Presença simultânea e alternância de interlocutor. Comunicação direta, face a face, maior uso da interrogação direta.	Interlocutor imaginário ou potencial ausente. Comunicação indireta – maior uso da interrogação indireta.
Mais heterogeneidade, variedade lingüística.	Menos heterogeneidade, variedade lingüística.

GÊNEROS TEXTUAIS

Exemplos de textos escritos informais: cartão e carta pessoal, diário, agenda, bilhete, recado, entrevista informal, poema popular, aviso informal, anedota, provérbio, música com estruturação simples, literatura de cordel, diálogo informal, texto humorístico, lista de compras etc.	Exemplos de textos escritos formais: acadêmico, jurídico, literário sem ser cordel, entrevista formal, publicitário, carta formal, música mais estruturada, notícia jornalística, convite para uma cerimônia, aviso formal, textos oficiais, comerciais e bancários etc.
Exemplos de textos falados informais: conversa, recado, histórias contadas, fofocas ...	Exemplos de textos falados formais: conferência, aula e outras participações em encontros acadêmicos...

Reforçando a postura de Marcuschi (1995) sobre a noção de “contínuo tipológico” e situando os exemplos acima, Koch (1997:61/62) verifica que

(...) existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

As marcas da fala em um texto escrito ainda são vistas como um aspecto negativo a ser refeito para a forma padrão escrita, além de a fala ainda ser considerada inferior em relação à escrita. Os preconceitos existem porque aquela é vista tomando-se como referência o padrão ideal da língua escrita. Esses preconceitos refletem uma postura ideológica, que privilegia a escrita em detrimento da fala.

Ainda sobre as duas modalidades referidas, Kato³ (1987) faz uma revisão das diferenças formais e funcionais entre as modalidades da fala, e Marcuschi (1995:351-356) apresenta uma classificação que demonstra a falta de consenso sobre essas modalidades, quando discorre sobre: *a) Fala x escrita: a perspectiva das dicotomias; b) Oralidade x Escrita: tendência fenomenológica de caráter culturalista; c) Fala x Escrita: a perspectiva variacionista; e d) Oralidade x escrita: a perspectiva interacional*

Após todas essas considerações, é fundamental enfatizar que a escola deve valorizar a experiência prévia do aluno nas modalidades falada e escrita, desenvolver uma pedagogia voltada para as duas modalidades, cada uma delas com suas variáveis formais e informais e compreender que existem características específicas e aproximações entre a fala e a escrita, conforme já foi mencionado.

Faltam cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento ou uma “educação” continuada para os professores, que atendam as lacunas de conhecimentos *disciplinares* que existem nos seus cursos de formação. Nesse sentido, podemos relacionar esses conhecimentos disciplinares ao que Tardiff et alii⁴ (1991:220) denomina de saberes disciplinares: *Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) do(a)s professore(a)s nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes das disciplinas*

Finalizando nosso texto, gostaríamos de concluí-lo com as palavras de Bagno (1999:83) que sintetizam e reforçam as idéias expostas sobre as duas modalidades de língua tratadas, quando diz que

O importante “...” é a gente ter sempre em mente que ‘nem tudo o que se escreve se pronuncia’, assim como ‘nem tudo o que se pronuncia se escreve’. A língua escrita serve como registro permanente... scripta manent... é usada para a transmissão do saber e da cultura, e muitas vezes é até interessante que ela permaneça sem muitas mudanças, para que a gente possa ler com facilidade documentos antigos e livros impressos há muito tempo. O que não podemos admitir é que ela seja usada como um ‘instrumento de tortura’ ou uma ‘prisão’ para a língua falada. Nunca é demais lembrar que o homem fala há milhões de

3 KATO, Mary A. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolingüística. 2.: ed., São Paulo: Ática, 1987. p.10-41: A natureza da linguagem escrita. (Série Fundamentos)

4 TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. Trad. por Léa Pinheiro Paixão. Rev. da trad. Maria Alice Nogueira. **Teoria & Educação**. n. 4, p.215-233, 1991. Original em francês.

anos e que as primeiras formas de escrita datam apenas de 3.500 antes de Cristo. Cada uma das duas modalidades de língua tem suas funções próprias, sua lógica de funcionamento, suas regras específicas, e ambas são meios igualmente válidos de expressão.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 3.:

ed., São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997, p.61-62: A natureza da fala. (Caminhos da linguagem)

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. In: *I COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 1*. Natal, 26-28-06 de jun. de 1995. p.346-361.

Traços do francês falado: exercícios de *jeux de rôles*

Marília Cabral de Azevêdo¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUME: *La langue parlée apparaît dans des exercices de jeux de rôles. Elle est l'objet d'étude de ma recherche de Mestrado, en cours, en Linguistique Appliquée, dont les données empiriques ont ses origines dans le cours pour les débutants à l'Alliance Française de Natal.*

PALAVRAS-CHAVES: *expressão oral, francês falado.*

Origens da pesquisa

Sentindo a necessidade de como fazer para os alunos falarem melhor o francês e de como melhorar minha prática de ensino na classe, pensei em fazer a pesquisa de mestrado na própria sala que ensinava. Havia dezessete estudantes, adolescentes e adultos. A duração desta turma de francês para iniciantes, na Aliança Francesa de Natal, é de cinco meses. Foram analisados três meses - março, abril e maio de 2000. O primeiro mês - fevereiro - foi dedicado ao conhecimento dos alunos e a ser pensada a metodologia da pesquisa. Foi preciso este tempo, de uma lição do livro, para constituir um grupo coeso. Esperar que todos os alunos chegassem das férias e começar com a tranquilidade necessária que se pede a pesquisa de mestrado. Dentro de cada lição aparece um ou dois exercícios de expressão oral, aqui por nós designados de *jeu de rôle*. A partir do segundo mês - março -, comecei a fazer a coleta de dados com a gravação dos *jeux de rôles* e as transcrições dos mesmos. Utilizamos as Unidades 1 e 2, com três lições cada uma, do livro didático francês: *Panorama de la langue française I²* para concluir o curso de francês para principiantes.

Surgiu a idéia de gravar as produções orais dos alunos, de fazer transcrições dos *jeux de rôles* e com este material começar uma análise lingüística. Perceber se existiam marcas da oralidade nesta produção, se estas marcas vinham dos diálogos do livro, se ele fornecia explicações voltadas para a oralidade e ver como o livro do professor orientava este tipo de exercício. Para esta comunicação, nos deteremos apenas a tentativa de esclarecimento sobre o que venha a ser o *jeu de rôle*, a algumas considerações sobre as instruções no livro do professor e ao comentário das transcrições de diálogos de dois grupos que fizeram um mesmo exercício de *jeu de rôle*.

Também foi percebida, a pequena quantidade de expressões da oralidade estudadas no método. Talvez pela importância que dão, os metodólogos franceses, à expressão escrita, ou à idéia estereotipada que o mundo letrado faz questão de transmitir a seus estudantes - de que o saber escrever é mais nobre que o saber falar.

Claire Blanche-Benveniste (1997: 147-148), cita o antropólogo americano Jack Goody (1994: 288) que afirma a respeito da unificação lingüística da China contemporânea, apontando sobre a organização social do poder da escrita, reproduzida igualmente pelos franceses:

L'effet en retour de l'écrit sur l'oral, dont la recherche linguistique fournit de nombreux témoignages signifie que le discours de l'élite lettrée ira inévitablement vers les formes écrites (quelle que soit l'origine de celle-ci) facilitant ainsi l'apprentissage de la langue écrite par ses enfants. C'est un aspect de la reproduction de l'élite.³

O que é o *Jeu de Rôle*?

É um contato consigo mesmo e com o outro, uma oportunidade de comunicar o que se sente e se pensa na língua estrangeira de forma lúdica. Momento de reunião dos conhecimentos aprendidos e tentativa de sistematização deste saber pelo aprendiz. Momento em

que ele deixa a sua marca, sua individualidade, suas escolhas. Momento de sua expressão oral, de sua vez, de sua palavra. É a hora do teatro na sala de aula, onde o improviso e o desejo de brincar com as palavras ganha vez, transformando a sala num palco e as pessoas em outras identidades.

É um exercício de expressão oral da abordagem comunicativa, normalmente chamado de teatro na sala de aula, onde o improviso é bem-vindo. O objetivo do exercício é "soltar a língua", aproveitar esta ocasião para sistematizar de forma um pouco caótica as idéias que surgem. Geralmente o *jeu de rôle* tem como suporte um ato de fala, que tem sua origem teórica na Pragmática e a palavra *rôle*, papel, vai vir da Psicossociologia, interessando muito a Didática de Línguas Estrangeiras. Segundo o dicionário de Didáticas de línguas de Galisson e Coste (1976) este tipo de exercício favorece a idéia do grupo-classe, os aspectos sociolingüísticos da língua que se está aprendendo, além dos papéis dramáticos que estão ligados aos papéis sociais na cultura estrangeira.

A sala de aula que vira palco

O *jeu de rôle* tem a encenação como um "faz de conta que você está num palco de teatro" e a sala de aula se transforma. Ela muda de significação, deixa de ser um lugar onde as pessoas têm que ficar comportadas e sérias ao receberem os ensinamentos e passa a ser um lugar de vida, onde a livre expressão tem vez, ocupando um bom espaço lúdico. A sala vai tomando aquele aspecto de lugar de jogo, ficando mais parecida com a vida na sua forma divertida. Durante a pesquisa, o lugar dos *jeux de rôles* aconteceram em salas diferentes para facilitar este desprendimento necessário com a idéia da sala de aula como sala de trabalho sério, incutida no imaginário de brasileiros que passaram por uma ditadura, por um ensino repressor. Esta proposta, de mudança de lugar, estava nos planos da pesquisa, porém os alunos pediram para permanecerem na sala na primeira gravação, fato curioso para a pesquisa. Eles sempre eram consultados antes de escolhermos formas de trabalhar. No primeiro *jeu de rôle* gravado, foi perguntado aos alunos se eles prefeririam ficar na sala de aula ou sair. Eles preferiram ficar na sala de aula deles, no lugar que eles já conheciam. Quanto a organização das pessoas, também foi perguntado se eles prefeririam fazer a encenação com todos os outros alunos na sala

¹ Mestranda do curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UFRN. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira.

² GIRARDET, Jacky; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française I*: méthode de français, Paris, Clé International, 1996.

³ «A repercussão da escrita sobre a oralidade, cuja pesquisa lingüística fornece numerosas testemunhas significa que o discurso da elite letrada irá inevitavelmente em direção às formas escritas (quaisquer que seja a origem desta) facilitando assim, o aprendizado da língua escrita pelas suas crianças. É um aspecto da reprodução da elite.» (tradução livre da citação, Jack Goody, 1994, p. 288).

presenciando o exercício ou não. Houve muita confusão neste momento, uns queriam ficar outros queriam sair, enfim, foi decidido por todos, para chegar a um consenso necessário, que as duplas a serem gravadas permaneceriam somente com a professora na sala. Até este ponto, a função social do *jeu de rôle* não tinha sido atingida, de forma plena, porque como era a primeira gravação, os locutores ficaram inibidos com a idéia de todos assistirem ao “espetáculo”. Além de ser um exercício, onde não tinha “ensaio” oficial, antes de apresentar a encenação em um lugar “oficial”, que seria o espaço da sala de aula. No entanto, ao final das gravações em dupla, todos ouviram, na fita gravada, as produções de cada grupo. E o resultado desta experiência foi muito engraçada, muitos risos e constatações de que eles precisavam estudar mais - constatação de um aluno que faltava as aulas. As formas, construções de frases, não tinham a estrutura ‘certinha’ da escrita, porém a comunicação passava, era efetivada. A natureza da oralidade combina com esta flexibilidade da expressão.

Um dos interesses deste exercício é o encontro com o idioma, uma forma de ficar a vontade com o uso da palavra, errando ao falar, brincando com os sons e se apropriando da oralidade. Com o objetivo de comunicação, através dos atos de fala, o falar se desloca daquele lugar ‘certinho’, aprendido pelo rigor da escrita e ganha outros horizontes, seu próprio espaço. Sentimos que estamos frequentando uma outra face do idioma, uma outra forma de comunicar-se com características próprias e diferentes da tão tradicional escrita que exige parâmetros outros. As produções individuais, os esforços, que cada um enquanto ser que comunica o que sente, o que pensa, os valores da sua própria cultura são estes novos horizontes, limites traçados e galgados por eles próprios, aprendizes de uma língua estrangeira.

O *jeu de rôle* é uma espécie de fotografia do processo de estruturação da fala. Ele não deve ser avaliado com se fosse um exercício escrito. O objetivo deste exercício é justamente não se prender a estruturas, a gramática tradicional da língua e sim comunicar com os recursos que o aluno assimilou. É um fazer-se e não um feito. O *jeu de rôle* precisa desta característica para se tornar lúdico e leve, onde o erro é visto e aceito como elemento principal do processo de aprendizagem. O importante é que o aluno atinja a tarefa delineada. No primeiro *jeu de rôle* transcrito da pesquisa (Exercício 2 p.20, Unidade 1, Lição 2) o objetivo era comprar alguma coisa. Para chegar nesta tarefa, o aluno passa por vários caminhos até comprar algo. Esses caminhos escolhidos, por ele mesmo, vão possuir a marca dele, de como ele fez para conseguir comprar. Uma das belezas deste exercício é o não saber por onde o aluno vai caminhar para conseguir chegar ao final da tarefa que é comprar algo.

Primeiro *Jeu de Rôle* transcrito

O segundo *jeu de rôle* experimentado na sala e primeiro a ser transcrito, foi gravado no dia 5 de abril de 2000, com o exercício 2 p. 20: a. *Imaginez les dialogues correspondant aux photos de la page suivante et jouez les scènes.* b. *Imaginez et jouez d’autres scènes d’achat (des fleurs, un parfum, une cravate, etc.)*⁴

Este exercício tinha como objetivo comprar. Estava localizado na parte de Civilização do livro. O *Panorama 1* está dividido em três grandes partes: Gramática, Vocabulário e Civilização. Neste *dossier* de civilização o tema é a compra e o *jeu de rôle* se desenrola nesta perspectiva. O livro acompanha uma fita de vídeo, onde trás várias situações de acordo com os temas das lições. Vimos uma situação de compra: uma estudante estrangeira que comprava legumes numa feira parisiense. Passei o vídeo antes de fazer o exercício de expressão oral, o *jeu de rôle*.

Ao analisar o livro do professor, percebe-se instruções de como o professor deve proceder. Aparecem dados que devem ser discutidos e nos questionamos: Por que o *jeu de rôle*, sendo um exercício de

expressão oral, deve estar atrelado a preparação escrita? Por que dar exemplos no livro do professor se o *jeu de rôle* é um exercício de criatividade? Acredita-se que o modelo seja importante, mas será que ao dar o modelo o aluno não ficará com sua criatividade cerceada?

Neste primeiro *jeu de rôle* transcrito, os grupos prepararam por escrito, mas na hora de encenar foi pedido para que não utilizassem o papel. Como no livro do professor a instrução era outra, não houve preparação prévia da parte da professora para dar a *consigne*, instrução, desde o começo do exercício e orientar os alunos para ficarem longe do papel escrito. Porém, o pedido para que os alunos não lessem, na hora da encenação foi um golpe de sorte para esta pesquisa. No sentido de que se percebeu uma falha, digamos assim, na forma de se conceber o exercício de *jeu de rôle*, no livro do professor. Ao favorecer e valorizar a escrita, quando se sugere a preparação por escrito dos diálogos, no lugar de enfatizar a oralidade no exercício que é próprio para a expressão oral. Trata-se de uma falha?

Alguns grupos pediram para ler, deixamos que eles ficassem à vontade, porém foi avisado que nos próximos *jeu de rôle* faríamos um esforço para não ler e sim improvisar. Algumas pessoas conseguiram fazer o exercício sem ler o diálogo preparado previamente por escrito, o que não foi o caso de outras.

Esta maneira de proceder chamou atenção da pesquisadora e ao longo da pesquisa questionamos se a preparação escrita, como instrução final sugerida pelo livro, desvirtuou a idéia do exercício oral desde o começo. Quando citamos começo, nos referimos ao primeiro *jeu de rôle* transcrito. Lembramos que o primeiro *jeu de rôle* gravado, da apresentação, não houve preparação escrita.

Comentário do *Jeu de Role* 1.1

Segundo a *consigne*, instrução, - *salutation / acheter / prendre congé* -, este grupo cumpriu a tarefa em termos, porque não se sabe se elas compraram o perfume ao ler a transcrição. Porém, vendo a situação na sala de aula, sabe-se que o perfume foi comprado pelos gestos e pela atitude da aluna quando levava consigo um perfume “invisível” nas mãos ao se despedir. Nesta pesquisa, não iremos dar conta do estudo dos gestos.

Percebe-se duas coisas relevantes neste exercício: a marca do “ça”⁵ e a leitura feita pela locutora 2; na linha 6, podemos ver a hesitação no começo da frase. Foi pedido para não ler o que tinham preparado, porém a locutora 2, levou o caderno com ela e o colocou na mesa da encenação. As alunas usaram a mesa da professora como balcão de venda e o gravador permaneceu sobre a mesa. A professora ficou ao lado, sentada numa carteira de aluno.

A palavra “ça” é uma marca da oralidade. É a redução da palavra “cela” que significa isso ou isto, aparecendo geralmente, nesta forma maior, de quatro letras, em textos escritos. No entanto, no livro *Panorama 1*, no diálogo C, já aparece o “ça” e o livro não dedica nenhuma explicação ao fenômeno. Os alunos perguntam: “— Como o “ça” é uma marca da oralidade e aparece na escrita?” . Outro dado importante, o livro não explica a questão dos registros - discurso formal ou informal. Durante todas as unidades 1 e 2, que são os primeiros cinco meses de francês para os principiantes na Aliança Francesa de Natal, os textos são diálogos, exceto na unidade 1, na parte A que têm três modelos de cartas escritas. O diálogo 1.1 produzido pelas alunas, foi curto e sucinto.

⁴ “ a. Imagine os diálogos correspondentes às fotos da página seguinte e faça as encenações. b. Imagine e faça outras encenações de compra - flores, um perfume, uma gravata, etc.”. (tradução livre do exercício 2, *Panorama 1*, p. 20).

⁵ Ça é isso ou isto. (tradução livre).

Comentário do *Jeu de Role* 1.2

Na segunda transcrição do *jeu de rôle* 1 aparece uma característica marcante da oralidade, o pensamento vai se costurando a medida que os locutores vão falando, ou seja, é como se pudéssemos ver a parte de trás e da frente do tecido. Na linha 35, a palavra vem primeiro em português para depois vir em francês:

35. *Loc. 3 Comment s'appelle senh- oh - monsieur?*⁶

Vemos a linha do discurso ser preparada para aparecer em um mesmo plano, no eixo sintagmático. Claire Blanche-Benveniste e sua equipe do G.A.R.S.⁷, faz um longo estudo sobre a questão de como transcrever a oralidade. Uma de suas afirmações sobre esta reflexão é a aparição da oralidade no eixo paradigmático, como os poetas modernos fazem na disposição dos seus versos. Utilizarei algumas convenções da sua equipe para transcrever os *jeu de rôle*, porém não todas. Além de não desenvolver, neste trabalho, a idéia quanto aos eixos e a forma de transcrever a oralidade.

A espontaneidade ao moldar o discurso está às vistas, mesmo apesar de sabermos que existe uma preparação cognitiva, interna, antes de oralizar a frase. Este grupo fez o exercício sem ler nada. A consequência da instrução - falar sem ler o que preparou por escrito - foi, primeiramente, visual: o diálogo, *jeu de rôle* 1.2, é bem mais extenso que a transcrição anterior, *jeu de rôle* 1.1. O “ça” também aparece nesse texto reafirmando os traços da oralidade.

O locutor 3, do diálogo, faz um “papel de papagaio”, repete tudo. Palavras e idéias do locutor 4. O ato de fala “se apresentar” está bem aprendido. De forma que, o locutor 3 se dando conta de ter falado pouco ou sentindo vontade de continuar no jogo, insiste em voltar a cena para falar o que ela sabia, ou seja, repetir a apresentação.

Diante desta constatação, acredito que tenha falhas no método, assim como, percebe-se a falha do locutor 3, por ser um aprendiz que faltou o primeiro mês de aula inteiro, exceto no primeiro dia do curso. O dia do *jeu de rôle* era seu segundo dia de aula.

Nesse diálogo, houve a intervenção da professora depois de

uma segunda solicitação. A primeira foi feita pelo locutor 3 e a professora não atendeu, deixando que os aprendizes sentissem que era um tipo de exercício onde não cabia uma terceira voz. No entanto o diálogo “empacou” e foi necessário uma orientação. Houve um pedido de ajuda na língua portuguesa.

As palavras novas que o locutor 3 sabia foi fruto da segunda aula quando esteve presente e que coincidentemente foi a aula deste exercício de *jeu de rôle*. Frases como:

19. *Loc. 3* Ça coûte have...

27. *Loc. 3* *En espèce. Avec mon espèces, non? Avec des espèces...*⁸

O *jeu de rôle* não foi terminado de forma lógica: *salutation / acheter / prendre congé*, apesar do locutor 3 ter comprado o livro. A pesquisa busca aproximar os aprendizes da situação real de uso da língua oral, através da desvinculação da preparação escrita, dos *jeux de rôles* e das improvisações.

Referências bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et alii. *Le Français parlé : Études grammaticales*. Paris : CNRS, 1990.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire; JEANJEAN, Colette. *Le Français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier- Erudition, 1986.
- DUFEU, B. *Qu'est-ce que le jeu de rôle*. Table ronde. Le F.D.L.M., n°avril, 1983.
- GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, Coll. F., 1976.
- GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF, 1994. Tradução de *The interface between the written and oral*, Cambridge University Press, 1993.
- HAGEGE, Claude. *L'homme de paroles*. Paris : Fayard, 1985.

⁶ “Como se chama senh- oh - senhor?” (tradução livre da transcrição).

⁷ G.A.R.S. Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe; “Grupo de Aix-en-Provence de Pesquisa em Sintaxe” (tradução livre da abreviatura, Blanche-Benveniste, 1990, p.14)

⁸ 19. *Loc. 3* *Isto custa tem (palavra em inglês, ter)*

27. *Loc. 3* *Em dinheiro. Com meu dinheiro, não? Com dinheiro...* (tradução livre da transcrição).

Oralidade e estrutura argumentativa em sala de aula

Guilherme Afonso¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *The aim this work is to point out that the choice of rhetorics components creates an argumentative process in classroom. This softens the distinct relationship between teacher and student, as well as it helps the construction of shared meaning.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso; Diálogo; Argumentação; Ensino*

O objetivo desse trabalho é mostrar que se utilizando elementos retóricos, como as concepções de *diálogo heurístico*, de *transparência* e de *reciprocidade*, podemos criar um processo argumentativo que auxilia na construção de significados compartilhados em sala de aula, envolvendo, assim, professores e alunos numa atividade dialógica e amenizando as coerções institucionais da escola que faz da relação professor-aluno assimétrica.

Oralidade e discurso em sala de aula

Foi apenas na década de 60 que a língua falada passou a possuir um tratamento científico. Até então, lingüistas, norteados por Saussure e Chomsky, consideravam a fala “o lugar do caos”, dada a ordem dos inúmeros elementos pragmáticos que colaboram com a construção do texto falado.

Com a mudança de paradigma, o escopo das pesquisas passa do produto lingüístico para o processo interacional. A linguagem como mera verbalização deixa de possuir relevância investigativa, tornando-se, assim, as condições de produção de cada atividade de interação, um aspecto a ser incorporado nas análises discursivas e textuais.

O conceito bakhtiniano de enunciado nos faz vislumbrar *as vozes, os enunciados alheios que perpassam os nossos, estabelecendo relações de sentidos (...)* (Oliveira, 1998). A linguagem, mesmo em sua modalidade escrita, é, então, vista como essencialmente dialógica.

Na língua falada, no entanto, o dialogismo é mais notório, já que locutor e interlocutor são co-autores do discurso, inscritos, de imediato, pelo processo de comunicação, o que gera conseqüências formais, semânticas e cognitivas, caracterizadoras da linguagem oral e da interlocução.

Apesar da natureza dialógica da oralidade, observa-se que, em sala de aula, muito raramente, ocorre uma construção cooperativa do texto oral. Isso porque *o estilo discursivo do professor é determinado pela escrita; sua fala é predominantemente referencial e planejada, o que determina a existência de uma unidade que é anterior ao processo interpretativo do outro* (Kleiman 1993:420). Assim, ficam notórios, o distanciamento do professor em relação ao aluno e a dificuldade de negociação dos sentidos.

Além disso, as relações de poder em sala de aula, que privilegiam apenas o conhecimento de um grupo cultural, limitam os direitos do aluno, desconsiderando suas individualidades, e fazem do professor o único responsável pela construção de um texto, tornando o discurso em sala de aula, altamente assimétrico.

Dessa maneira, Kleiman (1993:422), devido às restrições institucionais, não considera o texto produzido em sala de aula fruto de um diálogo cooperativo. O que nós temos, então, é, como concebe Perelman e Tyteca (1999), um *diálogo erístico*, em que o professor utiliza seu saber como poder de dominação perante o aluno.

Significados compartilhados e contextos argumentativos

A história da lingüística nos revela que a gramática surgiu da retórica, da apreciação dos processos argumentativos e oratórios,

comum ao mundo greco-latino. O estudo dessa gramática era bastante funcional, pois servia para fundamentar os oradores em seus debates públicos. No entanto, com o passar dos tempos, esses debates tornaram-se exíguos, o que fez do estudo da gramática uma disciplina escolar normativa, artificial e autônoma, provocando um obscurecimento de suas origens retóricas e, conseqüentemente, condenando o espaço da oralidade e da interação dialógica em sala de aula.

Não obstante a implantação desse quadro, acreditamos que ele está sujeito a modificações e ajustes, desde que nos mobilizemos para uma “ação junto aos professores”, às escolas e aos alunos.

É preciso, antes de mais nada, vermos uma aula como um contexto e um quadro de práticas cuja construção deva ser *uma ação social conjunta dos participantes* (Kleiman 1993:423). Para isso, devemos conceber o discurso escolar como um diálogo, não em sua acepção formal², mas num sentido filosófico, retórico e pedagógico, como o fazem Ehlich e Tilburg (1986), Perelman e Tyteca (1999) e Reboul (1998).

Esses autores, apesar das formações heterogêneas, trabalham com uma idéia de diálogo que propicia a construção de significados compartilhados e de processos argumentativos em sala de aula: respectivamente, temos o *diálogo de uso enfático*, o *diálogo heurístico* e o que podemos chamar de diálogo pedagógico. Assim, entendemos esses diálogos como procedimentos dialógicos cuja finalidade é envolver os participantes para encontrar “uma verdade”, uma solução para um problema. Em sala de aula, esse discurso dialogal vem, justamente, para amenizar a relação desigual entre professor e aluno.

Dessa forma, percebe-se que na construção de significados compartilhados em sala de aula, o discurso tem um papel destacado, já que possibilita, aos participantes da interação, a exposição, a comparação, a negociação e, conseqüentemente, a modificação de idéias e representações da realidade. Isso faz com que, antes de mais nada, os participantes tenham de explicitar seus significados, para assim, utilizando-se de *dispositivos e recursos de acompanhamento mútuo*, detectarem rupturas e mal-entendidos, objetivando resolvê-los em prol comum e de acordo com os objetivos instrucionais da situação (Coll e Onrubia 1998).

A seqüência didática analisada por nós revela a formação de um contexto argumentativo através dessa interação compartilhada. Por sua vez, esse contexto fomenta um processo retórico cuja disposição oferece meios aos alunos e aos professores de controlar e acompanhar a construção dos significados, ou seja, esse contexto desencadeia uma situação heurística, um quadro que se transforma em *um instrumento a serviço do processo dialético* (Ramirez e Wertsch 1998:205), reconciliando opostos em uma síntese final.

¹ Mestrando em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientação da Professora Doutora Maria Bernadete F. de Oliveira.

² Entendido como uma conversa entre duas pessoas e definido em termos de tomadas de turno

O processo argumentativo em sala de aula

A seqüência didática a ser analisada é fruto de uma aula cujo objetivo era promover uma discussão acerca da estrutura narrativa do conto *Paloma* de Álvaro Cardoso Gomes. Essa atividade implicou em uma aproximação do aluno com o conteúdo, em uma relação de cooperação entre professor e aluno, bem como uma disponibilização dos participantes para explicitar suas idéias e seus significados. Observemos um primeiro fragmento de nossa seqüência³:

I. P. O que que os dois grupos fizeram?

A1. O nosso grupo colocou que o conflito da () (entre) o professor da escola que é o que está preso e o diretor () porque através de toda a discussão (dele ter uma mulher a mesma mulher) que (o diretor queria) ele foi preso ... e que por tudo isso desencadeou a história

P. Que vocês acharam?

A2. Nós discordamos de Priscila professora ... porque (...) ele tava contando (...) o motivo dele estar na cadeia ... mas o conflito lá que ele tá querendo (expressar) () é convencer a mãe a falar com o responsável que pode tirá-lo de cadeia (...)

Como constatamos no fragmento acima, através do contexto de análise do conteúdo adotado pela professora, duas perspectivas entram em conflito: há a produção de dois diferentes significados que se baseiam na interpretação do texto adotado para discussão. Assim, temos na seqüência acima, o desencadeamento de um processo argumentativo que tem sua origem em um conhecimento compartilhado, o conto *Paloma*, e em uma formulação conceitual, também, conhecida por todos os participantes, o conceito de complicação em uma narrativa.

As indagações feitas pela professora suscitam diferentes interpretações do fenômeno estudado. Além disso, essas perguntas funcionam como um dispositivo de acompanhamento mútuo. Para que se construam significados compartilhados e se resolvam problemas de interesse comum, é preciso a fiscalização, por parte dos professores e dos alunos, dos significados criados em torno do objeto de estudo, para com isso, captar-se divergências, no intuito de resolvê-las, utilizando-se de elementos retóricos como *transparência e reciprocidade* (Reboul, 1998).

Vejamos outros fragmentos da seqüência analisada:

II. P. E eu concordo com todo os dois (...) posicionamentos (...) isso não é uma narrativa convencional ... é uma carta dentro da carta ele nos conta ... uma história (...) aí ele viveu um conflito anterior que gerou outro conflito (...) então na verdade de tem () os dois conflitos

III.A2. O que predomina é (o que eu falei) () convencer a mãe

P. O principal é convencer a mãe ((vários alunos protestam o parecer da professora. Ela, então, adota sua posição inicial))

P. (...) eles são ...com-ple-men-ta-res ... complementares um gerou o outro

((a professora, posteriormente, abandona essa tese, lembrando aos alunos que o primeiro conflito havia sido solucionado, restando o segundo que é, portanto, o que está em questão. Os alunos não se manifestam nem a favor nem contra à decisão da professora que, então, muda o foco da discussão para outro fenômeno))

IV. ((o aluno A2 retoma a discussão sobre o conflito))

A2. Pra complementar hein ... pra complementar minha argumen

tação ... olhe o que ele diz ... “Mas deixe isso para depois o mais o mais importante é que a senhora fale com tio Mazinho”

A3. Tá bom:::

As passagens acima revelam que, apesar do clima de competição, a professora e os alunos transcendem as suas posições individuais em prol de uma resolução para o impasse estabelecido, dando ao discurso dialogal um caráter argumentativo de natureza heurística.

Um outro fator que nos chama a atenção é os alunos, geralmente dominados no processo educativo, expressarem livremente, dentro desse contexto retórico, suas opiniões e refutarem o ponto de vista dos colegas e, inclusive, da professora, demonstrando autonomia e contribuindo, assim, para a constatação do contexto e dos significados.

É notado que, mesmo quando há a intervenção da docente no diálogo, a favor de uma das complicações, o debate não é encerrado (frag. II.). A professora aparece, então, como mais um parceiro na elaboração dos significados. Prova disso é o fato de ela adotar uma perspectiva (frag. II.) e após a interposição, primeiramente, de A2 e, posteriormente, de outros alunos (frag. III.), haver por sua parte duas mudanças de parecer, uma em favor de A2 e outra atenuadora, já que ela considera os conflitos complementares.

Outro fator relevante é o fato de, após a adoção definitiva de uma perspectiva por parte da docente, os alunos não manifestarem concordância ou discordância com a professora, muito menos, qualquer sinal de estarem persuadidos por ela. Isso faz com que A2 (frag. IV) retome a discussão, apresentando uma passagem do texto como prova irrefutável de sua tese, provocando, com isso, o reconhecimento, por parte de A3, da tese e do significado elaborado por A2 e pela professora.

Isso revela a importância do texto-fonte para esse tipo de diálogo, pois ele é um dispositivo de acompanhamento mútuo e um utensílio retórico a favor dos participantes. Observemos que a passagem do texto *Paloma* utilizado por A2 funciona como um *discurso de autoridade*: antes de seu uso, ninguém manifestou estar persuadido, nem quando a professora adotou explicitamente uma tese.

Conclusão

As nossas análises comprovam que a instauração de um discurso dialogal em sala de aula propicia o desenvolvimento da construção compartilhada de significados e do surgimento de um contexto argumentativo.

Esse quadro abre espaço para que *os alunos expressem as suas convicções e opiniões, para compará-las com aquelas de seus colegas e para modificá-las diante de um argumento convincente ou da aquisição de maiores informações.* (Wells, 1998:139)

Isso prova que, através de um diálogo heurístico, se cria oportunidade de amenizar a assimetria no discurso em sala de aula e a relação de dominação do professor perante o aluno. O espaço da oralidade, da interação e do dialogismo é, com isso, recuperado nesse ambiente institucional.

Estamos cientes de que o estudo do processo argumentativo em sala de aula, bem como da estrutura argumentativa do discurso que compõe esse processo, tem a ainda muito a revelar, tem a nos mostrar traços importantes da oralidade nesse ambiente e da capacidade de autonomia e de crítica dos nossos alunos.

É preciso, para isso, nós inscrevermos esse ambiente de cooperação nos meios pedagógicos, usufruindo de concepções e ele-

³ A discussão dos fragmentos analisados gira em torno do conflito do conto *Paloma*.

mentos retóricos: se for o caso, resgatando as praças como espaços de debates e de ensino e nos livrando das salas de aula e de suas coerções institucionais.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Guilherme. *Perspectivas acerca dos estudos da argumentação*. Trabalho apresentado no Gelne - Salvador/Ba, 2000.
- CANDELA, Antonia. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COLL, César e ONRUBIA, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COOL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- EHLICH, Konrad e TILBURG, Katholieke Hogeschool. *Discurso escolar: diálogo?*. Cadernos de estudos lingüísticos, 11: 145-172, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. *Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor*. D.E.L.T.A, 9: 417-435, 1993
- OLIVEIRA, M. Bernadete de. Escrita e ensino: questões teóricas e metodológicas. In: PASSEGGI, L (org.). *Abordagens em lingüística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998
- PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RAMÍREZ, Juan D. e WERTSCH, James V. Retórica e alfabetização: as funções do debate na educação de adultos. In: COOL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WELLS, Gordon. Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências. In: COOL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Formas de manifestação de poder no discurso da sala de aula

Luiz Freire Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RÉSUMÉ: *Nous objetivons réfléchir sur les relations de pouvoir en salle de classe. On travaille avec une perspective d'interaction vue comme étant une action conjointe, conflictuelle et/ou cooperative où on a, au moins, deux ou trois participants. L'analyse des données aura comme point de départ le concept de pouvoir adopté par Foucault.*

MOTS CLÉS: *interaction, salle de classe, relations de pouvoir.*

A escola, contrariamente ao desejo de muitos que a apreçoam como neutra, harmoniosa e imutável, é um organismo vivo, e, como tal, reflete em seu interior as desigualdades, os conflitos e os problemas que a sociedade vivencia no seu dia a dia, pois, “uma sala de aula, com efeito, é uma pequena sociedade” (Durkheim, 1922, Apud Sirota, 1994), é “uma cena social em miniatura” (Monnish, 1975).

Partindo deste pressuposto, pretendemos, num primeiro momento, refletir sobre as práticas discursivas utilizadas pelos sujeitos envolvidos no processo interacional da sala de aula para, a partir daí, identificar através das estratégias discursivas utilizadas pelo professor aspectos reveladores da especificidade das relações de poder envolvidas num evento desta natureza. As relações de poder são inerentes ao discurso da educação (Deacon e Parker, 1995); Afinal, como diz Foucault (apud Gore, 2000), uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração. Para isso, trabalharemos com conceitos como relação de poder e discurso - da/na sala de aula. Em seguida, faremos uma análise preliminar dos dados coletados numa turma do 3º ano do curso técnico do CEFET/RN (língua inglesa).

Sobre a questão do poder

Foi a partir dos estudos sobre a arqueologia do saber (1969) – entendimento sobre o como os saberes apareciam e se transformavam – que Foucault resolveu buscar o entendimento do porquê do aparecimento destes mesmos saberes. Nesta busca ele se deu conta da necessidade da compreensão da questão do poder.

Para que se tenha um entendimento claro sobre a questão do poder em Foucault, é preciso ter em mente que, para o pensador francês, não existe uma teoria geral e universal do poder, ou seja, o poder não deve ser considerado como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que possa ser definida por suas características universais. O poder não é um objeto natural, uma coisa. É uma prática social constituída historicamente. Um dos aspectos a se destacar nas pesquisas do filósofo sobre a genealogia do poder é a evidência manifesta pelo material pesquisado de que Estado e poder não são necessariamente sinônimos, ou seja, não há uma relação direta e exclusiva entre poder e Estado. O que aparece evidenciada é a existência de formas de exercício de poder diferenciadas e distintas do Estado, mas a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive à sua sustentação e atuação eficaz. Este “poder que se expande” e que assume formas mais regionais e concretas, intervém materialmente, atingindo o indivíduo e penetrando em seu cotidiano. É caracterizado como um micro-poder ou sub-poder. Ele não é necessariamente criado pelo Estado, podendo, portanto, existir de forma integrada ou não ao mesmo.

Do ponto de vista metodológico, é interessante ressaltar a precaução de Foucault em procurar dar conta deste nível molecular de exercício de poder, micro-poder, sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro – abordagem descendente. Com isso, ele

não busca minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes em uma determinada sociedade e sim se insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão central e único de poder; agindo assim, entendia Foucault, destruir-se-ia a especificidade dos poderes que se pretendia focalizar. Deste modo, ele propõe uma inversão no processo investigativo: partir da especificidade da questão colocada, isto é, dos mecanismos e técnicas infinitesimais de poder que estão intimamente relacionados com a produção de determinados saberes e analisar como esses micro-poderes se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho de estado. Este tipo de análise – abordagem ascendente – estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar. Assim, pode-se trabalhar com a perspectiva de que, muitas vezes, as relações de poder se instauram e se instituem fora do Estado. Contudo, é importante assinalar que Foucault, com esta proposta de análise ascendente, não quer situar o poder em outro lugar que não o Estado. O aspecto mais relevante dessa abordagem é a percepção de que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam sim como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí se dizer que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade. Não há, de um lado, os que têm o poder e, de outro, os que não o têm, posto que, a rigor, o poder não existe; o que existem são práticas ou relações de poder.

Um outro aspecto a se destacar se refere ao modo de ação do poder. A genealogia desenvolve uma concepção não-jurídica do poder. Assim agindo, Foucault busca mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito, nem no da violência, nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas. Com isso, ele busca demonstrar que é falso definir o poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga. A essa concepção negativa, que identifica o poder com o estado e o considera essencialmente como aparelho repressivo, ele acrescenta uma concepção positiva, que busca dissociar os termos dominação e repressão. O que a consideração dos micro-poderes revela é que o aspecto negativo do poder não é tudo e talvez não seja o mais fundamental. É preciso refletir sobre o seu lado positivo, produtivo, transformador. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica uma positividade que se manifesta através do aprimoramento, do adestramento. Nessa perspectiva, o poder busca gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utiliza-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Agindo desse modo, conseguir-se-ia uma maximização da capacidade produtiva e uma minimização da capacidade de revolta do homem.

Dentro da visão não englobante, não universalizante com que trabalha, Foucault, em suas pesquisas, aborda e analisa mais particularmente um tipo específico de poder: A disciplina ou poder disciplinar como costuma chamar. Este tipo de poder se apresenta como uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento que permite “o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1975, 139).

As características básicas desse poder disciplinar seriam: em primeiro lugar, a disciplina na organização do espaço – fechado ou não – de modo que os indivíduos sejam distribuídos no mesmo espaço de forma a desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que deles se exige. Em segundo lugar, a disciplina do controle do tempo. O indivíduo se sujeita ao tempo com o objetivo de produzir o máximo com rapidez e eficácia. Em terceiro lugar, a disciplina na vigilância. Vigilância essa com caráter contínuo, permanente, ilimitado, onipresente. Em último lugar, a disciplina implica um registro contínuo do conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. É importante assinalar que estas características são aspectos que se apresentam inter-relacionados. Observados estes aspectos básicos, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica.

Um último aspecto importante observado nas pesquisas de Foucault sobre o poder é a não consideração de pertinência na análise da distinção entre ciência e ideologia. Assim fazendo, ele anula a idéia que faz da ciência um conhecimento neutro, objetivo e universal. Não há saber neutro, todo saber é político, visto que tem sua gênese em relações de poder. É fundamental se entender que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, assim como, todo saber constitui novas relações de poder.

Sobre o discurso da/na sala de aula

Partindo-se do pressuposto de que as atividades escolares são, em grande parte, lingüísticas – Ehlich e Rehbein (1977) consideram a escola como uma “instituição lingüística” – pode-se entender o interesse que os processos comunicativos na escola – os discursos escolares – despertam nos pesquisadores da área. Dessa forma, Ehlich e Tilburg (1986), na discussão relativa a interação escolar, propõem uma distinção entre dois tipos de discurso, quais sejam, o discurso de ensinar e aprender, a que eles se referem como “discurso ensino-aprendizagem”, e o discurso de sala de aula.

Mesmo reconhecendo que, institucionalmente falando, o discurso de sala de aula se iguala ao discurso ensino-aprendizagem, os autores (Ehlich e Tilburg) avaliam que efetivamente há diferenças entre ambos. O discurso ensino- aprendizagem, para eles, é um tipo de discurso em si mesmo. Acontece não só na escola mas também em muitas outras situações. Para ilustrar sua assertiva, eles lembram o caso de uma mãe que ensina novas habilidades para o filho. Exemplos como esse se revelam como discursos do tipo ensino-aprendizagem fora do espaço escolar. Reconhecidas as diferenças, consideremos as características de cada discurso.

O discurso ensino-aprendizagem é realizado numa série de esquema de ação lingüística com base numa distribuição desigual de conhecimento. Assim, o discurso ensino-aprendizagem pressupõe a existência de dois grupos diferentes: os que possuem conhecimento e os que não o possuem mas desejam possuí-lo. O sucesso dessa prática discursiva pressupõe, por parte de ambos os grupos, o reconhecimento recíproco dessas características, ou seja, é necessária a aceitação pelas partes dos elementos básicos característicos desse tipo de discurso. Quem ensina deve estar pronto para passar seu conhecimento. Quem aprende deve admitir sua falta de conhecimento, bem

como, reconhecer naquele que ensina a posse de uma maior quantidade de conhecimento, além de estar disponível para superar essa diferença de conhecimento através da adesão ao processo ensino-aprendizagem.

O discurso de sala de aula, por sua vez, à primeira vista, apresenta características que se assemelham às do discurso ensino-aprendizagem. Existe uma disparidade de conhecimento entre membros de dois grupos: o dos professores e o dos alunos. Os professores têm o conhecimento; os alunos carecem desse mesmo conhecimento. Todavia, uma observação mais atenta revela uma primeira diferença: em geral, os professores são treinados pedagogicamente; isso implica adquirir um conhecimento que, espera-se, ajude-os - abstratamente – a compensar sua própria falta de conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos alunos .

Uma outra diferença identificável entre os dois discursos, o da sala de aula e o ensino-aprendizagem, é o fato de que o discurso da sala de aula, contrariamente ao ensino-aprendizagem, exhibe, em geral, uma multidireção numérica para um grupo: o dos alunos. Há uma dificuldade ou até mesmo um impedimento de se atender e de se atentar para as experiências individuais de aprendizagem de cada um dos alunos. Outra característica observável no discurso da sala de aula é a perda da natureza voluntária do discurso ensino-aprendizagem. A vontade dos aprendizes de superar seu déficit de conhecimento não está mais necessariamente presente. Essa vontade, que, a princípio, seria divertida, lúdica e prazerosa, pode se tornar algo forçado, compulsório e indesejável. A falta de vontade, quando se instaura, provoca no aprendiz um não reconhecimento no sentido de uma não disponibilidade para aderir ao processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o aprendiz individual permanece apenas parcialmente “presente” no discurso da sala de aula, só tomando parte ativamente esporadicamente.

Essas especificidades supracitadas diferenciam o discurso ensino-aprendizagem do discurso de sala de aula. Contudo, é importante assinalar que essas diferenças não impedem nem significam que não possa haver discurso ensino-aprendizagem na sala na escola. No entanto, geralmente, são ocorrências raras. O discurso que se verifica com maior freqüência é o tido, neste estudo, como discurso de sala de aula.

Considerados todos esses aspectos retrocitados, avaliamos ser relevante trabalhar com a interação em sala de aula, buscando identificar estratégias discursivas no contexto institucionalizado da sala de aula e, através da análise dessas estratégias, identificar as relações de poder manifestas no evento.

Um primeiro olhar

Como sujeito social que somos, estamos, na qualidade de pesquisador, inexoravelmente “marcados” – assim como os outros sujeitos envolvidos neste processo (professor e aluno) - pela relação poder-saber aflorada na sala de aula. Desta forma, reconhecemos ser ilusória a imagem de neutralidade e de isenção do pesquisador em relação ao objeto de sua pesquisa. Afinal, como postula Foucault (apud Gore, 2000), cada sociedade tem seu regime de verdade, ou seja, os tipos de discurso que ela – sociedade - acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

Feitas algumas considerações, passaremos a dirigir um “primeiro olhar” sobre os dados de que dispomos. Considerando que, na sala de aula, o sentido é produzido intersubjetivamente entre professor e aluno, buscaremos observar através das estratégias discursivas utilizadas, principalmente pelo professor, em sala de aula, como efetivamente são construídos estes sentidos (conhecimento). Contudo, não podemos esquecer que historicamente o discurso pedagógico tem sido reconhecido como um discurso autoritário (Orlandi, 1983), bem como

que a imagem constituída de que o bom professor é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa é muito forte (Coracine, 95). Por sua vez, o aluno “legítima” esse imaginário sobre o professor a partir do momento em que ele – aluno - se vê como alguém que ouve e assimila o que o mestre tem a dizer ao ponto de se o professor não satisfizer a sua expectativa ele reclamar, reprovar e criticar o mesmo.

Não podemos perder de vista que as relações de poder estão na base de toda relação social: ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações sociais. Deste modo, são pequenas revoluções quotidianas as responsáveis pelas mudanças.

Abordados estes aspectos teóricos, passemos aos dados. Considerada a relação que o professor mantém com a língua enquanto objeto do saber, observa-se que o mesmo “transgredir” a representação da teoria como fonte de verdade absoluta à medida que, não se subjugando ou não se submetendo a ela – língua -, assume com frequência uma postura de criticidade frente a este objeto (...então essa referência não tem jeito/ isso tudo vai ocorrer e às vezes demanda um certo tempo para que a pessoa perceba essa variante/ então isso é importante/ é o livro/ obviamente como ele é didático ele vai... ele não entra nesses detalhes/ ele faz essas colocações simplesmente....), (/ na verdade você acrescenta mesmo é ed tá?/ ocorre que como há uma fusão dos dois és então os gramáticos tendem a facilitar o entendimento fazendo o quê?/ caracterizando de maneira mais simples como é que isso é feito/ como é que isso é feito?/ se ele terminou em é, você em vez de acrescentar ed você acrescenta apenas d/ então deixa de explicar que há aí uma craaase né? uma fusão das duas letrinhas iguais/). Agindo assim, o professor expõe o fato científico como um saber questionável, parcial, desmistificando a idéia cristalizada de ciência como saber inquestionável e imparcial, portanto, neutro. Ele exercita a visão bakhtiniana de que a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico.

No que se refere à sua relação com o aluno, o professor surpreende mais uma vez assumindo uma atitude colaborativa no sentido de acatar a fala do aluno (..é uma saída, entendeu?/) e, quando necessário, complementando sua fala sem abandonar a postura de construção do conhecimento com o mesmo (... Ahan/ tudo bem/... em inglês você tem um pequeno detalhe..). Apesar de no discurso de sala de aula haver o componente numérico que dificulta o atendimento e a atenção do professor para as experiências individuais de aprendizagem de cada aluno, observam-se trocas de turno em que se revelam verdadeiras parcerias entre os sujeitos discursivos na construção do conhecimento. Em alguns momentos, o professor como que concede ao aluno a possibilidade de ele aluno revelar-se como alguém que possui habilidade e engenhosidade enquanto possuidor de um saber (Qual é o truque?/). Encontramos no Aurélio um das acepções para truque como sendo uma maneira habilidosa ou sutil de fazer uma coisa.

Um terceiro e último aspecto que julgamos digno de registro neste olhar primeiro é o fato de o professor transitar com certa de-

envoltura do discurso formal para o informal sem, com isso, chegar a ser inadequado para a situação de sala de aula (.. então vocês têm que ir à luta...). Há um uso freqüente de diminutivos (..uma fusão de duas letrinhas iguais..) (..quando a gente acha que não as regrinhas ..) (...no caso é cozinhar né?/ o quadrozinho ((no livro)). Esta postura, entendemos, funciona, em certos aspectos, como forma de minimizar o espaço entre os sujeitos, como um convite para a partilha de um saber, de uma tentativa de despertar um desejo. “Afinal, o desejo é tudo, ou quase tudo na vida” (Moita Lopes, 1996).

Esboçando uma conclusão

Apesar da prévia demarcação dos sujeitos na ocupação do espaço social (sala de aula), observa-se ser possível uma maleabilidade na ocupação do mesmo. Por ser previamente reconhecido como possuidor de um saber/poder mais acentuado neste processo – o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes com respeito a questões de saber (Gore, 2000) -, parece-nos razoável afirmar que cabe ao professor uma parcela maior de responsabilidade no sentido de facilitar e exercitar uma prática discursiva pautada na busca de uma temperatura afetiva, como diz Vasconcelos, para iniciar a construção do conhecimento na sala de aula .

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1979.
- CORACINI, Maria José R. Farias (org.) *O jogo discursivo na sala de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- DEACON, Roger e PARKER, Bem. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. São Paulo: Vozes, 1994.
- EHLICH, Konrad e TILBURG, Katholieke Hogeschool. *Discurso Escolar: diálogo?* . Trad. Lúcia Bastos, Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 11, (pp 145-172). 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. São Paulo: Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORMISH, I. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- SIROTA, R.A. *Escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994. Trad. Do Orie. Francão.
- VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Vozes, 1994.

O emprego de construções apositivas como estratégia de formulação textual

Márcia Teixeira Nogueira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

ABSTRACT: *The aim of this paper is to demonstrate, in a general way, the use of the appositive constructions as strategy of textual formulation.*

PALAVRAS-CHAVE: *aposição, referenciação, reformulação.*

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem o propósito de apresentar, em linhas bastante gerais, o valor textual-discursivo das construções apositivas, demonstrando de que modo o emprego de tais construções está associado a estratégias de formulação textual. Para destacar o caráter multifuncional da aposição não-restritiva, aqui serão apontadas algumas de suas funções concernentes aos planos textual, cognitivo e argumentativo-atitudinal.

Nas gramáticas e no ensino tradicional, o termo denominado *aposto* é estudado apenas com o propósito de uma análise sintática de natureza estritamente taxionômica, que não transcende os objetivos de identificá-lo, nos limites da oração, e de classificá-lo segundo tipologias em torno das quais há bastante divergência.

Não existem muitos estudos sobre a construção apositiva, principalmente em língua portuguesa. De um modo geral, os que foram desenvolvidos voltaram-se, não sem motivos, para a investigação dos limites conceituais dessa categoria de construção. Nesses, predomina uma preocupação terminológica e tipológica na busca por identificar critérios que justifiquem a atribuição de um rótulo categórico único a uma variedade de construções ditas apositivas. A esse respeito, Nogueira (1999) mostrou ser mais adequado ao tratamento conceitual da aposição o enfoque de uma gramática não-discreta.

Ultimamente, alguns poucos trabalhos têm-se voltado para uma análise das propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas da aposição em situações reais de uso da língua. Esses trabalhos (Senna: 1986, Meyer: 1992, Posse: 1994) têm, de fato, o mérito de ampliar o campo de estudo da aposição. No entanto, as investigações que procedem consistem, na maioria das vezes, de uma extensão de descrições formalistas, como aplicação, ao estudo da aposição em textos específicos, de formulações feitas no âmbito de uma sintaxe imanente e de uma semântica de natureza extensional.

2. Aposição e referenciação

Nos estudos que buscam estabelecer os possíveis limites conceituais da aposição, a correferência entre as unidades costuma ser apontada como um dos critérios mais seguros para a identificação de uma construção apositiva. Todavia, possivelmente porque a maioria desses estudos sobre a aposição se limita ao nível da sentença, essa noção de correferência prende-se a uma concepção realista da linguagem, segundo a qual há uma correspondência direta entre as palavras e as coisas. De acordo com Lago (1991), por exemplo, a aposição consiste em uma modificação em que dois membros podem referir, independentemente, uma mesma realidade extralingüística. A especificidade desse tipo de modificação, de caráter necessariamente não-restritivo, segundo Lago, consiste no fato de o termo *aposto* e o núcleo serem nocionalmente equivalentes e, desse modo, apresentarem o mesmo poder designativo.

Nogueira (1999) propõe uma nova perspectiva para os estudos sobre aposição, de modo que tal processo passe a ser visto como um mecanismo textual-discursivo que cumpre relevante papel nas estra-

tégias de referenciação. De acordo com essa nova perspectiva, assume-se, como sugere Mondada e Dubois (1995: 276), a *referenciação* como a “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Além disso, como ressaltam Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995: 227-229), os referentes devem ser concebidos como *objetos de discurso*, “modalizáveis sob a forma de um conjunto – por definição evolutivo – de informações incluídas no saber partilhado pelos interlocutores”. Desse modo, entende-se que os objetos de discurso não pré-existem “naturalmente” à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas são produtos dessa atividade. Segundo esses autores, aos lingüistas cabe investigar não as transformações que incidem sobre o estatuto ontológico dos objetos do mundo extralingüístico, mas “aquelas que afetam a bagagem de conhecimento de que dispõem, a cada momento do discurso, os interlocutores a propósito de um referente dado, bagagem de conhecimento que constitui, propriamente falando, a identidade do objeto de discurso”. (Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995: 239-240). É fácil estabelecer uma relação entre o emprego de construções apositivas e uma concepção construtivista e estratégica dos processos de referenciação. A aposição constitui expediente por meio do qual um objeto de discurso pode ser construído segundo diferentes perspectivas, de acordo com diferentes propósitos comunicativos. Por ser uma construção tipicamente caracterizada pela condição de estabilidade referencial entre os itens que a integram, a aposição mostra-se como importante mecanismo de recategorização de um mesmo objeto de discurso.

2.1. Construções apositivas e estratégias de referenciação textual

Na dinâmica de uma estrutura apositiva, as unidades podem estar relacionadas anafórica ou cataforicamente. Em referenciações catafóricas, a primeira unidade opera como um expediente de focalização para a informação contida na segunda unidade.

Essa referenciação catafórica nas construções apositivas assemelha-se ao que Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995: 248) descrevem como um tipo particular de recategorização lexical explícita em que o objeto de discurso designado por uma expressão referencial não foi ainda categorizado, a não ser de forma vaga. A primeira unidade da estrutura apositiva dá início a um ambiente de expectativa e direciona a tensão para o conteúdo da unidade que a sucede, tal como no exemplo a seguir¹:

¹ Os exemplos apresentados ao longo do texto foram obtidos a partir do banco de dados de língua escrita contemporânea que se encontra na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara-SP. Nesse banco de dados, os textos encontram-se classificados em literatura romanesca (LR), jornalística (LJ), oratória (LO), técnica (LT) e dramática (LD). As abreviaturas após cada exemplo correspondem ao título da obra seguido do tipo de literatura em que ela se enquadra.

(1) Usei mesmo, para tornar mais acessível à inteligência da situação, da imagem de que, nas condições em que vivemos, nosso país era uma espécie de grande edifício apoiado numa só coluna: o café. (JK-LO)

Cumpre salientar que, além de constituir um modo particular de introduzir e focalizar uma informação nova, esse tipo de construção apositiva fornece, a partir da expressão utilizada na primeira unidade, uma orientação argumentativa:

(2) Eram, pois, “homens de valor”, por possuírem riqueza, e, por conseguinte, “homens de posição”, por integrarem o governo das Vilas e poderem dispor de *um instrumento de repressão: a Milícia*. (CRO-LT)

(3) Nós estamos mexendo com *um dos pilares do sociedade capitalista: a propriedade privada!* (IN-LD)

Nas construções apositivas com referenciação catafórica, é freqüente o emprego de uma expressão que antecipa e resume o conteúdo proposicional de um segmento discursivo, instituindo-o como objeto de discurso. Tal emprego assemelha-se às estratégias de rotulação antecipada descrita por Francis (1994). Trata-se de uma nominalização (Apothéoz e Chanet: 1997, 160), estudada como fenômeno textual-discursivo, e não morfológico, já que o substantivo empregado não é necessariamente derivado de um verbo presente no segmento encapsulado.

(4) Seu pai lhe fazia *esta chantagem: se não comparecesse regularmente aos cultos, não lhe daria a mesada para custear seus estudos*. (LE-LO)

Note-se que o falante/autor, além de instituir como referente uma determinada porção de texto a que dá foco, ele a categoriza mediante uma denominação que marcará uma perspectiva para a interpretação da informação nela contida. Por meio desse procedimento, o falante/autor expõe seu ponto de vista, razão por que esse tipo de estratégia tem caráter fortemente argumentativo.

Nas rotulações, a combinação do substantivo com determinantes como o artigo definido e os pronomes demonstrativos dá à expressão rotuladora o caráter de coesão gramatical, permitindo que o conjunto opere, no texto, como um item de referência. No entanto, no emprego de construções apositivas com referenciação catafórica, a primeira unidade, por estar criando um foco de referência, apresenta, freqüentemente, a forma de um sintagma nominal indefinido, tal como se vê no trecho a seguir:

(5) Agora só tem *uma coisa: onde está o novilho malhado?* (PEL-LD)

Em referenciações anafóricas, com o referente já apresentado na unidade imediatamente anterior, a aposição pode ser utilizada, com grande liberdade, para operar recategorizações que modulam a expressão referencial em função de diferentes objetivos.

Freqüentemente, o emprego de uma expressão apositiva objetiva favorecer a atribuição de referência, fazendo evocar algum tipo de conhecimento supostamente partilhado para levar o interlocutor à identificação do referente discursivo designado na primeira unidade. Tal referente é mostrado segundo uma nova perspectiva, por meio de uma redenominação ou da predicação de alguns atributos, tal como se observa a seguir:

(6) O quarto e último fala da diplomacia brasileira, cujo patrono é *José Maria da Silva Paranhos Junior, o barão do Rio Branco* (...) (DIP-LT)

(7) *D. Luiz de Sousa, o novo Governador*, trazia para ele, e não

para mim, o título de Marquês das Minas, caso viesse a descobri-las. (VP-LD)

Além do objetivo puramente referencial, em referenciações anafóricas a expressão nominal empregada na segunda unidade pode traduzir uma manifestação da atitude do falante/autor em relação ao referente discursivo apresentado na primeira unidade:

(8) *A política, isto é, o sentimento do perigo e da glória, da grandeza ou da queda do país*, é uma fonte de inspiração de que se resente em cada povo a literatura toda de uma época, mas para a política pertencer à literatura e entrar na Academia, é preciso que ela não seja o seu próprio objeto; (...) (TA-LO)

É freqüente o emprego de rotulações em que uma expressão nominal resume, na segunda unidade da construção apositiva, todo o conteúdo de uma proposição tópica contida na primeira unidade. O objetivo é tornar este conteúdo alvo de predicações, isto é, de um comentário por parte do falante/autor:

(9) *À meia-noite, numa cerimônia de macumba carioca ou paulista, todos os crentes são possuídos por Êxu - uma prática que constitui um verdadeiro absurdo para os fregueses dos candomblés da Bahia*. (CAN-LT)

3. Aposição e reformulação

O emprego de aposições não-restritivas também pode ser analisado como estratégia de reformulação textual. É, de fato, muito comum a utilização estratégica de expressões apositivas para fazer uma reformulação do conteúdo ou da expressão lingüística dos mais diferentes tipos de segmentos discursivos. O falante/autor busca garantir, por meio de paráfrases e correções, que o leitor/ouvinte compreenda, satisfatoriamente, o que foi formulado.

As aposições podem operar metalingüística ou metadiscursivamente, em *definições* ou em *redenominações*. Em explicações definidoras, busca-se esclarecer o significado de palavras ou expressões empregadas na primeira unidade da construção apositiva. Dessa forma, observa-se um deslocamento de sentido do geral para o particular (especificação) e uma expansão, ou seja, o uso de uma unidade léxica e sintaticamente mais complexa do que a primeira (Hilgert: 1996):

(10) Sendo indicadores dessas relações, os restos materiais exigem, para que a proposta de Weeler se concretize, uma leitura específica, arquelógica, das coisas, que não devem ser tomadas como *dados - “fatos” ou informações em estado bruto* - mas como algo a ser interpretado pelo arqueólogo. (ARQ-LT)

Nas redenominações, verifica-se, a partir da segunda unidade da aposição, um procedimento metalingüístico de busca de uma expressão mais apropriada para designar um conteúdo. Emprega-se uma expressão sinônima, com o intuito de fornecer um termo mais familiar, mais técnico, ou mesmo a tradução de uma palavra em língua estrangeira:

(11) Nem todos os crentes se satisfazem com esta designação tradicional - e os cultos mais modernos, tocados de espiritismo, já se intitulam de Umbanda, em contraste com *quimbanda, ou seja, macumba*. (CAN-LT)

(12) Antes de nomear um embaixador, é necessário obter a aprovação da pessoa indicada pelo governo, que vai recebê-lo. Faz-se o pedido de *agrément, ou anuência*. (DIP-LT)

São também muito comuns as aposições parafrásicas que têm o

objetivo de esclarecer o conteúdo de uma predicação ou de um enunciado inteiro, tal como se exemplifica a seguir:

(13) A alternativa única é admitir que tais diferenças são atribuíveis ao meio ambiente em que crescem os membros das diversas sociedades. Isto é, que o desenvolvimento da personalidade do indivíduo esta condicionado pela cultura... (AE-LT)

Uma construção apositiva pode operar como uma *paráfrase referencial* (Fuchs: 1982), ou uma *reorientação* (Meyer: 1992), quando o objetivo é rerepresentar um referente discursivo de uma perspectiva diferente, não apenas para evocar alguma característica supostamente partilhada que favoreça a identificação desse referente pelo interlocutor, mas também para recategorizá-lo e fornecer informações que o falante/autor considera novas:

(14) Aqueles tão repetidos versos de Castro Alves, irmanação do livro ao sabre, vinham em negrito na capa da “*Aspiração*”, a revista do Colégio Militar de que fui, quando menino, um dos diretores. (CAR-LO)

Uma construção apositiva parafrásica pode, ainda, envolver uma fragmentação do referente do discurso (Apothéloz e Reichler-Béguelin, 1995: 258). Isso ocorre em paráfrases que se prestam às funções de *exemplificação* e de *particularização* (Quirk *et al.*:1985).

Com a função de exemplificação, as expressões apositivas especificam uma primeira unidade tipicamente mais genérica, tal como em (15):

(15) Cada estrato pode ser delimitado pela sua composição material particular e correspondente a uma determinada atividade humana, realizada pelos usuários originais desse espaço físico, ou a uma *ação natural* (*depósitos de aluvião, inundações etc.*). (ARQ-LT)

Já com a função de particularização, a segunda unidade destaca como proeminente uma parte do conjunto de referentes designados na primeira unidade. Para essa focalização, são empregadas expressões como *em particular, particularmente, em especial, especialmente, sobretudo, principalmente, inclusive, etc.*

(16) *Todos, sobretudo os que têm uma parcela de liderança*, estão convocados para a obra comum (...) (G-LO)

Em uma operação inversa, a segunda unidade da aposição, por meio de uma reformulação parafrásica de *generalização*, pode reunir, sob uma só expressão referencial, objetos não referidos na primeira (Apothéloz e Reichler-Béguelin: 1995, 261):

(17) Afinal, em termos de injunções empresariais - o pedido *de um banqueiro, de um político, enfim, de uma pessoa influente* - , a edição de um livro nem sempre atende aos interesses específicos de uma editora. (CAR-LO)

Uma expressão apositiva utilizada como uma correção tem o objetivo de fazer um ajuste do que foi formulado na primeira unidade da construção. Na correção, o locutor enumera alternativas lexicais possíveis na busca por uma melhor adequação em relação àquilo que tenta dizer, tal como em (18):

(18) *Essas coisas, ou melhor, essas construções baseadas na melhor utilização possível dos blocos de mármore*, aliavam a tecnologia apropriada a uma indiscutível intenção plástica, que ia até os requintes das deformações corretoras das ilusões ópticas, definindo, assim, a criação artística. (AQT-LT)

4. Considerações finais

Uma análise funcionalista do emprego de construções apositivas em textos reais assume que a diversidade formal de tais estruturas está relacionada com a sua multiplicidade funcional, isto é, com as diferentes funções textual-discursivas que elas atualizam. Com essa perspectiva, em que se busca descrever e explicar, de um modo integrado, os aspectos formais e funcionais desse tipo de construção, é possível revelar muito das características de determinados gêneros textuais. Tal fato foi verificado por Nogueira (1999) na caracterização de textos técnico-didáticos, oratórios e dramáticos.

5. Referências bibliográficas

- APOTHÉLOZ, D. e REICHLER-BÉGUELIN, M. Construction de la reference et stratégies de désignation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n. 23, 1995, p. 227-271.
- APOTHÉLOZ, D. e CHANET, C. “Défini et démonstratif dans les nominalisations.”, in: MULDER, W. *et alii*, eds. *Relations anaphoriques et (in)cohérence*. Amsterdam: Rodopi, 1997, p. 159-186.
- BARROS, Diana L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETTI, D. (org). *Análise de textos orais (Projeto NURC/SP)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993
- FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. (org.) *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994, p. 83-101.
- FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Presses universitaires de France, 1982.
- HILGERT, J. G. As paráfrases na construção do texto falado. In: KOCH, I. G. V. (org) *Gramática do Português Falado VI*. Campinas: FAPESP/Unicamp, 1996, p. 131-147.
- LAGO, J.. *A special type of nonrestrictive modification: the apposition*. Santiago Compostela, Verba, 18, 1991, p. 487-520.
- MEYER, C. F. *Apposition in contemporary english*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- MONDADA, L e DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorization: une approche des processus de référénciation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n. 23, 1995, p. 273-302.
- NOGUEIRA, M. T. (1996). *A aposição em língua portuguesa*. Fortaleza, 1996. 100p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa)–Universidade Federal do Ceará.
- POSSE, E. S. Characteristics of apposition in *The Great Gatsby*. In: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. Universidad de Santiago de Compostela, v. 7, 1994, p. 171-184.
- QUIRK, R. *et al.* *A comprehensive grammar of the english language*. London/New York: Longman, 1985.
- SENNA, M. D. G Apposition in english: a linguistic study based on a literary corpus. In: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, Universidad de Santiago de Compostela, v. 7, 1986, p. 83-95.

A predicação da língua portuguesa: um reflexo do modo de ação dos predicados

Célia Brito

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *The predication (States-of-Affairs) is examined in the Portuguese language, with base in Dik (1989). It is considered that the clause is structured in underlying layers; that the predication is one of the levels of that structure; that the "Modes-of-action" of the predicates determine the semantic functions of their arguments and the predication types.*

PALAVRAS-CHAVE: *predicado, predicação, modos de ação.*

Com o intuito de examinar a predicação da língua portuguesa, como reflexo da semântica interna dos predicados, realiza-se uma pesquisa considerando um *corpus* de 500 enunciados selecionados de textos escritos. Esclarece-se que as incursões teóricas aqui feitas sobre esses aspectos têm por base a orientação funcionalista de Dik (1989).

Em primeiro lugar, define-se o que seja uma predicação; em seguida, vêem-se os Modos-de-Ação do predicado (*Aktionart*) **Verbal (V)** – não se consideraram os predicados **Nominal (N)** e **Adjetivo (A)** – bem como as funções semânticas dos termos da predicação; depois, analisa-se o *corpus*, observando como as predicações de um, dois e três termos, e as funções semânticas desses se relacionam com os Modos de ação.

As considerações aqui apontadas acerca da predicação verbal na língua portuguesa fazem ver que o tratamento desse fenômeno reflete, muito mais que o relacionamento entre predicado e termos, o envolvimento pragmático da língua em situação interlocutiva.

1 A Predicação

Considerando-se que a cláusula apresenta uma estrutura em camadas, Dik (1989) aponta quatro níveis de estrutura de cláusula subjacente:

Nível 1: predicado (e termos);

Nível 2: predicação;

Nível 3: proposição;

Nível 4: ato de fala.

Pelo fato de, nesta pesquisa, se examinar a predicação da língua portuguesa, apenas os dois primeiros níveis são considerados, porquanto o estabelecimento do número de argumentos de uma frase é definido no primeiro nível e o preenchimento dos lugares vazios aí determinados dá-se no segundo nível.

O que é uma predicação? Se é possível, por exemplo, *um diretor distribuir brinquedos a crianças do bairro*, é porque esse gesto do diretor ocorre em algum mundo e, assim sendo, corresponde a um **Estado-de-Coisas (EC)**. Segundo Dik (1989), um EC é “algo que pode ser em algum mundo”, real ou imaginário. Todo EC é expresso por uma predicação e essa, por sua vez, resulta do relacionamento de um predicado com seus termos. Em (1), a seguir, tem-se um EC, ou seja, uma predicação.

(1) O diretor distribuiu brinquedos a crianças do bairro.
 $\text{distribuir}_v(x_1: \langle +\text{anim} \rangle (x)_{\text{Ag}} (x_2)_{\text{Met}} (x_3: \langle +\text{anim} \rangle (x_3))_{\text{Rec}}$

Uma predicação, por sua vez, também se apresenta por meio de níveis. São três os níveis de uma predicação:

– predicação nuclear (**nuclear predication**), formada do predicado e seus argumentos;

– predicação central (**core predication**), formada da predicação nuclear e estendida por operador de predicado p_1 (localiza um EC em um tempo) e satélites de nível 1 s_1 ;

– predicação estendida (**extended predication**), formada da predicação nuclear acrescida por uma variável do EC (e_1)¹ e modificada por operador de predicação p_2 (localiza um EC em um intervalo de tempo) satélites de nível 2 s_2 .

Dik (1989, 67) representa esses três níveis de predicação assim:

$p_2 e_1 : [[p_1 \text{ pred} (\text{arg})^n] (s_1)^n] (s_2)^n (e_1)$

nuclear

central

estendida

Verifica-se que o predicado *distribuir*, no nível da **predicação nuclear** expressa uma relação de três lugares que podem ser preenchidos por termos que expressam as entidades (reais ou imaginárias) exigidas por aquele predicado. Há, assim, **alguém que distribui** (o) *diretor*, **alguma coisa que é doada** *brinquedos* e **um alguém a quem algo é doado** (a) *crianças do bairro*. Os termos exigidos pela semântica de um predicado são denominados **argumentos**.

No nível da **predicação central** e **estendida**, há itens lexicais que ampliam a informação da cláusula. São os termos chamados **satélites**. Há satélites de nível 1 e de nível 2. Os de nível 1 (indicam modo, velocidade, instrumento) contribuem para definir melhor uma predicação nuclear e expandi-la em uma predicação central. Os de nível 2 (localizam o EC no tempo e espaço) contribuem para definir melhor uma predicação nuclear e expandi-la em uma predicação estendida. Em (3), a seguir, *com alegria* é um exemplo de satélite de nível 1 e, em (4), a seguir, *no domingo* é um exemplo de satélite de nível 2.

(3) O diretor distribuiu *com alegria* brinquedos a crianças do bairro.

(4) O diretor distribuiu com alegria brinquedos a crianças do bairro, *no domingo*.

¹ Dik usa o símbolo e_1 para representar o EC encaixado.

² **Pass** é um operador de predicação que indica o tempo em que foi realizado o EC.

Observa-se que uma predicação pode apresentar-se de forma tanto absoluta (predicação **matriz**), no nível da predicação nuclear e central, quanto encaixada (predicação **encaixada**), no nível da predicação estendida. A predicação correspondente à expressão lingüística (3), acima, por exemplo, apresenta-se encaixada, na expressão lingüística (5), a seguir, em uma predicação matriz cujo predicado corresponde ao item lexical *dizer*.

(5) O secretário disse que o diretor distribuiu com alegria brinquedos a crianças do bairro.

Pass¹ [dizer (o secretário) (e_i)]
e_i = Pass [[dizer (o secretário) (brinquedos) (a crianças do bairro)] (com alegria)]

Na ocorrência (5), a predicação encaixada corresponde àquilo que o secretário disse. O primeiro argumento do predicado *dizer* é o termo *secretário* e o segundo argumento é toda a predicação correspondente à expressão lingüística (3).

2 Os Modos-de-ação do predicado

As propriedades semânticas do predicado, ou seja, os diferentes Modos-de-Ação, determinam a natureza dos argumentos e satélites de um EC. Considerando que a semântica interna do predicado reflete as diferentes interpretações da realidade ou visão de mundo de seus falantes, Dik (1989) estabelece uma tipologia de EC e não uma tipologia de predicados, com base em cinco parâmetros: dinamismo, controle, telicidade momentaneidade e experiência. Apenas os três primeiros, no entanto, são indispensáveis à classificação dos tipos de EC na língua portuguesa. A combinação desses três parâmetros resulta em seis tipos de EC (Dik, 1989: 88).

Tipos de EC	Traços semânticos dos predicados
1 evento-ação-realização	[+din] [+con] [+tel]
2 evento-ação-atividade	[+din] [+con] [-tel]
3 evento-processo-mudança	[+din] [-con] [+tel]
4 evento-processo-dinamismo	[+din] [-con] [-tel]
5 situação-posição	[-din][+con]
6 situação-estado	[-den][-con]

3 As funções semânticas dos argumentos

Toda estrutura de predicado, necessariamente, apresenta, pelo menos, um argumento, e qualquer argumento não pode desempenhar mais que uma função semântica.

As funções semânticas do primeiro argumento (A₁) expressam uma informação a mais que as funções do segundo (A₂) e do terceiro (A₃) argumentos: além de informar sobre o papel semântico do único argumento, informa sobre o tipo de EC, ou seja, se este é de **Ação**, de **Processo**, de **Posição** ou de **Estado**.

São as seguintes: **agente** (a entidade que controla uma ação), **posicionador** (a entidade que controla uma posição), **força** (a entidade não-controlada que instiga um processo), **processado** (a entidade que experimenta um processo) e **zero** (a entidade envolvida em um estado).

- (6) *Eu (agente) as repito com prazer.*
- (7) *Eu (processado) envaideço-me do meu filho.*
- (8) *Essa câmera (força) projeta luz.*
- (9) *Meu pleito (zero) está garantido.*
- (10) *As crianças (posicionador) esperam a professora no jardim.*

Apontam-se como funções semânticas assumidas pelo segundo argumento: **meta**, **recipiente**, **localização**, **origem**, **direção** e **referência**. O terceiro argumento pode ter todas as funções semânticas do segundo argumento, exceto **meta**.

Diferentes considerações³ são feitas sobre a função **meta**. Para Dik, é a entidade **afetada** ou **efetuada** (o termo *problema*, na ocorrência (11), a seguir) por um controlador (o termo *Joana*, na ocorrência (11), a seguir) e tem, portanto, o sentido de **paciente**.

(11) *Joana expôs o problema sem receio.*

Definem-se e exemplificam-se, dessa feita, as funções semânticas que A₂ pode assumir juntamente com A₃: **recipiente** (é a entidade para a qual alguma posseção é transferida); **localização** (é o lugar onde alguma coisa está localizada); **direção** (é a entidade para a qual alguma coisa se move); **origem** (é a entidade de onde alguma coisa se move); **referência** (é a entidade que possibilita uma relação ser mantida).

(12) *O Papa acenou para os fiéis.* (A₂ **recipiente**)

(13) *Muitos livros serão doados às escolas estaduais.*
(A₃ **recipiente**)

(14) *Saltamos no Havaí.* (A₂ **localização**)

(15) *A mãe foi com a filha ao comércio.* (A₃ **localização**)

(16) *O vento sopra para a continente.* (A₂ **direção**)

(17) *O trem transporta os operários para a fábrica.* (A₃ **direção**)

(18) *A confusão surgiu de uma simples conversa.* (A₂ **origem**)

(19) *O governo expulsou os sem-terra da invasão.* (A₃ **origem**)

(20) *O assunto se refere à política.* (A₂ **referência**)

(21) *Oferecemos todo o conforto possível a nossos clientes.*
(A₃ **referência**)

4 Análise da predicação verbal na língua portuguesa

Analisar a predicação verbal na língua portuguesa, nesta pesquisa, significa:

- a) verificar a estrutura de predicado, o que implica examinar o número de argumentos projetados pelo predicado;
- b) considerar os tipos de EC que correspondem às predicações;
- c) conceber as funções semânticas dos argumentos.

Ressalta-se que, na classificação dos ECs, não se considera o parâmetro [± tel], tendo em vista que o aspecto temporalidade não se relaciona com o número de argumentos dos predicados bem como com a função semântica desses argumentos e, sim, apenas com a subclassificação dos ECs. Então, a análise não se pauta por seis tipos de EC, conforme classificados acima, e, sim, por quatro: situação-estado, situação-posição, evento-ação e evento-processo.

Determina-se que todos os predicados são transitivos, porquanto todos comportam, no mínimo, um argumento e, no máximo, três ar-

3 Dik (1989, 105) distingue **meta** de **processado**. Em ocorrências como: *John (Ag) moved the rock (Go) e The rock (Proc) moved*, considera que **the rock**, na primeira frase, é **meta** e, na segunda, é **processado**. Fillmore (1968), Chafe (1970) e Jackendof (1972) consideram que **the rock**, em ambas as frases, tem uma só função, assim, para Fillmore, é **objetivo**, para Chafe, é **paciente** e, para Jackendof, é **tema**. Para Bloomfield (1933) **meta** tem o mesmo sentido que tem para Dik.

gumentos. Decorre dessa orientação que até mesmo verbos copulativos apresentam transitividade.

Lembra-se, por outro lado, que os lugares vazios dos predicados podem ser preenchidos não só por termos que se relacionam com papéis sintáticos que a tradição gramatical concebe como sujeito, objeto direto e indireto, mas podem ser preenchidos, também, por termos que se relacionam com o papel sintático que a tradição gramatical concebe como adjunto adverbial.

Conclusão

Verificou-se que nem todo tipo de EC se relaciona com os tipos de predicado copulativo, intransitivo e transitivo. O verbo copulativo ocorre apenas em EC situação-estado. O verbo intransitivo ocorre em EC situação-estado, situação-posição, evento-ação e evento-processo com primeiro argumento processado. O verbo transitivo direto ocorre com todos os tipos de EC. O verbo transitivo direto e indireto ocorre com EC evento-ação e evento-processo com primeiro argumento processado ou força.

Viu-se que a teoria de Dik (1989), no que se refere ao estudo da predicação, possibilita dar novo tratamento à transitividade verbal na língua portuguesa, conforme se verifica a seguir:

– a transitividade não deve ser vista como a relação semântica de complementaridade do verbo, mas, sim, como a relação que o predicado mantém com os argumentos que desempenham papéis semânticos e sintáticos de sujeito, objeto direto, objeto indireto e ad-

junto adverbial e que é condicionada pelos fatores pragmáticos dinamismo e controle;

– todos os predicados são transitivos, pois não há predicado sem relacionar-se com pelo menos o primeiro argumento;

– os itens lexicais correspondentes a adjuntos adverbiais que preencherem lugares vazios na estrutura de predicado constituem argumento do predicado;

– não se tem *a priori* tipos de predicado segundo o número de argumentos que projetam, porquanto os fatores pragmáticos [\pm din] [\pm con] dos ECs é que determinam a sua natureza argumental;

– não há predicado de sentido completo ou incompleto, bem como de ação ou de estado, mas, sim, há predicado que projeta um, dois, ou três argumentos, segundo os Modos-de-ação dos predicados nas predicações na língua em uso.

– os termos que correspondem a A_2 e A_3 não completam o sentido do predicado, mas, ao contrário, é esse que projeta termos que desempenham aqueles papéis sintáticos;

– o pronome *se* compõe com o predicado um todo lexical quando o EC é [-din] [-con] e [+din] [-con] e, assim, esse predicado apresenta apenas um argumento;

– o pronome *se* compõe com o verbo um todo lexical, quando o EC é [+din] [+con], mas o evento-ação não se reflete no primeiro argumento;

Referências bibliográficas

DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. Holland/Providence: Foris Publications, Dordrecht, 1989.

Aspectos de um estudo funcionalista da modalidade evidencial

Vânia Cristina Casseb Galvão
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ar)

ABSTRACT: *The aim of this work is to analyze aspects of the functionalist approach of the layered structure of linguistic representation to the study of the evidential modal category*

PALAVRAS-CHAVE: *funcionalismo, modalidade epistemológica, evidencialidade.*

1. Considerações iniciais

A consideração da sentença como mensagem e como evento da interação (Halliday, 1985) é básica na proposta de constituição dos enunciados em camadas. Para Dik (1989:45-46), toda oração deve ser descrita em termos de uma estrutura subjacente abstrata, que é projetada na forma atual da expressão lingüística correspondente por um sistema de regras de expressão, as quais determinam a forma, a ordem e o padrão de entonação dos constituintes da estrutura oracional subjacente.

O reconhecimento dessa constituição autoriza a análise dos enunciados a partir de dois níveis: o nível representacional e o nível interpessoal (Hengeveld, 1988, 1989). No nível representacional um estado de coisas é descrito de maneira tal que o destinatário seja capaz de compreender a que a situação real ou hipotética se refere. Este é o domínio do evento narrado. No nível interpessoal a situação é apresentada de maneira que o destinatário seja capaz de reconhecer a intenção comunicativa do falante. É o domínio do evento de fala.

A estrutura oracional subjacente é uma estrutura abstrata complexa na qual podem ser distinguidos vários níveis ou camadas da organização formal e semântica. Para a Gramática Funcional, praticada por Dik (1989), Hengeveld (1988, 1989), entre outros, esses níveis são os seguintes:

	4º nível	CLÁUSULA	————	“ato de fala”
Nível Interpessoal	3º nível	PROPOSIÇÃO	————	“fato possível”
	2º nível	PREDICAÇÃO	————	“estado de coisas”
Nível Representacional	1º nível	PREDICADO	————	“propriedades/relações”

A base da estrutura oracional é um predicado, que designa propriedades ou relações, ao qual se aplica um determinado número de termos (argumentos), que se referem a entidades. Essa aplicação resulta a predicação, que designa estados-de-coisas. Uma predicação pode ser construída em uma estrutura de ordem mais alta: a proposição, que designa um conteúdo proposicional ou fato possível. A proposição, por seu lado, é construída dentro de um *frame* ilocucionário, que diz respeito ao *estatuto* do ato de fala, ou seja, às forças declarativa, interrogativa, imperativa etc que se aplicam ao conteúdo proposicional.

Subjacentes ao modelo das camadas estão quatro processos básicos de constituição do enunciado: predicação, referenciação, modalização e junção. Na camada mais profunda está o predicado, com o preenchimento das “casas argumentais” dá-se a referenciação, operadores e satélites qualificam, e as porções que dão seqüência aos enunciados são conectadas através de juntores (Neves, 2000).

Dik (1989:50) diz que uma das vantagens do modelo de camadas é permitir uma correta especificação do escopo de *operadores* e *satélites* atuantes em cada um desses níveis. Operadores e satélites são aqueles elementos que resultam em uma expressão lexical e em uma expressão gramatical, e que qualificam as modificações e modulações nos níveis da estrutura clausal, respectivamente.

Os postulados de Hengeveld (1988, 1989) e de Dik (1989),

direcionam a classificação dos operadores e satélites, conforme os seus níveis de atuação e a função que exercem. Classificação que é explicitada no quadro a seguir:

Quadro II: Classificação dos Operadores e Satélites

NÍVEL	FUNÇÃO	EXEMPLOS
DO PREDICADO	Captam os meios que especificam propriedades adicionais ao conjunto do estado de coisas designado pela predicação simples.	Indicadores da temporalidade interna dos EC, negação do predicado etc.
DA PREDICAÇÃO	Alocam os estados de coisas designados por uma predicação em um mundo real ou imaginário, e por isso restringem o conjunto de referentes potenciais da predicação às situações externas que o falante tem em mente.	Indicadores de tempo de ocorrência, de frequência de ocorrência e de atualidade do EC.
DA PROPOSIÇÃO	Validam o conteúdo proposicional, especificando a atitude do falante em relação à verdade da proposição.	Indicadores da origem do conteúdo proposicional e indicadores do comprometimento do falante com a verdade da proposição.
DA ILOCUÇÃO	Modificam a força ilocucionária básica de uma expressão lingüística de modo a torná-la adequada à estratégia comunicativa do falante.	Indicadores de atenuação ou de intensidade da força ilocucionária.

Nesta oportunidade, enfocaremos os operadores e satélites modais atuantes no nível da proposição indicadores de especificações sobre a origem da informação veiculada, integrantes do domínio modal da evidencialidade.

Neves (no prelo) observa que as especificações de modalidade instanciam a oração quanto à ancoragem na enunciação, ou seja, dizem respeito ao falante, ao ouvinte, e ao momento da enunciação.

Evidenciais geralmente podem ser definidos como marcadores que indicam algo sobre a fonte da informação da proposição (Bybee *et al.*, 1995:184).

Pretende-se mostrar os postulados que direcionam um estudo sobre a modalidade evidencial na perspectiva da GF. Explicitaremos algumas questões que envolvem essa temática e apresentaremos uma alternativa de investigação que tem por hipótese o provável desenvolvimento do sistema evidencial gramaticalizado no português do Brasil (PB).

2. A modalidade evidencial na GF

Independentemente de outras perspectivas, na GF, considera-se a Modalidade como o domínio da veiculação das atitudes do falante em relação ao que é asseverado (Hengeveld, 1988, 1989; Dik 1989, 1997). Três principais subdomínios são identificados na tipologia modal da GF: Modalidade Epistemológica, Modalidade Objetiva e Modalidade Inerente.

A Modalidade Epistemológica abrange todos os meios lingüísticos pelos quais o falante pode expressar seu comprometimento em relação à verdade da proposição, comprometimento que

pode ser revelado a partir da especificação da origem da informação contida na proposição, ou seja, a partir de elementos evidenciais.

Os modalizadores epistemológicos evidenciais são, portanto, especificadores da fonte do conhecimento asseverado na proposição.

Ao fazer a especificação evidencial, o falante pode ou não se apresentar como essa fonte. Hengeveld distingue a modalidade epistemológica evidencial em *inferencial, citativa e experiencial*.

Nos termos de Dik (1989:251) os aspectos semânticos mais importantes no campo de ação dos modalizadores epistemológicos evidenciais (a origem da proposição) são distinguidos como:

Experiência: O falante conclui que X_i baseado em prévia experiência pessoal;

Inferência: O falante infere X_i a partir de evidência disponível;

Hersay (boato): O falante assinala que ouviu X_i a partir de alguém.

Os estudos sobre a evidencialidade são recentes e, esse não é um domínio cujas fronteiras têm sido fáceis de delimitar, por esse e outros motivos, não há ainda um consenso sobre o estatuto semântico/sintático da evidencialidade. A perspectiva da GF está longe de ser unânime. O reconhecimento da evidencialidade como um subdomínio da modalidade epistemológica é apenas uma das concepções dessa categoria. A unanimidade relaciona-se apenas ao aspecto modal da categoria.

Podemos citar três das diferentes perspectivas correntes na literatura lingüística: uma que reconhece evidencialidade e modalidade como duas categorias semânticas independentes (Nuyts, 1992, 1993, 1993); outra que identifica a evidencialidade como um subtipo de modalidade epistêmica (Palmer, 1986; Bybee, Pagliuca & Perkins, 1994); e, uma terceira, que reconhece a evidencialidade como uma categoria modal que pode ou não estar gramaticalizada nas línguas (Anderson, 1986; Willett 1988; De Haan, 1997, 1997a, 1997b, 1998, 1998a).

Outra questão diz respeito à origem de marcadores evidenciais. A língua pode ter um sistema evidencial original ou, dependendo, dentre outras coisas, da necessidade comunicativa, esse sistema pode vir a desenvolver-se no decorrer do tempo.

Entre os postulados do modelo funcionalista está a relação gramática e discurso e a explicação do comportamento sintático, semântico e pragmático dos itens, levando-se em consideração a confluência de forças internas e externas ao sistema.

Para Dik (1989), um exemplo da previsão desse dinamismo e da atuação de fatores de ordens pragmática e cognitiva na formação das expressões lingüísticas é o desenvolvimento da gramaticalização, um dos processos constitutivos das línguas. A gramaticalização descreve o desenvolvimento unidirecional dos itens do domínio lexical, conceitualmente mais concretos em itens do domínio gramatical, conceitualmente menos concretos ou mais abstratos,

A GF prevê a gramaticalização atuando de maneira geral nas línguas, não faz estudos específicos sobre o desenvolvimento desse fenômeno lingüístico.

Acontece que uma das vantagens do modelo funcionalista é a sua capacidade de conciliação com outras perspectivas, desde que estas considerem a língua em uso e o dinamismo lingüístico. Nesse sentido, e, levando-se em consideração que uma das hipóteses de nossa investigação atenta para o surgimento de marcadores evidenciais a partir de processos de gramaticalização, pretendemos aliar a perspectiva da GF à proposta de De Haan.

De Haan (1997, 1997a, 1997b, 1998, 1998a), reconhece a evidencialidade como uma categoria modal que pode ou não estar gramaticalizada nas línguas. Ele critica as propostas de definição da evidencialidade por critérios puramente semânticos e, a partir de Anderson (1986), reformula aqueles que ele considera como os critérios definidores evidenciais:

- i. Os evidenciais não são a parte principal da cláusula.
- ii. Evidenciais não apresentam concordância com o falante.
- iii. A evidencialidade é o significado primário desses elementos.

iv. Evidenciais não podem estar no escopo de um elemento negativo.

Dentre os aspectos que estamos investigamos, atentamos para a descrição de usos evidenciais no português do Brasil desenvolvidos a partir da gramaticalização da construção matriz que introduz uma oração encaixada construída com o predicado *dizer*, primeira pessoa singular, presente, modo indicativo.

Trabalhamos com dados de língua escrita que integram o *corpus* pertencente ao projeto Gramática de Usos do Português e Dicionário de Usos do Português (GUP/DUP), da UNESP/Araraquara.

Considerações finais

A aplicação do modelo da GF nos permite perceber a atuação de elementos evidenciais a partir dos níveis de constituição do enunciado. Pretendemos ratificar o processo de mudança do item *diz que* em direção ao domínio gramatical modal.

Considerando-se os critérios definidores de De Haan, temos fortes indícios de que a construção *diz que* vem desenvolvendo um processo de gramaticalização no domínio da modalidade evidencial. Isso significa que há grandes possibilidades de um sistema modal evidencial gramaticalmente expresso estar sendo construído no PB. É o que pretendemos continuar investigando.

Referência bibliográfica

- ANDERSON, Lloyd B. (1986). Evidentials, Paths of Change, and Mental Maps: Typologically Regular Asymmetries. In Chafe and Nichols, 273-312.
- BYBEE, J., PERKINS, R., PAGLIUCA, W. (1994). *The evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: Chicago University Press.
- BYBER & FLEISHMAN (eds). (1995). *Modality and Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- DE HAAN, Ferdinand (1996). Evidentiality in Dutch. (Unpublished Ms).
- _____ (1997). The place of inference within the evidential system. (Unpublished).
- _____ (1997). Evidentiality and the Inferential Evidential. (Unpublished).
- _____ (1997d). Evidentiality and Epistemic modality. Paper presented at the 2nd ALT meeting, Eugene, OR. (Unpublished)
- _____ (1998a). The Category of Evidentiality. (Unpublished)
- _____ (1998b). Visual evidentiality and its origins. (Unpublished)
- DIK, S. C (1989). *The theory of Functional Grammar*. Foris Publications: Dordrecht.
- DIK, S. C (1997). *The theory of Functional Grammar - Part 2: Complex and Derived Constructions*. Berlin/New York: Mouton Gruyter.
- NEVES, Maria Helena M. (no prelo). A Modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa. In: *Revista Portuguesa de Filologia* (no prelo).
- _____ (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP.
- NUYTS, Jan (1992). Subjective vs Objective Modality: What is the difference? IN: Fortescue, M. et al. *Layered Structure and Reference in a Functional Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- _____ (1993). Epistemic modal adverbs and adjectives and the layered representation of conceptual and linguistic structure. *Linguistic*, 31, p. 933-969.
- _____ (1993a). From language to conceptualization: The case of Epistemic Modality. In: *CLS* 29, v. 2.
- PALMER, Frank . R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLET, T. A. (1988). *Cross-linguistic survey of grammaticalization of evidentiality*. *Studies in Language*, v. 12, n°. 1, p. 51-97.

Topicalização: as dimensões referenciais do planejamento discursivo

Marcos Antonio Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

ABSTRACT: *The aim of this work is to argue that topicalized structures are associated to communicative strategies that show evidence of a continuum between oral and written registers. The relative independence from syntactic restrictions allows us to relate those structures to the level of discursive planning.*

PALAVRAS-CHAVE: *Topicalização, planejamento discursivo, fala e escrita.*

Apesar da existência de um representativo número de trabalhos abordando o fenômeno da topicalização no português do Brasil¹, parece continuar prevalecendo o entendimento tradicional de que as estruturas topicalizadas nada mais representam senão realizações lingüísticas mal formuladas próprias do universo caótico da oralidade. Se, por um lado, a análise que a gramática tradicional faz das estruturas de tópico e comentário se limita a aspectos formais, desconsiderando a função discursivo-pragmática desse tipo de construção, por outro, a perspectiva dicotômica que separa com rigidez as modalidades oral e escrita deixa de levar em consideração significativos aspectos da língua, os quais consideramos, ao lado de muitos autores, indispensáveis ao entendimento das diferentes estratégias empregadas durante o ato de fala.

Neste trabalho, interessa-nos, particularmente, dois tipos de topicalização:

a) aquele em que os papéis de tópico e de sujeito são codificados por itens distintos, mas correferentes, como no seguinte exemplo:

(01) ... *a casa de minha avó... ela é grande sabe?*
(Língua falada, 8ª série, p. 347)²

b) aquele em que esses papéis são codificados por itens distintos tanto do ponto de vista morfossintático quanto semântico, como ocorre no exemplo abaixo:

(02) ... *esse acampamento todos os meus amigos foram.*
(Língua falada, 8ª série, p. 303)

O que nos parece evidente é que qualquer classificação sintática tanto para o SN *a casa de minha avó* em (01) como para o SN *esse acampamento* em (02) se torna um tanto forçada. Esses SNs se mostram relativamente independentes da oração-comentário que os segue, sem desempenharem nela qualquer função sintática. Antes, são tomados como ponto de partida da porção do discurso que os seguirá. O informante os seleciona como o elemento central a partir do qual a informação será transmitida. Trata-se, portanto, de SNs marcadamente discursivos que recebem o rótulo de "tópico". Conforme Chafe (1976) e Li e Thompson (1976), o que caracteriza o tópico é ele estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir.

Partindo das idéias propostas por Ochs (1979), pretendemos estabelecer relações entre o nível de planejamento discursivo e o recurso da topicalização. Em seu trabalho, a autora procura mostrar que as estratégias lingüísticas adquiridas em um momento anterior do desenvolvimento da linguagem não são abandonadas, conforme o entendimento de algumas propostas, mas ficam disponíveis e emergem sob certas condições comunicativas. Ou seja, os padrões comunicativos anteriores coexistem com os adquiridos mais recentemente,

umentando, dessa forma, a escala potencial de estruturas disponíveis para uso. Entre as estratégias comunicativas que emergem mais tarde no discurso do adulto provenientes de estágios anteriores, Ochs faz referência àquelas em que, mais do que por meios sintáticos, os argumentos e seus predicados são ligados através de sua posição na sentença. Percebemos, nessa análise, uma aproximação teórica com as propostas formuladas por Givón (1979), para quem a linguagem humana teria evoluído do modo pragmático para o sintático e, por isso mesmo, a sintaxe teria evoluído a partir do discurso. A diferença entre os autores, ao que nos parece, fica unicamente por conta do foco adotado: enquanto a hipótese de Givón para a evolução da linguagem engloba tanto a filogenia quanto a ontogenia, Ochs trabalha numa perspectiva ontogênica.

A distinção terminológica utilizada pela autora entre discurso planejado e discurso não planejado se opõe à perspectiva tradicional que dicotomiza as modalidades oral e escrita e procura dar conta de certas situações comunicativas em que a confiança em determinados padrões lingüísticos se vê afetada. O conceito de planejamento tem como base a idéia de premeditação e de propósito de organização. Desse modo, diferentemente do não planejado, o discurso planejado é compreendido como sendo aquele que foi pensado e organizado antes de ser produzido. Obviamente, essas são formulações extremas, uma vez que em nosso dia-a-dia nos deparamos com situações discursivas relativamente planejadas ou não planejadas. O planejamento discursivo, em seus extremos, poderia, assim, ser exemplificado com a produção escrita acadêmica e a conversa espontânea, respectivamente.

Dos quatro traços apontados por Ochs para distinguir o discurso relativamente não planejado do planejado, interessa-nos particularmente dois, uma vez que nosso objetivo, como já afirmado anteriormente, é estabelecer relações entre o nível de planejamento discursivo e o recurso da topicalização. Segundo o entendimento da autora:

1) No discurso relativamente não planejado, mais do que no planejado, os falantes confiam no contexto imediato quando expressam as proposições.

Esse traço remete-nos às relações argumentos-predicado sem uso de meios sintáticos e ao apagamento de referentes. O exemplo a seguir, encontrado em nosso *corpus*, ilustra essas características:

¹ Merecem ser destacados, aqui, os trabalhos da professora Eunice Pontes *Sujeito: da sintaxe ao discurso*, de 1986 e *O tópico no português do Brasil*, de 1987.

² Nossos dados são provenientes do *Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal (D&G)*, publicado pela Editora da UFRN.

- (3) ... a árvore... todo mundo teve a sua hora de almoço...
(Língua falada, 8a. série, p. 322).

Essa estrutura torna-se estranha sem seu contexto discursivo-situacional. Argumento e predicado são altamente dependentes do discurso e, por isso mesmo, é impossível interpretá-los fora desse contexto. Em (3), a informante narra um passeio realizado quando criança e faz o seguinte comentário:

(3') ... todo mundo tomou banho de piscina... depois teve a hora do almoço... cada um tinha a su/sua mesa... né... na sombra... a árvore... todo mundo teve a sua hora de almoço... almoçamos e depois... continuamos à tarde... jogando bola...

De uma maneira econômica, informante e entrevistador se entendem, não explicitando o que pode ser suprido pelo todo do discurso.

No trabalho de Li & Thompson (op.cit.) sobre a ordenação vocabular e especialmente sobre topicalização, os autores identificam as construções de “duplo sujeito” como sendo os casos mais claros de estruturas de tópico-comentário. Isso porque, conforme observado, todas as línguas com proeminência de tópico têm construções desse tipo, enquanto nenhuma língua com proeminência de sujeito as tem. Como exemplo, citam a seguinte estrutura do japonês:

- (4) Gakkoo-wa buku-ga isogasi-katta
“Escola, eu estava ocupado”

Note-se que o exemplo retirado de nosso *corpus* e o citado por Li & Thompson apresentam características semelhantes.

2) No discurso relativamente não planejado, mais do que no planejado, os falantes confiam em estruturas morfossintáticas adquiridas nos primeiros estágios de desenvolvimento da linguagem. No planejado, fazem uso de estruturas que emergem relativamente mais tarde.

Aqui, além dos aspectos relacionados às vozes e aos tempos verbais, Ochs (op. cit.) salienta os modos de referência para caracterizar os níveis de planejamento. Segundo os achados da autora, no discurso relativamente não planejado sobressaem-se as construções em que primeiro o falante nomeia um referente para depois apresentar uma proposição completa acerca daquele referente. Ochs nos lembra ainda que um tipo particular de construção com referente mais proposição é mais comumente discutido pela lingüística: o deslocamento para a esquerda. Pontes (1987) atribui a Ross (1967) a distinção entre topicalização e deslocamento para a esquerda. Para Ross, essa distinção se baseia essencialmente no fato de que, no caso de deslocamento para a esquerda, aparece um pronome que o autor chama de *pronome-cópia*. No caso de topicalização, esse pronome não vai aparecer. Como podemos observar nos exemplos apresentados, quando o tópico e o sujeito são correferentes, estamos diante de um deslocamento para a esquerda, ex. (1), quando não, temos topicalização, ex. (2). Com relação a essas estruturas, esclarece Votre (1992) que

ambos os processos estão estreitamente associados a estratégias discursivas para atrair a atenção do interlocutor, e atuam dentro de um domínio funcional complexo que podemos rotular de contrastividade. É essencialmente a função contrastiva, com todos os seus reflexos funcionais e suas contrapartes estruturais, que melhor explica o mecanismo de anteposição para fora dos limites estruturais da cláusula.

Os exemplos a seguir ilustram a afirmativa de Votre:

- (5) E: Solange... você poderia descrever um lugar que você goste de ficar ou até que você não goste... um lugar que você já foi... qualquer lugar...

I: **É... o meu colégio... o Ferro Cardoso né... ele.. eu gosto... eu gosto de ficar lá né... apesar de ser um prédio pequeno... mas eu gosto e... também porque eu já passei muito tempo estudando lá e eu já me acostumei né... com o prédio...** (Língua falada, 3a. série, p. 283).

Nesse exemplo, a informante, ao iniciar sua fala, aponta, primeiramente, o referente sobre o qual todo o restante do texto irá tratar. A função comunicativa básica dessa estratégia discursiva é abrir espaço para um tópico contrastivo, já que ele é selecionado entre todas as outras possibilidades oferecidas na solicitação do entrevistador. Aqui, a função contrastiva é ainda salientada pelas três diferentes formas de codificação utilizadas pela informante para o mesmo elemento tópico: primeiro o SN *o meu colégio* é contrastivo com todos os outros lugares possíveis de serem descritos; o segundo SN, *o Ferro Cardoso*, representa mais um recorte, uma vez que determina de qual colégio se fala; por fim, o pronome *ele*, anafórico, funciona como reforço na indicação do elemento escolhido para ser o tópico. A seqüência seguinte, *eu gosto... eu gosto de ficar lá né...*, representa o comentário que é feito sobre o tópico selecionado (repetido no advérbio *lá*). Assim, a ordenação dos constituintes no início da resposta da informante ilustra, antes de mais nada, uma construção de tópico-comentário, de nível pragmático-discursivo.

- (6) ... há uma... é... a religião verdadeira né... que é o amor... o amor que você tem a Deus... o amor que você tem a seu próximo... agora... geralmente as seitas... elas não têm interesse de mostrar... de... de mostrar... a verdade... não é... de mostrar Deus...

(Língua falada, 3a. série, p. 292).

No exemplo (6), a seqüência em negrito representa uma quebra da expectativa natural decorrente do fluxo do texto, uma vez que a informante vinha falando da “religião verdadeira”. A entrada de um novo tópico - “as seitas” -, altamente contrastivo com o anterior, requer uma abertura de espaço especial, o que é garantido pela construção de tópico-comentário.

As estruturas que estão sendo aqui examinadas são produzidas, predominantemente, na oralidade. Entretanto, em nossos dados de material escrito, encontramos o seguinte exemplo:

- (7) **Quando eu e os meus amigos chegamos ao local de partida, todos estavam alegres pensando que tudo não ia passar de um simples piquinique. Todos nós trouxemos uma mochila, dentro dessas mochilas havia mais comida do que utensílios pessoais. Mas, ainda no local de partida teve um momento em que o tenente do curso começou a revistar nossas mochilas. As mochilas que tinham comida dentro, foi revistada toda a comida. Algumas pessoas até protestaram.**

(Língua escrita, 8a. série, p. 315).

A estrutura em negrito, ao que nos parece, apresenta todas as características de uma construção de tópico-comentário. Tem-se, primeiramente, um tópico (*as mochilas que tinham comida dentro*) - com um grau maior de complexidade estrutural em relação aos exemplos precedentes -, seguido de uma oração que funciona como um comentário, completando a informação sobre o referente-tópico.

Entendemos que nossos dados e as considerações aqui apresentadas, necessariamente restritas pelas circunstâncias, reforçam a necessidade de uma análise diferenciada para as chamadas estruturas

topicalizadas. Nessa análise, a relação entre os constituintes deve ser interpretada, primeiramente, como uma relação discursiva. Muitas vezes, é a simples justaposição desses constituintes que vai garantir o elo significativo entre eles. A tipologia proposta por Li & Thompson, baseada no fato de nas línguas predominarem relações de tópico-comentário ou de sujeito-predicado, representa um avanço na investigação dos fenômenos lingüísticos típicos da oralidade uma vez que leva em consideração fatores discursivo-pragmáticos, e não apenas sintáticos. Os trabalhos de Pontes, na década de 80, fornecem evidências do quanto a topicalização representa um traço significativo no português do Brasil mas, apesar disso, continua sendo desconsiderada e/ou interpretada preconceituosamente no processo de ensino-aprendizagem.

Relacionar as construções de tópico e comentário ao nível de planejamento do discurso representa uma alternativa, certamente ao lado de muitas outras, à abordagem que tradicionalmente é utilizada no tratamento de tais construções. Conforme desejamos ter demonstrado, esse caminho evidencia que, se por um lado, o arranjo das unidades lingüísticas procura dar conta de determinadas necessidades comunicativas, atendendo a determinados contextos discursivo-situacionais, por outro, esse arranjo não pode ser interpretado como uma estratégia exclusiva da modalidade oral.

Referências bibliográficas

- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: LI, C. N. (ed.). *Subject and topic*. New York, Academic Press, 1976.
- GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York, Academic Press, 1979.
- LI, C. N. & THOMPSON, S. A. Subject and topic: a new typology of language. In LI, C. N. (ed.). *Subject and topic*. New York, Academic Press, 1976.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (ed.). *Syntax and semantics*. V. 12 - Discourse and syntax. New York, Academic Press, 1979.
- PONTES, E. S. L. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo, Ática, 1986.
- _____. *O tópico no português do Brasil*. São Paulo, Pontes Editores, 1987.
- ROSS, J. R. *Constraints on variables in syntax*. Dissertação de PhD, MIT, 1967.
- VOTRE, S. J. *Lingüística funcional: teoria e prática*. Québec, Université Laval, 1992. (inédito).

Análise funcionalista dos mecanismos de impessoalização no texto argumentativo

Nubiácia Fernandes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

ABSTRACT: *In this paper, I discuss some mechanisms responsible for the impersonalization process in spoken language. Based on the contemporary functional linguistics, the aim is to elucidate the iconic relation between the impersonality notion and its forms of codification.*

PALAVRAS-CHAVE: *Funcionalismo; iconicidade; impessoalização.*

Introdução

Neste trabalho proponho-me descrever e interpretar alguns recursos codificadores da função lingüística de impessoalização, cujo uso vem se generalizando como alternativas às formas canônicas reconhecidas pela gramática tradicional.

A fonte de pesquisa empírica é o *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*, do qual foram selecionados doze textos orais do tipo relato de opinião.

Entendo que uma forma ou expressão se caracteriza como indicativa de impessoalidade principalmente pelo fato de não situar seres específicos no mundo bio-social, dada a ampliação de sua referência. Ou seja, ao englobar diferentes pessoas, uma expressão pode tornar-se tão genérica que é impossível precisar qual o seu referente. Esse sentido amplo e generalizante que as formas impessoais exibem se coaduna com o seu comportamento morfossintático, pois a maioria delas leva o verbo para a 3ª. pessoa (do plural ou do singular), considerada, tanto pelos gramáticos como por alguns lingüistas, como forma impessoal. Assim sendo, acredito que o problema da impessoalização requer um tratamento de ordem semântico-pragmática-discursiva; de um lado, porque envolve a consideração do papel semântico de agente e não meramente da função sintática sujeito; de outro, porque o emprego de formas impessoalizadoras no discurso parece ser determinado pelas relações do enunciador com a língua, com o seu interlocutor e com a realidade.

Os manuais de gramática tradicional, em geral, registram duas formas de expressar essa função no enunciado: a) verbo na terceira pessoa do singular acompanhado do pronome *se* (indeterminador), como em “*Precisa-se de operários*” e b) verbo na terceira pessoa do plural em oração sem sujeito exposto, como ocorre em “*Mandaram chamar Mariana*”. Dizem ainda os gramáticos que, nestes casos, *o verbo não se refere a uma pessoa determinada ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento*. No caso, dada a impossibilidade de identificação, o sujeito é dito *indeterminado*. (Cunha, 1976:141). (Grifos meus).

O exame do *corpus* revela que, particularmente em sua modalidade falada, o português registra formas alternativas de impessoalização não previstas pela gramática tradicional, enquanto a utilização das formas canônicas parece restringir-se à escrita formal.

A orientação teórica que adoto é a da lingüística funcional, com base no princípio de iconicidade, tal como formulado por Givón (1984).

Num estudo recente sobre os mecanismos de impessoalização em textos dissertativos da comunidade estudantil de Natal (RN), (Oliveira, 1999), constatei que, funcionando como estratégias de impessoalização, concorrem *eu, nós, a gente e você*; os indefinidos não anafóricos *todos, ninguém, alguém, uns, todo mundo, qualquer um*, dentre outros, além de expressões genéricas do tipo, *o pessoal, as pessoas, o povo, o indivíduo, a turma*. Neste trabalho, retomo os resultados do estudo referido, buscando agora redirecionar a análise na perspectiva da lingüística funcional, de inspiração em Givón, Hopper, Traugott, entre outros. Assim, tento demonstrar, na medida

do possível, que as estratégias de impessoalização podem ser vistas como icônicas e cognitivamente motivadas.

Impessoalização e iconicidade

Em sua versão forte, o princípio de iconicidade prevê uma correlação natural (não-arbitrária) entre o código lingüístico e o seu *designatum* (Bolinger, 1977). A iconicidade revela-se, pois, na relação de *um-para-um* entre função e forma, entre a significação e sua representação. A realidade lingüística, no entanto, não confirma que essa relação se dê assim de modo tão absoluto. Encontram-se, na língua, casos em que uma forma desempenha mais de uma função e, inversamente, uma mesma função pode ser preenchida ou codificada por mais de uma forma. Além disso, ao lado de estruturas que mantêm uma correlação aproximada com o sentido ou a função que elas designam, sendo, pois, mais ou menos visível os laços entre forma e função, verifica-se também a existência de casos em que essa relação não é nítida, revelando-se mais ou menos arbitrária, de modo que é impossível estabelecer a conexão entre expressão e conteúdo. Nesse sentido, a noção de iconicidade na língua deve ser melhor abordada na perspectiva de um continuum, que prevê estruturas iconicamente motivadas em diferentes graus.

Essas constatações relativizam a idéia de iconicidade e motivaram uma formulação mais branda do princípio por parte dos funcionalistas (Givón, 1984). De acordo com essa versão atenuada, não se pretende que a função **determine** a forma de modo absoluto, nem que esta seja igualmente o **resultado** dos conteúdos a serem transmitidos. Encarando a gramática da língua como uma estrutura maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e expressivas dos seus usuários, é possível explicar as formas como “recortes” do mundo real (ou dos mundos possíveis) operados pelo usuário, a partir de pontos de vista ligados à sua percepção, cultura, condição social e interação discursiva.

Como diz Croft (1990:164), “a estrutura da língua reflete *de algum modo* a estrutura da experiência, ou seja, a estrutura do mundo, incluindo (na maior parte das visões funcionalistas) *a perspectiva imposta sobre o mundo pelo falante*.” (Grifos meus). Assim sendo, a escolha das formas do discurso, numa situação específica de comunicação, vai depender, entre outras coisas, do ponto de vista que o falante impõe àquilo que está querendo representar, dos seus propósitos e das relações interativas que norteiam o ato de fala.

A análise

Neste trabalho, examino a relação relativamente icônica entre a função de impessoalização e as formas que a codificam. Para tanto, adoto o princípio de iconicidade em sua versão mais branda e mais geral, conforme apresentado anteriormente.

Do ponto de vista semântico, parece que as formas de referência do sujeito/agente que investigo adquirem um valor impessoal, na medida em que assumem a capacidade de englobar a chamada

“não-pessoa” (ele/eles), o que pode acontecer inclusive com o *eu*. No nível das relações morfossintáticas, a maioria delas leva o verbo para a terceira pessoa do singular, que se caracteriza pela falta de desinência de pessoa.

Como resultado de observações assistemáticas, verifiquei que as formas impessoalizadoras tendem a aparecer preferencialmente quando os eventos narrados no discurso referem-se a ações, atitudes e pontos de vista não individuais, mas do grupo. Nesses contextos, o discurso tende a ser “esvaziado” de pessoa. É o papel social que deve ser enfatizado em detrimento da individualidade. Assim, certamente por força do princípio de iconicidade, o agente das ações, processos e/ou atitudes veiculados no discurso vem representado por uma pessoa amplificada, de referência mais ou menos indeterminada, difusa, genérica. A forma impessoalizadora pode incluir o enunciador, focalizando a participação do “eu” nos eventos descritos. É o caso do “nós” que equivale a um “eu-ampliado”; pode, também, focalizar o interlocutor como parte de um grupo mais amplo, conforme se verifica, por exemplo, com o “você” genérico. Parece-me que, nesses casos, a impessoalização é parcialmente atenuada, pois a indicação de uma pessoa “eu” ou “tu” (agente) encontra-se aí pressuposta. Em outras expressões, como *o povo, o pessoal, o indivíduo*, etc., a referência é muito mais vaga. Assim sendo, é possível, eventualmente, postular que as formas de referência do sujeito/agente exibem diferentes graus de impessoalização.

Outros contextos que parecem favorecer a ocorrência de formas impessoalizadoras são aqueles em que se abordam temas abstratos, como a religião, a fé, etc., ou se descrevem situações conjecturais/hipotéticas/imaginárias, em que os participantes são, digamos, “virtuais”. Predominam, então, as formas verbais não-finitas, por si só impessoais, as do futuro condicional e/ou as do subjuntivo, destinadas à expressão da modalidade do “provável”. Neste último caso, parece ser possível postular a atuação do princípio de iconicidade, a partir do ponto de vista que o falante impõe àquilo que está querendo representar. As formas de sujeito/agente impessoais se coadunam com o conteúdo do discurso, que relata eventos hipotéticos, cujos personagens são, na verdade, fictícios ou irrealis.

Recursos alternativos de codificação da impessoalização no português

Conforme mencionado anteriormente, no *Corpus* do meu estudo preliminar, foram identificadas as seguintes estratégias de impessoalização, aqui retomadas: *eu, nós, a gente e você*; os indefinidos não anafóricos *todos, ninguém, alguém, uns, todo mundo, qualquer um*, dentre outros, além de expressões genéricas do tipo, *o pessoal, as pessoas, o povo, o indivíduo, a turma*.

Apresento agora alguns exemplos representativos do que acaba de expor.

O *nós* que aparece no exemplo (1), representa um “eu-ampliado”, um sujeito genérico que, abarcando um universo indistinto de indivíduos, equivale a “todos” e torna-se, por isso, relativamente impessoal, de acordo com o conceito de impessoalidade que adoto neste trabalho. Quanto ao conteúdo da mensagem, observa-se que as ações/atitudes estão projetadas para o futuro e o que se afirma é válido para qualquer pessoa indistintamente.

1) “... *eu acho que tem minado essa questão da estrutura família ... que é uma coisa super importante e que deve ser preservada se nós quisermos é ... ter noção do que fomos daqui algum ... do que somos a algum tempo ... nós temos que preservar esses laços ...*” (Epu, 3ºG, M).

As formas *você e a gente* são amplamente utilizadas na linguagem do dia-a-dia com valor genérico e, portanto, impessoal. O fato de *a gente e você* genéricos abarcarem a “não-pessoa” (ele/eles) está indicado na forma verbal a eles associada. Esses pronomes le-

vam o verbo para a terceira pessoa do singular, que se caracteriza pela falta de desinência e é considerada como forma *impessoal*. A impessoalidade verbal se harmoniza com a noção de amplitude que estas formas pronominais manifestam quando são empregadas em determinados contextos. A referência é de tal modo expandida que *você e a gente* passam a equivaler a “qualquer um”.

Veja a impessoalização expressa por *a gente e você* em (2) e (3), respectivamente.

2) “... *por que o pessoal num investe na educação ... principalmente político né ... começa pelos grandes ... eles querem que a gente num tenha capacidade de discernir o que é certo e o que é errado ...*” (Epa, 2ºG, M).

3) “... *se hoje você for a um posto de saúde te negam a saúde ... então você é obrigado a pagar a saúde ... você é obrigado a pagar sua segurança ... você é obrigado a tudo ... você não tem direito a nada ...*” (Epa, 3ºG, F).

Em 3) tem-se a descrição de uma situação hipotética, mas o que se afirma também é válido para qualquer indivíduo.

Podemos parecer estranho, mas o *eu* também exibe esse valor impessoal, na medida em que abarca a “não-pessoa”, tendo assim alargado os limites de sua referência. No exemplo 4), verifica-se um emprego da forma *eu* para representar um grupo indistinto de indivíduos que, estranhamente pode incluir muita gente, exceto o “eu” enunciador, que aliás, não concorda com a ação encabeçada pelo “eu” neste contexto. No caso, considerando o contexto específico de uso, é possível analisar essa forma como sendo afetada pelo traço impessoal.

4) “...*por exemplo tem ... um cara que tá ... fazendo um serviço pra ... um marajá ... daí o cara mata ... aí você mata ... daí quando você for pra cadeia ... eu faço alguma coisa ... pra tirar você de lá ... isso é um exemplo de corrupção ...*” (Epa, 8ª série, M).

Os pronomes indefinidos (*todos, ninguém, alguém, uns*) e expressões equivalentes (*todo mundo, qualquer um*, etc.) quando não são anafóricos, também funcionam como recursos para exprimir impessoalidade. Aliás, a sua própria designação como indefinidos já denota essa propriedade. Tanto os gramáticos quanto os linguistas parecem concordar em que, o uso dessas expressões ditas indefinidas, esconde ou torna opaca a origem efetiva do pensamento, da ação ou das atitudes expressas no discurso. Com essas formas, o verbo também fica na forma impessoal, o que se harmoniza com a vaguidade referencial que elas expressam. Veja-se, a esse propósito, o exemplo 5):

5) “... *o nosso país tá atravessando ... essa fase de ... revisão na constituinte ... ninguém sabe porque ... ninguém tá preocupado ... tá todo mundo ligado ... na copa ... nas novelas ... a gente num sabe onde é que ... essa situação vai chegar ... ninguém confia mais em ninguém ... num dá pra se admitir ... se esperar ... não temos mais esperança ...*” (Epa, 3ºG, F).

A impessoalização também pode ser expressa através de sintagmas nominais genéricos que se referem a humanos, tais como, *o pessoal, as pessoas, o povo, o indivíduo, a turma*, etc. De referência alargada, esses sintagmas ou abarcam um universo amplo de indivíduos, equivalendo a “todos”, ou representam uma porção mais ou menos difusa e indistinta desse universo maior, que pode incluir ou não o enunciador. Tais expressões são amplamente utilizadas na linguagem coloquial.

Veja-se o exemplo (6):

6) “... *bem antes ... né ... o pessoal já fazia vestibular ... pra exercer um cargo né ... já que a pessoa quer ser alguém na vida como diz o*

ditado ... se **a pessoa** quer ser alguém na vida a gente deve estudar bastante ...” (Epa, 8ª série, F).

Finalmente, a impessoalização também se manifestou em nosso *corpus* através de construções que não contêm marca alguma de pessoa. É o que denominamos, à falta de melhor termo, referência “zero”. A ausência de marca tende a ocorrer novamente em enunciados cujas formas verbais estão no infinitivo ou no subjuntivo, como demonstram os exemplos 8) e 9). As estruturas passivas também se prestam muito bem à expressão da impessoalidade e parece poder ser usada de modo mais ou menos intencional, num discurso mais planejado. O deslocamento do agente para uma posição periférica no enunciado favorece o seu apagamento e nem sempre é fácil recuperá-lo no contexto pragmático, como se pode verificar em 10). É interessante notar também que, nos três casos, uma indeterminação com o pronome “se” (em vez do “zero”) é sempre plausível. Os fragmentos (7), (8) e (9) exemplificam esse tipo de impessoalização.

7) “... outra coisa pra **0 pensar** são os presídios ... o cara fica lá dentro mofando ... torrando dinheiro ... nosso dinheiro ... o nosso imposto ... por que num **0 põe** o cara pra trabalhar na agricultura? **0 coloca** o cara pra produzir ... **0 faz** com que ele aprenda uma profissão?” (Epa, 2ºG, M).

8) “...então acho que se tem ... justamente ... é questão de **O ter** mais investimento na educação ... se **O investisse** mais na educação ... no ensino público ... obviamente teria:: porque a capacidade desse pessoal é a mesma do particular ...” (Epu, 2º G, M).

9) “... nós vemos que o nosso país é um país onde mais existe presidente ... a política :: num é coisa **levada a sério** ... onde as pessoas não são **levadas a sério** ...” (Epa, 3ºG, F).

Considerações finais

Os resultados obtidos a partir desta análise preliminar parecem indicar que:

1º) o uso de formas impessoalizadoras no discurso é motivado, entre outros fatores, por necessidades comunicativas e expressivas surgidas na interação verbal. Nesse sentido, quanto mais impessoal o recurso de codificação do sujeito/agente, tanto menos transparente a relação entre forma e conteúdo;

2º) a impessoalização apresenta-se como um domínio funcional escalar, uma vez que as formas que a codificam exibem (ou representam) diferentes graus de impessoalidade.

Das estratégias examinadas, consideramos **nós/a gente** (igual a *eu + todos*) como aquelas que exibem um menor grau de impessoalização, pois a indicação de uma pessoa “eu” (agente) encontra-se aí pressuposta, ainda que diluída na amplitude do “nós” / “a gente”.

Na medida em que se alarga a referência (do agente), indeterminando-a, parece haver uma ascendência progressiva no uso de formas de maior grau de amplitude e, portanto, mais impessoais. Desse modo, no extremo oposto ao **nós**, a ausência de marca consti-

tuiria o índice máximo de impessoalização, pois, neste caso, o agente das ações, processos e/ou atitudes expressas no discurso é totalmente apagado, podendo ser apenas eventualmente recuperado no contexto pragmático.

Isto posto, é possível postular que os recursos de impessoalização levantados neste trabalho podem ser distribuídos numa escala que vai do pólo [- impessoal], representado pelo **nós/a gente** (= eu + todos), ao pólo [+ impessoal], representado por **zero**, localizando-se as demais formas em níveis intermediários, ainda não delimitados neste estágio da pesquisa.

Essas duas observações, particularmente o postulado da existência de uma escala de impessoalização, refletem uma manifestação da atuação do princípio de iconicidade, formulado na perspectiva de um *continuum*, que prevê estruturas iconicamente motivadas em diferentes graus.

Essa análise não poderia ser realizada à luz da gramática tradicional, que analisa formas isoladas do seu contexto de uso. A teoria funcionalista mostra-se capaz de dar conta dessas questões não só porque se preocupa com a língua em uso, mas sobretudo porque acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades comunicativas dos seus usuários e a gramática deve refletir essas adaptações. Nessa perspectiva, as formas codificadoras da impessoalização foram analisadas em sua variedade, não enquanto mera mudança “estilística”, mas enquanto produto de estratégias utilizadas para produzir comunicação eficiente. Ou seja, a variação aparece como pista para se observar algo que vai além do jogo formal, a saber, o atendimento aos propósitos comunicativos dos usuários da língua.

Como contribuição para o ensino de língua materna, espera-se que os resultados deste trabalho possam suscitar o desenvolvimento de uma postura crítica do professor frente ao ensino da gramática, mais especificamente no que diz respeito ao uso de formas impessoais, que vêm se generalizando na língua como alternativas às formas tradicionais.

Referências bibliográficas

- BOLINGER, D. *Meaning and form*. London: Longmans, 1977.
- CROFT, W. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- FURTADO DA CUNHA, M.A. (org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- GIVÓN, Talmy. *Syntax – a functional-typological introduction*. V. I e II. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1984.
- OLIVEIRA, N.F. de. *Estratégias discursivas em relatos de opinião oral: a manifestação da subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Natal, UFRN.
- _____. “Limitações da gramática tradicional quanto aos recursos de impessoalização”. In: MOURA, D. (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999, páginas 175-178.

Estratégias discursivas de superlativação

José Romerito Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Considerações iniciais

A atribuição de intensidade a adjetivos e a advérbios é um recurso bastante utilizado nas línguas em geral. Em português, os modos mais conhecidos de manifestação desse fenômeno são aqueles oficialmente incorporados à tradição gramatical, a saber: o analítico e o sintético, conforme os exemplos que se seguem:

- (1) “A torre é *muito alta*.” (Cegalla, 1984, p. 143);
(2) “Paulo é *inteligentíssimo*.” (Cunha & Cintra, 1985, p. 248).

Por outro lado, existem outras estratégias de expressão superlativa notadamente distintas das tradicionais. São as que se codificam através de mecanismos morfossintáticos extremamente mais complexos e incomuns, os quais indicam haver determinados fatores que motivam o seu uso. Esses recursos ainda são quase que exclusivos das situações de fala espontânea e informal, em que se observa alto índice de criatividade e subjetivismo. Eis algumas amostras colhidas do *Corpus Discurso & Gramática* - a língua falada e escrita na cidade do Natal (Furtado da Cunha, 1998):

- (3) “Eu acho isso que o namoro de hoje está *muito avançado demais*...” (Relato de opinião escrito, aluna da 8ª série, p. 363);
(4) “... eu só conheço... quer dizer eu num conheço... só vejo de longe... achei [o rapaz] *bem bonião*...” (Relato de opinião falado, aluna da 8ª série, p. 339);
(5) “... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal... *linda... linda... linda... linda*...” (Narrativa experiencial falada, aluno do 3º grau, p. 102)”.

Não obstante a essas constatações, as abordagens existentes sobre isso oferecem pouco esclarecimento, limitando-se a uma descrição parcial e normativa. Em virtude disso, lanço-me, neste trabalho, a um levantamento e a uma análise desses casos, procurando identificar as pressões funcionais subjacentes ao seu emprego e fornecer subsídios para o redimensionamento da ação docente.

Utilizo como referencial analítico os postulados teórico-metodológicos do funcionalismo lingüístico contemporâneo, conforme definidos por Halliday, Givón, entre outros. Dentro desse quadro teórico, selecionei o princípio de *iconicidade* e as *funções da linguagem*, procurando considerá-los como um conjunto de parâmetros analíticos cujos conceitos estão entrelaçados e interdependentes.

Breves esclarecimentos teóricos

De uma maneira geral, *iconicidade* em lingüística é definida como a correlação natural entre o código lingüístico e seu *designatum* (Givón, 1995; Haiman, 1980). Portanto, esse princípio vincula-se diretamente à idéia da não-arbitrariedade na linguagem, vista aqui sob uma ótica moderada. Dentro dos subprincípios da iconicidade, destaco o da quantidade, ao qual também se prende o da complexidade semântica. Por esse subprincípio, estabelece-se que: quanto maior for a quantidade de informação, maior será a quantidade de forma para codificá-la (Votre, 1994). Aqui, tomo esse subprincípio também numa perspectiva qualitativa, uma vez que, na manifestação de superlatividade, tem-se o acréscimo de um traço nocional ao adjetivo/advérbio em termos graduais, resultando em níveis diversos de complexidade cognitiva.

Segundo Halliday (1976, 1985), as funções da linguagem estão divididas em *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A função ideacional tem uma base experiencial-cognitiva, já que procura refletir, através de conteúdo proposicional significativo, a concepção do indivíduo acerca da realidade com que está em contato. A função *interpessoal* tem a ver com o estabelecimento e a manutenção das relações sociais. É, pois, de natureza intersubjetiva, revelando como se dá o intercâmbio entre os interlocutores. A função *textual* aponta para o estabelecimento de vínculos da linguagem consigo mesma e com as características da situação em que é utilizada.

Análise de alguns dados

Desfazendo-se o credo da maioria dos gramáticos, o superlativo intensivo não se refere sempre a algo que está em seu grau mais elevado possível; também não significa que deva prescindir de qualquer parâmetro comparativo com outra entidade. Ao contrário, pode representar diferentes níveis conceptuais de graduação e supõe partir de alguma noção que se tome como referencial comparativo. Assim, o exagero na intensividade decorre do fato de que, na concepção do falante, a partir do contato deste com a realidade, um determinado elemento é julgado como estando em um patamar nocional superior ou inferiormente ainda mais estendido em relação a outro. Isso está vinculado à manifestação de conteúdo semântico-cognitivo, ou seja, à função ideacional da linguagem.

Invocando o subprincípio icônico da quantidade, ao qual se alia a complexidade semântica, é negável que, mesmo nas construções tradicionais do superlativo, a motivação icônica é, de certo modo, transparente, uma vez que, tanto na forma analítica como na sintética há um morfema a mais (um advérbio ou um sufixo intensificadores), refletindo o acréscimo de um traço semântico (elevação de grau) à noção básica do vocábulo. Tem-se, assim, a relação motivada entre conteúdo e expressão. Observe-se o fragmento textual a seguir:

- (6) “... então ele [o floculador] vai girando e isso... essa mistura lenta... essa velocidade diminuída e essa mistura que ela vai fazendo... vai ajudando a formar os flocos que eu disse... né... aí... ele passa para o segundo floculador... isso ele chama floculador um... floculador dois em diante... aí ele passa pro dois vai ser menor do que do um... (...) então se reduz a velocidade do giro lá do mecanismo... aí vai pro terceiro floculador... floculador três aí a velocidade é *menor ainda*... mas é *bem pequena mesmo* a velocidade... você mesmo vê assim a água girando *bem devagarzinho*... certo? (Relato de procedimento oral, aluno do 2º grau, p. 197).

As expressões gradientes da velocidade dos floculadores, através das quais se quer passar a idéia de decréscimo da aceleração até um ponto excessivamente reduzido, partiram de um termo adjetivo de noção básica - “ *lenta*” (ou “ *diminuída*”). Depois intensificou-se essa noção para menos, codificada com o comparativo intensivo de inferioridade - “ *menor do que*” - até chegar a um grau de lentidão superelevado em relação aos seus antecedentes, formatado com material lingüístico mais extenso e enfático (“ *menor ainda... bem pequena mesmo... bem devagarinho*”). Significa que os variados estágios de gradação tendem a ser verbalizados através de recursos morfossintáticos que retratem essas nuances semanticamente escala-

res. Tal fenômeno colabora na confirmação do princípio de iconicidade na linguagem. Nesse sentido, o desejo de superelevar uma determinada noção muito além da intensidade já referida refletiu-se na construção verbal acentuadamente majorada. Desse modo, ficou transparente o subprincípio icônico da quantidade, principalmente no que tange à complexidade semântica, no sentido de que, ao intensificar algo, de certo modo, o falante adiciona informação, uma vez que, fazendo isso, fornece uma noção a mais sobre algum aspecto relacionado a um nome ou um verbo. Tem-se, assim, a combinação acréscimo informacional/ampliação conceitual associada a mais material lingüístico, o que desemboca na relação conteúdo/expressão em termos quantitativos e qualitativos. Esse procedimento, evidentemente, está vinculado a outros fatores cognitivos, como a intenção de tornar o item encarecido perceptualmente mais destacado, contrastando-o em relação a outro(s) e, assim, atrair a atenção do interlocutor, em especial, para alguma coisa do assunto em foco, realçando o conteúdo principal. Veja-se, ainda, o seguinte exemplo:

(7) “... parece que é:: eu num sei o nome deles... é da desses rapaz da Kome Kana que dançam... eu nem conheço não... tem uns que chama de galego... um de galego... o outro... eu num sei não... eu sei que tem um *bem bonitinho*... que é parecido com:: com um paquera que eu tenho... aí tá... aí eu tava sempre olhando... aí chegou... e chegou meu paquera... *ô bicho bom danado... bonitão... forte*... aí eu sempre paquero com ele...” (Relato de opinião oral, aluna da 8ª série, p. 355).

Aí também fica evidente o recurso a uma forma de maior relevo intensivo, se comparada com outra também superlativada. Parece bastante difícil não reconhecer que o desejo da informante em enaltecer as qualidades físicas e o *sex-appeal* do seu paquera acima das do outro (apenas “*parecido*” com ele) motivou a “escolha” de diferentes estruturas lingüísticas, as quais revelam claramente a alta intensidade gradual de uma em relação à outra. Quer dizer: o rapaz parecido com o paquera da locutora é considerado por ela como possuidor de uma beleza além do normal (“*bem bonitinho*”). Contudo, na referência aos atributos do seu paquera, considerados superiores, a informante expressa-se de modo mais enfático e extremamente original (“*ô bicho bom danado... bonitão*”).

A expressão do superlativo absoluto não se limita apenas à manifestação de conteúdo semântico, mas está também diretamente vinculada às potencialidades expressivas da língua, através das quais o falante expõe um estado de sua consciência e exerce um juízo de valor. Por outro lado, essa expressividade não é um fim em si mesma, mas encontra-se a serviço de determinadas intenções retórico-argumentativas do locutor; quero dizer, do seu desejo em tornar sua informação relevante e, assim, impor-se frente ao interlocutor, na tentativa de fazer com que este assumo o mesmo ponto de vista. Desse modo, é válido afirmar que o recurso à intensidade é um ato de fala não apenas intimamente ligado à função ideacional da linguagem mas também à interpessoal, tal como se pode ver no trecho abaixo:

(8) “... o que a gente vê demais e que tá sendo apregoadado por aí é que a pessoa é *ruim... ruim... ruim... ruim*... aí resolve ficar bom e passa para outra religião... né... no caso... tão procurando a Assembléia de Deus... porque é a única que diz que na hora que você se arrepende de seus pecados... você passa a ser bom... automaticamente... eu acho que não é assim... sabe Sheila? Não é você chegar e dizer assim... vou ficar bom agora... e de repente ficar bom...” (Relato de opinião oral, aluna do 3º grau, p. 65).

Nesse trecho, a locutora procura desautorizar o discurso da Assembléia de Deus quanto à possibilidade de qualquer indivíduo transformar-se numa boa pessoa de repente. Para fundamentar seu

contra-argumento, ela aponta para o caso de alguém que é extremamente mau não poder recuperar-se instantaneamente e passar a ser bom só porque mudou de opção religiosa. Fica aí implícito, ainda, o apelo ao conhecimento de mundo do interlocutor. Quer dizer, a informante recorre à concepção cristã, socialmente partilhada, de que todos são pecadores, mas há uns que procuram levar uma vida equilibrada e outros que vivem dissolutamente. Ora, para aqueles, segundo ela, a regeneração já é difícil, quanto mais para os que são extremamente maus! Isso justifica o sobreexcesso no atributo (“*ruim... ruim... ruim... ruim*”), que serve como ênfase expressiva e reforço argumentativo para contradizer a doutrina assembléiana quanto ao fato de todo indivíduo poder facilmente ser “salvo” de uma hora para outra.

A aplicação de características sobrelevadas em nomes ou verbos tem, ainda, a função de participar na coesividade textual, apontando para outras entidades endofóricas circunvizinhas e auxiliando no estabelecimento das relações co-textuais. Desse modo, um elemento é esclarecido em função do outro, o que os torna interdependentes e co-participantes num determinado conjunto de signos. Conclui-se, então, que a função textual da linguagem se configura na perspectiva de atendimento às demandas das outras funções co-irmãs: a ideacional e a interpessoal. Demonstrações disso podem ser encontradas nos trechos (9) e (10):

(9) “... você vê que a gente adota um pre/ elege um presidente... ele não é solução pros nossos problemas... pelo contrário... a gente pensa que vai ser... mas aí dificulta mais as coisas... o salário diminui... as coisa aumenta... a inflação sobe lá pra cima... pronto... sobe lá pra cima... olha que coisa... vai subir pra onde? pra baixo? mas... a... é uma situação *super difícil* sabe? *super difícil mesmo*...” (Relato de opinião falado, aluna do 2º grau, pp. 255-6).

(10) “... Eu acho isso que o namoro de hoje esta *muito avançado demais* principalmente esses rapazes que usa brinco, cabelo comprido e tatuagem... Na minha opinião o namoro não presta tá muito tarado os rapazes de hoje só quer fica pegando nos seios na bunda.” (Relato de opinião escrito, aluna da 8ª série, p. 363).

No exemplo (9), a marca sobrecarregada do adjetivo (“*super difícil... super difícil mesmo*”) é uma espécie de retomada avaliativa de tudo o que a locutora havia dito antes. Esse juízo de valor, de natureza anafórica, justifica-se em sua relação com o co-texto, isto é, na manifestação de desgosto e frustração por não se ver nada resolvido após uma eleição presidencial. É, na verdade uma observação que imprime um tom de resumo e conclusão apreciativa ao que foi exposto.

No (10), a expressão superlativa “*muito avançado demais*” tem a função de antecipar o que será dito logo a seguir sobre o “*namoro de hoje*”, que, na opinião da autora, “*não presta*”. Desse modo, estabelece-se uma inter-relação, de cunho catafórico, entre aquele atributo superintensificado e as informações esclarecedoras quanto a *pegar nos seios e na bunda*, as quais dão sentido ao exagero aplicado na avaliação introdutória, servindo-lhe como desenvolvimento informativo.

Considerações finais

Com respeito aos mecanismos de superlativo absoluto, é inegável que as construções canônicas - analítica e sintética - figuram entre os casos aceitos como regularizados no sistema lingüístico português. Todavia, a manifestação do grau intensivo é suscetível a vários níveis de elevação e nuances semânticas, em geral, subordinados à subjetividade do falante e a seus interesses discursivos. Isto, é óbvio, não poderia ser realizado através dos mesmos recursos, o que,

forçosamente, resulta na necessidade de se encontrar outros meios que o possibilitem. Assim, a ampla variedade de expressões superlativas incomuns, observada nos registros textuais do *Corpus*, é decorrente da tentativa criadora dos usuários em encontrar a forma mais icônica e convincente possível de se comunicar e interagir com o outro, presumivelmente, em face da empobrecida funcionalidade das construções antecedentes.

Essas reflexões pretendem contribuir para que se criem situações de ensino-aprendizagem que sejam mais sintonizadas com a realidade lingüística atual, em particular no que se refere ao emprego do superlativo absoluto. Não significa, entretanto, que se devam abandonar o contato com os padrões canônicos e o estudo destes. Pelo contrário, é preciso expor os estudantes à multiplicidade das construções existentes, mormente aquelas que eles ainda não dominam, em todas as formas de manifestação discursiva, para que possam não apenas perceber as particularidades semânticas e funcionais dos diversos recursos, mas, sobretudo, aperfeiçoar sua competência comunicativa, encarando com sucesso as atividades de leitura e produção textual.

Referências bibliográficas

- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 25. ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- HAIMAN, J. The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. In: *Language*. v. 56, n. 3, 1980. pp. 515-40.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- . Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1976. pp. 134-78.
- VOTRE, S. J. *Iconicidade, gramaticalização e cognição*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. (mimeo).

Variação fonética decorrente de interferência em língua de contato: /R/ em travamento silábico

Januacele da Costa

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

ABSTRACT – This paper leads with the phonetic variation in a situation of linguistic contact. We observe the variation of /R/ in the variety of Portuguese spoken by the Fulni-ô Indians and make two considerations about the phenomenon: the scientific and the social implications.

PALAVRAS-CHAVE – Contato linguístico, interferência, fonologia, Ya:thê.

Introdução

Os Fulni-ô são um grupo indígena brasileiro cuja reserva está localizada no município de Águas Belas, Sul do Estado de Pernambuco. Esses índios destacam-se entre os demais povos indígenas do Nordeste por serem os únicos em toda a região a terem preservado sua língua materna, o Ya:thê. A língua é considerada pertencer ao tronco lingüístico Macro-Jê, segundo Rodrigues (1986) e isolada em relação a qualquer outra família lingüística. Ela tem sido objeto de estudo de diversos trabalhos em diferentes perspectivas: Meland (1967); Meland (1968); Lapenda (1968); Barbosa (1991); Costa (1993); Costa (1994).

Aqui, trataremos de um fato particular: a realização do fonema /R/ do Português quando realizado por falantes Fulni-ô, que têm como língua materna o Ya:thê, um sistema diferente do Português. Para essa tarefa duas causas nos impulsionam. A primeira diz respeito a uma necessidade de cunho mais científico, com a tentativa de comprovar como fatos de um sistema – no nosso caso, fonético-fonológico – pode interferir em outro sistema com o qual está em contato; a segunda, de cunho, por assim dizer, social, procura demonstrar que a estigmatização que se manifesta quando grupos majoritários ou falantes de uma língua ou dialeto de maior prestígio não se justificaria se, sobretudo, professores dessa língua conhecessem os fatos lingüísticos, a partir de uma argumentação científica consistente, que são as causas dos aspectos de pronúncia desprestigiadores da língua L (Fishman, 1971)¹.

1. A realização do /r/ na fala Fulni-ô

Os falantes Fulni-ô, quando utilizando o Português, realizam o fonema /r/ em travamento silábico, em meio de palavra, do seguinte modo:

Pronúncia regional		Pronúncia Fulni-ô	
(1) [mɛh ¹ kadu]	→	[mɛr ¹ kadu]	“mercado”
(2) [poh ¹ ke]	→	[por ¹ ke]	“porque”
(3) [vɛh ¹ goɲa]	→	[ver ¹ goɲa]	“vergonha”
(4) [pɛh ¹ di]	→	[per ¹ di]	“perdi”
(5) [pɔhtu ¹ gejs]	→	[pɔrtu ¹ gej]	“português”

A realização apresentada pelos Fulni-ô pode ser descrita do seguinte modo: a pronúncia [h] da fala regional passa a [R] na fala Fulni-ô. A transição entre esse [R] e a consoante em onset da sílaba seguinte, por sua vez, é aberta: uma vogal reduzida, a que Malmberg (1963) chamou som parasítico, é aí introduzida.

2. Alguns fatos do sistema fonético-fonológico do Ya:thê

No inventário de fonemas do Ya:thê, não existe o fonema /R/. Também não há este som do ponto de vista fonético. O fonema da língua que mais se assemelha foneticamente ao /R/ é /l/.

O padrão silábico do Ya:thê permite que apenas uma posição da coda silábica seja preenchida. Essa predição é atestada por uma

série de fatos observados, como, por exemplo, o fato de que a vogal do núcleo silábico não pode ser longa nem nasal. Desse modo, podemos dizer que os dois tipos constituem sílaba pesada, dado que v: e ṽ não aceitam uma consoante na coda.

Os sons que podem preencher a posição de coda silábica são:

- não-contínuas surdas, simples e aspiradas: [t], [k], [ʔ], [tʰ], [kʰ].
- nasal labial: [m]
- contínuas simples: [f], [s], [ʃ]
- africadas: [ts] e [tʃ]
- lateral: [l]
- aproximantes: [w], [y] e [h]

Todas essas consoantes em coda silábica apresentam transição aberta com a consoante seguinte. Na verdade, consoantes em coda silábica são, na maior parte, resultado do apagamento de uma vogal não acentuada, que, ao cair, deixa um tempo curto, um resíduo vocálico que passa a se realizar em harmonia: a) com a vogal elidida; ou b) com a vogal da sílaba seguinte:

(6) /dade+ka/	→	[dat ¹ .ka]	“chefe”
(7) /e kaka+ka/	→	[e.kak ¹ .ka]	“é bom”
(8) /e to.ka/	→	[e.t ¹ .k ^w a]	“matar”
(9) / ^h afa+keʃe+ka/	→	[t ^h af ¹ .keʃ ¹ .k ¹ a]	“gato”
(10) /ɔts.ka/	→	[¹ ɔts.ka]	“homem”
(11) /e tʃi+ka/	→	[e.tʃ ¹ .k ¹ a]	“chegar”
(12) /tuli+ka/	→	[tul ¹ .k ¹ a]	“subir”
(13) /a.we.de/	→	[aw.de]	“todos”
(14) / ^h ayi+saka/	→	[t ^h ay.sa.ka]	“macaco”
(15) /i o+ka+hele/	→	[d ¹ o.kah ¹ .le]	“eu estou indo”

Enfatizamos aqui o comportamento de /l/ no sistema fonológico do Ya:thê, por ser ele a única líquida da língua e a que mais se aproxima, foneticamente falando, do fonema /R/ do sistema fonológico do Português.

Os exemplos seguintes mostram a realização de /l/ quando em posição de coda silábica em Ya:thê:

(16) /palnoka/	→	[pal ¹ noka/	“Recife”
(17) /tElne/	→	[tEl ¹ ne]	“desmanchar”
(18) /kili+ka/	→	[kil ¹ k ¹ a]	“subir”
(19) /kfala+ka/	→	[kfal ¹ ka]	“escutar”
(20) /kfala+se/	→	[kfal ¹ se]	“lembrar”
(21) /e lo+ka/	→	[el ¹ ka]	“defecar”

1 Fishman (1971:88) define como L (Low), numa situação diglôssica, como é o caso do contato Ya:thê-Português, a língua de menor prestígio, “empregada para temas cotidianos, para a casa, a família e o meio de trabalho manual”, em oposição à H (High), que é usada para o ensino e outros aspectos da cultura, língua de maior prestígio.

Observamos que, no caso das palavras cuja estrutura interna pode ser recuperada, /l/ em coda silábica em meio de palavra é o resultado da queda de uma vogal não acentuada em fronteira de morfema, como nos exemplos (18), (19), (20) e (21), acima.

Nesses casos, um processo morfofonológico apaga a vogal não acentuada final da raiz verbal na fronteira com o morfema de modo indicativo. Há uma transferência de traço de lugar da vogal elidida para a consoante /k/ do sufixo, palatalizando-o, (18), ou labializando-o, (21). Ao mesmo tempo, o traço de lugar permanece junto à consoante deixada na coda, que, então, rressilabifica com a vogal da sílaba precedente. Cria-se, assim, uma sílaba fechada, mas a consoante da coda é pronunciada com esse resíduo vocálico, parecendo, assim, velarizada.

Como vimos acima, exemplo (18), se a vogal que cai é coronal, a consoante seguinte é palatalizada, dado que é o traço coronal que espriai; se, porém, essa vogal apresenta o traço labial, a consoante labializa-se. Nesse ponto, poderíamos, a título de simples especulação, perguntarmo-nos se é válido postular uma cisão do traço, dado que ele é retido junto à consoante precedente, mas também palataliza ou labializa a consoante seguinte. Ou, em outros termos, se o traço espriai bidirecionalmente.

Por outro lado, quando a vogal elidida é uma dorsal, (19) e (20), ocorre apenas a manutenção do traço dorsal junto à consoante deixada sozinha e que passa à coda da sílaba precedente, mas não a dorsalização da consoante seguinte, a do sufixo de modo indicativo.

A observação desses fatos permite-nos fazer duas predições: 1) um traço pode cindir-se e espriair em duas direções simultaneamente; 2) as vogais /a/, /u/, /o/ e /ɔ/, que em trabalho anterior (Costa, 1999), havíamos considerado a primeira dorsal e as demais labiais, deveriam ser agrupadas sob um único traço, já que parecem formar uma classe natural desde que atuam juntas no mesmo processo morfofonológico, com resultados semelhantes.

Ao dizermos processos semelhantes e não iguais, abrimos a possibilidade de considerar um certo grau de diferença entre a dorsal /a/ e as labiais /u/, /o/ e /ɔ/. Enquanto essas últimas tanto deixam o traço [+posterior] sobre a consoante precedente quanto o traço [labial] sobre a consoante seguinte, a primeira apenas efetua o primeiro processo. Isso confirmaria a hipótese de que /a/ não comporta o traço [labial], mas as quatro vogais formam uma classe natural pelo compartilhamento do traço [+posterior].

Uma restrição do sistema fonológico do Ya:thê quanto a consoantes na coda silábica diz respeito a sílabas finais. Sílaba C₀VC não é permitida em posição final de palavra. No único caso em que se encontra esse tipo de sílaba, a consoante da coda é /j/. Parece acertado afirmar que /j/, nessa posição, é o resultado de um processo fonológico que apaga vogal final e permite a adjunção da aproximante à sílaba precedente.

Um argumento para essa interpretação vem dos empréstimos de Português para o Ya:thê. Uma palavra terminada por sílaba travada em Português passa para o Ya:thê do seguinte modo: a consoante da coda rressilabifica pela criação de uma vogal harmônica, produzindo, desse modo, a sílaba ótima na língua, que é CV, conforme exemplos (22) e (23), abaixo:

- | | | | |
|------|------------------------|--------------------------|---------|
| (22) | /pa. ¹ pɛl/ | [wa. ¹ pɛ.la] | “papel” |
| (23) | /a. ¹ hoz/ | [a. ¹ ho.so] | “arroz” |

Já vimos que o sistema fonológico do Ya:thê, quando colocado em contraste com os sistema fonológico do Português, apresenta uma lacuna notável: a falta de vibrantes, mais especificamente da vibrante simples /r/.

No processo de nativização², a lacuna no sistema fonológico do Ya:thê foi preenchida com a transferência de /l/, que passou a substituir /r/, como mostram os exemplos de empréstimos, exem-

plos (24), (25) e (26), (Costa, 1993), que ainda permanecem na língua da forma como nela entraram:

- | | | | |
|------|------------------------|--------------------------------------|----------|
| (24) | [¹ krɪʃtu] | [¹ kliʃ ¹ tu] | “Cristo” |
| (25) | [i ¹ greʒa] | [¹ kleʒa] | “igreja” |
| (26) | [¹ pɔbri] | [¹ puli] | “pobre” |

Conclusão

Resumindo os fatos até aqui discutidos, temos o seguinte:

1) não há /r/ em contraste com /l/ no sistema fonológico do Ya:thê;

2) em coda silábica, /l/, como as demais consoantes do Ya:thê, com exceção das aproximantes /w/ e /j/, apresentam um resíduo vocálico, mantendo a transição aberta com a consoante do onset silábico seguinte;

3) não há sílaba fechada final, novamente com exceção daquelas em que, na coda, aparecem /w/ ou /j/;

4) /l/ substituiu o /R/ do Português no processo de nativização.

Daí podermos concluir que /r/, pronunciado [r¹] em coda silábica pelos falantes Fulni-ô, é um caso de transferência da língua materna – Ya:thê – para a língua de contato – Português. O falante Fulni-ô apresenta realizações tais como [pɛ r¹ di] “perdi”, [ma r¹ ku] “marco”, [a r¹ i¹ de ja] “aldeia” ou [pur¹ i¹ tudu] “por tudo” porque transfere para o Português, teoricamente segunda língua, já que a sua base articulatória é a do Ya:thê, características do sistema fonológico da sua língua que parecem confirmar os três componentes básicos dos sistemas fonológicos de modo geral: o inventário de fonemas da língua; a fonotática (estrutura silábica, restrições de combinação de sons); e os processos fonológicos (e morfofonológicos), que produzem ou permitem a produção das variações.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, E. A. *Aspectos fonológicos da língua Yatê*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB, 1991.
- COSTA, J. F. *Bilingüismo e atitudes lingüísticas interétnicas. Aspectos do contato Português-Ya:thê*. (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 1993.
- COSTA, J. F. *Ya:thê, a última língua nativa no Nordeste do Brasil. Aspectos morfo-fonológicos e morfo-sintáticos*. (Tese de Doutorado). Recife: UFPE, 1999.
- FISHMAN, J. *Sociolinguistique*. Paris: Nathan, 1971.
- GUSSENHOVEN, C. e JACOBS, H. *Understanding phonology*. London: Arnold, 1998.
- LAPENDA, G. *Estrutura da língua Iatê*. Recife: Imprensa Universitária, 1968.
- MALMBERG, B. *Phonetics*. New York: Dover Publications, 1963.
- MELAND, D. *Fulni-ô grammar*. SIL, AL 26, 1968.
- MELAND, D. *Fulni-ô phonology*. SIL, AL 25, 1967.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

2 “When faced with the task of pronouncing an expression in a foreign language while using only the phonology of their native language, speakers need to (a) interpret each of the segments in the foreign word in terms of the native segment system; and (b) make sure that no strings arise that break the syllable structure constraints or any other phonotactic constraints of his language”. (Gussenhoven and Jacobs, 1998:40).

Slogan político : um gênero discursivo da modernidade

Roberto Leiser Baronas (UNEMAT/PG-UNESP)

RÉSUMÉ: *Ce travail a comme but présenter la constitution historique du genre discursif slogan politique. Pour cela, nous discuterons, tout d'abord, en nous basant sur les idées de Bakhtine (1992), pourquoi l'on affirme que le slogan politique se constitue comme un genre discursif singulier. Après, en prenant compte les idées de Berman (1986), e Foucault (1999), nous proposons que le genre discursif slogan politique est un produit typique de la modernité, ce qui entraîne dire qu'il se constitue encore comme un des moyens linguistiques qui soutiennent/renforcent l'idée de ce qui est être moderne.*

PALAVRAS-CHAVE: *Slogan político ; texto ; gênero discursivo ; modernidade*

Slogan político : o caminho da pesquisa

São relativamente poucos os trabalhos que tomam o *slogan* como objeto de estudo, quer seja de um ponto de vista psicológico, lingüístico, filosófico ou discursivo. O mais conhecido desses estudos é o de Olivier Reboul, cujo título é exatamente *O Slogan*. Nele, Reboul conceitua e analisa os mais diversos tipos de *slogans* (publicitários, religiosos, pedagógicos, políticos, entre outros), produzidos durante os dois primeiros terços do século passado, em alguns países da Europa (França, Itália e Alemanha) e da América do Norte (Estados Unidos e Canadá), verificando, principalmente, suas origens, suas funções na sociedade, suas relações com os destinatários, suas relações com as figuras da retórica, suas principais diferenças e similaridades com outros enunciados de curta extensão (provérbios, palavras de ordem, clichês, divisas, chistes), sua relação com o inconsciente dos destinatários e também o seu poder de se fazer crer. O autor conceitua o *slogan* como :

uma fórmula concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e frequentemente anônima... que age pelo que não diz, por aquilo que lhe permite dissimular sua natureza de slogan e de apelar para o que há de infantil em nós (Reboul, 1975, p. 39-40).

Pela conceituação que o autor faz do *slogan*, podemos perceber que seu trabalho está ancorado em duas perspectivas teóricas : na Pragmática da escola de *Oxford* e na Psicanálise freudiana. Nosso estudo porém, busca subsídios teóricos nas formulações de Mikail Bakhtin (1992), de Michel Foucault (1999), e de Marshal Berman (1986), uma vez que, diferentemente das perspectivas adotadas por Reboul, estas postulações articulam o lingüístico ao sócio-histórico, evidenciando que 'todas as esferas da atividade humana ... estão sempre relacionadas com a utilização da língua ... que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados' (Bakhtin, 1992, p. 279), o que implica em dizer que todo discurso para se legitimar em nossa sociedade deve se inscrever numa determinada ordem discursiva, passando por princípios de controle e de delimitação. 'Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer lugar circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa' (Foucault, 1999, p. 9). Embora saibamos da urgente necessidade de se refletir mais acuradamente sobre o *slogan* de maneira geral, justamente devido à sua importância na sociedade da *emformação* na qual vivemos, por questões metodológicas, centraremos nossa reflexão somente no *slogan* político.

Slogan político : historicidade e economização

Segundo o dicionário *Petit Robert* (1994, p. 2099), o tremo *slogan* é de origem gaélica: *sluagh-ghairm* e significava na velha

Escócia 'o grito de guerra de um clã'. Suas origens, contudo, podem ser buscadas muitos séculos antes de Cristo. Na cidade italiana de Pompéia, destruída por uma violenta irrupção do Vesúvio em 24 de agosto de 79 d. C. era uma prática de seus moradores a *grafitagem* de propaganda eleitoral e de anúncios de peças teatrais nas paredes externas de suas casas. Provavelmente, esses grafites estejam nas raízes da árvore genealógica dos modernos *slogans* políticos e publicitários.

Somente no século XVI, os ingleses adotam o termo, transformando-o no século XIX, em enunciado político, muito similar a uma palavra de ordem. É nesse momento que irrompe o *slogan* político como um enunciado distinto dos demais. Com o passar dos anos, o *slogan* começa a se deslocar do campo da política indo se alojar também no campo da publicidade. Provavelmente, as razões que possibilitaram tal irrupção estejam diretamente relacionadas com o advento da Revolução Industrial, ocorrida na Grã-Bretanha, entre os séculos XVIII e XIX, uma vez que, com a passagem da oficina artesanal para a fábrica passou-se a produzir mercadorias em larga escala, exigindo um mercado cada vez mais crescente de consumidores. Com isso, a concorrência entre as fábricas desencadeou todo um conjunto de estratégias publicitárias com objetivo enredar o consumidor, levando-o a comprar. Irrompe então, a moderna publicidade como mais um dos instrumentos que ajudam na vendas dos produtos.

Interessante que paralelo a esse processo, os candidatos a sufrágios eleitorais, que na sua grande maioria eram os proprietários dessas indústrias, passaram a adotar em suas campanhas eleitorais as mesmas estratégias de *marketing* de venda de seus produtos. Assim, seus nomes se transformaram em mais um dos produtos a serem vendidos aos consumidores/eleitores. E o *slogan* político como mais dos recursos de venda desses candidatos. Irrompe aqui, a economização do *slogan*, uma espécie de migração do político para o publicitário.

Em 1927, já com o característico publicitário misturado ao político tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, o *slogan* político irrompe na França. Seu significado, contudo, possui um valor pejorativo, justamente por estar amalgamado à propaganda. É digno de nota que essa carga depreciativa do *slogan* permanece até os nossos dias. Para comprovarmos o que estamos enunciando, basta deixarmos as comportas de nossa memória discursiva se abrirem e lembrarmos, por exemplo da Campanha da Fraternidade, que ao longo de seus mais de vinte anos de existência nunca utilizou o termo *slogan* como enunciado-tema, o vocábulo escolhido sempre foi *lema*.

Slogan político : um gênero discursivo

Antes de explicitar as razões que nos levam a conceituar o *slogan* político como um gênero discursivo distinto dos demais, é necessário que façamos mesmo que de forma não exaustiva uma distinção entre texto e gênero. Para tanto, buscaremos amparo na teoria do dialogismo de Mikail Bakhtin.

O primeiro ramo da ciência da linguagem a tomar como objeto de investigação não mais a palavra ou a frase de forma isolada, mas sim o texto, justamente por acreditar que os homens se comunicam por intermédio de textos, foi a Lingüística Textual. Embora nessa perspectiva teórica exista divergência na forma de abordar seu objeto de estudo, existe mais ou menos um consenso no tocante ao conceito de texto :

o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (Fávero & Koch, 1994, p. 25).

Pela citação anteriormente enunciada, podemos apreender que a Lingüística Textual, pelo menos na sua origem, se debruça sobre textos orais ou escritos, procurando desenvolver uma gramática do texto, cujo objetivo é explicitar quais os princípios de textualidade que transformam uma sequência lingüística qualquer em um texto. E isso será verificado como já dissemos, somente em textos verbais, portanto a Lingüística Textual só se preocupa com o texto em sentido *stricto*.

É o estruturalismo francês dos anos sessenta que expandirá a noção de texto, entendendo-o como qualquer manifestação de linguagem produzida pelo homem, independente do sistema sígnico em que esteja inserida. Desse modo, outras produções culturais como a música, a pintura, a escultura, o filme e outros signos passam a ser concebidos como textos. Tem-se aqui uma acepção de texto em sentido *lato*. Com efeito, todas essas manifestações sígnicas serão passíveis de leitura(s).

Provavelmente, isso explique a emergência de diversos dispositivos de leitura, na França do final dos anos sessenta. Estão nessa esteira os trabalhos de Althusser, que se constituem num programa de leitura para *O Capital* de Karl Marx, os trabalhos de Jacques Lacan, que se propõem a ler a obra de Sigmund Freud, os trabalhos de Agirdas-Julien Greimas e seu grupo de semioticistas, cuja a preocupação inicial era a de explicar o(s) sentido(s) de uma manifestação de linguagem qualquer, partindo de seu plano de conteúdo. Para essa teoria, o texto – nas suas mais diversas manifestações : lingüísticas, gestuais, visuais, ou sincréticas – é compreendido tanto como um objeto de significação – um todo de sentido – quanto como um objeto de comunicação – produzido por um locutor para um destinatador a partir de determinadas condições de produção.

Trouxemos as noções de texto da Lingüística Textual e da Semiótica Greimasiana pelo fato de elas se aproximarem da acepção que Mikail Bakhtin tem de texto. Diante disso, ousaríamos dizer que os lingüistas textuais e os semioticistas greimasianos bebem na fonte do dialogismo bakhtiniano para formular seu conceito de texto. Retirando-lhe, contudo, o que é mais caro no dialogismo, o incessante atravessamento dos gêneros discursivos, contitativos de qualquer conjunto coerente de signos. Para Bakhtin (1992, p. 340-1), o texto :

é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto torna-se objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do outro, chega-se ao objeto refletido... A ação física do homem deve ser compreendida como um ato ; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência)... Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação.

É justamente o critério de textualização que vai diferenciar a noção de texto bakhtiniana da Lingüística Textual – pelo menos, a vertente postulada por Halliday e Hansan (1975) – e da Semiótica Greimasiana, pois, se para a Lingüística Textual um texto para se constituir enquanto tal deverá necessariamente possuir duas propriedades, a coesão e a coerência. Para a Semiótica, além dessas propriedades, todo texto é constituído por um percurso gerativo do sentido, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, produzido a partir do inter-relacionamento de três níveis : o fundamental, o narrativo e o discursivo. Para Bakhtin, no entanto, mesmo sem ter desenvolvido uma teoria do texto, o que faz com que um enunciado – ‘ unidade real da comunicação verbal, cuja fronteira é a troca de interlocutores’ - se constitua em um conjunto coerente de signos, são os gêneros discursivos e a entoação.

Os primeiros são compreendidos pelo filósofo russo como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados a partir de uma determinada ordem discursiva, uma espécie de pré- contruído que delimita o que pode e deve ser dito numa determinada formação discursiva e, constituídos por três elementos (conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional), ‘fundidos indissolúvelmente no enunciado...e marcados pela especificidade da esfera da comunicação’. E a segunda como ‘um dos recursos expressivos [que o locutor utiliza] para expressar a relação emotivo-valorativa com o objeto do seu discurso’, uma vez que, não existe palavra em uso na comunicação verbal que não carregue marcas dos juízos de valor inoculados ao longo da sua história. Cumpre enunciar que neste texto, especificamente, não nos deteremos na questão da entoação, mesmo sabendo dos pejuízos que esse recorte acarreta.

A concepção bakhtiniana de gênero, no entanto, difere da noção aristotélica de gênero, pois enquanto para Aristóteles, o gênero funciona como uma tipologização rígida, homogênea, estável e definitiva, para Bakhtin, o gênero é relativamente estável, não- definitivo, flexível e constitutivamente heterogêneo. A esse respeito deixemos o próprio Bakhtin (1992, p. 281) enunciar :

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita... Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies... Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular :perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Podemos depreender dessa última citação, que para Bakhtin não existe gênero puro, pois a sua constituição se dá justamente a partir da interação, do diálogo de outros gêneros. Noutras palavras, os gêneros do discurso são o resultado do entrelaçamento dialógico das diversas filigranas que o constituem, que por sua vez, também se entrelaçam e constituirão o tecido do texto.

Pelo que foi enunciado até aqui, podemos, já dando um efeito de fim a este texto, dizer o seguinte : Primeiro, o *slogan* político se constitui em um gênero distinto dos demais, pois é o produto de uma atividade de linguagem específica de nossa sociedade – propaganda política - ; possui um conteúdo temático que lhe é peculiar – traduzir os anseios de uma determinada comunidade - ; possui um estilo verbal próprio – enunciado de curta extensão, cujo sentido, geralmente,

é inseparável da forma, neutraliza a dicotomia existente entre a modalidade falada e a escrita, estando sempre atento às inovações lingüísticas dos mais diversos grupos sociais, geralmente opta por verbos no imperativo, pois cria no destinatador um efeito de que ele é o responsável ou o maior beneficiado com o que está sendo proposto e, também, possui uma estrutura composicional particular – é um gênero do discurso secundário, construído a partir de diversos gêneros primários, é atravessado por outros gêneros secundários, o publicitário, a máxima, o provérbio a palavra de ordem, etc, possui um tipo específico de interlocutores, os eleitores, como todo enunciado, se constitui num ‘elo da cadeia muito complexa de outros enunciados’ (um bom exemplo dessa retomada de enunciados é o *slogan* político de um dos candidatos a prefeito de Araraquara, nas eleições de 2000 : *Ligue Araraquara ao futuro. Faça um 23*, desnecessário enunciar qual seria seu enunciado-fonte.), deve, necessariamente, se inscrever numa determinada ordem discursiva (por exemplo, se for um *slogan* situacionista jamais poderá se inscrever numa formação discursiva oposicionista) e, por último, tal qual outros *slogans*, possui uma ‘vaguidão específica’ (Fernandes, sd.) de sentidos, ou seja, não deixa explícito na materialidade lingüística, por exemplo, a quem se refere o pronome ‘nós’ no *slogan* político da Prefeitura de Cuiabá : *Cuiabá somos todos nós*.

Segundo, é um típico produto da modernidade, esta entendida por Berman (1986, p. 15), ‘um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo mundo, hoje’. Mais do que uma mentalidade a modernidade se constitui num grande cadinho no qual são fundidos os metais que constituem a grande maioria de nossas práticas discursivas e não-discursivas, cujo objetivo maior é o de ‘continuar infindavelmente criando o mundo de outra forma’ Berman (1986, p. 273), simulando a imagem de uma grande ‘festa para os olhos e para os sentidos’, ou em termos de Guy Debord ‘uma sociedade do espetáculo’.

Para que essa ‘sociedade do espetáculo’, fruto de um trabalho multissecular tanto da antiga quanto da nova mídia, fosse enten-

didada/comprada pela grande maioria das pessoas como uma necessidade fundamental e/ou como uma modalidade de satisfação de desejos, era preciso a criação de uma nova linguagem. É justamente aí que irrompe o *slogan* político como um dos recursos lingüísticos típicos da modernidade, uma vez que está sempre inoculando aos seus sentidos ‘novos valores, novos produtos, novas atitudes e hábitos’ Barzotto (1998, p. 154). Entre outros exemplos que traduzem uma idéia positiva de mudança é o *slogan* político do atual Governo de Mato Grosso : *Mato Grosso, tempo de crescer*. A metáfora biológica é incorporada dando-lhe um sentido eufórico, *crescer* é visto como sinônimo de progresso, como um ideal a ser alcançado a qualquer custo. E, para finalizar, mais um *slogan* político, que nos fornece boas pistas para começar a entender, pelas margens, a nossa própria história *Ordem e Progresso*.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M., Os gêneros do discurso. In : *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BARZOTTO, V. H., *Leitura de revistas periódicas : um estudo sobre a revista Realidade (1966 – 1976)*, Campinas, SP : 1998. Tese de Doutorado.
- BERMAN, M. *Tudo é sólido desmancha no ar : a aventura da modernidade*. São Paulo : Companhia das Letras, 1986.
- DEBORD, G., *A sociedade do espetáculo*. 2. ed. Lisboa : Edições *mobilis in mobile*, 1991.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Lingüística textual : uma introdução*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- FERNANDES, M. *Trintas anos de min mesmo*. São Paulo : Círculo do Livro, s/d.
- FOUCAULT, M., *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo : Edições Loyola, 1999.
- ROBERT, P., *Le nouveau dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le robert, 1994.
- REBOUL, O., *O slogan*. São Paulo : Editora Cultix, 1975.

Palavras entre palavras: a interpretação como diálogo

Maria de Fátima Cruvinel

Universidade Federal de Goiás - UFG

Universidade Federal Paulista - UNESP/Pós-graduação

RESUMÉ: *Sur le point de vue du dialogisme chez Bakhtine et moyennant la lecture du conte "A quinta história" de Clarice Lispector, cet étude se propose à mettre en débat l'interprétation comme dialogue infini, où on écoute les paroles et on perçoit vestiges de la mémoire discursive des interlocuteurs participants du procès de la lecture.*

PALAVRAS-CHAVE: *literatura; leitura; interpretação; dialogismo*

É comum, diante de um texto cuja leitura nos foi recomendada, buscarmos sofregamente ouvir os ecos que nos farão sentir o gosto, ou que seja apenas a ressonância, do prazer da leitura, só possível, evidentemente, quando construímos sentidos. Não é incomum, por isso, adentrarmos os labirintos da palavra, ou, como quer Valéry, a "floresta encantada da linguagem", e aí termos de nos perder um pouco antes de delinear uma trilha própria, possível mediante nossa memória da qual vamos puxando fios e associando-os às pegadas do autor nas marcas discursivas do texto, aos ecos de leituras anteriores $\frac{3}{4}$ do próprio autor, nossas e de outros leitores e críticos já feitas do mesmo texto $\frac{3}{4}$ tudo mediado pelo calor da hora e pelo próprio risco da palavra que nos lança na ordem arriscada da leitura. Daí quase sempre nos dividirmos entre resistir à tentação de inaugurar novas veredas, evitando o perigo dos possíveis precipícios, e ousar novos caminhos, muitas vezes "loucos e longos" (Rosa), na busca do ténue fio d'água para acalmar a sede dos sentidos.

Mais difícil é quando, nas primeiras investidas, não degustamos o sabor prometido. Essa foi minha reação ao primeiro encontro com o texto que tomo aqui para ler e refletir sobre leitura e interpretação: o conto "A quinta história", de Clarice Lispector (1989). Onde a beleza referida por quem recomendara a leitura? Onde os sentidos? Na memória, o mesmo sabor acre da náusea quando da leitura de *A paixão segundo G.H.*, o mesmo travo sentido na garganta: aceno de possibilidade de diálogo $\frac{3}{4}$ a escritura clariceana, acenou-me a memória, não é feita exclusivamente ao belo $\frac{3}{4}$, mas ao mesmo tempo uma provocação. Quando não há empatia com o que lemos, esforço maior nos é exigido para alcançarmos os vestígios que possam nos acordar a memória. Em leitura, não se trata do enigma da esfinge: "decifra-me ou devoro-te", mas de diálogo. E tal como o fio de Ariadne, nossa memória não nos desampara; esse é o consolo: saber que nunca estamos sós no labirinto.

Concebendo a linguagem como uma arena, um lugar de embates e debates, Bakhtin assevera a natureza dialógica da palavra, associando-a a uma concepção mais ampla do homem e da vida. Para ele, "Ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo termina, tudo termina" (Clark & Holquist: 108). Mas diálogo, na acepção bakhtiniana, é também conflito. O gosto amargo retido na memória da leitura de *A paixão segundo G.H.* é um bom exemplo.

Comunico-me, logo existo poderia ser uma máxima a sintetizar o pensamento de Bakhtin. (Aliás, essa máxima deveria preceder a cartesiana Cogito, ergo sum "Penso, logo existo", já que se não enuncio meu pensamento pela minha voz, letra ou qualquer outra linguagem, ele não se tornará expresso). Concebendo a linguagem em sua dimensão social, cultural e histórica, o estudioso russo compreende-a como produto da interação entre os sujeitos, e por isso postula o dialogismo como princípio de toda a expressão verbal. Mas a interação não se configura como uma mera situação de conversação, pois trata-se, antes, de aceitar que o homem, como ser de linguagem, está fada-

do a comunicar-se, já que é essencialmente produtor e consumidor de significados. Na esteira de Bakhtin, Brait (no prelo) afirma: "o diálogo, enquanto estrutura enunciativa e enquanto forma dialógica constitutiva da existência das atividades de linguagem, atravessa o campo de visão e desdobra a possibilidades do ver, incluindo incessantemente a história e a memória na cena de produção de sentidos e de seus efeitos".¹

Também pela sua concepção dialógica do ser é que Clarice Lispector é convidada a compor a presente comunicação. O conto "A quinta história" pode ser considerado paradigma da leitura como diálogo, colóquio infinito cuja tecitura se faz como um tapete é feito de vários matizes e pontos que se repetem para compor o todo. E a própria Clarice evidencia a consciência disso: "uma história é feita de muitas histórias" (1989:12). Trata-se da repetição, mas de uma repetição que se abre ao infinito. Para Bakhtin, *a palavra terá sempre seu festival de regresso*. Com a palavra bakhtiniana ecoando em Foucault (1999: 26), temos: "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta". Retomando o ponto tecido por Bakhtin (1997: 335), explico:

qualquer oração, mesmo complexa, dentro do fluxo ilimitado do discurso pode ser repetida ilimitadamente e de uma forma perfeitamente idêntica, mas, enquanto enunciado (ou fragmento de enunciado), nenhuma oração, ainda que constituída de uma única palavra, jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre temos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação).

Ao tratar especificamente do problema do texto, Bakhtin aborda a tradução, afirmando que "um texto (diferentemente da língua enquanto sistema de recursos) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um texto dos textos, potencial e único" (1997: 333). Estendendo essas considerações à leitura, tem-se, aí, a idéia de infinitude da compreensão, incompletude da leitura; a concepção da palavra sem fronteiras e a confirmação de que o sentido nem é exclusividade do falante nem de um sistema abstrato pré-existente, mas é

¹ No Filme *Náufrago* (Zemeckis, 2000), a relação que se cria entre o protagonista solitário e a bola que encontra nos destroços do avião é um bom exemplo do diálogo, ainda que imaginário, como um requisito para a criação. Já dizia Merleau-Ponty que é por meio das fissuras abertas pelas palavras que as potencialidades do homem fluem. Apenas quando cria um interlocutor "Wilson", representado por um rosto que ele próprio desejava com sangue de sua mão machucada na bola, quando se sente provocado por esse interlocutor, na cena em que desesperadamente tenta produzir fogo, o náufrago consegue entabular um diálogo imaginário e a partir daí suportar a solidão da ilha e idealizar alternativas para sua "fuga", ou, como diz o próprio protagonista, "encontrar razões para respirar".

produzido na urdidura do discurso, no movimento incessante dos interlocutores.

O poeta e ensaísta inglês Eliot (1989), a quem também se pode chamar para esse diálogo, tratando da relação do escritor com a tradição, pondera que é comum a crítica descobrir que aquilo de melhor da obra de um poeta, assim como as passagens que marcam o seu talento individual, pode estar justamente no que sua obra tem de retomada dos poetas da tradição. O novo, a diferença, que tanto a crítica busca exaltar na obra de um escritor podem estar manifestos justamente no diálogo entabulado com a tradição, cujo sentido histórico pressupõe a percepção da caducidade do passado e ao mesmo tempo a sua presença. Isto porque, continua Eliot, “Nenhum poeta, nenhum artista tem sua significação completa sozinho”.

Isso posto, cumpre ressaltar o propósito desta comunicação: discutir a leitura e interpretação como diálogo infinito, no qual se escutam as palavras, através de cujas frestas se percebem vestígios da memória discursiva dos sujeitos interlocutores envolvidos no processo. Ao acercar-me de qualquer texto, a pretensão, que deve ser também a de qualquer leitor, é a de escutar a palavra e ouvir a linguagem, isto é, ouvir os sentidos presentes nos interdiscursos que a passam na forma de diálogo com a memória e a história. E a linguagem fazendo ouvir ecos do já-dito, como quer Bakhtin, ou como “murmúrio de tudo o que é pronunciado”, como quer Foucault (2000), é o que mais se faz ressoar no conto de Clarice Lispector. Diálogo explicitado na repetição das histórias, na citação da tradição e no apelo à interlocução com o leitor.

Sant’Anna (1989: 4) afirma que a escritura de Clarice Lispector “interessa-se por descrever a solidão dos homens diante dos animais e dos objetos”. Isso pode ser referendado pelo papel de cúmplice que o leitor tem de assumir diante de um texto seu. A palavra para Clarice é como isca. E “A quinta história” não pede menos, a começar pela citação d’*As mil e uma noites*. Esse será, então, o meu papel, o de cúmplice, que tentarei desempenhar paralelamente ao de analista do discurso clariceano para explicitar como eu, leitora-cúmplice, sou envolvida no jogo discursivo do conto à medida que minha memória é acionada, apesar do mal-estar inicial.

“A quinta história” inicia já apontando o caráter escorregadio, instável, incerto, hipotético, próprio da leitura, ao enunciar os seus possíveis títulos, além dos sentidos plurais que o mesmo, o repetível pode ter:

Esta história poderia chamar-se “As Estátuas”. Outro nome possível é “O Assassinato”. E também “Como Matar Baratas”. Farei então pelo menos três histórias, verdadeiras porque nenhuma delas mente a outra. Embora uma única, seriam mil e uma, se mil e uma noites me dessem. (p.81)

O título do conto refere-se à quinta história; há a promessa explícita de *pelo menos três*; por último, a narradora declara ser a história *única*, podendo ser *mil e uma*. Ou seja, é a mesma, sendo várias. O leitor certamente não ficará na primeira tampouco na terceira, tendo a oferta, no título, de uma quinta história. Observe-se também a preocupação, freqüente em Clarice Lispector, em enunciar o sentido de verdade e ao mesmo tempo o seu deslizamento: as histórias são “verdadeiras porque nenhuma delas mente a outra”. A verdade pauta-se pela não-mentira. Aí, a comprovação de que a leitura se configura como “uma tensão nunca resolvida entre o dito e o ainda não-dito e como uma operação que tem, entre seus componentes, a ânsia de desdizer o dito para abrir no seu interior uma possibilidade de novidade” (Larrosa, 2000: 17). Operação que exige sobretudo maleabilidade do leitor.

Quanto ao diálogo com a tradição narrativa, via *As mil e uma noites*, se dá em dois planos. Primeiro, na recuperação da natureza de sedução e enredamento da ficção narrativa, perceptível no paralelo

entre a narradora e Xerazade. Esta, conhecida como “a tecelã das noites”, todos sabemos, utiliza-se de um artilheiro para salvar a si e outras mulheres da morte: narra habilmente a cada noite uma história envolvendo em suas malhas seu marido e algoz, e com isso adia para a noite seguinte a morte anunciada e sempre protelada, até a suspensão do terrível decreto. A narradora d’“A quinta história”, por sua vez, alimenta, aos poucos, o desejo do leitor de alcançar sentidos com a leitura; aguça-lhe a curiosidade exasperada já com a repetição nauseante da morte das baratas. Num segundo plano, na clara referência à natureza infinda da narrativa, com história dentro de história, tal como a estrutura de encaixe com que se apresentam as aventuras narradas pela bela Xerazade.

A primeira história apresenta-se como mera narração do fato, produzindo um efeito de referencialidade no discurso; a narradora restringe-se à informação, e o efeito de sentido, referendado pelo título “Como Matar Baratas”, é de uma receita inseticida:

A primeira, “Como Matar Baratas”, começa assim: Queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me a queixa. Deu-me a receita de como matá-las. Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de-dentro delas. Assim fiz. Morreram.” (p.81)

O enunciado, contudo, acaba por sucumbir às fendas do discurso narrativo, fazendo valer a afirmação de que a literatura “constitui possivelmente a porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade” (Sevcenko, 1999: 20). A primeira história “começa assim”. Trata-se, portanto, apenas de um começo. Isso porque a literatura não se limita a contar algo, ela é única e ao mesmo tempo desdobrada; ela é “uma fábula que, todavia, é dita em uma linguagem de ausência, assasinado, duplicação, simulacro” (Foucault, 2000: 141).

Na seqüência do conto, tem-se a correspondência parágrafo-história. Mais quatro parágrafos para as quatro histórias restantes. E o “modelo discursivo”, que reafirma a concepção de linguagem, texto, obra literária, é o da repetição e diferença, do mesmo no outro: “A outra história é a primeira *mesmo*” (p.81, grifos meus). Essa afirmação, declarada, bastaria para inaugurar sentido novo. E por mais que haja repetição no plano do enunciado, como a expressão “Começa assim: queixei-me de baratas”, que aparece em todos os parágrafos-histórias, seguida pela repetição das ações da primeira história, o que por si só já denotaria diferença de sentido, há evidentes deslocamentos de sentidos. Nessa segunda história, o tom referencial ainda se mantém, por exemplo nas expressões “Segue-se a receita” e “E então entra o assassinato”, mas o discurso começa a se fraturar e se converter em “linguagem de domingo”. Não se trata mais de matar as baratas, mas de *assassiná-las*. O gênero discursivo literário, já esperado pela inscrição do texto no formato “obra literária” pertencente a uma autora determinada, no caso, conhecida e respeitada como Clarice Lispector, é aí reconhecido; instaura-se novamente a corrente dialógica, fazendo se desdobrarem possibilidades do gosto pelo lido; minha memória poética é acionada e encontra ressonância em passagens como:

A verdade é que só em abstrato me havia queixado de baratas. (p.81)
Ninguém acreditava no mal secreto que roía casa tão tranqüila. (p.81)
Meticulosa, ardente, eu aviava o elixir da longa morte. (p.83)
Um medo secreto excitado e meu próprio mal secreto me guiavam. (p.83)
E eis que a receita estava pronta, tão branca. (p.83)
onde o escuro dormia, só uma toalha alerta no varal. (p.83)

As histórias seguintes, que somadas às primeiras dão um total de cinco, apesar da promessa de três, como se sabe, repetem as

anteriores. Tratam da *mesma* queixa, receita inseticida, morte das baratas. Mas ao mesmo tempo que reiteram o arcabouço da primeira história duplicado na segunda, a cada seqüência novos pontos passam a compor a trama, acrescentando outros matizes e acentos, forçando novos diálogos. O foco, já um tanto desviado do objeto para o sujeito enunciativo, não se coloca mais sobre as baratas, mas sobre a narradora-assassina. Desde a segunda história, isso já escapa quando é enunciado: “*meu próprio* mal secreto”. Aliás, a narração em primeira pessoa é indício de centramento da enunciação sobre o sujeito-enunciador.

E, como um novo ponto a tecer a escritura, Pompéia entra como algo inusitado na aparentemente simples trama da morte das baratas: “Sou a primeira testemunha do alvorecer em Pompéia. Sei como foi esta última noite, sei da orgia no escuro” (p.83). O diálogo, é possível dizer, aponta para a erupção do Vesúvio surpreendendo em plena atividade cotidiana a antiga cidade de Pompéia; trata-se da “derrocada de um mundo” (p.84) transformado em pedras. Aí, a repetição. Mas na história de Clarice, as lavas, que no passado irrompem do vulcão atingindo o que rodeia seu exterior, num movimento contrário, vêm reapresentadas como o gesso que mata o “de-dentro” das baratas, petrificando-as. Doutra perspectiva, pode-se também ler: o vulcão habita o íntimo da narradora-assassina, esse o mal secreto. Essa antiga cidade romana, contudo, é um dos maiores sítios arqueológicos do mundo, sua citação sugere, por isso, outro sentido: a referência à palavra qual “jazida arqueológica”, ou seja, como espaço em que se encontram vestígios do passado, um sítio oportuno ao ofício do arqueólogo-leitor, incansável e minucioso escavador de sentidos.

Na quarta história, reitera-se a renovação incessante, tal como as baratas: “Mortas, sim. Mas olho pelos canos, por onde esta mesma noite renovar-se-á uma população lenta e viva em fila indiana”(p.84). Essa narrativa, entretanto, “inaugura nova era no lar” e novos sentidos: a completa assunção, pela narradora, de que se trata do “de-dentro” dela mesma, não das baratas. E a conclusão pela negação do vício de viver, em favor do sacrifício da dedetização do próprio coração.

Em Lispector, tem-se a escrita como trabalho de tesoura e cola, como “colagem e glosa, citação e comentário” (Compagnon: 1996), em que “nada se cria”, tudo se repete e, nesse movimento, já a diferença. Qual um labirinto, a escrita se desenha como uma rede de citações, e o trabalho do leitor é se deixar embrenhar pela rede, não

sem também tramar seus pontos e amarrar alguns nós. E quantos nós não são possíveis já a partir da quarta narrativa, e sobretudo com a quinta história, intitulada “Leibnitz e a Transcendência do Amor na Polinésia”, que se atém à citação do título e à repetição de “Começa assim: queixei-me das baratas.”? Atendo-me à referência a Leibnitz, matemático alemão que descobre o cálculo infinitesimal, e a apenas um fio possível dessa meada, entrevejo aí acentuada a idéia, reiterada na escritura clariceana e mote desse conto, da infinitude de tudo.

Trata-se da literatura se oferecendo ao leitor, reafirmando sua dúctil composição discursiva, passível de se reduzir a fios, estirar, distender, sem se romper; em sua natureza flexível, elástica, e ao mesmo tempo infinita e inacabada à espera de uma contra-palavra do leitor. Daí a leitura ser sempre provisória, invisível, cambiante, sempre suceder nas fronteiras. Mesmo porque, a literatura, como a vida, nos coloca questão após questão, num interrogar infindo, como se estivéssemos, a cada passo, diante do breu da noite.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora da UNESP; Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. V. et al. (org.) *Olhares oblíquos: Análise do Discurso, interpretação e memória*. São Paulo: Editora da UNESP (no prelo).
- CLARK, K., HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1898.
- COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- ELIOT, T. S. *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, R. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LISPECTOR, C. *A legião estrangeira*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

O *theatrum philosophicum* de Michel Foucault

Marisa Martins Gama Khalil
Universidade Federal de Rondônia
Universidade Estadual Paulista - FCLAr

RÉSUMÉ: Ce travail veut discuter la interprétation d'après la perspective dessinée par Michel Foucault, ayant comme point de partie les textes "Nietzsche, Freud & Marx" et "Theatrum Philosophicum", où sont ébauchés les arguments vers une teorie de la interprétation.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; interpretação; intérprete

O que é um texto senão um espaço instigador de leituras e interpretações? Esse espaço, manifestadamente labiríntico, apresenta-se como agregador e dissipador de variadas vozes. No presente texto partimos da voz foucaultiana, em seus tons e subtons, e a colocamos, como num teatro, em diálogo com outras vozes — como as de Italo Calvino, Henry James, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa e Camões — para possibilitar não o desvendamento de uma teoria da interpretação, mas a sugestão de uma rede de apontamentos plausíveis para uma interpretação da interpretação.

Baseado num olhar que pressupõe a descontinuidade histórica, Foucault (2000a) mostra-nos que o discurso não deve ser tratado como um jogo de significações prévias, porque o mundo não se oferece a nós de uma forma legível. Não se pode, entretanto, considerar a interpretação como um ato que se propõe a revelar um "núcleo interior e escondido" (Foucault, 1999: 53) do discurso, mas como um acontecimento que, tomando o próprio discurso a partir da sua aparição e da sua regularidade, pode desvelar suas nervuras e suas novas e inusitadas máscaras.

A temática do núcleo escondido, de um sentido oculto que a literatura abriga, é planteada por Henry James em "O desenho no tapete" (1993). Nesse conto é narrada a história de um escritor consagrado, Vereker, que, em diálogos com um jovem crítico, sugere que a sua arte romanesca encerra mais significados do que aqueles até então percebidos pela sua comunidade leitora. Revela, para a surpresa do jovem crítico, que a sua obra tem um sentido oculto, sentido este que, apesar de mostrar-se inscrito a cada página dos seus romances, mantém-se inacessível — nenhum dos seus leitores consegue desvendar, nem mesmo os mais sofisticados, os críticos literários:

há em minha obra uma idéia sem a qual eu não daria a menor importância a nada do que faço. É a mais bela e mais plena de todas as intenções, e sua aplicação tem sido, creio eu, um triunfo da paciência, do engenho. Estas coisas, eu devia deixá-las para que os outros a dissessem; mas o problema é precisamente o fato de que ninguém as diz. (1993: 151)

Vereker atribui denominações diversas para a *idéia* que atravessa seus romances, como "pequeno trufo", "plano sofisticado", "pequeno segredo", "o fio em que estão enterradas as pérolas", "tesouro enterrado", "desenho no tapete". Todas essas imagens engendradas por Vereker fazem-nos revisitar a natureza de dois movimentos: o da escrita literária e o da interpretação da mesma e, nesse mesmo sentido, podemos indagar a respeito das intenções do autor, do leitor e do texto. Muitos escritores acreditam que tecem sentidos ocultos, ou seja, que a sua escrita abriga um "núcleo interior e escondido"; alguns leitores, fomentados por esse clima místico, concebem a interpretação como uma busca do Graal. Todavia, a linguagem da ficção, como adverte Foucault, "deve deixar de ser o poder que incansavelmente produz e faz brilhar as imagens e converter-se, pelo contrário, em potência que as desamarra, (...) as anima com uma transparência interior que pouco a pouco as ilumina até fazê-las explodir" (1990: 29). Nessa perspectiva, podemos entender que o texto também

têm os seus poderes. Como disse Umberto Eco, além das intenções do autor e das do leitor, há a intenção do próprio texto.

Não se descarta aqui a idéia de que o autor predetermina intenções, faz "desenhos em tapetes", mas o poder desse ato é mínimo se pensarmos que ele é apenas um ponto pequeno na imensa rede que é a interpretação. O autor que tem a ingênua crença de que o "sentido oculto" é a única perspectiva para a interpretação de sua obra vê no seu leitor uma "cópia à distância", um "companheiro" que representa uma "exigência desmesurada e um peso do qual (...) gostaria de aliviar-se" (Foucault, 1990: 63). Há autores, porém, que sabem o quanto é inusitado o percurso interpretativo e por essa razão delegam ao leitor o direito e o prazer de escolher, ou mesmo inventar, os caminhos de tal percurso. É o que nos sugere Fernando Pessoa no poema *Isto*, do qual transcrevemos as duas últimas estrofes:

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livro do meu enleio,
Sério do que não é,
Sentir, sintá quem lê ! (1980: 104)

O "desenho no tapete", nesse caso, deve ser inventado pelo leitor, pois o eu-poético assume a existência do que é dito ("sonho") e do que é interdito ("passo"), e reconhece a produção de sentidos *falhos* ou *findos*, sentidos que se situam num "terraço", num local de produção de outros sentidos. O eu-poético libera-se, destarte, do "enleio" de um sentido único, porque sabe que o dito já prenuncia o não-dito e assim o faz porque sabe que a sua voz, ela mesma, é uma vertente interpretativa em meio a tantas outras. O texto existe e inscreve alguns prováveis canais de interpretação, mas as posições ocupadas pelos intérpretes definem direções dos sentidos. Por isso, cabe perguntar quem faz a interpretação e em que lugar ele se situa. Foucault nos diz que "o princípio da interpretação não é mais do que o intérprete" (2000b: 62). Cada intérprete, por sua vez — e agora chamamos a voz de Italo Calvino —, é "uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis" (1990:138). Buscando Foucault, novamente, vemos que estaremos decretando a morte da interpretação caso acreditemos que existam símbolos primariamente e que a "vida da interpretação é o crer que não há mais que interpretações" (2000b:62).

Por acreditar na existência dessa miríade de interpretações, Fernando Pessoa cria variados poetas-intérpretes para poetizar o mundo, cada qual com um ponto de vista diferente: o olhar complexo do ortônimo Pessoa, o olhar simples do mestre Alberto Caeiro, o olhar humanista do pagão Ricardo Reis, o olhar caleidoscópico do

futurista Álvaro de Campos. Assim como ele próprio pode criar uma rede de variadas interpretações, os seus leitores podem multiplicar os fios dessa rede. Logo, a mudança de posições é decisiva no ato da interpretação. Provavelmente Pessoa recolheu a *lição* da mudança naquele que ele gostaria de ter reinventado ou mesmo superado — Camões.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía. (1974: 118)

O eu-poético desse soneto manifesta sua estupefação diante de um mundo todo “composto de mudança”, porém aquela que mais o impressiona é o fato de a mudança já não ser mais a mesma, ou seja, de a própria mudança já ter mudado. Colhendo a interpretação camoniana de mudança, Pessoa apercebe-se de que, se o próprio ato de mudar é em si mutável, a voz que fala e interpreta também pode mudar e até mesmo dissipar-se, quebrar-se para dar lugar a outras vozes. A voz que Fernando Pessoa escolhe para assumir a inevitabilidade e o prazer da fratura e da dissipação é a de Álvaro de Campos:

A minha alma partiu-se como um vaso vazio.
Caiu pela escada excessivamente abaixo.
Caiu das mãos da criada descuidada.
Caiu, fez-se em mais pedaços do que havia loiça no vaso.
Asneira? Impossível? Sei lá!
Tenho mais sensações do que tinha quando me sentia eu.
Sou um espalhamento de cacós sobre um capacho por sacudir. (1980: 262)

A fragmentação do sujeito pode ser entendida não pelo viés negativo, como a perda de um frágil poder, mas, pelo positivo, uma vez que, quando deixa de ser apenas “eu” — um sujeito a ocupar somente uma posição e a, talvez, descortinar uma só interpretação —, passa a permitir a descoberta de múltiplas sensações.

A problemática do plausível poder do sujeito — intérprete e interpretado — relaciona-se à da linguagem interpretada. Sabemos que a linguagem açambarca o presente e o passado, contudo ela, fundamentalmente, aponta para o futuro, para a *espera*. Em “Nem um nem outro”, Foucault afirma que o *ser* da linguagem é definido pela “pureza da espera”, espera essa que não se ampara de forma exclusiva na memória, mas sobretudo no esquecimento. É no esquecimento, sugere ainda Foucault, “que a espera se mantém uma espera: atenção aguda àquilo que seria radicalmente novo, sem ponto de comparação nem de continuidade com nada (...) e atenção àquele que seria o mais profundamente velho” (1990: 73). No *ser* da linguagem, que espera e esquece, o poder da dissimulação “mancha” a estabilidade das significações determinadas e a própria existência do ser que fala.

A interpretação, para Foucault, manifesta-se de forma labiríntica

e, seguindo esse sinuoso percurso, volta-se para si mesma até o infinito. Já vimos que nossa atenção não deve contemplar tão-somente o resultado da interpretação, mas principalmente *quem* a realizou e qual a posição que ocupava no momento da interpretação. Contudo, esse intérprete é atravessado por controles discursivos (Foucault, 1999) que interferem na constituição dos dispositivos interpretativos, tais como os procedimentos externos $\frac{3}{4}$ interdição, segregação e vontade de verdade $\frac{3}{4}$, os procedimentos internos $\frac{3}{4}$ comentários, autor, disciplinas $\frac{3}{4}$, e os procedimentos de rarefação do sujeito $\frac{3}{4}$ rituais, sociedades do discurso, doutrinas e apropriações sociais. Ciente da existência de tais controles, o intérprete não deve buscar a universalidade do sentido, mas procurar apreender os sentidos em seu poder de afirmação e de rarefação.

Quando trata do conceito de interdição, Foucault explica-nos que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (1999, p.9). Portanto, todos nós, intérpretes e interpretados, somos *crivados* por controles discursivos, controles esses que mudam de acordo com as vontades de verdade em vigência, e estas, ao atravessarem autor, texto e leitor fazem apagar sujeitos e significações e destronam a viabilidade tanto da existência de um só *sentido oculto*, como também a de uma rede de infinitas leituras.

No palco da interpretação, intérpretes e interpretados vestem muitas e diversificadas máscaras. A mobilidade da troca de máscaras é assegurada pela destronação do sentido de verdade absoluta e pela assunção da incompletude do sujeito, da sua rasura, do seu desaparecimento enquanto ser concluso. Se o sujeito é constantemente mutável, suas interpretações sobre as coisas também o são. É nas palavras de Riobaldo, o narrador de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, que encontramos coro para essa idéia da inconclusão e imagem propícia para a conclusão de um texto:

O senhor ... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas $\frac{3}{4}$ mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (1965: 20-1)

Referências bibliográficas:

- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Lírica*. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ECO, Umberto. Réplica. In: _____. *Interpretação e superinterpretação*. Trad. M.F. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.163-77.
- FOUCAULT, Michel. *O pensamento exterior*. Trad. Nurimar Falci. São Paulo: Princípio, 1990.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. Baeta Neves. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.
- _____. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo; Nietzsche, Freud & Marx; Theatrum philosophicum*. Trad. Jorge Barreto e Maria Cristina Cupertino. São Paulo: Landy, 2000b.
- JAMES, Henry. *A morte do leão: histórias de artistas e escritores*. Trad. Paulo H. Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

O eixo da produção textual na escola: reflexos da formação de professores

Maria do Socorro Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN

ABSTRACT: *This work aims to discuss what the teacher “knows” and “does” in the task of producing written narratives. According to this purpose, it is interesting to emphasize the theoretical and practical relevance of narrative discourse, and to analyse how the teacher conduces the appropriation of narrative genre by the student.*

PALAVRAS-CHAVE: *Produção textual; ensino/aprendizagem, formação do professor, gênero narrativo;*

0. Introdução

Este trabalho tem como objetivo depreender o conhecimento teórico que o professor detém a respeito do gênero narrativo e as práticas de ensino/aprendizagem, efetivadas em sala de aula pelo professor, com vistas à aquisição desse discurso pelo aluno. Julgamos que o “saber” e o “fazer” do professor, certamente, nos dão a chance de refletir sobre esse processo de aquisição da linguagem narrativa (escrita).

Os dados que orientam nossa reflexão são provenientes de verbalizações escritas contidas em um questionário, versando sobre 10 pontos: 1) a inclusão da narrativa como um tipo de “modalidade” lingüística; 2) a organização estrutural da narrativa; 3) a consideração da narrativa como um ato solitário ou dialógico; 4) o tipo de contribuição que o professor oferece quando co-autor do texto do aluno; 5) o tipo de instrução de escrita oferecida ao aluno quando da “avaliação” das narrativas escritas; 6) a concepção de escrita que orienta o trabalho com narrativas; 7) implicação da relação estabelecida entre “escrita produto” e “escrita processual” com o ensino/aprendizagem da narrativa; 8) tipos de narrativas trabalhados em sala de aula; 9) tipos de atividades desenvolvidas e 10) tipo de habilidade desenvolvida pelo aluno através do trabalho com a narrativa.

Responderam a esses questionários 31 professores, estando 18 deles vinculados a 03 escolas da rede privada de ensino e 13 a uma escola pública municipal. Para uma análise preliminar da questão eleita como foco de atenção neste trabalho, examinamos apenas as verbalizações escritas, fornecidas por 10 professores, mesmo estando alertas para o fato de que, numa análise global do corpus, os resultados poderão variar. Evidente está que, dependendo do tipo de formação em serviço que esses professores recebem, variarão os seus “saberes” e as suas “práticas pedagógicas” relativas ao desenvolvimento da linguagem narrativa. É importante, assim, que se esclareça que os professores cujos questionários foram analisados pertencem a duas escolas particulares que se preocupam em fornecer capacitação contínua aos professores e que possuem coordenador pedagógico.

1. Letramento e linguagem narrativa

Estudiosos que se preocupam em verificar a importância dos diversos gêneros textuais na educação formal afirmam que a linguagem narrativa é particularmente relevante para o desenvolvimento do letramento e para tarefas comunicativas posteriores às iniciativas da escola, exigidas em outras instituições de poder.

No que se refere ao contexto institucional de ensino, a relevância teórica atribuída ao discurso narrativo, como gênero textual estritamente ligado a empreendimentos de letramento, vem sendo discutida por vários estudiosos cujas pesquisas demonstram que:

- 1) crianças cujas narrativas correspondem a formas espera

das (p. ex., são explícitas quanto ao tempo, ambiente e personagens, mantém-se num único tópico) são avaliadas pelos professores como melhores alunos, prometendo ser melhores escritores (v. Snow e Dickinson, 1990);

- 2) crianças que entendem e produzem narrativas do tipo favorado pelo professor participam mais efetivamente do curso da sala de aula (Michael e Cazden, 1986);
- 3) quando o estilo narrativo da criança é uma variante das expectativas do professor, o processo colaborativo entre professor/criança se dá sem sucesso, afetando a performance e a avaliação escolares. (v. Michael e Collins, 1984).

Nos chamados encontros “gatekeeping” – situações típicas de sociedades escolarizadas, nas quais os indivíduos são chamados a revelar proficiência lingüística (v. Erickson, 1975 e Gumperz, 1976), a competência narrativa é um dos fatores determinantes do acesso às oportunidades educacionais e ocupacionais, de tal modo que a não utilização de estratégias discursivas esperadas pela instituição afeta a avaliação do indivíduo, podendo negar-lhe o acesso a oportunidades sociais.

Se por um lado, estes achados evidenciam a importância do discurso narrativo, face às oportunidades educacionais e sociais, por outro lado revelam a necessidade de se investigar os mecanismos interativos processados na relação professor/aluno para a estruturação de um discurso “apropriado” na escola e fora dela.

2. Gênero narrativo e práticas de ensino/aprendizagem: uma análise

Entre as dimensões lingüísticas caracterizadoras do discurso narrativo, apontadas pelos professores, destacam-se os traços personagem, tempo, conflito, desfecho, ambiente que correspondem, de forma aproximada, à estrutura geral da narrativa, proposta por Labov (1972), que é formada por seis elementos: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução (desfecho), coda. Observa-se, entretanto, que certas categorias apontadas apresentam-se de forma ambígua. O que significa para o professor a categoria tempo? Significa dizer que as “ações narrativas” obedecem a uma seqüência lógico-temporal? Significa dizer que as ações do narrador ocorrem no tempo passado ou se manifestam linguisticamente em várias modalidades temporais, p. ex., perfeito, imperfeito, presente? Que diferença estabelece o professor entre narrador e personagem? Personagem é um traço definidor (ou típico) do gênero narrativo? Constituem formas sinônimas os itens: ambiente, lugar, cenário, descrição de ambiente? Desconhecem os professores as categorias avaliação e coda? Por que elas não foram referidas? Ao lado destas questões, verificamos que noções de ordem gramatical, p. ex., parágrafo, pontuação, relações subordinadas, e de outra ordem, p. ex., idéias do autor, são entendidas como fazendo parte da estrutura da narrativa. A confusão ou a falta de explicitude das respostas do professor conduz-nos à

conclusão de que o conhecimento que o professor tem acerca da organização estrutural da narrativa é bastante intuitivo e pouco fundamentado especialmente se apoiado em noções do tipo: começo, meio (desenvolvimento) e fim, que me parecem categorias muito pouco explícitas.

Diante da variação dos gêneros narrativos e dos diversas formas através das quais eles são estruturados (p. ex., narrativas sem começo), a propósito perguntaríamos: como explicar narrativas que começam na complicação? Ou não são introduzidas pela fórmula “Era uma vez”.

A crença de que a escrita é um ato monológico, já que escritor e leitor estão distanciados no tempo e no espaço, leva muitos professores a não interferirem no processo de escritura do aluno, o que revela que o texto é para ser escrito pelo aluno, cumprindo ao professor a tarefa de avaliá-lo, conforme o caráter por motivo narrativo da língua. Esta foi a prática a prática que perdurou durante o ensino tradicional. Atualmente, os procedimentos do professor, tais como: fazer indagações, levantar hipóteses sobre o que o aluno está escrevendo, ler o texto para identificar equívocos, dar “dicas” para corrigir, oferecer ajuda quando solicitado, indicam que a tarefa de escrever não é uma atividade solitária. Quanto mais compartilhada, mais rapidamente chegar-se-á a uma elaboração “apropriada”. O fato é que embora os professores (mesmo aqueles que recebem orientação pedagógica) opinem sobre o texto do aluno ou monitorem a sua produção textual, ainda há um ranço da antiga orientação que gostaria de dizer “Eu estou ajudando, mas... o texto é seu”. O que as respostas dos item 3 e 4 parecem indicar é que a idéia de escrita como um ato monológico ou dialógico não está bem definida, estando relacionada a condições de produção e/ou outros aspectos que nada tem a ver com a questão. É necessário lembrar que tal indefinição está estritamente associada com a falta de clareza (sobre), ou mesmo, o desconhecimento da concepção de língua escrita que rege (ou deve reger) o processo de produção textual ou de aquisição da língua escrita (v. item 6). Se olharmos, inclusive, as respostas de cada professor relativas ao item 4, de forma isolada, constatamos que as contribuições são pobres e pouco revelam acerca dos inúmeros mecanismos de que a língua dispõe num dado modo textual.

Cotejando-se as verbalizações dos professores, verificados nos questionários, com as suas “censuras” aos textos escritos pelos alunos, (v. item 5), verificamos que há um descompasso entre o que eles afirmam e “o que” eles avaliam, afetando, inclusive, o “como” as narrativas são julgadas. Embora os professores afirmem fornecer instruções de escrita ligados aos aspectos de macroestrutura e superestrutura textuais, as notas feitas ao final dos textos são de natureza microestrutural, destacando principalmente os “erros” de ortografia, pontuação e acentuação e outros aspectos pontuais (p. ex., letra maiúscula ou minúscula). Ficam marginalizados, assim, os problemas de ordem superestrutural ou relativos à estrutura textual da narrativa e de ordem macroestrutural ou ligados ao conteúdo semântico global da narrativa (p. ex., coerência semântica, sintática, temática e temporal). No tipo de avaliação focalizado neste estudo, a regulação pedagógica dos “erros” termina com as notações do professor no texto do aluno, que nem possibilitam procedimentos de auto-correção (conforme uma dos professores desejava- rever o erro sozinho), nem o refazer contínuo do texto, já que estes não são elaborados em várias versões, revelando, inclusive, as atitudes do professor frente ao “erro” e uma prática, institucionalizada pela escola, que vê a escrita como produto acabado. Enquanto o professor não desfizer este mito, o aluno resistirá a proceder qualquer modificação em seu texto, imaginando-o como uma criação individual e não como um exercício de linguagem socializado, que possa por um trabalho contínuo de (re)fação.

As representações que professores (e aprendizes) fazem do ato de escrever resultam das concepções de língua que lhes forem incutidas durante o processo de escolarização, o que quer dizer que a toda

orientação de letramento subjaz uma concepção de língua, mesmo que o professor não tenha consciência dela ou não saiba expressá-la verbalmente, como indicam, por exemplo, os nossos dados. Solicitados a apontar qual a concepção de língua que orienta o trabalho deles com narrativas, a maioria dos professores não respondeu ou o fez de maneira equivocada, o que não quer dizer que eles não possuam uma representação do que seja a língua escrita ou como ela pode ser ensinada. As afirmações do tipo: “escrever é colocar em prática um dom que apenas alguns possuem”; “para escrever é preciso organizar o pensamento”, ditas por um professor ou não, já são reveladoras de uma concepção de linguagem. O problema é que nem sempre a escola junto com o professor refletem sobre as crenças e opiniões que advogam acerca de fenômenos de linguagem (e de outros) para que possam redimensionar o “fazer” pedagógico.

Neste sentido, merecem ser avaliadas ou repensadas as três concepções de desenvolvimento de escrita que a seguir discorreremos.

A primeira diz respeito aos estudos desenvolvidos pela vertente associacionista do conhecimento que dá à escrita o estatuto de transcrição da oralidade, o que pressupõe que para cada fonema na língua oral existe um grafema correspondente na língua escrita. Assim sendo, aprender a escrever significa adquirir a mecânica da codificação na qual estão em jogo aspectos de ordem motora, visual e perceptual. A partir dessa noção de escrita, o aprendiz é apenas o receptor, ocupando o professor o lugar de quem detém conhecimento (v. Prado, 1997)

A segunda concepção está associada à perspectiva cognitivista do conhecimento (v. teoria de Piaget) na qual a escrita é entendida como um sistema de representação. Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1985), representantes desta vertente teórica, introduzem o objeto escrita como fruto de uma construção individual. Noutras palavras, no contato solitário com o objeto escrita, o sujeito cognoscente (a criança) estabelece hipóteses sobre esse objeto (a partir do que Piaget chama de conflito cognitivo) e constrói seu conhecimento acerca da escrita. Nesta vertente, a criança é um ser ativo que promove o seu conhecimento sobre a linguagem a partir da modificação de seus esquemas assimiladores.

A terceira vertente está representada pelos estudos sócio-construtivistas de inspiração vygotskyana para os quais a escrita é fruto de uma construção social – a criança constrói seus conhecimentos na interação com o mundo, exercendo o outro um papel fundamental, uma vez que a apropriação da escrita pela criança se dá pela mediação de alguém mais experiente (o adulto) ou de colaboradores mais capazes (os pares). Nesta perspectiva, a interação professor/aluno permite a construção de andaimes (scaffold), estratégias potencializadoras para a aquisição do conhecimento (no caso o da escrita).

A tomada de consciência ou o despertar para a questão dessas concepções de língua escrita dá ao professor o discernimento para optar por uma prática monológica ou dialógica de linguagem, dotando-se, inclusive, de uma maneira mais viável e justa de olhar o “erro” nas produções escritas da criança. Note-se que na primeira concepção o “erro” é entendido como algo indesejável, que representa “déficit” e, por isso, deve ser corrigido. Na segunda, o “erro” tem o estatuto de hipótese, de um conflito cognitivo que deve ser resolvido individualmente. Na terceira, o “erro” evidencia um ponto dentro da chamada “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) – um estágio no processo de desenvolvimento da linguagem, que deve ser resolvido na interação com os mais variados portadores de texto, nas mais heterogêneas parcerias.

Pensar sobre essas concepções de língua escrita oferece também ao professor a oportunidade de refletir sobre a escrita “produto” ou a escrita “processo”. Se o professor acredita que a escrita é uma atividade solitária, de natureza essencialmente cognitiva e individual, o texto do aluno constituir-se-á num produto que deve ser avaliado segundo a norma gramatical. Frente a estes textos o professor

aponta “erros” e gradua desempenhos, não solicitando dos alunos a reconstrução textual. Se, de outra forma, a escrita for concebida como um processo dialógico, o texto do aluno representará uma busca contínua da significação pretendida, devendo o professor envolver-se nesse “trabalho” que não depende apenas da habilidade reflexiva do aluno. Quanto mais intensas e de maior clareza forem as contribuições do professor no processo de (re) elaboração textual, mais rapidamente o aprendiz se apropriará dos mecanismos da língua escrita.

Sobre a questão 7, os dados indicam que o professor não sabe o que quer dizer escrita “produto” ou “processual”. Eles argumentam que o texto do aluno deve ser respeitado e que o professor deve mediar ou monitorar a produção textual do aluno, todavia tecem considerações, do tipo, “Através da escrita produto analisa se houve avanços”; “Quanto a escrita processual vejo a necessidade de retrabalhar tanto a gramática quanto a ortografia”. Além de estas colocações estarem equivocadas quanto às noções de “produto” e “processo, ficamos nos perguntando: em que ocasião serão retrabalhados os elementos estruturais da narrativa? Se o professor considera que nas séries iniciais as questões maiores a serem trabalhadas devem ser ortografia e pontuação (ou os chamados aspectos gramaticais), quando serão efetivadas mudanças, no texto do aluno, que reordenem o todo ou atinjam segmentos do discurso – aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento das idéias?

Solicitados a apontarem os tipos de narração trabalhados em sala de aula, os professores revelam ter preferência por aquelas contidas nos livrinhos de literatura infantil. A escolha justifica-se em razão de estes textos serem curtos, favorecendo um bom trabalho, especialmente nas 1^{as} séries. Além destas narrativas, são lembrados também os relatos de experiências pessoais. Embora se observe, pelas respostas dos professores, que estas narrativas são ricamente exploradas via a utilização de jornais, gravuras, músicas, textos não verbais, é interessante que o professor se lembre de trabalhar outros gêneros narrativos tais como fábulas, contos, crônicas, estejam eles vinculados ou não aos “temas geradores” das unidades de ensino. Além disso, é oportuno lembrar que a narrativa é um tipo de texto básico capaz de realizar qualquer tipo de discurso, i. é., a argumentação, a exposição, a descrição, a instrução, além do próprio discurso narrativo (v. a respeito Tuija Virtanen, 1992)

A narrativa é um tipo de atividade reconhecida como importante pelo professor em razão, sobretudo, de desenvolver a habilidade verbal. Não obstante os professores terem afirmado que o trabalho com narrativas desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico, além de estimular a leitura, a relevância desta atividade apoia-se no fato de que ela “abre caminho para a escrita com outros textos, no dizer da maioria dos professores.

3. Considerações finais

A análise das respostas, fornecidas pelos professores, leva-nos a destacar alguns pontos:

1. o professor sabe pouco ou de forma intuitiva sobre o discurso narrativo;
2. o professor carece de informações teóricas acerca de questões de linguagem, incluindo a questão dos gêneros textuais;
3. não há um ponto de encontro entre o discurso do professor (ou o que ele revela “saber”) e o seu “fazer” pedagógico. Como exemplo, destacamos o conhecimento do professor sobre a noção de superestrutura e o que ele observa (a título de avaliação) nas narrativas escritas pelos alunos;

Esses pontos indicam que há uma grande distância entre o conhecimento teórico ao qual se deveria dar ênfase no Curso de Letras e a prática que é desenvolvida por esses profissionais, na escola. Em consequência, o “saber” e o “fazer” do professor seguem direções diferentes, como se fossem duas linhas paralelas, onde não há intersecção.

Referências bibliográficas:

ERICKSON, F. Gatekeeping and the melting pot. *Havard Educational Review*, 45: 45 – 70, 1975.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GUMPERZ, J. J. Language, communication, and public negotiation. In Peggy Sanday (ed.) *Anthology and the public interest*. New York: Academic Press, 1976.

LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov (ed.) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.

MICHAEL, S. and COLLINS, J. Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy. In Deborah Tannen (ed.) *Coherence in Spoken and Write Discourse*, vol. XII, Norwood, N. J.: Ablex, 1984.

MICHAEL, S. and CAZDEN, C. B. Teacher/Child Collaboration as Oral Preparation for Literacy. In Bambi Schieffelin and Perry Gilmore (eds.) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, vol. XXI. Norwood, N. J.: Ablex, 1986.

MICHAEL, Sarah. “Sharing time”: Children’s narrative styles and differential acces to literacy. *Language and Society*, 10: 423 – 442, 1981.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. A Díade professor – aluno na produção do texto escrito. *Vivência*, EDUFERN, 12 (1): 105 – 112, 1998.

PRADO, Patrícia. “Isso tá errado, é assim ó: do lugar da falta ao sentido do “Errar”. *Intercâmbio*, 6: 209 – 221, 1997.

SNOW, C. E. & DICKINSON, David K. Social Sources of Narrative skills at home and at school. *First Language*, 10: 87 – 103, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRTANEN, Tuija. Issues of text typology: Narrative – a “basic” type of text? *Text*, 12 (2): 293 – 310, 1992.

Anexos

QUESTIONÁRIO

1) Marque a resposta que lhe parece adequada

A narração é:

- a. () um tipo de texto
- b. () uma atividade discursiva
- c. () um gênero textual
- d. () todas as respostas anteriores

Se sente dificuldade em responder, justifique por que motivo.

2) Que aspectos de ordem estrutural e gramatical caracterizam a narrativa? Ou seja, o que define um texto como sendo narrativo?

3) A narrativa escrita é um ato solitário ou dialógico? Ou seja, você é de opinião que se o aluno é autor do texto, ele deve escrevê-lo sozinho ou você se coloca como co-autor do texto do aluno?

4) Se você oferece contribuições ao aluno no momento em que ele escreve, qual o tipo de “ajuda” ou informação você presta? Liste-as, abaixo:

5) Que tipo de instrução de escrita você dá ao aluno quando da “avaliação” das narrativas escritas por eles? Que aspectos de “correção” ou “incorreção” você olha?

6) Qual a concepção de língua escrita que orienta o seu trabalho com narrativas escolares?

7) Qual a implicação que a “escrita produto” ou a “escrita processual” estabelece com o ensino/aprendizagem da narrativa?

8) Que tipo de narração você trabalha com os seus alunos? Que material didático é por você selecionado?

9) Que tipo de atividade você desenvolve em sala de aula com vistas a desenvolver a competência narrativa dos seus alunos?

10) Qual a importância da narrativa em sala de aula? O trabalho com a narrativa favorece o desenvolvimento de que tipo de habilidade no aluno?

QUADRO 1

Questões	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº	
1		d	A	d	d	d	d	d	d	c	a/c	7d	
2	narrador	X	X				X					3	
	(presença de) personagem		X	X	X	X	X	X	X		X	8	
	ambiente, lugar			X			X				X	3	
	cenário					X						1	
	descrição de ambiente				X			X				2	
	tempo			X	X			X			X	4	
	época			X								1	
	seqüência lógica dos fatos; ordem				X		X	X	X				4
	conflito			X	X			X					3
	complicação						X			X			2
	desenvolvimento	X											1
	acontecimento		X										1
	avaliação									X			1
	resolução						X			X			2
	desfecho	X	X	X	X				X				5
	clímax			X	X				X				3
	conservação do foco narrativo				X				X			X	3
	relações subordinadas										X		1
	parágrafo			X									1
	pontuação			X									1
idéias do autor	X											1	
conto, fábula, novela	X											1	
3	respeitar as idéias dos alunos	X										1	
	levantar hipóteses sobre o que está escrevendo	X										1	
	deve escrever sozinho		X									1	
	fazer indagações p/ avivar a memória		X									1	
	ato dialógico				X							1	
	ato dialógico (co-autor)			X					X			2	
	dialógico porque tem trama, cenário, desfecho					X						1	
	individual e solidário (depende das condições de produção)						X	X		X		3	
	resposta equivocada										X		1
4	caracterização de personagem	X	X									2	
	ambientes	X										1	
	orientar na coerência										X	1	
	o que gostam/o que não gostam		X									1	
	pontos confusos			X								1	
	lê o texto para identificar equívocos ou conquistar avanços			X	X	X		X				4	
	dá dicas para corrigir				X			X				2	
	questionamentos					X						1	
	procuro não interferir						X					1	
	deixar claro, quem, onde, Quando, porque										X	1	
	a ajuda é dada quando solicitada							X				1	
	outros								X			1	
	5	rever o erro sozinho		X									1
macroestrutura					X	X				X		3	
microestrutura					X	X				X		3	
superestrutura					X							1	
pontuação				X							X	2	
ortografia				X			X				X	3	
letra maiúscula											X	1	
coerência				X							X	2	
idéia central							X					1	
começo, meio e fim									X			1	
seqüência de idéias							X		X			2	
fala dos personagens							X					1	
criação de suspense							X					1	
repetição							X					1	
frases longas							X					1	
acentuação							X					1	
promover situações para sanar dificuldades		X										1	
coerência do foco narrativo								X				1	

QUADRO 1 (continuação)

Questões	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº
6	produto – ver se obedeceu a seqüência				X							1
	processual – retrabalhar conteúdos gramaticais para se comunicar				X							1
	respondeu equivocadamente						X					1
	atividade sócio-interacional									X		1
	não respondeu	X	X	X		X		X	X			6
	produto – avaliação/constatação de aspectos	X				X						
7	produto – analisa avanços			X								1
	processual – (replanejar, saber dificuldades dos alunos, ponto de partida para planejamento futuro)	X	X									2
	respondeu equivocadamente				X			X		X	X	4
	processual – trabalhar gramática e ortografia			X								1
	ver o texto com respeito						X					1
	mediar a aprendizagem						X					1
	não respondeu	X							X			2
	temas propostos	X										1
8	literatura infantil	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
	narrativas de 1ª e/ou 3ª pessoa					X		X			X	3
	dê seqüência a uma proposta desenvolvida		X									1
	Situações vivenciadas, fatos do dia a dia ou não			X					X			2
	relatos orais/escritos				X					X		2
	conto, novela, crônica						X					1
	fábulas								X			1
	gravuras, jornais, músicas, quadrinhos			X					X	X	X	4
	textos livres	X	X						X			3
	tema trabalhado	X										1
9	livro trabalhado		X									1
	acontecimentos do dia a dia, excursões, festas											
	conversas			X								1
	relatos (orais ou escrito)			X	X	X		X	X			5
	dramatizações					X			X			2
	literatura infantil				X				X			2
	produções textuais			X	X	X	X					4
	comentários, questionários										X	1
	produções coletivas, individuais, reescritas, escritas em duplas						X	X				2
	jornais, livros, fita, notícias, filmes			X				X		X		3
	estimula a leitura								X			1
	abre caminhos para a escrita de outros textos	X	X		X		X	X				5
	desenvolve habilidade de relato							X				1
10	compreensão dos fatos da vida					X						1
	criatividade								X			1
	raciocínio lógico						X		X			2
	não respondeu			X								1

A intertextualidade em narrativas escritas por crianças surdas

Célia Maria de Medeiros
Maria do Socorro Oliveira
Universidade Federal Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *This work has as objective to infer the marks of intertextuality so evident in the written narratives produced by deaf children. Once it is considered the importance of dual processes constituted on social interaction, the educational work with deaf children should emphasize the language-context relation for an effective development of this discourse activity.*

PALAVRAS-CHAVE: *Intertextualidade, signo lingüístico, linguagem escrita, contexto.*

0. Introdução

Meu interesse por questões relativas a processos lingüísticos em casos de surdez surgiu em 1997, quando iniciei o trabalho pedagógico em sala de recurso para atendimento de Deficientes Auditivos (DAs), principalmente no reforço das disciplinas: português, inglês e matemática.

Esta pesquisa está sendo realizada na Escola Estadual Tristão de Barros e no Centro de Reabilitação Professora Crindélia Bezerra (Currais Novos-RN), acompanhando 05 (cinco) sujeitos surdos, por um período de 01 (um) ano. Estes alunos apresentam perda auditiva profunda em que o resíduo auditivo é mínimo; variam numa faixa etária de 10 - 14 anos e estão dentro de uma proposta de educação bilíngüe que inclui o uso de sinais pelos professores ouvintes e a participação de professores intérpretes nas atividades pedagógicas. Três(03) desses alunos estão concluindo o Ciclo Básico e 02 (dois) iniciaram a 5ª série do Ensino Fundamental.

O estudo envolve vídeo-gravação de eventos de escrita nos quais a professora, que atende em sala de recurso, trabalha a produção textual de narrativas escritas, mediando esta atividade através da Língua de Sinais.

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares dos surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está na mediação social dessa aprendizagem, especificamente, nas práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização desse tipo de usuário da língua. Este fato justifica, então, que se olhe mais profundamente para este problema.

Dentro de uma perspectiva discursiva (v. Bakhtin, 1999; Vygotsky, 1991), este trabalho tem como objetivo depreender as marcas da intertextualidade e polifonia evidentes em narrativas escritas, produzidas por crianças surdas.

1. Práticas lingüístico – discursivas: produção escrita dos surdos

As práticas lingüístico-discursivas, realizadas pela educação escolar, orientam-se, geralmente, por uma concepção homogeneizante de língua, que desvaloriza os saberes anteriores à escola, desrespeita as diferenças e cultura dos grupos não alfabetizados e ignora o valor do contexto na construção de significados escritos.

Por essa razão, várias construções atípicas são constatadas em estudos realizados sobre a produção escrita dos surdos. Gesuéli (1988), ao relatar uma experiência de alfabetização inicial, destacam algumas características dos textos elaborados por crianças surdas: entre outras peculiaridades, suas construções apresentam uma seqüência de palavras que tende a desrespeitar a ordem convencional da língua portuguesa, e os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem verbos.

Segundo Bakhtin (1995: 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis”. Portanto, para que haja diálogo efetivo, é necessário que os interlocutores estejam inseridos em uma mesma situação social e pertençam à mesma comunidade lingüística, o que cria um terreno que torna possível à interação. No caso da criança surda, temos a língua de sinais, assumindo a mediação entre os interlocutores, o que solidifica o processo de construção do conhecimento (por exemplo, os conceitos escolares). Esse conhecimento não acontece fora da linguagem. Isso porque, conforme explica Bakhtin (1999:112), “...não existe atividade mental sem expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”.

Para a Língua de Sinais, usa-se o termo *gestual-visual*, no qual *gestual* significa o conjunto de elementos lingüísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal. Enquanto o emissor constrói uma sentença a partir desses elementos, o receptor utiliza os olhos, ao invés dos ouvidos, para entender o que está sendo comunicado. Já que a informação lingüística é recebida pelos olhos, os sinais são constituídos de acordo com as possibilidades perceptuais do sistema visual humano.

Segundo Vygotsky (1991), os modos de ser e de agir são construídos e reconstruídos nas relações sociais. A produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro; é efeito das relações sociais vivenciadas. Logo, essa construção e reconstrução é o que constitui o *intertexto* no momento de escritura por parte dos alunos surdos.

Uma vez considerada a importância dos processos dialógicos constituídos na interação social, o trabalho educacional com a criança surda deverá enfatizar a relação língua/contexto, para que ocorra o efetivo desenvolvimento da atividade discursiva (v. Gesuéli, 2000).

No caso dos surdos, sua primeira língua seria sua língua natural - a Língua de Sinais (ou LIBRAS), e a segunda língua - o português. Para tanto, se faz necessário que os surdos sejam inseridos em um ambiente que proporcione a eles esse contato natural, desenvolvendo através dela todas as suas potencialidades.

2. Análise do corpus

A produção textual, realizada por um dos informantes (v. exemplo (1)), ilustra os procedimentos a que faz alusão Gesuéli (1988).

Exemplo (1): O CACHORRO

O cachorro e a cachorra foi passear
Fez muito porque namorado.
A cachorra foi porque filhas cachorros
mamavam muito.
A cachorra foi passear na rua feliz,
Alegre procurar amigo.

Conforme se observa no exemplo (1), o texto apresenta-se fragmentado, estando ausentes os elos e conectivos que relacionam as palavras e orações. Em razão da linguagem condensada, o texto caracteriza-se como uma mensagem telegráfica. Através da mediação realizada pela Língua de Sinais, o sujeito surdo traduz os gestos corpóreos em escritos. Esse processo de translação, entretanto, não é completo ou perfeito, ocasionando, assim, lacunas ou “irregularidades” gramaticais.

3. Considerações finais

Diante das observações e coletas realizadas, já é possível discorrer sobre alguns aspectos em relação ao tema de pesquisa. conforme afirma Vygotsky (1991), a linguagem escrita, em seu momento inicial de aquisição constitui-se em um sistema particular de símbolos e signos de segunda ordem, que não remetem diretamente à coisa representada, mas sim designam os sons e palavras da linguagem falada. Dito de outra forma, a linguagem oral será num primeiro momento, o elo de ligação entre determinado dado da realidade e sua representação através da escrita. Entretanto, como esse processo de aquisição não pode ser descrito como uma história linear e seqüencial, mas pleno de evoluções e involuções, avanços e retrocessos gradualmente, a oralidade desaparece como elo intermediário e a escrita passa a representar o real de forma direta, constituindo-se em simbolismo de primeira ordem.

Nessa perspectiva, a linguagem de sinais não exerce o papel de mero modelo para a escrita; sua função, ao contrário, é a de *mediar* a internalização de aspectos de sua aprendizagem, servindo como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, podendo operar por si mesmo (Lacerda, 1993).

Tais considerações são fundamentais ao analisarmos a função da Língua de Sinais no processo de aquisição da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um

sistema de signos que, embora organizado como uma contraparte da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. Nesse sentido, de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a Língua de Sinais organiza de forma lógica as idéias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas. Como consequência, teremos produções textuais distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar, traduzida por práticas avaliativas extremamente excludentes, conforme observa Skliar (1999).

Linguísticamente, o surdo é apenas uma pessoa diferente que desenvolve capacidades diversas das que desenvolvemos e desenvolverá plenamente suas capacidades lingüísticas se tiver liberdade e condições para isso.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec,1999.
- GESUELI, Z. M. *A Criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado. IEL-UNICAMP, 1989.
- LACERDA, Cristina & GÓES, Cecília (org). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes,1991.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*.6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo,1998.

O discurso explicativo na construção dos conceitos matemáticos

Francisca Maria de Souza Ramos
Maria do Socorro Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *This paper focuses on interactive strategies used by the Math teacher in the written text oralization process as a mediator element in the teaching/learning process.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino/leitura; estratégias interativas; discurso; matemática*

0. Introdução

A sala de aula é, por natureza, um lugar de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nela os sujeitos discutem, trocam idéias, ensinam e aprendem. Na medida em que isso ocorre, o professor e o aprendiz interagem e constroem significados. É nesse ambiente de constante interação, no qual o professor e o aluno são membros ativos, que surgem, no dia-a-dia, inúmeros questionamentos, por exemplo:

- alunos reclamam muito de disciplinas como português e matemática;
- o ensino tradicional não surte mais efeito;
- alguns alunos assimilam, de forma mais rápida e eficiente, os conteúdos, enquanto outros não o fazem;
- a evasão escolar ainda permanece acentuada;
- inúmeros estudantes concluem o ensino médio e não chegam ao superior;
- alguns professores conseguem resultados positivos em uma turma e não conseguem em outras.

De um modo geral, questiona-se, também, o que fazer para desenvolver aspectos que contribuam para a formação social, pessoal e intelectual do educando? O que dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita? Qual a forma mais eficiente para se conduzir a construção de conceitos? Como tornar o estudo dos cálculos matemáticos agradável e de fácil compreensão?

Contestando a visão tradicional de ensino na qual tanto os conteúdos quanto as metodologias são vistos como imutáveis, fixos e estáveis, e considerando, por outro lado, uma abordagem de ensino baseada em concepções mais modernas nas quais o discurso do professor na sala de aula pode ser visto como um fenômeno social e ideologicamente constituído (Bakhtin, 1992), pensamos na confusão que ocorre no momento de o professor e os alunos tomarem decisões e, especialmente, na hora das discussões destinadas à construção de conceitos nas diversas disciplinas do currículo escolar.

Esse é, portanto, o nosso foco de interesse neste estudo – analisar as estratégias interativas utilizadas pelo professor de matemática na construção de conceitos matemáticos, através da oralização de textos escritos nessa área do conhecimento.

O recorte feito para esta análise é constituído por três horas-aula, gravadas em áudio e vídeo, nas quais três docentes de matemática, da cidade de Angicos-RN, funcionários da rede pública estadual e municipal e estudantes do curso de matemática da UERN/Açu/RN, trabalham os conteúdos matemáticos, fazendo uso do texto escrito. O texto-fonte selecionado é da autoria de Amoroso Costa (1996) “A origem dos números fracionários”. A escola na qual gravamos estas aulas pertence à rede municipal de ensino da referida cidade. Os alunos são concluintes do quarto ciclo do ensino fundamental.

1. O discurso explicativo na aula de matemática

Nesta pesquisa, estamos focalizando o discurso explicativo do professor na aula de matemática, cientes de que a dialogia é um ponto elementar ao convívio social nas nossas salas de aula. Nesse sentido, adotamos a visão bakhtiniana de linguagem, entendida como um fenômeno social. Nessa visão, a constituição do sujeito ocorre a partir das palavras do outro, isto é, de maneira responsiva. Este outro, no contexto escolar, é constituído pelo professor, que, na qualidade de parceiro mais experiente, interfere ou monitora na construção do conhecimento a partir de procedimentos de ajuda, tal como é entendido pela corrente neovygotzkyana (v. Cazden, 1988)

Menezes de Sousa (1995:24), ao comentar sobre o papel do professor neste ambiente conflitante de sala de aula, diz:

“O papel do professor nesta perspectiva é geralmente o papel do dominante, embora, no caso do ensino centrado no aluno, esse papel seja aceitavelmente negociado...”

Em termos de papéis, o que parece convencional é a predominância do discurso do professor. No caso, porém, do ensino centrado no aluno, há necessidade de uma negociação de papéis, já que a cooperação se estabelece entre os participantes, havendo uma alternância no discurso e na gestão do poder (cf. PCNs/Matemática: 1998).

No caso específico do professor de matemática, D’Ambrósio (1993:39) afirma que:

“As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado. Predomina, portanto, um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolve alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes (...). Predomina o sucesso por memória e repetição(...). Raramente vemos alunos desenvolvendo modelos matemáticos para interpretar situações reais.”

Com essa afirmação, a autora mostra que o professor, em alguns casos, é mais um transmissor ou reproduzidor do conhecimento do que alguém que participa integralmente do trabalho realizado pelos alunos. Estes, porém, quando estimulados, demonstram, na maioria das vezes, um potencial surpreendente. É nesse sentido que o professor tem muito a aprender com os discentes, ou seja, a negociação e a troca de experiências são positivas para ambos.

Essa negociação, entretanto, não ocorre de forma pacífica ou natural. Em razão das diferenças individuais, e também do fato de que o indivíduo é constituído de forma fragmentada, o processo cooperativo em sala de aula é difícil, embora possível. Nesse sentido, Menezes de Souza (1995), baseada numa visão bakhtiniana da linguagem, comenta que o aprendiz tem dificuldades para se adaptar a metodologias pré-estabelecidas (aqui entendidas como aquelas em que se espera uma homogeneização), devido ao fato de “*ele é um ser social, formado hibridicamente por discursos dialogicamente*

conflitantes". Ele esclarece que o sentido de *híbrido* não é para enfatizar a individualidade do sujeito, e sim as diferenças no conjunto de discursos sociais que formam os indivíduos.

Conforme observaram Grigoletto (1995) e Kleiman (1993), as práticas discursivas, estabelecidas entre professor e aluno, podem seguir concepções diferenciadas ou se inserirem ambas numa visão tradicional de ensino, observando apenas os objetivos institucionais. Pode ainda ocorrer uma prática em que, mesmo respeitando as normas da instituição, professores e alunos dialoguem sobre diversos problemas existentes no contexto escolar e social. Assim, uma das principais questões que pode nortear o trabalho educacional deve ser a de *como o professor e o aluno pode trabalhar de forma integrada e participativa, mesmo com a observância das normas institucionalizadas*.

Medeiros (2000:30), ao discutir sobre a intersubjetividade no ensino da matemática, prima pelo diálogo como uma das atividades enriquecedoras na apreensão do conhecimento. No entanto, a autora comenta que, no ensino de matemática, esta prática não tem sido muito valorizada. Discordando da visão tradicional de ensino, ela enfatiza:

"Pensando na educação matemática como comunicação entre quem ensina a quem aprende, vejo que o seu lugar é a intersubjetividade, o resultado é a compreensão e o meio para isso é o diálogo."

Percebemos que, mesmo numa disciplina considerada abstrata, por causa dos inúmeros cálculos que lhe são peculiares, há a necessidade da substituição do tradicional monólogo, de nossas salas de aula, por uma prática discursiva na qual o diálogo adquira local de destaque. Ainda na visão de Medeiros (2000), o diálogo é de extrema necessidade por inúmeros motivos, entre os quais destacamos:

- a) muitas vezes o que o professor pensa estar ensinando alcança um sentido completamente diferente pelos alunos;
- b) uma Educação Matemática libertadora não é atingida através de qualquer metodologia de ensino;
- c) o professor precisa apreender a subjetividade inerente a seus alunos;
- d) o ensino da matemática não deve ser visto como uma imposição.

Nesse sentido, comungamos com Oliveira (1998 : 176), quando afirma:

"A interação refere-se à possibilidade de o ouvinte interagir com o falante. Na conversação, geralmente, cada participante tem a oportunidade e o direito de falar e de ouvir, sendo a fala produto de cooperação conjunta."

Gomes (2000), fundamentando-se em Passeggi e Passeggi (1998), comenta que nós conhecemos pouco sobre as relações existentes, em sala de aula, no momento de professor e o aluno lidarem com a leitura de textos. Nesta linha de pensamento, Passeggi, M. C. (1998) comenta:

" O ato de explicar ou de fazer(-se) compreender inclui-se entre as atividades de linguagem que praticamos, cotidianamente, em diferentes situações de comunicação, por iniciativa própria ou por solicitação do outro, para solucionar um problema de intercompreensão. Na sala de aula, essa atividade passa a ser compreendida como ato central do discurso de ensino/aprendizagem, realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno."

A comunicação entre os sujeitos ocorre através de atividades diversificadas, como gestos, produções escritas, diálogos, solicitações, e diversos atos denominados aqui de explicativos. Estes, no

contexto de sala de aula, adquirem uma posição privilegiada por serem a principal forma de entendimento entre o professor e os alunos e entre alunos/alunos, encadeados através de textos, denominados por Passeggi, M.C.(1998) texto-fonte (material escrito), texto-mediador (intervenções orais feitas pelo professor e os alunos a partir das idéias do texto-fonte) e texto-alvo (resultado do que os alunos compreenderam do conteúdo do texto-fonte através das explicações do professor.

2. Estratégias interativas: análise

Dentre as diversas estratégias interativas identificadas por nós neste estudo, comentaremos apenas aquelas que apareceram com mais frequência, no momento em que os professores fizeram o seu ouvinte (aluno) compreender as informações veiculadas no *texto-fonte*, via o *texto-mediador*.

ESTRATÉGIA 01: Paráfrases adjacentes simples:

Seq. 01 (linhas 271-272):

M- | Pr.1: ...com essa necessidade foi que *foi surgindo*,
P- *foi se originando* os números fracionários, né?

Seq.02 (linhas 303-304):

M- | Pr.2: ... a gente:: a gente, vive de *incertezas*,
P- a gente vive de *dúvidas*, né?

Seq. 03 (linhas 242-243)

M- | Pr.3: ...as partes *que você tem direito*,
P - ou *que toca para você*, certo?

Segundo Hilgert (1998), seqüências deste tipo são consideradas adjacentes e simples porque o segundo elemento reforça a idéia apresentada no primeiro de forma imediata, fazendo a substituição de uma palavra por outra.

ESTRATÉGIA 02- Paráfrases complexas

Seq. 04 (linhas 151-152):

M- | Pr.1: ele chegou a *conclusão*,
P1- | ele chegou *ao resultado* desse problema, né?
P2- | *quer dizer*, ele *usou um auxílio*,
para encontrar *a solução* de um problema

Seq. 05 (linhas 103-104):

M- | Pr.2 ...com sacerdotes,
P1- | com pessoas que eram *religiosas*,
P2- | que viviam, *quer dizer*, exclusivamente, pra que?
pa/ pra rezar

Nestas seqüências (04 e 05), a reformulação também ocorre de forma imediata. No entanto, esse recurso acontece através de um encadeamento parafrástico. Observe-se que as duas seqüências apresentam como peculiaridade o uso do marcador de paráfrase (quer dizer).

ESTRATÉGIA 03- Paráfrases não adjacentes

Seq. 06 (linhas 254-259)

M | Pr.01 ...então, essa, esse, esse, esse uso de fração
ele *vem muito de antigamente*
mas, só nos dias modernos,
é que esses números, eles estão sendo considerados verdadeiros, porque o homem tem a necessidade de utilizar agora
P | que o estudo deles *vem de muito tempo*, né?

Seq.07 (linhas 454-459)

M | Pr.01: a matemática é uma *coisa pura* é:: ou não é?

A: é::

((professor não observa a fala do aluno))

P | Pr.1: se dois e dois são quatro,
não podemos dizer que dois vezes dois é:: cinco, né?
tá errado, então na matemática não existe dúvidas,
não pode haver distinções,
a matemática é uma *coisa exata*, né?

Nessas seqüências, a conversação é estruturada, observando-se uma abrangência maior. Note-se que o enunciado reformulador não ocorre logo em seguida ao enunciado de origem (matriz), e sim após tópicos conversacionais maiores, em forma de resumo.

ESTRATÉGIA 04- Repetição (auto-repetição e alo-repetição)

Seq. 08 (linhas 32-36)

Pr. 01: ...é vamos ter como exemplo uma *barra de chocolate*, certo?
então, nós temos aqui uma *barra de chocola te inteira*, certo?
só que essa barra, nós podemos pegar ela e::
dividir essa barra, não é?
nós podemos pegar essa barra e dividir em três pedaços,

Seq.09 (linhas 30-37)

Pr.02: ... cinqüenta vaca por três, como que ficaria? (++)
((ruídos))

A (incompreensível)

Pr.02: como é?

A: é:: *ficaria quinze vacas para cada (+) e sobraria cinco,*

Pr. 02: *ficaria cinco vaca para cada e sobravam cinco, né? certo*, mas se fosse para todos ficarem com a *mesma quantidade, igual né?*

Seq. 10 (linhas 43-45)

Pr.03- ...e de modo que a soma *de duas partes*,
de duas partes (++) menores,
sejam iguais ao sétimo da soma das *outras duas*,
das *outras três*, né?

Nas seqüências (08) e (10), temos casos de auto-repetição. Os professores, na tentativa de se fazerem entendidos, enfatizam sua explanação, mantendo um grau máximo de equivalência semântica entre os enunciados produzidos por ele mesmos. Já na seqüência (09), temos um caso de alo-repetição. O professor repete o enunciado produzido por um dos alunos para confirmar que a resposta está certa, dando, a seguir, continuidade ao discurso.

ESTRATÉGIA 05- Indagação (perguntas retóricas)

Seq. 11 (linhas 261-265)

Pr.01: ...an/ antigamente pa/ para o homem saber
quantas cabeças de gado ele tinha,
ele usava *o que? pedras, né?*
juntava as pedras, *cada pedra daquela significava, o que?*
uma cabeça de boi, né?

Seq. 12 (linhas 422-423)

Pr. 02: se um ano são doze meses,
então, *a metade de um ano dá o que?*
seis meses, né?

Seq. 13 (linhas 154-156)

Pr. 03: nas frações tem as equivalentes e as irredutíveis,
o que é fração equivalente?
frações iguais, né?

Observando Oliveira (1998), consideramos tais perguntas emi-

nentemente interativas. Têm como principal propósito, chamar atenção do aluno para o conteúdo em discussão. Observem que os professores fazem a pergunta e apresentam, a seguir, a resposta, sem esperar a resposta do aluno. Além desse propósito, funcionam como uma tentativa de procurar a adesão do aluno referentemente ao que está sendo dito. Esse tipo de recurso costuma vir marcado pelo marcador interacional, né.

Além das estratégias discutidas, fica explícito que os professores recorrem, freqüentemente, ao uso de expressões “né” e “certo”, como uma forma de chamar atenção dos alunos para o conteúdo, em discussão.

Numa visão preliminar, percebemos um discurso assimétrico no qual as estratégias de reformulação servem como principal elo, entre o texto-fonte e o texto-mediador, para a construção dos conceitos matemáticos.

3. Considerações finais

Os professores no seu discurso operacionalizam vários tipos de estratégias interativas. Nesta pesquisa, identificamos as paráfrases adjacentes simples, as adjacentes complexas e as não-adjacentes, além de alguns casos de auto-repetição e alo-repetição e indagação. Elas aparecem através de um discurso assimétrico, no qual a oralização do texto escrito serve como principal elemento mediador para a construção dos conceitos matemáticos.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. 3º e 4º ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- COSTA, A. *A origem dos números fracionários*. In: Talhan, M.(ed.) *Matemática divertida e curiosa*. Rio de Janeiro: Record, 1996
- D' AMBRÓSIO, B. Formação de professores de matemática para o séc. XXI: o grande desafio. *Proposições*, 4 (1):10, 1993.
- GOMES, A. S da S. *Estratégias interativas no discurso explicativo em aulas de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado, UFRN – Natal /RN, 2000.
- GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: Coracini M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- HILGERT, J.G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: Preti, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1997.
- KLEIMAN, A. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna, *Alfa*, : 59-74, 1993.
- MEDEIROS, C. F. Por uma educação matemática como intersubjetividade, In: Bicudo, M.A (org.) *Educação Matemática*. São Paulo: Moraes, 2.000.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: Coracini, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- OLIVEIRA, M. S. A oralidade e a escrita em interações narrativas. In: Passeggi, L. (org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal, RN: EDFURN, 1998.
- PASSEGGI, M. C. O discurso explicativo e o uso do texto didático em sala de aula. In: Passeggi, L. (org.) *Abordagens em lingüística aplicada*., Natal, RN: EDFURN, 1998.
- PASSEGGI, M.C. & PASSEGGI, L. *Uma análise da sala de aula para a formação do professor*. 1998, Inédito.

A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana

Rosângela Hammes Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina

RÉSUMÉ: *Le but de ce travail est de présenter une lecture interprétative de l'articulation des conceptions d'énoncé, de genre du discours et de texte dans la théorie de Bakhtine.*

PALAVRAS-CHAVE: *Enunciado, gênero do discurso, texto, Bakhtin*

1. Introdução

Os estudos de Bakhtin (e seu grupo) constituíram-se como fundamento para diversas perspectivas teóricas de estudo da linguagem, podendo-se considerar o autor como um precursor (um antecipador) de muitas dessas orientações. Nesse diálogo com o teórico russo, em consonância com o objeto de pesquisa, essas diferentes orientações privilegiam, põe em foco determinados conceitos discutidos na teoria bakhtiniana.

Nos estudos de análise dos gêneros do discurso que têm como fundamento essa teoria, alguns conceitos mostram-se como centrais. Neste trabalho, apresenta-se uma análise interpretativa dos conceitos de enunciado e gênero do discurso, articulando-os com a noção de texto, feita a partir da teoria bakhtiniana.

2. A concepção de enunciado como unidade da comunicação discursiva

Para Bakhtin, o uso da língua dá-se em forma de enunciados. O enunciado, como uma totalidade discursiva, não pode ser considerado nem como uma unidade de nível superior e último do sistema da língua (estruturalismo), nem como uma unidade convencional, pois ele é concebido em um outro campo de relações, o das de sentido. Ele é a unidade real e concreta da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. “*El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma.*” (Bakhtin, 1985: 260).

No entanto, por mais diversificados que possam ser os enunciados, traços da sua relação constitutiva com a sua esfera social de comunicação (esfera cotidiana, do trabalho, científica, religiosa, jornalística etc.), todos possuem certas características em comum, que lhes conferem o estatuto de unidade da comunicação discursiva. Essas características são:

a) Alternância dos sujeitos discursivos: Todo enunciado é único, irrepetível, constitui-se como uma postura ativa do falante (ou escritor) dentro de uma ou outra esfera de objetos e sentidos. Como unidade singular da comunicação discursiva, possui início e fim, que o delimitam dos outros enunciados, os já-ditos e os enunciados-resposta. As fronteiras do enunciado se delimitam pela alternância dos sujeitos discursivos, que se caracteriza pelo fato de que em uma situação social determinada, dentro dos propósitos discursivos e das condições daquela situação social de interação, o falante concluiu o que objetivava/pudera dizer (*dixi* conclusivo) e termina (acaba) o seu enunciado, “cedendo a palavra” ao interlocutor, para dar lugar a sua postura de resposta (imediate ou não, verbal ou em outra forma semiótica). A alternância “emoldura” o enunciado, estabelece suas fronteiras.

b) Expressividade: O enunciado é a instância da expressão da

posição valorativa do falante e dos outros participantes da comunicação discursiva. A expressividade sempre está presente, pois não pode haver enunciado neutro. No próprio processo de construção do enunciado ele já é expressivo, pois não se costuma tomar a palavra do sistema da língua, mas de outros enunciados (enunciados afins do ponto de vista do gênero, alheios etc.). Ele se constrói dialogicamente com o discurso do outro: ele mesmo é uma reação-resposta face a outros enunciados já-ditos, está orientado para a reação-resposta ativa do interlocutor. Se do ponto de vista da alternância e da conclusividade o enunciado se mostra como uma unidade da comunicação discursiva, do ponto de vista da expressividade ele marca a sua característica de elo da comunicação discursiva, o caráter dialógico da sua constituição: para a sua interpretação, não pode ser separado dos outros elos (os outros enunciados). A expressividade não pode ser considerada como uma propriedade da língua, que dispõe das formas lingüísticas para manifestar a atitude emotivo-valorativa, mas que, vistas apenas como recursos, são desprovidas de acento de valor.

c) Conclusividade: Representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O interlocutor, ao ouvir ou ler o enunciado, percebe o *dixi* conclusivo do falante. O “cálculo” da conclusividade do enunciado constrói-se através de critérios particulares, sendo o mais importante a possibilidade de ser contestado, ou seja, de se poder tomar uma atitude de resposta face a ele, determinada por três fatores: o tratamento exaustivo do sentido do objeto do enunciado, a vontade discursiva do falante e o gênero do discurso. O objeto do discurso, quando se converte em tema de um enunciado, adquire caráter de concluído, de acabamento relativo naquele enunciado, segundo as condições da situação de interação. A vontade discursiva, momento subjetivo do enunciado, dentro das condições particulares das diferentes situações de interação, também “molda” o enunciado, determinando seu volume, seus limites. Ela relaciona-se com o gênero do discurso do enunciado, que se define pela situação de interação. É a noção acerca do gênero do discurso que baliza o falante e o escritor no processo discursivo, que orienta o interlocutor na interpretação do acabamento do enunciado (seu volume, a atitude valorativa). Através da conclusividade também se pode estabelecer a diferença entre o enunciado e as unidades da língua. Para que um enunciado provoque uma atitude de resposta não é suficiente que seja lingüisticamente compreensível, propriedade das unidades da língua. Ele precisa ser um todo concluído, constituir-se como um novo elo da cadeia da comunicação discursiva. O sentido do enunciado interpreta-se a partir do tratamento exaustivo do sentido do objeto, da vontade discursiva, do gênero do discurso.

Essas propriedades do enunciado diferenciam-no das unidades da língua (sistema), que são, para o autor, unidades convencionais, resultado do processo de abstração de determinados aspectos da comunicação discursiva. Por exemplo, a oração não se delimita pela alternância dos falantes, não tem contato direto com a situação extraverbal do enunciado, não se relaciona com outros enunciados,

não possui sentido completo e nem a capacidade de determinar por si mesma uma postura de resposta do interlocutor. Ela possui natureza e limites gramaticais. Como unidade da língua, ela é neutra, não possui expressividade. Ela adquire matiz expressivo no enunciado. Por exemplo, a oração “Que tristeza!”, em diferentes enunciados, pode adquirir um matiz alegre, irônico ou triste. O aspecto valorativo e a expressividade se manifestam no uso ativo das unidades da língua. Ainda, todo enunciado possui autor e destinatário, outra diferenciação, do ponto de vista da expressividade, entre o enunciado e as unidades da língua, que são impessoais. Quanto à conclusividade, a oração possui natureza, conclusividade e unidade gramaticais, mas não possui plenitude de sentido, nem capacidade de determinar por si mesma uma postura de resposta. A oração é uma unidade significativa da língua. Nela existe uma potencialidade de sentido, que se concretiza no enunciado.

Portanto, a interpretação da totalidade do enunciado, como um todo de sentido, implica considerar, para além da sua dimensão verbal, a sua parte extraverbal. Esta, no entanto, não é concebida como algo que “envolve” o enunciado, mas como uma parte que lhe é constitutiva. Esse horizonte extraverbal, formado pelos horizontes espacial e temporal, temático, axiológico e pelos participantes da interação, constitui-se na situação social de interação do enunciado. Só se pode interpretar o sentido de um enunciado (ou seja, só se está diante de um enunciado) quando se leva em consideração a relação inextricável entre as suas dimensões verbal e social.

Na análise do enunciado e da sua relação comparativa com as unidades da língua (sistema), pode ser esboçada a posição de Bakhtin a respeito das suas concepções teóricas sobre discurso e língua, objetos da metalingüística (uma *translingüística*) e da lingüística respectivamente. Estas disciplinas tratam de um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetário, o discurso, mas estudado sob diferentes aspectos e ângulos de visão. A metalingüística orienta-se para o discurso, ou seja, “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (Bakhtin, 1997:181). Ela estuda os aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites teóricos da lingüística. Essa diferenciação teórico-metodológica do objeto de pesquisa designou-se aqui como *língua-discurso e língua-sistema*.

3. Os gêneros do discurso como tipos de enunciados

Segundo Bakhtin, a construção do enunciado, apesar da vontade discursiva do falante, não pode ser vista como uso e combinação absolutamente livres das formas da língua. Os enunciados possuem formas típicas, relativamente estáveis, para a estruturação da totalidade discursiva, os gêneros do discurso. Para a interação verbal, são necessárias, além das formas da língua nacional (léxico, gramática), as formas do discurso, os gêneros, embora estes sejam apenas relativamente estáveis e mais flexíveis e combináveis, mais sensíveis e ágeis às mudanças sociais que as formas da língua. “Nos expresamos unicamente mediante determinados gêneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. Disponemos de un rico repertorio de géneros discursivos orales y escritos. En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia.” (Bakhtin, 1985:267).

Entretanto, uma análise das particularidades distintivas – como a estabilidade e a normatividade – entre as formas da língua e as do discurso não deve levar a crer na anterioridade daquelas sobre os gêneros, como no caso do processo de aquisição da linguagem. Elas são adquiridas conjuntamente. Aprender a falar significa aprender a produzir enunciados, construídos em um determinado gênero. As-

sim, a noção dos gêneros levanta a questão da articulação entre enunciado e gênero na teoria bakhtiniana, que só pode se compreendida na sua relação histórica. Os gêneros não são criados livremente pelo falante, mas lhe são dados (embora cada falante também contribua para a sua continuidade e a sua mudança). Como *tipos* temáticos, estilísticos e composicionais relativamente estáveis dos enunciados singulares, os gêneros constituem-se historicamente a partir de situações de interação da vida social relativamente estáveis.

As diferentes esferas sociais, com suas funções sócio-ideológicas e suas condições concretas específicas (organização sócio-econômica, relação entre os participantes da interação etc.) constituem historicamente na/para as suas interações sociais seu repertório de gêneros, que lhes são próprios. Os gêneros correspondem a diferentes situações de interação social nestas esferas e, como tal, apresentam, na sua constituição, a finalidade e as condições da esfera a qual pertencem, tem sua própria concepção de autor e destinatário. “Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables.” (Bakhtin, 1985:252). Nessa perspectiva, observa-se que a variedade e a diversidade dos gêneros é extremamente grande, porque as possibilidades da atividade e da comunicação humanas são inesgotáveis e porque em cada esfera existe um repertório de gêneros que se diferencia e cresce à medida que a esfera se desenvolve e se “complexifica”. Pode-se falar de gêneros cotidianos, artísticos, jurídicos, científicos, jornalísticos, escolares, entre outros, como um princípio de agrupamento dos gêneros pelas esferas, lugar da sua constituição e do seu funcionamento.

Assim, é preciso notar que a definição bakhtiniana de gêneros do discurso como *tipos* relativamente estáveis de enunciados dá-se pelo ângulo *histórico*, não a partir de um processo de abstração teórico. A noção de “tipo” que corresponde a definições e classificações de caráter teórico-abstrato não equivale àquela proposta por Bakhtin. É por outra via de abordagem que ele concebe a noção de tipo: os gêneros são formas *típicas históricas* relativamente estáveis de enunciados, articulando as dimensões histórica e normativa. É com a noção de gênero histórico e não de gênero teórico-abstrato que ele trabalha, como observa Todorov (1981:142): “Bakhtin, on l’a vu, ne déduit pas les genres à partir d’un principe abstrait, à la manière de Shelling ou de Hegel; il les trouve.”

4. O lugar da noção de texto

Abordada a relação entre enunciado e gênero, fica a questão do lugar e do papel do texto. As considerações em torno da noção de texto permeiam os trabalhos de Bakhtin, podendo ser encontradas em trabalhos seus publicados na década de 20 ou ainda em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997), por exemplo. É no ensaio *El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas* (1985), publicado em 1949-1960, que o autor centra-se mais especificamente na elaboração dos fundamentos da noção de texto. Na perspectiva do autor, o texto é a unidade, o dado primário, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, pois ele é a realidade imediata para o estudo da constituição do homem social e da sua linguagem, que são mediados pelo texto. O homem se “exprime” somente em forma de textos (verbais ou não). Portanto, o acesso ao homem social e a sua linguagem efetua-se somente pela via do texto.

A articulação entre as noções enunciado e texto também se encontram trabalhadas no referido ensaio. A distinção teórica que Bakhtin estabelece entre discurso e língua (objeto da lingüística),

que aqui se designou como língua-discurso e língua-sistema, também pode ser aplicada para a diferenciação teórica entre enunciado e texto. Fazendo-se uma paráfrase, tem-se que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação para a língua, *pode-se adotar a dupla orientação para com o texto, que se nomeou como o texto-sistema e o texto-enunciado*. O autor salienta que dois aspectos determinam um texto como um enunciado: o seu projeto discursivo e a realização desse projeto, sendo que a inter-relação entre eles imprime o caráter do texto. Assim, o texto, visto na sua integridade, ou seja, visto como enunciado, tem uma função ideológica particular, tem autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos etc., isto é, ele é um enunciado, pois é visto na sua integridade.

Nessa orientação, portanto, o texto pode ser concebido de uma dupla perspectiva: do pólo da língua (língua-sistema) e do texto (texto-sistema); e do pólo do discurso (língua-discurso) e do enunciado (texto-enunciado). O primeiro pólo do texto, abstraído da sua dimensão social, está relacionado com tudo aquilo que é e pode ser reproduzido e repetido no texto, ou seja, a língua como sistema de signos e o texto também como sistema de signos. Já o segundo pólo é o do acontecimento irrepitível do enunciado, que pertence ao texto, mas que só se manifesta na situação, na interação com outros textos (enunciados). Dessa forma, do ponto de vista do segundo pólo, e somente a partir dele, pode-se estabelecer que o texto é enunciado, que a língua é discurso.

Segundo Bakhtin, na análise científica, pode-se ir tanto para o primeiro como para o segundo pólo do texto. Na primeira orientação, o foco centra-se na análise da língua do autor, de uma época, do gênero, da língua nacional (objetos da lingüística), da potencial língua das línguas (abordagem do estruturalismo ou da glossemática), do texto como sistema de signos. Na segunda orientação, o foco orienta-se para a análise do discurso, do enunciado e dos seus diferentes aspectos e dos gêneros do discurso. Essa divisão teórico-metodológica pode ser comparada à diferenciação que o autor estabelece para os limites e o objeto de estudo da lingüística e da metalingüística. Portanto, constituem-se como objeto da lingüística: a língua, o texto (sistema de signos) e as relações sintático-composicionais, semânticas (lógicas ou dialéticas) no sistema da língua ou nos limites dos textos. Como objeto da metalingüística tem-se o discurso, o enunciado, os gêneros do discurso, as relações dialógicas entre o enunciado e a realidade, o sujeito falante e os outros enunciados (ou que atravessam o enunciado), a questão da autoria etc. Na percepção bakhtiniana, a lingüística e a metalingüística (translingüística) estudam um mesmo fenômeno concreto, o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão, devendo completar-se mutuamente, sem se fundir.

“Si simplificamos un poco, se podría decir que las relaciones exclusivamente lingüísticas (o sea, el objeto de la lingüística) representan relaciones entre los signos en los límites de la lengua o de un texto (esto es, se trata de relaciones sistémicas o lineares entre los signos). Los nexos que se establecen entre los enunciados y la realidad, entre el enunciado e el sujeto hablante real y entre el enunciado y otros enunciados reales (...), nunca pueden llegar a ser objeto de la lingüística. Los signos separados, los sistemas lingüísticos o el texto en tanto que unidad sñgnica nunca pueden ser verdaderos ni

falsos ni bellos, etcétera.” (Bakhtin, 1985: 315-316)

Portanto, quando Bakhtin concebe o texto como o dado primário, o ponto de partida para o estudo do homem social e da sua linguagem, o autor está se referindo ao texto-enunciado. Nessa orientação, pode-se também buscar estabelecer a relação entre gênero e texto. Se se considera o texto como enunciado, os gêneros do discurso constituem-se como tipos históricos relativamente estáveis de textos. Nesse caso, pode-se falar de gêneros textuais como tipos históricos de textos, como Bakhtin mesmo o faz: “El problema de los límites textuales. El texto como enunciado. El problemas de funciones del texto y de los géneros textuales.” (Bakhtin, 1985:295).

Entretanto, na abordagem do texto como objeto da lingüística, a noção de tipo de texto não corresponde à noção de tipo relativamente estável de enunciado, ou seja, ao conceito de gênero defendido por Bakhtin. Isso porque se abstraem os aspectos sócio-discursivos, estando a noção de tipo textual não assentada em um princípio histórico, mas abstrato-formal. Daí que é possível falar em tipos, protótipos de texto, mas não de gêneros.

Dessa forma, é por essas razões que se considera que se de uma perspectiva de análise se pode considerar o texto como enunciado, por outro lado já não é mais possível, pois se abstraem as relações do texto com a realidade, os falantes e os outros textos. Ou seja, exclui-se da análise do enunciado a sua dimensão social. Por isso, na relação entre as noções de enunciado, gênero e texto, como no caso da língua e do discurso, é preciso manter no horizonte de análise aquilo que os aproxima e que os diferencia nas diferentes abordagens teóricas: tem-se ou o texto-enunciado ou o texto-sistema. Tudo depende do olhar do analista.

A questão é que, como diria Bakhtin, na orientação para o objeto do discurso, não dá para não tocar nos outros fios existentes, isto é, nos outros discursos sobre o objeto. A problemática é quanto se fala em texto, tipo de texto, logo se tem várias concepções de texto, tipologias, o que acaba transformando a polissemia do termo em ambigüidade. Misturam-se tipologias, elaboradas a partir de critérios totalmente diferentes. Fazendo uso das observações que o autor tece a respeito de determinadas classificações elaboradas dos estilos da língua, misturam-se os princípios de classificação, não se mantendo o requisito necessário para qualquer classificação, a sua unidade de fundamento. Por isso, talvez, Bakhtin tenha trabalhado antes com o termo gêneros do discurso, mantendo, com isso, a sua diferença face às concepções que sustentam as diversas tipologias textuais existentes.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. El problema de los géneros discursivos. In.: _____. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985. p. 248-293.
- _____. El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. *Ensayo de análisis filosófico*. In.: _____. _____. p.294-323.
- TODOROV, Tzvetan. *Mihail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

Página, seção, notícia, nota: critérios de identificação do gênero no jornal

Adair Bonini

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

ABSTRACT: *The present paper deals with an analysis of the structure on “Folha de São Paulo” newspaper. Based on this analysis one tries to do some generalizations about which are the genres concerned newspapers and what, in terms of structure and function, justify this belonging. Thus, one looks to the newspaper as genre composed and to the genres as components.*

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; jornal; gêneros jornalísticos.

1. Introdução

Muito embora haja trabalhos sobre diversos gêneros do jornalismo (Vasconcelos e Cantiero, 1999), do jornal (van Dijk, 1990, Guimarães, 1992, Bonini, s. d.) e mesmo sobre componentes do texto de jornal (Lonardoní, 1999), tradicionalmente, quando há referência à categoria gêneros jornalísticos, citam-se uns poucos membros mais característicos, sobre os quais se tem certa clareza, tais como a notícia, a reportagem e o editorial. Há uma carência de trabalhos que tratem o todo, de modo que fenômenos de textualização como as seções e as páginas de jornal permanecem praticamente uma incógnita quanto ao tratamento genérico que devamos dar-lhes, pois se, por um lado, apresentam certos comportamentos relativos à noção de gênero que detemos no momento, por outro, se distanciam bastante dos padrões próprios de membros como notícia e reportagem.

Embora muitas tipologias tenham sido elaboradas (Melo, 1985), continua em falta uma explicação geral dos princípios de organização do jornal e dos gêneros que aí se incluem, estando ainda por serem respondidas questões de base como o que é um gênero jornalístico e como este se constitui.

No geral, os analistas de gêneros têm compartilhado a noção de que um gênero específico seja um elo de uma “cadeia de encaixes sucessivos”. Este tema, contudo, permanece bastante nebuloso, uma vez que os pesquisadores não têm optado pela análise de cruzamentos, mas pela dos gêneros específicos, tais como a carta de promoção de vendas (Bhatia, 1993).

Olhar, contudo, para os gêneros jornalísticos a partir do processo de textualização do jornal, me parece uma forma produtiva tanto para clarear a noção de gênero de um modo geral como para determinar a especificidade dos gêneros do jornal, identificar outras estruturas genéricas e responder intrinsecamente o que vem a ser um jornal.

É com base nesta postura, de considerar a totalidade e as relações hierárquicas na textualização do jornal, que tenho desenvolvido o projeto “O encaixe dos gêneros no jornal: a questão do intragêneros”, do qual este artigo é um resultado preliminar.

Neste texto, atendo-me à estrutura do jornal Folha de São Paulo, pretendo tecer reflexões iniciais quanto às questões: i) O que pode ser considerado gênero em um jornal?; ii) Quais gêneros pertencem efetivamente ao jornal?; iii) Os gêneros do jornal apresentam um mesmo estatuto de constituição?

2. Revisão da literatura

2.1. Conceito de gênero tomado como base

Dadas as questões postas na introdução, os resultados aqui esboçados partem de uma reflexão analítica que tenta desenhar: i) a influência do jornal na determinação dos aparatos genéricos que o

fundamentam; e ii) o papel dos gêneros na estruturação e na organização do jornal como um hiper-gênero. Nesta perspectiva, é importante que a teoria de gênero tomada como base apresente uma metodologia de identificação de estruturas textuais e dos eventos comunicativos que elas perfazem, para que estes possam ser confrontados. A noção de gênero tomada como ponto de partida, então, é a de Swales (1990, p. 58), qual seja:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrains*) a escolha de conteúdo e de estilo.

2.2. Gêneros jornalísticos na literatura da área

Para Swales, um importante critério na identificação e análise de gêneros é ater-se à nomenclatura estabelecida na comunidade discursiva de origem, uma vez que seus membros mais aptos tenderão a reconhecer uma ação retórica recorrente atribuindo-lhe um nome.

Um bom ponto de partida para este levantamento, quanto aos gêneros jornalísticos, pode ser o trabalho de Melo (1998). No capítulo dois deste livro, o autor faz um apanhado das tentativas de se estabelecer uma tipologia dos gêneros jornalísticos. Ao todo, levanta 10 classificações na literatura de vários países.

Da análise destas tipologias, três linhas de conclusões podem ser esboçadas: i) a noção de gênero provém da teoria da informação (Shannon e Weaver, 1963, Berlo, 1979); ii) a teoria de gênero tomada como base não possibilita o levantamento de critérios relativos aos gêneros propriamente, mas às funções do jornal; e iii) a inexistência de critérios mais refinados dificulta a visualização dos limites da categoria que se quer classificar.

Os gêneros, nessas tipologias, permanecem praticamente inexplorados quanto a uma caracterização mais especializada. No geral, as funções levantadas dizem respeito ao jornal como um todo – informar, interpretar, opinar, entreter etc. –, mas não fica claro o porquê de se ter selecionado exatamente estas funções. Menos claros, ainda, são os objetivos para estas tentativas de sistematização dos gêneros, se para compreender melhor o jornal, para ganhar clareza quanto a tais gêneros, para promover recursos didáticos ou outros. Mais que explicar os gêneros jornalísticos, as classificações revelam, em efeito especular, as escolas jornalísticas, as tendências que um jornal pode imprimir em suas páginas – a informativa, a interpretativa, a opinativa (Amaral, 1982), às quais Erbolato (1991) acrescenta uma quarta, a diversional.

Para Marcuschi (1996), “o desafio não está tanto na classificação e sim na proposição de critérios dessa classificação”. Em seu

trabalho, busca classificar os gêneros que vão da modalidade oral à escrita, para desvendar os processos que permeiam esta passagem. A classificação, então, via comparação dos gêneros, tem um objetivo inequívoco de discernir estas modalidades, levantando critérios que as diferenciam e as aproximam. Não é o que acontece nas tipologias apontadas por Melo e mesmo em sua tentativa, quando (p. 47) seleciona um critério (agrupar os gêneros em categorias que correspondem à intencionalidade determinante dos relatos através de que se configuram), mas não justifica esta seleção, de esclarecer o porquê de se aplicar tal princípio de classificação.

De qualquer modo, dessas tipologias podemos recolher, pelo número de citações, os termos mais e menos convencionais, que serão úteis para a análise da Folha de São Paulo. De fato, os mais citados correspondem aos gêneros comumente entendidos como jornalísticos. Chama a atenção, entretanto, o fato de que, mesmo neste nível, os rótulos não se distingam nitidamente.

Com relação aos critérios aplicados nas distinções dos textos, infiro que sejam, mais caracteristicamente, três: a forma do texto, a especificação funcional e o conteúdo característico. Em uma distinção pela forma, o que comumente é denominado “nota” pode se especificar, nestas tipologias, como “gazetinha” (notícia breve) e “suelto¹” (pequeno comentário). Pelo grau de especificação funcional, a “notícia” pode aparecer como “nota/gazetinha”, ou a “reportagem” como “reportagem em profundidade” e “história de interesse humano”. Pelo grau de detalhamento do conteúdo, a nota aparece como “da redação, de esporte, da sociedade e policial” (o mesmo se poderia dizer da notícia).

3. Metodologia

Com relação ao presente estudo, ao invés de classificar os gêneros, procurei descrever o processo que os constitui como gêneros jornalísticos. Para isso, foi realizado um trabalho de identificação da estrutura do jornal, tentando discernir o que era gênero efetivamente e o que escapava a esta noção. Tais fenômenos, então, foram avaliados com relação a distinções entre si e quanto ao papel desempenhado na constituição do jornal.

Tomei como objeto de análise o jornal a Folha de São Paulo, em um total de 30 exemplares, coletados em janeiro de 2000.

Como se trata de um trabalho ainda inicial, os resultados levantados são gerais – não havendo especificação estrutural dos gêneros – e provisórios – uma vez que a análise dos demais jornais podem conduzir a revisões e re-elaborações destes resultados.

4. Discussão dos resultados

Com relação à estrutura geral da Folha, apresenta 14 cadernos que podem ser divididos em três blocos: o básico, o de cadernos fixos e o de cadernos alternáveis. Esta divisão segue uma gradação de relevância quanto à função central do jornal (relatar acontecimento locais, regionais e mundiais) e quanto aos demais interesses informativos dos leitores de um modo geral (de abrangência ampla, como o tema economia, e restrita, como a informação para o público infantil).

O módulo básico compõe-se das estruturas que caracterizam o jornal, determinando sua utilização (o índice dos cadernos, por exemplo), e de seu conteúdo central (as notícias distribuídas por importância geográfica – Brasil e mundo). Os dois módulos restantes dispõem o conteúdo por área de interesse, atendo-se a públicos específicos (ou pelo menos a interesses específicos), constituindo-se os cadernos aí encontrados quase como jornais à parte. Os cadernos alternáveis, neste sentido, são tanto mais específicos quanto mais de interesse do leitor mais restrito.

A distribuição dessas seções me conduziu, no plano da estrutura, a trabalhar a distinção – que talvez sirva para os demais jornais – entre estrutura temática e estrutura de loteamento, pois se por um

lado há uma determinação estrutural quanto ao que se quer dizer, há, por outro, também uma pressão quanto ao espaço de veiculação destas informações. Tornam-se, então, embora imbricadas, duas formas através das quais o jornalista se refere ao jornal.

Em termos da organização temática, dois campos se destacam. O primeiro envolve a caracterização do jornal como um hiper-gênero. Nele são construídos os aparatos de identificação do jornal (cabeçalho, expediente, editorial), de sedução do leitor e de viabilização da leitura (índice, manchetes e textos de chamada) e de *feedback* (cartas do leitor). É, propriamente, uma moldura que sustenta o segundo campo: o das ações sociais. Neste campo, ancoram-se os gêneros que tratam os dados sociais, seja relatando-os (a notícia e a reportagem), seja interpretando-os ou tomando posição frente a eles (o artigo, a crítica especializada etc.).

Quanto à estrutura de loteamento, faz-se mediante o mecanismo básico da seção, estabelecendo-se uma ordem decrescente de encaixes. Como seções amplas, no entanto, tanto página quanto caderno disputam um mesmo *status*. Muito embora a página, como grande seção, possa ser incluída em um caderno, é comum que ela constitua espaço individual a partir de onde se constroem seções e colunas específicas – caso, na Folha de São Paulo, da página 1 (capa). Nesta distribuição do espaço, conteúdos não regulamentados por uma periodicidade dada são definidos como encartes e cadernos especiais.

Esta dupla caracterização do jornal é que, por vezes (como nas tipologias citadas acima), faz com que certas seções sejam entendidas como gêneros. Partindo desse tipo de constatação podemos agora nos ater aos gêneros, tentando responder as questões postas na introdução deste artigo.

Na verdade, a maioria das seções do jornal constitui apenas espaços para a ancoragem de gêneros, mas existem casos de imbricação dessas duas noções (caso, por exemplo, do editorial). Esses gêneros que correspondem a seções do jornal formam o estofado da sua organização como gênero. Embora na literatura sobre gêneros textuais o jornal seja caracterizado basicamente como um veículo, vejo motivos para considerá-lo um gênero que abriga outros (ou seja, um hiper-gênero), porque preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica (embora ainda desconhecida em seus detalhes) e produtores e receptores definidos. Com relação aos fatos de não corresponder a um evento comunicativo único e de corresponder (ou não) a um veículo de comunicação, são questões para um outro momento.

Por ora, os dados me conduzem a pensar três tipos de fenômenos genéricos relacionados ao jornal (quadro 1): os gêneros presos, os gêneros livres e os aparatos de edição. Os primeiros, preenchendo as seções de base do jornal, têm lugares fixos que estruturam o jornal como gênero. Os gêneros livres, por outro lado, podem estar em qualquer das seções temáticas e são responsáveis propriamente pelo funcionamento comunicativo do jornal. A notícia, neste sentido, compõe um evento comunicativo ancorado em uma das seções temáticas que, dependendo de seu grau de interesse social, é anunciado na primeira página do jornal, mediante chamada de capa.

Quanto aos aparatos de edição, muitas vezes concebidos na literatura da área como gêneros, correspondem, ao que tudo indica, a mecanismos de instauração dos gêneros jornalísticos. Em uma reportagem, por exemplo, podem aparecer, como recursos acessórios, dependendo do assunto tratado, uma lista de nomes, uma tabela, um gráfico, uma citação, um perfil, etc.

Determinados os gêneros do jornal, resta tratar a questão de seus níveis de especificação. Como vimos nas tipologias apresenta-

¹ Não é um termo característico do jornalismo brasileiro.

das por Melo, há casos em que um gênero é contado como vários, quanto a sua especificidade temática. Penso que temos, nesse nível, os fenômenos dos subgêneros e dos pré-gêneros, que podem ter origem em diversas causas.

GÊNEROS		APARATOS DE EDIÇÃO
PRESOS:	LIVRES:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Editorial ▪ Carta do leitor ▪ Expediente ▪ Chamada ▪ Índice ▪ Cabeçalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notícia ▪ Nota ▪ Crítica ▪ Comentário ▪ Opinião ▪ Reportagem ▪ Entrevista ▪ Claquete 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manchete ▪ Lide ▪ Lista ▪ Painel ▪ Chapéu ▪ Olho ▪ Tabela ▪ Gráfico ▪ Citação ▪ Exemplo ▪ Perfil ▪ Selo

Quadro 1: Gêneros e aparatos de edição do jornal.

Se olharmos para os aparatos genéricos do jornal a partir do grau de convencionalidade, poderemos conceber três níveis: o das capacidades, o dos gêneros formalizados e o dos gêneros semiformalizados. No primeiro caso, as estruturas correspondem a estratégias de textualização de determinado conteúdo, podendo ser gerais – como modalidades que estruturam a linguagem em um sentido amplo (seqüências textuais de Adam, 1992) – ou específicas de um determinado discurso ou grupo deles – no presente caso, estruturas da escrita, mais características do padrão técnico (lista, perfil, esquema etc.).

Quanto aos gêneros, são formas relativamente estáveis e abrangentes no tocante à forma e ao conteúdo. O que se mostra convencionalmente mais estável na notícia, por exemplo, corresponde ao que me permite transportá-la para um outro gênero, ou fazer dela uma paródia.

Todos os elementos que caracterizam um gênero, contudo, podem servir a variados propósitos, tanto a necessidades expressivas imediatas quanto, a longo prazo, para a elaboração de um novo gênero. Um escritor pode, por exemplo, elaborar um romance que tenha os capítulos começando por manchetes e lides de notícia. Nesse sentido, tanto os aspectos temáticos de um gênero quanto os estruturais apresentam certa saliência que os aproximam em termos dos propósitos que realizam, de autênticos gêneros. A estes elementos, estou atribuindo o rótulo de gêneros semi-formalizados, quais sejam: subgêneros temáticos (pela especificação do tema); o subgênero encaixado (pela especificação de um aspecto estrutural); e o pré-gênero (pela realização de um evento comunicativo específico, mas sem de-*ter status convencional*).

5. Considerações finais

Dada a exposição acima, podemos retomar as questões introdutórias, pontuando, assim, os resultados aqui tratados.

Questão 1: O que pode ser considerado gênero em um jornal? A princípio, podemos dizer que se trata de um conjunto de parâmetros de textualização que, em função do hiper-gênero (o jornal), estruturam um propósito comunicativo (noticiar, opinar, criticar, localizar), linearizando uma unidade textual identificável como totalidade.

Questão 2: Quais gêneros pertencem efetivamente ao jornal? Nesta perspectiva, os gêneros do jornal, por excelência, são aqueles que, em relativa estabilidade e autonomia, respondem aos critérios de: i) centralidade em relação aos propósitos comunicativos do jornal (relatar fatos e informações recentes, interpretar a realidade, de-

sencadar processos opinativos); ii) centralidade em relação à estruturação do jornal como gênero.

Questão 3: Os gêneros do jornal apresentam um mesmo estatuto de constituição? A princípio pode-se dizer que há duas ordens de constituição: i) a dos que produzem o funcionamento do jornal; e ii) a dos que o estruturam como hiper-gênero.

Levantadas estas respostas, podemos tentar ainda postular alguns critérios de identificação do gênero no jornal. Como há o risco de nos perdermos em especificações extremas (notícia de futebol, do campeonato tal, escrita pelo jornalista tal) e entre estruturas que não produzem textos minimamente identificáveis em suas fronteiras (seções do jornal), convém levantar, como gêneros do jornal, aqueles padrões de textualização convencionais que: i) produzem textos relativamente autônomos; ii) preenchem propósitos comunicativos identificáveis; e iii) são relativamente genéricos, de modo a serem perceptualmente salientes aos membros da comunidade discursiva.

Referências bibliográficas

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- AMARAL, L. *Jornalismo: matéria de primeira página*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / Fortaleza: Edições UFC, 1982.
- BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2v. v2: As técnicas do jornalismo, 1990.
- BERLO, D. K. *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*. Trad. de Jorge Arnaldo Fortes. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London / New York: Longman, 1993.
- BONINI, A. Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero. *Revista de Letras*, Fortaleza. No prelo.
- van DIJK, T. A. La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información. Trad. do inglês por Guillermo Gil. Barcelona: Paidós, 1990.
- ERBOLATO, M. L. *Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GUIMARÃES, D. M. Considerações sobre o esquema de editoriais. In: *SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ*, 5, 1991, Guarapuava, Pr. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá. p. 179-184, 1992.
- LAGE, N. *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- LONARDONI, M. A submanchete em foco: suas funções no discurso jornalístico. In: VASCONCELOS, S. I. C.C. (org.). *Os discursos jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos*. Itajaí: Ed. da Univale; Maringá: Eduem, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife, 1996. Trabalho não publicado.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SHANNON, C. E., WEAVER, W. *The mathematical theory of communication*. Urbana: The University of Illinois Press, 1964.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- VASCONCELOS, S. I. C.C., CONTIERO, S. Um exame da organização do discurso jornalístico: a reportagem televisiva. In: VASCONCELOS, S. I. C.C. (org.). *Os discursos jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos*. Itajaí: Ed. da Univale; Maringá: Eduem, 1999.

Notícia e reportagem: uma proposta de distinção

Mirna Gurgel Carlos da Silva
Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: *The present work is an investigation about a possible distinction between the genres “news” and “reportages” for newspaper’s journalists. For that, was created two organization’s models, one for “news” and other for “reportages”, in order to analyze the formal and fuctional criteria existing within a 74 news and 26 reportage’s corpus of Ceara’s newspapers “O Povo” and “Diário do Nordeste”, during July 2000. The analysis is being developed based on the Communications and Linguistics theory’s.*

PALAVRAS-CHAVES: *Gênero textual; notícia; reportagem.*

1 Introdução

Apesar de bastante difundidos e produzidos largamente no cotidiano dos jornalistas da mídia impressa, a notícia e a reportagem não se apresentam como gêneros textuais bem definidos dentro dessa comunidade discursiva. Constata-se facilmente que as distinções teóricas e, sobretudo, práticas não dispõem de um tratamento mais científico e são delimitadas por normas e regras do mercado empresarial. Os jornalistas conhecem e adotam estratégias convencionalmente definidas pela área da imprensa na produção desses gêneros, para atingir quantitativa e qualitativamente a audiência pretendida.

Os leitores da notícia e da reportagem apresentam-se distribuídos nos diversos tipos de audiência da mídia impressa: os segmentos sociais - A, B, C, D e E¹. Eles costumam reconhecer características capazes de distinguir superficialmente o gênero notícia do gênero reportagem. Tais características acabam sendo, em geral, as mesmas adotadas pelos profissionais para diferenciarem notícia de reportagem, sobretudo as relacionadas à apresentação visual, à distribuição gráfica e à extensão das informações nos dois gêneros.

O apoio teórico da nossa pesquisa está respaldado em concepções atuais sobre gêneros textuais, mais especificamente no que se entende por notícia e reportagem, na área da Comunicação, e nas pesquisas mais recentes em análise de gêneros no campo da Linguística.

Na área da Comunicação, alguns estudos que abordam os gêneros produzidos na comunidade jornalística não apresentam uma distinção precisa para os gêneros notícia e reportagem, o que coloca os jornalistas à mercê de uma regulamentação convencional dentro do mercado impresso, ou seja, do que é ditado pelas empresas de jornais.

Dentre os estudos na área da Comunicação, que comentaremos a seguir, destacam-se os de Bond (1962), Beltrão (1969), Bahia (1972), Rabaca et Barbosa (1978), Lage (1981 e 1988) e Amaral (1982). Além disso, consultamos os manuais de redação e estilo do jornal O Estado do São Paulo (1990) e do jornal O Globo (1992), também em busca de critérios convencionados na comunidade jornalística para caracterizar os gêneros notícia e reportagem.

Na área da Linguística, vale a pena mencionar os estudos de Van Dijk (1990 e 1992), que descreve a superestrutura da notícia e traça a sua organização interna e de Swales (1990), que propõe um modelo de análise de gêneros, o modelo CARS (Create a research space). Este último detalha a distribuição de informações em introduções de artigos de pesquisa e tem se mostrado adequado para a descrição de diversos gêneros, por oferecer um arcabouço de movimentos (moves) e passos (steps) que facilita a identificação de unidades de informação em outros gêneros textuais.

Com a aplicação do modelo CARS, foi possível elencar particularidades da notícia e da reportagem que poderão permitir a sua identificação como gêneros específicos, considerando, especialmente, como se distribuem as unidades de informação em cada um deles.

Selecionamos uma pequena amostra de notícias e reportagens

para realizamos um estudo piloto, adaptando o modelo CARS à análise da distribuição das informações nos dois gêneros. São dois casos de uxoricídio, veiculados em 1992, nos jornais O Povo e Diário do Nordeste, sendo denominados por Caso Maria/Francisco, como exemplo do gênero notícia, com dois dias de inserções na mídia impressa, e Caso Ethel/Flávio, como exemplo do gênero reportagem, com quatro dias de inserções.

2 Revisão da literatura

Os estudos sobre gêneros textuais vêm-se desenvolvendo em diferentes perspectivas, abrangendo variadas produções textuais em quadros situacionais diversos. Referência obrigatória tem sido Bakhtin (1992[1953]), que aponta diferentes formas de estruturar a linguagem e a relativa estabilidade de cada gênero. Bakhtin considera três aspectos caracterizadores dos gêneros: a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos lingüísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção composicional), e define gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados de acordo com as diferentes situações sociais a que estão relacionados

Bakhtin trata os discursos orais e escritos de diversas naturezas como gêneros discursivos, subclassificando-os em gêneros primários e secundários. Os primários estão presentes no cotidiano das relações humanas, como o diálogo e a carta, e os secundários ocorrem em esferas públicas e/ou de maior interação social, como o romance, o teatro, o discurso científico e o ideológico, entre outros. Nesse horizonte, os gêneros vêm sendo entendidos como unidades lingüísticas dinâmicas, estabelecidos com propósitos específicos e conforme padrões lingüísticos e culturais de cada comunidade discursiva.

Os gêneros textuais veiculados na mídia impressa incluem-se na segunda categoria, a dos gêneros secundários e a sua classificação vem se definindo pelo uso e por alguns estudos dentro da área jornalística, sem o devido aparato teórico-descritivo para distinguir notícia de reportagem. Segundo Lage (1982:33), a notícia, em seu sentido mais amplo e sua antigüidade, é um meio de transmissão de experiência, possibilitando o relato de fatos a quem não os presenciou, correspondendo a relatos importantes para o comércio, a política e outros segmentos sócio-econômicos.

O impacto da Segunda Guerra Mundial e a invenção do rádio impulsionam um novo conteúdo jornalístico atual e voltado para a grande massa. As empresas jornalísticas substituem a produção individual, a do escritor, por uma criação coletiva elaborada por uma equipe de repórteres. O aparecimento da reportagem, todavia, não significa ainda um possível gênero jornalístico diferenciado dos demais gêneros: notícia, opinião e editorial. Consta-se que a reportagem e a notícia funcionam como um divisor entre a literatura e o jornalismo.

¹ Conforme as classificações adotadas pelas empresas de pesquisa de audiência nos media para as mais variadas faixas de audiência.

A reportagem passa a ser reconhecida como gênero, na prática diária dos repórteres, com a construção da história dos fatos presentes, mas com maior profundidade das informações trabalhadas antes pelas notícias. Conforme Medina (1988:62), os critérios de conteúdo, propiciando o aprofundamento e a ampliação das informações imediatas (características básicas da notícia), são premissas de uma grande reportagem hoje.

Com o desenvolvimento tecnológico do século XX, diversificam-se as mensagens veiculadas pela mídia, aparecendo novas formas jornalísticas já em uso em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Nessa época, o jornalismo possui vários gêneros: notícia, reportagem, entrevista, editorial, crônica, dentre outros. Essa classificação é baseada no formato das páginas dos jornais.

Na área da Comunicação, existem autores que defendem uma estreita ligação entre notícia e reportagem, diferenciando-se apenas por uma terminologia específica. Para Bond (1962:91), por exemplo, a “notícia é uma reportagem oportuna sobre coisa de interesse para a humanidade (...)”. Idêntica visão tem Cardet (1981:38/42), ao considerar apenas a existência da notícia, preocupando-se em defender quatro princípios capazes de melhor caracterizá-la no jornalismo.

Há, todavia, outros estudiosos que tentam destacar a notícia e a reportagem como dois gêneros distintos. Bahia (1972) classifica a notícia quanto à ocorrência, à procedência, à seleção e quanto à técnica de tratamento; enquanto a reportagem é considerada como a grande notícia. Para Rabaca e Barbosa (1978:324), a notícia é o “relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade, e capaz de ser compreendido pelo público”, enquanto a reportagem, segundo os autores (1978:405), é o “conjunto das providências necessárias à confecção de uma notícia jornalística: cobertura, apuração, seleção dos dados, interpretação e tratamento”, isso tudo conforme as técnicas de um texto jornalístico.

Lage (1982:35) ressalta dois obstáculos entre notícia e reportagem: 1) a questão polissêmica da palavra reportagem, tanto designando um gênero jornalístico, como uma seção da empresa jornalística, e 2) a própria estrutura adotada pela mídia impressa para as notícias e/ou reportagens. Amaral (1982:133) defende os dois gêneros, vendo a notícia como a essência do jornal, abrangendo tudo, desde uma nota a um editorial, e a reportagem como a “representação de um fato ou acontecimento, enriquecida pela capacidade intelectual, observação atenta, sensibilidade e narração fluente do autor”.

Nos dois manuais que consultamos, privilegia-se a distinção entre notícia e reportagem. No Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo (1990:67), a reportagem é a essência do jornal, diferenciando-se da notícia mediante seu conteúdo, extensão e profundidade, enquanto a notícia, em geral, busca descrever o fato e, quando muito, seus efeitos e conseqüências. Conforme esse manual, a reportagem parte da própria notícia, mas prossegue desenvolvendo uma seqüência investigativa que vai além da notícia. O Manual de Redação e Estilo O Globo (1992:27/29) estabelece que a “reportagem é muitas vezes uma história: fatos que se sucederam até um desenlace” e que não existe reportagem se não houver gente. Nesse manual (1992:33), o gênero notícia encontra-se definido como matéria leve e frisa-se que “os dados pitorescos e inusitados são os que realmente dão interesse à notícia”.

Na área da Lingüística, as pesquisas sobre o gênero notícia e o gênero reportagem não têm sido muito numerosas, e a mais conhecida e citada é, sem dúvida, a de Van Dijk (1992), que traçou um esquema específico para o texto noticioso, em que propôs uma série de categorias típicas do discurso da notícia, defendendo que “a ordem das categorias, tal como é especificada pelas regras, determina também, portanto, o arranjo global das respectivas seqüências ou episódios” (Van Dijk, 1992:145).

Segundo o autor, a estratégia de produção do discurso noticioso costuma seguir alguns movimentos ou passos capazes de fazer da narrativa do jornalismo algo bastante diferente de outras narrativas. Na realidade, esses movimentos ou passos possibilitam ao jornalista e ao leitor reconhecerem que temas e que categorias foram adotadas, sua ordem e quantidade de informações em cada um dos temas ou categorias.

Van Dijk, entretanto, só contemplou o gênero notícia e, além disso, o esquema que propôs não oferece um maior detalhamento da organização das informações. Por isso consideramos, nesta pesquisa, as contribuições que a proposta de Swales (1990) pode dar não somente à caracterização da notícia, como também à descrição do gênero reportagem. Swales (1990) desenvolveu uma nova visão conceitual de gênero, que realça a natureza estritamente social da linguagem. Os gêneros são entendidos pelo autor como “propriedades de comunidades discursivas, o que quer dizer que gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala” (Swales, 1990:09).

A contribuição de Swales para a análise de gêneros se completa com um modelo de organização das informações em introduções de artigos de pesquisa, produzidos em comunidades acadêmico-científicas. Trata-se do modelo CARS (Create a research space), que reflete a distribuição de informações em movimentos (moves) e passos (steps). Os primeiros são considerados obrigatórios e os segundos são desdobramentos de cada movimento, divididos entre obrigatórios e opcionais.

Esse modelo de organização retórica das informações em introduções de artigos de pesquisa tem demonstrado sua aplicabilidade para a análise de diferentes gêneros, acadêmicos ou não, e mostrou-se também adequado para verificar a distribuição das unidades de informação em notícias e reportagens, conforme demonstramos a seguir, num exercício preliminar de análise, em busca das peculiaridades de cada um desses gêneros. Diferentemente do modelo de Van Dijk (1992), que revela exclusivamente um esquema da notícia, o modelo CARS propicia verificar, em princípio, a hierarquização das unidades temáticas em qualquer gênero.

3 Análise e tratamento dos dados

3.1 Aplicação do modelo CARS na análise de notícias

O modelo CARS (Swales, 1990), adaptado para a análise da organização do gênero notícia, resultou na identificação de três *unidades* básicas e respectivas *subunidades*. A primeira *unidade* apresenta o fato, anunciando a informação principal da notícia que será abordada. Essa *unidade* possui a *subunidade* 1, que é obrigatória e compreende o título da notícia, com a informação principal, e a *subunidade* 2, que é opcional e é preenchida pelo subtítulo, servindo para complementar a informação anterior.

A segunda *unidade* é o corpo da notícia, discorrendo sobre o fato abordado e tem cinco *subunidades*. A *subunidade* 1 é obrigatória, correspondendo ao *lead* e trazendo um resumo do fato, com os personagens principais, o lugar e o acontecimento em si. A *subunidade* 2 é o *sublead*, onde são acrescentados alguns dados relevantes ao resumo abordado na *subunidade* 1, mas que não haviam sido enfocados no *lead*. Apesar de caracterizadora da notícia, a *subunidade* 2 não costuma aparecer na notícia. Também facultativa, a *subunidade* 3 é o intertítulo, recurso gráfico com uma ou duas palavras utilizadas para tornar o texto de fácil compreensão e proporcionar melhor divisão temática da notícia. A *subunidade* 4 é obrigatória e representa a continuação do corpo da notícia, melhor detalhado o assunto, seus personagens, local(is) e possíveis repercussões e desdobramentos do fato abordado. A *unidade* 3 é a forma de ilustração da notícia, com duas *subunidades*. A *subunidade* 1 é a fotografia que mostra o fato em si ou algo relacionado ao mesmo. A *subunidade* 2 é a legenda, detalhando o que vem sendo apresentado na fotografia (*subunidade*

1). A unidade 3 pode estar ou não presente no gênero notícia, sendo geralmente utilizada conforme a área destinada pela mídia para o assunto tratado na notícia. No jornalismo atual, a junção das subunidades 1 e 2 da unidade 3, respectivamente fotografia e legenda, vem exercendo um papel fundamental em vários gêneros dessa área, podendo até ser o foco principal da descrição de um acontecimento.

Enfim, a organização das informações verificadas nas notícias analisadas, à luz do modelo CARS, oferece subsídios para o reconhecimento desse gênero jornalístico, no que se refere à distribuição das informações, com determinadas convenções comuns ao gênero. Concluímos, preliminarmente, que uma notícia, independentemente de ser de caráter político, econômico ou policial, apresenta-se com uma estrutura ou organização padrão caracterizadora do gênero notícia.

3.2 Aplicação do modelo CARS na análise de reportagens

O modelo CARS (Swales, 1990) também serviu de parâmetro para elaborarmos uma proposta de organização do gênero reportagem, com base na análise das reportagens da amostra. Além de abranger as três unidades e as oito subunidades da organização encontrada no gênero notícia, a reportagem apresenta mais três unidades e quatro subunidades. Essa distribuição diferenciada da notícia vem ratificar algumas posições na prática atual do jornalismo que estão considerando notícia e reportagem como dois gêneros distintos, embora apresentem algumas características semelhantes.

A unidade 1 do gênero reportagem é semelhante à da notícia, diferenciando-se pelo fato de a subunidade 1 – título e a subunidade 2 – subtítulo ocorrerem de forma obrigatória e com maior dependência entre si. Na unidade 2, exceto a subunidade 3 - sublead 2, que é facultativa, as subunidades 1, 2, 4 e 5 - correspondendo respectivamente ao lead, sublead 1, intertítulo e continuação da reportagem - são obrigatórias na matéria principal da reportagem. A unidade 3 tem as mesmas subunidades do gênero notícia (subunidade 1 - fotografia e subunidade 2 - legenda), distinguindo-se por sua relação de dependência com a primeira e a segunda unidades. Na reportagem, a fotografia, como uma das ilustrações, é imprescindível, reforçando a(s) informação(ões) trabalhada(s) e acrescentando dados exclusivamente visuais. Na notícia, essa unidade pode ser dispensada.

A partir da unidade 4, o gênero reportagem aumenta suas diferenças em relação à notícia, com um maior aprofundamento do assunto abordado. As unidades 4 e 5 têm idêntica função e estrutura. Como função, cada uma destas unidades fornece informações adicionais à matéria principal. Na estrutura, elas possuem duas subunidades constituídas respectivamente por título e por um ou mais parágrafos de texto, dependendo da relevância do assunto, dos efeitos de visualização pretendidos e do espaço destinado à reportagem. A unidade 6 é uma das grandes caracterizadoras do gênero reportagem, tanto pela produção, como pela função e estrutura. Essa unidade é mais uma forma de ilustração adotada nesse gênero, possuindo duas subunidades. A subunidade 1 é preenchida por um desenho ou ilus-

tração capaz de reconstituir o acontecimento que vem sendo trabalhado na reportagem, enquanto a subunidade 2 exerce o papel de legenda ou texto-legenda, o que conseqüentemente possibilita o esclarecimento do que está sendo mostrado na ilustração. A seguir, no quadro 2, apresentamos a proposta de organização do gênero reportagem, levando em conta as seis unidades e as 15 subunidades que identificamos na análise de exemplares desse gênero.

A elaboração das duas propostas de organização para os gêneros notícia e reportagem, com apoio no modelo CARS (Swales, 1990), possibilitou-nos verificar, preliminarmente, dado o tamanho reduzido da amostra, características relacionadas à distribuição das informações que evidenciam a distinção entre esses dois gêneros.

Constatamos que os gêneros notícia e reportagem dispõem de algumas *unidades* e *subunidades* em comum, diferenciado-se uma da outra principalmente pelo número de *unidades* e *subunidades*. A reportagem, considerada na comunidade jornalística um dos gêneros de maior profundidade quanto ao assunto, desdobra-se em maior número de *unidades* e *subunidades*, além de apresentar conteúdo bem mais detalhado do que a notícia.

Na continuidade desta análise, pretendemos testar as duas propostas de organização das informações num *corpus* maior e aplicar-lhe também outros critérios de natureza formal e funcional, para obtermos resultados mais significativos que sustentem a distinção que propomos para notícia e reportagem.

Referências bibliográficas

- BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica*. São Paulo: Ibrasa, 1972.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Van DIJK, Teun A. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. Estruturas da notícia na imprensa. In: *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Cognição, discurso e interação*. (org. e apres. por Ingedore V. Koch). São Paulo, 1992.
- LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *Ideologia e Técnica da Notícia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- Manual de Redação e Estilo *O Globo*. ed. 4ª. Rio de Janeiro: Globo, 1992.
- Manual de Redação e Estilo do Jornal *O Estado de São Paulo*, ed. 1990. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1990.
- MEDINA, Cremilda. *Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1988.
- RABACA, Carlos A. et BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.
- RODRIGUES, Adriano. *Estratégias de Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Condicionais contrafactuais e mesclagem conceptual

Lilian Vieira Ferrari

Universidade Federal Rio de Janeiro - UFRJ

ABSTRACT: *This paper analyses counterfactual conditionals in Brazilian Portuguese, from a sociocognitive perspective. It is argued that these constructions instantiate blending processes associated to desanalogy.*

PALAVRAS-CHAVE: *condicionais contrafactuais, mesclagem, desanalogia*

1. Introdução

O processo de mesclagem tem sido apontado na literatura sócio-cognitiva como uma operação cognitiva geral, que atua em processos de categorização, no estabelecimento de hipóteses e inferências, na origem e combinação de construções gramaticais, relacionando-se, portanto, a processos de raciocínio, imaginação, ação, emoção e expressão (Fauconnier & Turner 1994, Fauconnier 1997).

Com base nessa moldura teórica, o presente trabalho analisa construções condicionais contrafactuais em Português. O argumento básico é que a seleção do pretérito imperfeito do subjuntivo na prótase dessas condicionais sinaliza a instauração de processos desanalógicos, associados a processos de mesclagem.

2. Condicionais contrafactuais e desanalogia

De acordo com Fauconnier (1994:109), a contrafactualidade é um caso de incompatibilidade forçada entre espaços, em que um espaço M1 é incompatível com outro espaço M2, visto que uma determinada relação explicitamente especificada em M1 não é satisfeita para os elementos correspondentes em M2. Trata-se de um processo desanalógico, em que são produzidas inferências a partir do contraste entre os espaços em questão. Esse processo requer o estabelecimento de operações cognitivas complexas que envolvem projeções entre domínios, esquemas genéricos, modelos cognitivos idealizados (MCIs) e mesclagens conceptuais.

O exemplo clássico, adaptado de Fauconnier (1997), que ilustra essas operações é o seguinte:

(1) *Se eu fosse você, eu me contrataria.*

A representação dessa sentença requer que sejam explicitados:

1. Esquema Genérico da Situação Comunicativa, envolvendo EGO, ENQUADRE e SITUAÇÃO;

2. MCI de Relações Trabalhistas, especificando EMPREGADOR, EMPREGADO, CONTRATAÇÃO, etc.

A construção contrafactual reflete, portanto, a ocorrência simultânea de dois tipos de mesclagens, descritas a seguir:

1'. MESCLAGEM ENTRE SITUAÇÃO COMUNICATIVA MARCADA E NÃO-MARCADA – a contrafactual marca a afirmação sob seu escopo com postura epistêmica negativa (Fillmore 1990), sinalizando o caráter desanalógico da situação apresentada na prótase.

2'. MESCLAGEM DE ELEMENTOS NO ESPAÇO-INPUT – no caso, há uma mescla de falante e ouvinte, de modo que uma projeção parcial de atribuições do ouvinte no falante cria um terceiro elemento que é uma mesclagem dos dois.

Ao realizar os dois tipos de mesclagens mencionados acima, a contrafactual estabelece um raciocínio comparativo, para demonstrar que ao se focalizar o mundo como ele não é (“o falante é o ouvinte”), subfocaliza-se o mundo como ele é (“o falante não é o ouvinte”), inferindo-se do contraste que, para os fins em questão, a espaço focalizado produziria efeitos mais desejáveis (“o ouvinte contratar o falante”). Vale notar que, nesse caso, atua também implicitamente o PRINCÍPIO DA ATRIBUIÇÃO EGOCÊNTRICA normalmente seguido pelos seres humanos (“O que eu faço é melhor”).

3. Condicionais contrafactuais e mesclagem: Um exemplo jornalístico

Para ilustrar a instauração de desanalogia e a atuação de processo de mesclagem em condicionais contrafactuais, passo agora à análise de um trecho que inicia a reportagem intitulada “Vale quanto pesa” (Jornal do Brasil, 7/7/98):

(2) *Se ganhassem vida, eles já teriam entrado num spa há muito tempo. Mas nos quadros, desenhos e esculturas do colombiano Fernando Botero, ser gordo é fundamental.*

Como no exemplo apresentado na seção anterior, a contrafactual acima sinaliza dois tipos de mesclagens: a) mescla de enquadre comunicativo, marcando o caráter desanalógico da construção; b) mesclagem de elementos do espaço-base (*seres humanos vivos*) e do espaço-pictórico (*personagens de Botero*), estabelecendo-se um terceiro elemento (*personagens de Botero vivos*).

Estabelece-se um contraste entre domínios conceptuais: focaliza-se o mundo pictórico como ele não é (*personagens de Botero com vida entrando num spa*), criando-se um contraste com aquilo que acontece no mundo real subfocalizado (*peças gordas entrando num spa*). Na sentença subsequente, o espaço pictórico passa a ser focalizado, destacando-se o caráter natural da obesidade nesse espaço.

Vale notar que a construção escolhida para iniciar o texto poderia ter sido algo mais direto do tipo “*Os personagens de Botero lembram pessoas gordas*”. Essa escolha, entretanto, não permitiria a gama de inferências que o raciocínio desanalógico possibilitou. A contrafactual utilizada informa não apenas que os personagens de Botero lembram pessoas gordas, mas cria um efeito comunicativo mais rico ao permitir a inferência de que a obra de Botero adquire efeito estético particular ao reenquadrar padrões de beleza culturalmente privilegiados nas sociedades contemporâneas.

4. Considerações finais

A abordagem das condicionais contrafactuais apresentada neste trabalho traz contribuições que merecem aprofundamento em pelos menos duas áreas de pesquisa: o estudo da produção de inferências e a investigação de recursos argumentativos, considerando-se ainda as interrelações entre esses dois fenômenos.

Tais estudos justificam-se na medida em que as contrafactuais

forneem evidências para a premissa sócio-cognitiva de que a língua não é uma representação da realidade objetiva, mas da realidade tal como ela é percebida e experienciada pelos seres humanos, ou se quisermos ir um pouco além, da realidade tal como os seres humanos escolhem representá-la para outros seres humanos.

5. Referências bibliográficas

- CUTRER, M. *Time and Tense In Narrative And Everyday Language*. Ph. D. diss., University of California, San Diego.
- DANCYGIER, B. 1993. Interpreting Conditionals: Time, Knowledge and Causation. *Journal of Pragmatics* 19: 403-434.
- DANCYGIER, B & SWEETSER, E. 1996. Conditionals, Distancing, and Alternative Spaces. In A . Goldberg, ed. *Conceptual Structure, Discourse and Language.*, 83-98. Stanford, California: CSLI Publications.
- FAUCONNIER, G. 1994. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in *Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. 1996. Analogical Counterfactual. In *Spaces, Worlds and Grammar*. Chicago & London: The University of Chicago Press. 57- 90.
- FAUCONNIER, G. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. & TURNER, M. 1994. *Conceptual Projection and Middle Spaces*. Technical Report no. 9401, Department of Cognitive Science, University of California, San Diego.
- FILLMORE, C. 1990 a . Epistemic Stance and Grammatical Form in English Conditional Sentences. *Papers from the Twenty-sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 137-162.
- FILLMORE, C. 1990 b . The Contribution of Linguistics to Language Understanding. In Bocaz, Aura (ed.), *Proceedings of the First Symposium on Cognition, Language and Culture*. Universidad de Chile, 109-128.
- FILLMORE, C. & KAY, P. 1993. *Construction Grammar*. Ms, University of California, Berkeley.
- SALOMÃO, M.M.M. 1999. *Processos Cognitivos de Mesclagem na Análise Lingüística do Discurso*. Projeto Integrado (CNPq) .
- SWEETSER, E. 1996. Mental Spaces and The Grammar of Conditional Constructions. In Sweetser & G. Fauconnier, eds, 318-333. *Spaces, Worlds and Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.

O texto e a gramática: das relações do saber e do prazer

Maria Teresa Gonçalves Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

ABSTRACT: *This paper focuses on the real acquisition of knowledge on a linguistic-pedagogic basis, working with the construction of texts, in which different languages have been used, as a product of the interrelationship of the phonological, morphosynthetic and lexical-semantic levels of the Portuguese language; thus, the functional and aesthetic character of the text can be noticed.*

PALAVRAS-CHAVE: gramática, texto, expressividade, leitura

O ensino de Língua Portuguesa hoje ainda acontece muitas vezes sem nenhuma preocupação com considerações de ordem estética, funcional ou crítica, daí os alunos, de qualquer nível, sentirem-se entediados com sua língua materna. Listas de palavras, atividades confusas, ordens herméticas, tudo se permite na crença de que os fins justificam os meios para a manipularem “corretamente”.

Nesse cenário, o pano de fundo privilegia o tradicional (no mau sentido), o ortodoxo, o estereotipado, constituindo-se em modelos a serem seguidos.

Creemos que, como donos e usuários da Língua, temos de administrá-la com bom senso, sem perder a consistência. Cabe-nos deflagrar um processo e proceder a uma diária celebração de situações que integrem tal Língua às nossas vidas.

Não há dúvida de que os estudos gramaticais são básicos e insubstituíveis. Não para repetirmos e concordarmos com o que os grandes mestres escreveram; mas, para depois de profundamente conhecê-los em suas formulações, teorias e conceitos, exercermos a reflexão crítica. Sempre dizemos que a tradição e a modernidade devem andar juntas. A (boa) tradição pavimentou o chão para que os estudos evoluíssem, avançassem, se desenvolvessem. A modernidade mantém-nos antenados ao que acontece, mas, em seu nome não se pode jogar fora levemente um cabedal inesgotável de conhecimentos eternos e universais. Apenas se torna fundamental, depois de internalizá-los, ir além, em busca de outras alternativas, outros caminhos.

É extremamente pobre, redutor e simplista o que fazemos com o estudo da Língua: os lugares-comuns, as regras, as imposições, os limites de algo que naturalmente não os tem e que pode, pela sua invenção e originalidade, proporcionar realmente um conhecimento maior e visceral, não só numa situação escolar, momentânea, mas na própria vida.

Estudar Língua Portuguesa para conhecê-la não é dividir e nomear orações, classificar vogais e consoantes, dar a função sintática das palavras, saber se é com s ou ç. É isso tudo, num determinado e necessário momento, mas de maneira nenhuma só isso. Trata-se de total desperdício que um professor permita que fique no seu ouvinte e/ou expectador (aluno) tal idéia. Acreditamos num olhar inteiro(iço) para os estudos lingüísticos sem intenções ortodoxas.

Não é de hoje que os alunos da Faculdades de Letras, de maneira geral, terminam a Graduação com a sensação de que nada sabem, tomados de pânico ao se depararem com as turmas sob sua responsabilidade.

Dentre os motivos possíveis que explicam tal comportamento, pensamos que um dos mais importantes seja aquele referente ao fato de como foi ministrada a Língua Portuguesa. O ensino dos conteúdos específicos por meio de conceituações, de regras, de teorias dissociadas do texto, da falta de concretização do que lhes foi passado abstratamente contribui para a sensação de vazio, de despreparo para exercerem o seu ofício.

Os alunos não vivenciam a gramática de uma língua. Não fazem reflexões críticas sobre ela. Não a constroem com o professor. Recebem-na através de verdades absolutas, sem transferirem os conhecimentos. A sistematização gramatical é fundamental — a maneira não estando aqui em questão —, existindo, porém, a necessidade de se caminhar ao encontro da concretização efetiva dos saberes adquiridos, numa prática lingüístico-pedagógica que mostre a tessitura do texto como produto da inter-relação dos planos fonológico, morfossintático e léxico-semântico da Língua Portuguesa.

Tal atitude requer prioridade, pressupondo-se a operacionalização lingüística adequada aos que instrumentalizam o corpus como criadores do material (texto) a ser utilizado, determinando a sua incorporação ao *modus vivendi* do leitor.

Só que não podemos parar na sistematização, mas continuar, admitindo que esses conhecimentos não são suficientes, isolados e distantes que estão da realidade (lingüística) em que nos inserimos em todos os instantes e contextos da vida e com qualquer registro ou discurso.

O estudante de Letras precisa entender que a língua materna se calca em matrizes especiais que a tornam rica e variada, instigante e criativa e que as mesmas alegações que a rotulam como língua complicada — com profusão de regras e exceções — servem, vistas sob outro enfoque, para mostrar as infinitas possibilidades de uso e desdobramentos, revertendo a “fama” que carrega.

E o que queremos dizer com “ir além”? É transferir o conhecimento teórico para qualquer tipo de texto. É perceber que as teorias se transformam em prática efetiva quando lemos ou falamos. A gramática de uma língua está no texto, não sob forma de conceitos abstratos e distantes, mas concretizada para que a vivenciemos, finalmente encontrando a motivação para seu estudo.

O professor-orientador tem de estar (cons)ciente do seu papel, da sua responsabilidade em transmitir tal postura aos alunos. Caso isso não ocorra, o ciclo se repetirá *ad aeternum*. Os que saem das Faculdades de Letras vão ensinar a Língua como aprenderam e, conseqüentemente, seus alunos assim a receberão, ratificando posturas ultrapassadas por não entenderem a razão daquele estudo tão árido e apartado da realidade.

Sempre se tratou a leitura nas escolas como atividade obrigatória e/ou enfadonha. Mesmo os que gostam de ler, às vezes, se desinteressam pela maneira como são orientados para a formação de “hábitos”. Não nos alongaremos aqui quanto às teorias de leitura, crenças e outras questões muito específicas.

Insistimos na idéia de que o ato de ler pode e deve ser prazeroso, envolvendo a possibilidade de um crescimento sócio-cultural equilibrado, além do genuíno encantamento que proporciona.

Então, parece-nos perfeito e mais do que oportuno se, fazendo o aluno perceber essa gramática da língua na prática (no texto), despertamo-lo para a importância do papel da leitura na sua vida.

Evidentemente que um texto de Guimarães Rosa com suas al-

ternativas quanto à formação de palavras ou uma música de Chico Buarque quanto às imagens não serão dissecados numa análise a ponto de fazê-los perder a noção de estética. O caminho é levar o aluno a se dar conta da existência e do papel do fato lingüístico-gramatical responsável pelo produto final — o texto —, sem deixar de sensibilizar-se.

Estamos vivendo um raro e fundamental momento na comunidade lingüística (acadêmica ou não) de que participamos. Há um clamor generalizado por parte de professores e alunos dos mais diferentes níveis para que se mudem os rumos das metodologias e estratégias que tratam do ensino de Língua Portuguesa.

Ninguém pretende ser “contra” a gramática: ela é inerente às línguas. Uma língua é um duplo sistema de sinais (vocábulos, expressões, etc.) e de regras de combinações desses sinais, chamados de gramática; o que preocupa é a maneira de ensinar a língua materna, as noções falsas, a visão distorcida de que caso se abandone um posicionamento tradicional, haverá sérios danos à sua estrutura.

Por isso, acreditamos na necessidade de buscar outros caminhos que nos levem a estudar (perceber) a língua como organismo vivo, com todas as suas idiossincrasias, de modo pleno, manipulando-a naturalmente como usuários que somos.

Apostamos na relevância desse tipo de estudo já que tenta resolver dois problemas cruciais do ensino de língua materna: proporcionar motivação aos conhecimentos teóricos (gramaticais) que os alunos adquirem por exigência de um currículo que os embasa com consistência e profundidade e resgatar o sentido do ato de ler, numa ótica mais atraente, atribuindo ao texto funcionalidade e prazer estético. A magia que nos envolve ao lermos se instaura — embora não nos demos conta — pela estrutura de um texto, pela escolha das suas palavras, pelo aspecto formal de seus vocábulos, pela, em última análise, maneira como o seu produtor (autor) arruma os fatos da língua nos planos fonológico, morfossintático e léxico-semântico para nos apresentar sua obra. João Cabral de Melo Neto em *Escritos com o Corpo* diz sobre a língua: “Ela tem tal composição / e bem entramada sintaxe / que só se pode aprendê-la / em conjunto: nunca em detalhe”.

Resumiremos como se realiza uma atividade prática ligada à nossa proposta: o professor escolhe um texto, apresenta-o ao aluno, sem qualquer tipo de questionamento ou preocupação com objetivos lingüístico-gramaticais a serem alcançados. Orienta-o apenas a que, após a sua leitura pelo professor, fale sobre ele: as palavras, as frases, a pontuação, enfim, tudo aquilo que o compõe, atentando para o que lhe chama a atenção e para, enfim, o que entrou na sua elaboração funcional ou esteticamente (ou outras palavras que o valham). Sem perceber, o aluno falará sobre a gramática da língua, o que aprendeu (ou não) sistematizadamente (ou não). Constatará que todos os “fatos da língua” presentificam-se na linguagem escolhida pelo produtor daquele texto.

Acreditamos que, se o aluno sentir-se (e efetivamente sendo-o) *agente do seu próprio conhecimento*, um sentimento de segurança e aceitação lhe dará condições de apre(ender) a língua materna para a vida e não para cumprir qualquer atividade do currículo, enfim, por obrigação. Ser *agente do seu próprio conhecimento* demanda descobrir, inquietar-se, refletir, criticar, extrapolar, articular, propor, ousar. O professor secundará suas ações, sabiamente, deixando-o desabrochar em meio a uma gama de possibilidades lingüísticas e culturais infinitas.

Procuramos, desde o início, juntar a Língua portuguesa à Leitura. Posicionamo-nos firmemente em relação ao ensino da língua:

não há caminho que não comece, passe e nem termine pelo texto. Constitui-se na razão de tudo. As várias tipologias, os gêneros, as linguagens, tudo se relaciona à Leitura, já que, em última análise, se estudamos um fragmento do texto (não nos referimos ao livro de leitura suplementar ou paradidático), se nos empenhamos, realizando uma atividade prazerosa, é lícito supor que aquele fragmento vai servir de “propaganda” para se buscar o original completo a fim de saciar a curiosidade e, automaticamente, aumentar o deleite. Assim, cumprimos dupla finalidade: servir à Língua Portuguesa e à Leitura.

O texto é nosso *corpus*, é nossa vivência, é nosso permanente vir a ser, não deixando de olhar para trás, para os lados, numa atitude de abertura, dispostos a considerar as descobertas do aluno, encorajando-o a prosseguir em suas “travessias” lingüísticas.

Não há preocupação com nomenclaturas, termos técnicos. Se o aluno dominá-los, já os tiver internalizado, falará; se não, mostrará, à sua maneira, como percebeu o fato. Se for o caso, misturará os dois procedimentos: ora dirá a nomenclatura, ora explicará com suas próprias palavras. Não é relevante. O que nos importa verdadeiramente é se percebeu o fenômeno lingüístico. Lembramos que essa situação também dependerá do nível de ensino. A propósito, o poeta Manuel de Barros dá sua contribuição quando diz que “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. Quem acumula muita informação, perde o condão de adivinhar: *divinare*. Os sabiás *divinam*”.

O único procedimento indispensável é o papel de *protagonista* que caberá ao aluno na atividade. Ele falará, ele se manifestará lingüisticamente sem limitações, sem se sentir obrigado a nada, sem coerções sequer esboçadas. O objetivo prioritário é o estudo *lingüístico* do texto. Entretanto, o tipo de atividade que propomos — pela total liberdade de intervenções — dá margem a que outras situações da Língua Portuguesa se manifestem, como interpretações, análises literárias e do discurso ou afins, enriquecendo bastante o estudo pleno da língua em que acreditamos porque, quase sempre, a explicação para determinada forma é motivada por determinado conteúdo. Assim, não renegamos quaisquer contribuições, até as incentivamos.

Evidentemente, o que mostramos é uma mínima parte do processo, gerado espontaneamente ou induzido pelo professor que se presume com sensibilidade, intuição e conhecimento lingüístico para a atividade.

No início há, sem dúvida, desconfiança por causa do aspecto informal da situação, mas, após as sessões iniciais, os alunos sentem-se à vontade para “viver” a língua nos dois níveis pretendidos: funcional e estético, exercendo a condição de usuários na posse total de seus direitos lingüísticos.

Observarão, por exemplo, que o adjetivo não serve só para qualificar. Terá muitas funções e valores, podendo aparecer até sob a forma de um ponto de exclamação. Começaremos nos terrenos gramaticais e os expandiremos, extrapolando seus limites.

Perceberão, enfim, que a abordagem (leitura ou estudo) de um texto de qualquer linguagem possibilita condições de se perceber o produto final, ou seja, as palavras, frases, períodos e demais elementos lingüísticos em suas escolhas e combinações como determinantes do caráter funcional e estético do texto. São responsáveis, em última análise, pelas relações engendradas nos vários níveis de percepção, envolvendo o leitor que, então, constrói seu conhecimento — e os sentidos, por extensão — como usuário da língua, articulando os objetivos da Língua Portuguesa: ser comunicativa e expressiva, de preferência, em constante harmonia, numa atividade de educação lingüística plena.

Gramática de usos: para que serve?

Claudio Cezar Henriques

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

ABSTRACT: *Linguistic uses and grammatical correctness. Relationship between grammar of uses and prescriptive grammar. Use and usage as identifiers of different varieties of discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *Norma e uso; gramática e linguagem.*

“Nós somos todos assim...Eu sou assim... Tu és assim...Dançam pronomes pessoais: Eu, ele, tu, eles, nós, vós... Que somos nós?... Pronomes pessoais.”

Assim, Mário de Andrade questionava a pessoa humana, com base na estrutura gramatical, e concluía pela igualdade entre todos. Pronomes pessoais são democráticos: podem ser usados em pé de igualdade por todos. Cada um é um eu, qualquer conjunto de “eus” é um nós. Já outro, o pronomes de tratamento, é diferente. É autoritário: seleciona e classifica para conviver.

É com essa referência metalingüística intertextual que Nelly Carvalho começa seu artigo “Quem somos nós?”, onde trata dos usos das formas e pronomes de tratamento, no Brasil e em Portugal. Faz Nelly comentários esclarecedores acerca dos valores semânticos, das situações e contextos em que são empregadas expressões como *vocemecê, você e tu / vossência / sitora (= senhora doutora) / senhora, dona e senhora dona / esposa, mulher e senhora / esposo, marido e homem / doutor e senhor doutor / mamãe e senhora / primo e doutor / sinhá e senhora / madrinha / dona, moça e menina / compadre e comadre / seu moço / seu vigário / vós e vosmecê...*

Ele conclui: “Os usos tornam possível estabelecer a ligação entre os aspectos sociais e a estrutura verbal”, ajudando a responder a questões que de outro modo poderiam ser ignoradas. Para ela, à medida que se aprofunda a compreensão da língua, “mais se percebem as implicações sociais fundamentais na construção do ser humano”, algo que traz uma resposta para a indagação de Mário de Andrade sobre quem somos nós nesse jogo de situações.

Pensemos agora no ensino de nossa língua e no tema “pronomes pessoais e formas de tratamento”. Como esse assunto tem sido tratado nas aulas de língua portuguesa? Valeria a pena pensar em levar a questão dos usos lingüísticos para dentro da sala de aula?

É sobre isso que pretendo tratar nesta comunicação.

Mauro Villar, nas “Palavras Iniciais” de seu *Dicionário contrastivo luso-brasileiro*, afirma que um dicionário confrontivo sempre foi “uma grave lacuna e uma prioridade lexicográfica” e que “os resultados desse trabalho interessam a uma variada gama de usuários: estudantes nacionais e estrangeiros da língua portuguesa; tradutores, editores e editoras que trabalham visando a mais de um país de expressão portuguesa; lexicógrafos, viajantes, homens de negócios, sacerdotes, revisores, bibliotecas de obras de referência e, em sentido lato, a todos os que escrevem profissionalmente em nosso idioma”.

Pois uma outra obra de referência, recentemente lançada, acaba de fazer desaparecer outra lacuna nos estudos lingüísticos do português. Refiro-me à publicação da *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, com a qual o termo “usos” ascende a uma categoria especial na gramaticografia de nossa língua, transportado, da posição de verbete de dicionário ou de item de livro especializado de gramática ou de lingüística, para a condição de nomeador de um tipo de gramática.

Diz a autora no primeiro parágrafo do texto de apresentação:

A *Gramática de usos do português* constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portu-

guesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.

Observe-se a menção a “textos reais”, que Moura Neves reforça com a expressão “língua viva” (“o que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva”). E, num universo tão amplo a respeito do que se poderia entender sobre “como está sendo usada a língua portuguesa”, a autora enfatiza que os usos tomados como base foram tirados de um banco de dados de 70 milhões de ocorrências armazenadas no Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP, *campus* de Araraquara.

Trata-se, pois, de um *corpus* de textos **escritos**, que abrange literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática. No entanto, pela inclusão de peças teatrais, esse *corpus* resgata um pouco a representatividade da língua falada e dá certa conta de um tipo específico de uso lingüístico presente nas situações interacionais, dando à gramática de Moura Neves um aspecto diversificado quanto a gêneros e situações enunciativas.

Tomando por base essas considerações, podemos examinar preliminarmente as contribuições científica e didático-pedagógica de uma obra de referência com esse título, confrontando as acepções que podem ser dadas aos vocábulos *uso* e *emprego* e distinguindo no que for possível *gramática de usos*, *gramática descritiva* e *gramática normativa*. Tal exame poderá chamar a atenção para alguns fatores de risco em sua entronização.

Voltemos, porém, ao termo *uso* e a três referências que a ele faz Francisco Gomes de Mattos, em texto divulgado na internet:

a) o *Dicionário de lingüística*, de Zélio dos Santos Jota (1976), que contém um verbete sobre “uso lingüístico”;

b) o artigo de Francisco Gomes de Mattos para o número 16 da revista *Littera* (Grifo, 1976), intitulado “Usos no português oral do Brasil: uma lista de referência”;

c) o *Dicionário de lingüística e gramática*, de Mattoso Camara Jr. (1977), cujo “Posfácio”, escrito também por Gomes de Mattos, incluiu verbetes sobre “usos formal, informal e neutro” e uma interessante consideração sobre o que chamou “usuário, gramática do”.

Eu acrescentaria a essa lista inicial o livro *Usos da linguagem*, de Francis Vanoye, tradução enriquecida e criativa do ótimo original francês (cujo título é *Expression-communication*, não contendo a palavra *usos*), que tem sido, desde a primeira edição brasileira no início da década de 80, uma referência nas bibliografias dos cursos de Letras. Nele se defendem os princípios de que “a linguagem se aprende pelo seu próprio uso” e de que “não existe apenas um uso para a linguagem”.

Voltando mais um pouco no tempo, lembraria Said Ali, certamente um dos primeiros a valer-se do verbo *usar*, se bem que sinonimizado com *empregar* e apresentado, descritivamente, como uma *recomendação de uso*. Na *Gramática secundária*, assim ele começa o capítulo “Emprego do Gerúndio”: “usa-se do gerúndio ou como verbo absoluto ou em combinação com certos verbos auxiliares”.

Aliás, parece estar concentrada nas páginas destinadas a explicar tempos e modos verbais a maior incidência da palavra *usos* em nossas gramáticas e compêndios. Cito a título de exemplificação a *Gramática em 44 lições*, de Francisco Platão Savioli, obra didática de sucessivas reedições. Nela, encontramos o capítulo “Usos dos tempos e modos”, no qual um dos itens chama-se “usos especiais” e outro, “uso dos modos”.

Quanto às obras estrangeiras, não deixaria de citar o clássico *Le bon usage*, de Maurice Grevisse, que, na história das idéias sobre usos lingüísticos, tem seu lugar garantido. Mencionaria ainda a prática da inclusão, em dicionários, das “Notas de Uso”, que já existe – pelo menos – desde meados da década de 50, e algumas gramáticas um pouco mais antigas, como a *American English grammar*, de Charles C. Fries (1940), fruto de pesquisa sobre inglês epistolar de soldados americanos, em cujo primeiro capítulo se lê que “não há correção dissociada do uso”.

Também destacaria a possível influência da dimensão quantitativa na descrição de usos, através de obras inspiradas na Lingüística de Corpus, como as recentes *Corpus linguistics: investigating language structure and use* (1998) e *Longman grammar of spoken and written English* (1999), ambas de Douglas Biber *et alii*.

Cito, por fim, notícia recente publicada na imprensa, dando conta de que o governo brasileiro quer unificar o ensino da língua portuguesa no exterior e para isso “está montando um novo programa com o **uso** do português falado no Brasil” (O Globo: 21/01/2001).

Como se vê, talvez fosse melhor encaminhar este tema para a idéia de que a língua é um produto cultural que engloba tradições lingüísticas de variadas feições e matizes. Com isso, quero dizer algo nem sempre lembrado nos compêndios gramaticais, talvez por ser uma coisa muito óbvia – e tão óbvia que acaba desconsiderada: uma língua histórica não é um sistema único, é um conjunto de sistemas! E de que sistemas se compõe uma língua histórica, senão de suas especificidades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e individuais (diafásicas)?

Por esse motivo, pergunta-se: uma gramática de usos contraria a idéia de que a gramática é produto da descrição de uma das línguas funcionais de uma língua histórica? Moura Neves afirma que uma gramática de usos não é, em princípio, normativa, mas com isso nos dá a entender que não é, mas pode ser... Tanto que contrapõe aos “determinados usos atestados e vivos” (eufemismo para “desvios da norma”?) a invocação comparativa da “norma de uso”.

Retomo, então, o verbete *gramática do usuário*, do posfácio do *Dicionário de lingüística e gramática*. Dele, recorro, com grifos meus:

Gramática centrada nos usuários de uma língua: em suas necessidades e interesses. **Corresponde a um anseio educacional. Descreveria e procuraria** explicar as opções de que dispõe um usuário e as implicações das escolhas feitas por ele nos repertórios sociolingüístico e estilístico. **Uma gramática dessa natureza ainda está para/por ser escrita (...)**.

Resta saber se *o que ainda estava por ser escrito*, agora pode ser considerado *enfim escrito*... Isso nos leva, então, a mais algumas reflexões sobre o termo *uso*, pois uma gramática *de usos* não é uma gramática *usual*, o que recomenda uma verificação sobre como são os *usos* do adjetivo e das locuções adjetivas em português.

Está na *Gramática de usos*: numa locução adjetiva, “a exis-

tência, ou não, de um adjetivo correspondente é questão do léxico, e não da gramática da língua” (p. 174). Poderíamos acrescentar: a equivalência porventura existente entre uma locução adjetiva no singular e um adjetivo não é necessariamente a mesma quando a locução é pluralizada (não há nenhum exemplo disso no *corpus*?)

Exs.: *dor no pulmão* = *dor pulmonar* // *dor nos pulmões* = *dor pulmonar*

pasta de plástico = *pasta plástica* // *pasta de plásticos* = \emptyset

Isso, ao contrário, comprova que a existência de um adjetivo correspondente não é, apenas, uma questão do léxico, sendo **também** uma questão da gramática da língua, que é como se deve colocar essa questão no entendimento da locução que dá título à obra de Moura Neves:

gramática de uso = *gramática usual* // *gramática de usos* = \emptyset

Deveríamos, portanto, tratar da definição da palavra *usos* e abordar o tema da transição conceitual-terminológica de *emprego* (do substantivo, do pronome, etc.) – termo bem “sustentável” em nossa tradição gramatical brasileira – para *uso*. Melhor seria que nossas gramáticas (inclusive as escolares) fizessem essa transição, não apenas no âmbito terminológico, mas sobretudo no metodológico, reconhecendo a necessidade de harmonizarmos o descritivo e o normativo como indispensável contribuição aos estudos dessa problemática.

Como dissemos, a tradição gramatical tem privilegiado o termo *emprego* e a ele remete quase sempre um único uso, o prescritivo. Igualmente é significativa a referência preconceituosa que muitos livros deram/dão à palavra *uso/usos*. Os “guias de correção”, os “manuais de redação” ou os “vade-mécums de correção de frases”, de um modo geral, utilizam a expressão “uso popular” ou “uso coloquial” (eufemismo para “uso errado”?) ou mesmo se propõem a tratar dos “usos inadequados” ou “impróprios” – os quais, na verdade, representam uma possibilidade real de uso lingüístico. Relembremos, neste ponto, obras como *100 textos errados e corrigidos*, dos irmãos Hamilton e Sílvio Elia, que atingiu perto de vinte e cinco edições, entre tantas outras – muitas recentíssimas...

Não se corrige o estilo, naquilo que é pessoal; corrige-se a gramática, porque é uma só para todos os que falam a mesma língua. Não podemos obrigar uma pessoa a dizer ou escrever deste ou daquele modo; podemos exigir, porém, que fale ou escreva certo. (Elia, p. 4)

Tais atitudes ficam arraigadas na sociedade e são alimentadas por idéias muito subjetivas acerca da “beleza, da pureza ou da correção lingüística”. Cito dois exemplos, separados por quase cinquenta anos, que atestam a presença do *impressionismo* nos comentários lingüísticos:

1 – Para que haja **pureza de linguagem**, é necessário, é imprescindível, que o substantivo (...). (Martins Aguiar, 1953, p. 309)

2 – É preciso distinguirmos cuidadosamente este **feio erro** de uma expressão tradicional e corretíssima que consiste em (...). (Bechara, 1999, p. 157)

Além disso, ainda hoje é habitual sinonimizar as palavras *uso* e *registro* como uma espécie de proteção acadêmica contra a crítica da tradição. Só que essa proteção nem sempre é necessária, como se poderia deduzir da explicação de Moura Neves sobre um dos usos do verbo *pedir*:

O verbo *pedir* também tem a possibilidade de construir-se com oração completiva infinitiva iniciada pela preposição *para*, construção que é condenada pela gramática normativa. (p. 347)

A questão é saber de que gramática normativa fala a autora. Pergunto: qual a gramática normativa que “condena” a cons-

trução “elas pediram para eu trazer o livro”? Condenar é sinônimo de quê? De ressaltar? Mas não é uma ressalva que se encontra na *Gramática de usos*? Bechara, na primeira edição de sua *Moderna gramática portuguesa* (que é de 1961), explica a construção como resultado de um “cruzamento sintático” e reconhece a “insistência com que penetra na linguagem das pessoas cultas”, embora mantenha a restrição ao uso, sob a alegação de que há risco de ambigüidade (*Antônio pediu a José para sair*).

No entanto, mais problemático é encontrar numa *Gramática de usos do português* a lição de que “num registro mais informal ocorre oração completiva de substantivo sem preposição” (p. 361). Segue-se o exemplo *Não há dúvida que irei embora daqui*.

É uma afirmação equivocada. Extraio do *Dicionário de regímenes de substantivos e adjetivos* (a 1ª edição é de 1948) dois exemplos que comprovam não ser a elipse da preposição um *uso informal*:

1 – Não há **dúvida que** na comparação de império a império, o uso e exercício dele foi muito mais humano e benéfico. (Vieira, *Sermões*, IX, 194)

2 – Não há **dúvida nenhuma que**, sob a república atual, as nossas liberdades são incomparavelmente inferiores às que nos restavam sob a monarquia. (Rui Barbosa, *Cartas de Inglaterra*, p. 405)

Enfim... Parece-me que o volumoso livro de 1037 páginas, que se organiza segundo a tradicional divisão em classes de palavras, pode ser considerado uma interessante contribuição para os estudos gramaticais. Não o apontaria como uma solução, mas como uma alternativa pedagógica a somar-se a outras obras referenciais – sempre utilizadas criticamente e sob a perspectiva do bom senso.

Afinal, ambos os enfoques – descritivo e normativo – são importantes e compartilham mais do que se imagina: um interesse em questões de aceitabilidade, ambigüidade e inteligibilidade. Para isso, é preciso que os sociolinguistas vejam o normativismo com mais seriedade, à luz de estudos sobre atitudes, usos e crenças lingüísticos. Algo como defende David Crystal (p. 2-3), quando fala da representação abstrata das características centrais do idioma, as quais se compõem de dois modelos: o primeiro revela os três componentes da estrutura do idioma (o texto; o signo, a grafia e a fonologia; o léxico e a gramática); o segundo aponta para os usos (variações temporal, social, regional e individual). E completa, arguto: “o olhar oniscuro do lingüista observará cuidadosamente toda essa cena”

Por isso, acrescento: o normativismo não é o inimigo a derrubar. Não basta repetir o famoso verso de Manuel Bandeira: *Abaixo os puristas!* Ou citar o que Machado de Assis fala sobre a contribuição da língua do povo em *Instinto de Nacionalidade*. Ou Alencar no Posfácio de *Iracema*; ou Raquel de Queirós numa crônica em que defende o uso brasileiro da língua portuguesa. Do mesmo modo, é pouco concordar com José Lins do Rego, que diz:

É na língua onde o povo mais se mostra criador. Mais do que cantando, é falando que o povo nos ensina coisas extraordinárias. Por que então desprezar a contribuição que ele nos oferece a cada instante? Por que nos metermos em câmaras antissépticas para escrever?

Os puristas que vão àquelas batatas do personagem de Machado de Assis. Nós queremos viver. (p. 328)

O termo *uso*, não resta dúvida, tem uma rentabilidade semântico-pedagógica: *uso* relembra *usuário(a)*, aquele que *usa...*, de modo *usual* ou *inusual...*, etc.

Levado para os textos gramaticais de referência e para as salas de aula, o termo *uso* (e sua correta interpretação lingüística) com certeza dará oportunidade de contribuir para a formação de uma ge-

ração menos preconceituosa, cujos direitos lingüísticos – e deveres – trarão grande contribuição para nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Martinz (1953). *Notas de português de Filinto e Odorico*. Rio de Janeiro: Simões.
- ALI, M. Said (1969). *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- BECHARA, Evanildo (1982). *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Edit. Nacional.
- (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BIBER, Douglas et alii (1998). *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1999) *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso (1981). *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, Nelly (1999). “*Quem somos nós?*” <www.virtus.ufpe.br/clipping/index>. Recife: UFPE, 28 de junho de 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CRYSTAL, David (1997). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Filipe Lindley (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ELIA, Hamilton & ELIA, Sílvia (1966). *100 textos errados e corrigidos*. Rio de Janeiro e São Paulo: J. Ozon Editor.
- FERNANDES, Francisco (1987). *Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos*. Rio de Janeiro: Globo.
- FRIES, Charles C. (1981). *American English grammar*. Portland: Irvington Publisher.
- GREVISSE, Maurice (2000). *Le bon usage*. Paris: Duculot.
- HENRIQUES, Claudio Cezar (1997). *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- JOTA, Zélio dos Santos (1976). *Dicionário de lingüística*. Rio de Janeiro: Presença.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1995). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- MATEUS, Maria Helena Mira et alii (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MATTOS, Francisco Gomes de (1076). “Usos no português oral do Brasil: uma lista de referência”. In: *Littera*. Rio de Janeiro, 16: p. 27-31, Grifo.
- NEVES, Maria Helena Moura (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp.
- OSWALD, Vivian (2001). Governo vai unificar ensino de português. Rio de Janeiro: *O Globo*. 21 de janeiro de 2001, 1º caderno.
- PERINI, Mário (1995). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- REGO, José Lins do (1942). *Gordos e magros – ensaios*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.
- SAVIOLLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 Lições*. São Paulo: Ática, 1992.
- TRASK, Robert Lawrence (1993). *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. London & New York: Routledge.
- VANOYE, Francis (1986). *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VILLAR, Mauro (1989). *Dicionário contrastivo luso-brasileiro* Rio de Janeiro: Guanabara.

O lúdico e o ensino da língua: um exemplo da telesala

Prof^ª Ms. Marineide Furtado Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Introdução

O presente trabalho é uma experiência de sala de aula, na qual utilizo atividades lúdicas no processo de ensino da educação de jovens e adultos, numa perspectiva lingüístico-pedagógica, favorecendo um maior rendimento do aluno, para uma aprendizagem significativa, o que resultou na nossa dissertação de mestrado. resultou na nossa dissertação de mestrado. O objetivo principal dessa pesquisa foi adequar as atividades lúdicas para a compreensão das categorias gramaticais, bem como do vocábulo, contribuindo para a melhoria do ensino em língua portuguesa, o que exige, fundamentalmente, um repensar do nosso fazer pedagógico como professor na interação com o aluno.

A base do nosso trabalho está nas técnicas apresentadas por Paulo Nunes e Celso Antunes adaptadas a faixa etária dos alunos, essas técnicas, segundo os autores, mostram que as atividades lúdicas são uma alternativa pedagógica de aprendizagem natural com as quais podemos chegar a novos conhecimentos, novos conceitos e vivenciar fatos ou situações ocorridas no cotidiano de sala de aula ou fora da escola. **O objeto de estudo:** Diz respeito ao processo de ensino de Educação de jovens e adultos em cursos de Educação à distância e toma como base os desafios do Telecurso 2000, que, segundo Niskie (2000) conjuga o uso de tecnologias avançadas ao esforço individual do aluno em aprender a aprender na interação diária com o outro.

Problemática da pesquisa: Está centrada nas seguintes questões:

a) Como utilizar atividades lúdicas para minimizar as dificuldades de aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos?

b) Qual a possibilidade de se trabalhar categorias gramaticais e o vocabulário, ou qualquer outra temática, a partir de atividades direcionadas à Educação de Jovens e Adultos?

c) Que atividades são necessárias para que haja mudança qualitativa no ato de aprender e comunicar do sujeito, observando o lugar do monitores e alunos inseridos no processo de Educação de Jovens e Adultos com atividades?

d) Que materiais poderão ser utilizados para melhorar o processo de ensino numa sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, bem como no Ensino Regular?

Visamos, pois, a partir desses questionamentos, ampliar o potencial participativo do aluno, além de tecer considerações do espaço da sala de aula como o lugar da interação, do saber, do prazer e do lazer. **Contextualizando a pesquisa:** A pesquisa foi feita em sala de aula, com a utilização de atividades lúdicas. Aqui, o professor aborda os assuntos do ponto onde estão os alunos, verificando o que eles podem fazer, o que estão dispostos a fazer e o que trazem de saberes a serem socializados em sala de aula. O professor direciona a atividades e o aluno, por sua vez, participa.

É preciso falar da importância de se trabalhar com atividades lúdicas para a construção do conhecimento e mostrar os jogos como meios para reverter diversas situações de não-aprendizagem, o que estimulará o desenvolvimento intelectual do aluno. Buscamos, segundo Kamii, apontar *uma nova maneira de pensar sobre o quê, como e porque ensinar*, para, a partir disso, desenvolver o pensamen-

to crítico no aluno. Mas, antes, é necessário que o professor desenvolva esse pensamento, pois só assim acontecerá uma aprendizagem significativa, na qual, o aluno poderá trocar idéias, levantar questões e buscar as soluções para as atividades propostas em sala de aula.

As atividades lúdicas são descritas enquanto instrumento didático auxiliar para a definição das categorias gramaticais em Língua Portuguesa, mas também, podem ser utilizadas para a retomada de outros conteúdos em outras áreas. **Nossa proposta** é descrever e analisar lingüisticamente a atividade lúdica utilizada para a conceituação do substantivo a seguir: **O passa-passa.**

O passa-passa, segundo Paulo Nunes (1992) é uma brincadeira de salão muito antiga e inteligente. Presta-se a várias aplicações e sem uma análise posterior sobre a mesma, feita criteriosamente pelo mediador da aprendizagem, poderá não passar de uma inconseqüente brincadeira. Usada como técnica, é importante instrumento para despertar a criatividade e, dessa maneira, muito útil para ser utilizada em salas de aula, para quaisquer disciplinas e alunos de qualquer idade, mas também como instrumento capaz de acentuar a criatividade e, portanto, inteiramente válido para a construção do conhecimento e a socialização.

Para trabalhar esta técnica precisei observar suas etapas. Primeiramente, dividi o grupo em subgrupos de até cinco elementos. Como dispunha de 45 (quarenta e cinco) alunos em sala, resolvi dividir a turma em nove grupos de cinco alunos. Nestes grupos, cada participante recebeu papel e lápis. Colocados preferencialmente em fila, o primeiro deveria escrever uma palavra relacionada ao tema da aula - Substantivo - na folha de papel e passar para o aluno seguinte, dobrando a parte alta da folha de maneira a não permitir que se pudesse ver o que estava escrito. A folha seria passada ao aluno seguinte que deveria, evidentemente, sem ver o termo escrito pelo colega, imaginar sua continuidade, escrevendo para isso uma outra palavra na mesma folha. Vale salientar que até o momento não havia sido expressa nenhuma definição de substantivo ao aluno, esperando-se colher informações daquilo que ele trazia de conhecimentos anteriores, uma vez que os alunos do telecurso passam anos sem estudar.

O processo é mantido até que todos os participantes do subgrupo tenham apresentado sua contribuição. Em seguida, as folhas de papel são desdobradas e cabe a cada subgrupo redigir no máximo até dez palavras suplementares, procurando dar sentido às diferentes palavras apresentadas. Torna-se vencedor o grupo que apresentar maior lógica no seu conceito. Dependendo dos objetivos com os quais se programa a atividade, o professor não deverá instruir limites à expansão da criatividade, ficando a critério do aluno apresentar seu conceito ideal.

Para conceituar o substantivo o professor tomou por base as palavras apresentadas pelos grupos, o que possibilitou visualizá-las da seguinte maneira:

Grupo I		
Substantivo	nome	lugar
	sentimento	nome
	coisa	ação
	objeto	animal
	Pessoa	

Observe-se que apenas “nome” se repete, o que dá ao substantivo o conceito de “*um nome designando sentimento, coisa, objeto, lugar, ação ou animal*”.

Na verdade, os termos levantados pelo grupo I reitera a caracterização dada ao substantivo no livro do telecurso, nas gramáticas tradicionais pesquisadas, representando apenas uma relação lexical, onde estão inseridas algumas expressões básicas da língua, nominalizando o substantivo fora de um contexto lingüístico.

Substantivo	tudo	lugar
	ação	nome
	sentimento	varia
	coisa	animal
	objeto	

No segundo grupo, dois aspectos novos aparecem com relação ao substantivo, é o fato de ele ser “*tudo*” e “*variar*”, não havendo ocorrência de repetição das palavras.

Dessa forma, este grupo explica o substantivo como “*tudo que dá nome a uma ação, sentimento, coisa, objeto, lugar ou animal, sendo variável por excelência.*”

O elemento novo é a expressão “variável”, mas partindo do pressuposto de que “criança” conecta a característica de masculino e feminino para atores de sexos diferentes, a recuperação do problema de variação não parece coerente para o substantivo, uma vez que o que vai representar essa variável são os artigos *o, a, os, as, um, uma, uns, uma*, reforçando ainda mais as confusões de critérios gramaticais que até hoje não foram solucionadas.

Substantivo	um ser	um nome
	uma pessoa	um lugar
	uma ação	não sei
	um sentimento	um estado
	uma qualidade	

O terceiro grupo começa a determinar o conceito a partir de um artigo e apenas um dos sujeitos não encontra palavra para expressá-lo. Assim, o substantivo expressa-se por ser: “*um nome dado a uma pessoa, ação, um sentimento, uma qualidade, um lugar ou um estado.*”

Cabe observar que há uma tendência do aluno em recuperar outros conceitos para definir o substantivo, na verdade, é conveniente em trabalhos posteriores discutir a possibilidade de atualização dos nomes, uma vez que, conforme Basílio (1980:73), *o fenômeno de nominalização consiste numa relação paradigmática geral entre verbos e nomes no léxico.*” Havendo, assim, a necessidade de uma análise dos termos dentro de um processo lexical e morfológico, respectivamente.

Substantivo	palavra	não sei
	coisa	José
	idéia	não sei
	não sei	natureza
	um sujeito	

Este quadro já mostra um aspecto novo, talvez o aluno não saiba, mas ele não parte mais de uma definição, mas de um exemplo “*José*”, dentro de um processo de nominalização dos termos, para a definição do substantivo, o que possibilitou conceituá-lo como: “*uma palavra, uma coisa, uma idéia, um nome, como José ou a própria natureza.*”

Substantivo	substantivo	nação
	pensamento	gente
	sentimento	idéia
	coisa	palavra
	nome	

O conceito de substantivo vai se formando pela apresentação das idéias dos alunos, entretanto, ele ainda não está claro frente às palavras usadas para designá-lo: “*substantivo é coisa, pensamento, sentimento, idéia, palavra, nação.*”

Convém, pois, que no geral, os alunos levam em conta o princípio de que toda palavra pode ser inserida na classe dos substantivos, desde que essa palavra venha precedida por um artigo ou qualquer outro elemento que o determine, como pronome indefinido, por exemplo.

Substantivo	uma imagem	sistema
	emoção	não sei
	instrumento	circunstância
	comum	pessoa
	significativo	

Os alunos preocupam-se em descrever o substantivo, ponderando as palavras, com um certo medo de errar: “*é uma imagem, emoção, podendo ser significativo, do tipo comum...*” É reproduzida a idéia do substantivo representar “*pessoa*” e algum estado ou emoção, conduzindo-nos a idéia de que ele pode representar diversos vocábulos dentro de um contexto lingüístico.

Substantivo	ato	lugar
	vontade	coisa
	emoção	ser
	nome	esperança
	Pessoa	

Eventualmente as palavras não se repetem e começam a dar sentido ao contexto a ser trabalhado: Substantivo “*é nome, é lugar, é pessoa, é coisa, é a designação de um ser ou sentimento como a esperança.*”

Substantivo	objeto	não sei
	espaço	estado
	sentimento	variável
	não sei	não sei
	lugar	

Continuam as dúvidas; no entanto, uma nova abordagem é dada, a partir do momento em que o aluno designa o substantivo como uma palavra “*variável, dando nome a um sentimento, um estado ou um lugar.*”

Substantivo	um conceito	Ação
	concreto	coisa
	elemento	não sei
	cor	palavra
	nome	

A definição vai se articulando como elemento concreto à realidade do aluno, contudo, ainda há o que considerar para uma melhor seqüenciação das palavras que o abordam como “*um nome, uma ação, uma palavra ou elemento concreto, coisa ou uma cor.*”

O que se observa é que os conceitos de substantivo levantados pelos alunos são bastante restritos e bem próximos daqueles apresentados pela gramática tradicional. Percebemos que em quase todos os grupos aparece o elemento “*nome*” para designá-lo, mas poucos têm consciência do lugar do substantivo na língua. Uma vez que “*nome*”, conforme Câmara Jr. (1992:87) “*funciona como determinado ou determinante, respectivamente*”, e pode tomar a forma de um adjetivo, sujeito, predicativo do sujeito, núcleo, etc.

Com base nos conceitos levantados preliminarmente pelos alunos, e depois de compartilhada a experiência com os demais grupos, incentivamos as equipes a uma comparação dos “conceitos” formulados pelos alunos com os que aparecem as diversas gramáticas tradicionais.

Foi feito um levantamento significativo do conceito do substantivo, o que levou-nos a compreender que esses conceitos não têm mudado ao longo dos anos e que, autores como Júlia Geria, Douglas Tufano, Celso Cunha, José de Nicola, Ernani Terra, Ulisses Infante, Napoleão Mendes, J. D. Maia, Antônio de Siqueira Silva, Rafael Bertolin, Adriano da G. Kury, Ubaldo Luiz de Oliveira, William R. Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Luís A Cadore e Pacholin & Spadoto apresentam conceituações que convergem para um mesmo sentido, no que tange definirem o substantivo como “a palavra variável ou invariável que nomeia um sentimento, coisa, objeto, pessoa, ação, lugar, pensamento, idéias dentre outros”. Isto mostra a existência de uma tendência dos autores a manterem uma mesma posição na abordagem dada ao substantivo.

No livro do telecurso o “substantivo” são palavras que designam pessoas animais, coisas, fatos, acontecimentos, situações” constituindo uma reprodução do que se encontra na gramática como “palavra que dá nome aos seres em geral” idéia repetida em todos os autores pesquisados, sem uma preocupação com um referente semântico, lexical ou sintático ou até mesmo na produção dos enunciados num determinado contexto.

Para introduzir este conceito, o telecurso parte do processo de formação de palavras, marcando as suas terminações e os exemplos são apresentados a partir da criação de uma situação-problema, para daí chegar às noções dadas pela gramática tradicional de forma estritamente descritiva, o que não acrescenta muita coisa aos conhecimentos já adquiridos em momentos anteriores pelos alunos.

O que ocorre é a repetição de vários conceitos frutos da memorização pura e simples, que nos parece um meio inconveniente no processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, era preciso antes de definir o substantivo num critério semântico, descrevê-lo num contexto frasal e assim considerar a palavra representada por ele, pois seu conceito nem sempre tem uma coerência significativa, uma vez que, segundo Monteiro (1986:204) “qualquer vocábulo assume a função de substantivo” e, é por isso que Lyons (1979:34) diz com certa ironia que “a única razão que temos para dizer que verdade, beleza e eletricidade são coisas é que as palavras que as exprimem são substantivos,” o que leva-nos a concordar com o autor uma vez que os modelos de ensino-aprendizagem alicerçados no mecanismo de repetição de conceitos não conduzem à reflexão nem à pesquisa, sendo necessário um repensar do nosso fazer-pedagógico cotidiano.

O importante é destacar que as atividades lúdicas utilizadas em sala de aula constituem um espaço comunicativo e servem como meio para a aprendizagem do aluno e não como fim, como diz Paulo Nunes.

Esta perspectiva de ensino não invalida outras formas, ao contrário, pode ser conjugada a outros instrumentos que ampliem a possibilidade da construção de novos saberes e, servem de subsídios para repensar o fazer pedagógico de cada profissional em sala de aula.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão M. de. *Gramática metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- ALMEIDA LOPES, Andreia de. *Construção do conhecimento nas aulas de leitura em língua materna: estratégias interacionais indicadoras de resposta certa*. Intercâmbio, vol VI, 1997.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização da ludopedagogia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CADORE, Luís Agostinho. *Curso Prático de Português*. São Paulo: Ática, 1999.
- CEREJA, William R. & MAGALHÃES Thereza Cochar. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.
- GERIA, Júlia et alii. *Português: educação de jovens e adultos*. Curitiba: Educarte, 1998.
- KAMII, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória cultural, 1991.
- KURY, Adriano da G. & OLIVEIRA, Ubaldo Luiz de. *Gramática objetiva*. São Paulo: Atlas, 1986.
- LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: USP, 1980.
- MAIA, J. D. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: Ática, 1988.
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1996.
- MIRANDA, Antenor. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- NICOLA, José de. & INFANTE Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1992.
- PASSEGGI, Luís Álvaro Sgadari. *Os discursos da sala de aula. Para uma retórica da interação didática*. In: *Vivência*, v. 12, n. 1, jan/jun, Natal: EDUFRN, 1998.
- _____. O discurso da sala de aula. Aspectos semânticos e pragmáticos. In: Passeggi, L. (org.) *Pesquisas em lingüística aplicada*, Natal: EDUFRN (em preparação).
- PIAGET, J. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1974.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: brasiliense, 1991.
- PRETTI, Dino. A atitude lingüística do falante. In: *A gíria e da conversação*. In: s/d. p. 106-123.
- RAPOSO, E. P. *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.
- ROBINS, R. H. *Lingüística geral*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- ROSA, M. M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SARGENTIN, Hermínio. *Gramática básica*. São Paulo: IBEP, s/d.
- SAUSSURE, Ferdinando de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SILVA, Antônio de S. & BERTOLIN, Rafael. *Língua Portuguesa. Linguagem e vivência*. São Paulo: IBEP, 1999.
- SILVA, Maria Alice Setubal S. e. et al. *Ensinar e aprender*. Coleção raízes e asas. Vol. 05, São Paulo, 1996.
- TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Scipione, 1996.
- TUFANO, Douglas. *Estudos de Língua Portuguesa: gramática*. São Paulo: Moderna, 1998.
- VOGT, C. *Linguagem, pragmática, ideologia*. São Paulo: Hucitec/Funcamp, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. *O papel do outro na consciência do eu*. São Paulo: Ática, 1987.

Ensino de gramática através da reescrita: um estudo colaborativo

Andréa Jane da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *The focus of this work is the grammar teaching situation and the possibilities for a reflexive teaching/learning process. The paper we now present was divided into two moments: 1) diagnosis of the classroom situation, 2) discussion with the teacher and an experiment. The aim of this study is to present the results of the second moment.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino da primeira língua, ensino produtivo, ensino/gramática*

1. Ensino de gramática e a produção escrita

Um dos questionamentos atuais, refere-se à questão de ensinar ou não a gramática. Se devido à fatores vários conclui-se que “sim, deve-se ensinar gramática”, tem que se pensar, portanto, partindo de um ponto de vista de ensino de língua produtivo: que se realiza na produção oral e verbal e na compreensão. Como a escola deve ser o lugar de apropriação da língua padrão e a escrita é a situação de maior realização dessa modalidade, vamos observar como se pode trabalhar com “gramática” no momento da produção escrita dos alunos. Acreditamos dessa forma, que o caminho que parece mais ser o mais coerente para a realização da reflexão com e pela linguagem é, portanto, na produção escrita. Assim, os trabalhos atuais sugerem que essa reflexão aconteça sobre os textos dos alunos pelos próprios alunos. E é exatamente no momento de revisão de seus textos que os alunos poderão estar lidando com questionamentos que referem-se à estrutura da língua; de modo a reconhecerem essa língua como sua, estando a serviço de um uso específico, não como um conjunto de regras que devem ser seguidas ou como uma nomenclatura que deve ser reconhecida, ou seja, como uma **língua morta**.

Por que é sempre tão difícil ensinar os alunos a escreverem? Primeiramente, porque o desenvolvimento da capacidade de escrever envolve processos bastante complexos. Isso decorre da necessidade que essa modalidade possui de apreensão de regras sociais, não apenas a aquisição de uma código formal (alfabeto, gramática, etc.). Em segundo lugar, poderíamos dizer que a maneira como esse ensino tem se dado é responsável por uma dificuldade de produção por parte dos alunos. As investigações indicam que muitos professores tratam da escrita como sendo um produto acabado; as pesquisas atuais apontam para a necessidade de trabalhar e perceber a escrita enquanto processo. E que, como processo, é passível de rascunhos e erros; e que esse processo é por vezes “caótico” e, por isso, precisa de revisões; de idas e voltas em busca de uma melhor construção do que se está pensando. Assim, a partir desse ponto de vista, uma compreensão do que seja “erro” se faz necessária, para que se possa melhor contribuir para o aprendizado do aluno. Já que, no momento de avaliação da escrita do aluno, o professor tem que ter clareza do que considerar erro e como corrigi-lo. Sabe-se que em uma visão tradicional a avaliação era (é) feita seguindo determinados padrões gramaticais, sem considerar o aspecto social da escrita: os alunos sempre escreveram textos “artificiais”, para a avaliação do professor e não como forma de expressão.

Assim sendo, para uma melhor instrução da escrita em sala de aula não podemos perder de vista a questão da **avaliação**. Devido à concepção mais tradicional de língua como sistema abstrato, a avaliação visou (ou visa?) mais corrigir a forma – organização, ortografia, concordância, etc - e menos verificar o sentido. Se, por outro lado, pensarmos a língua como um sistema organizado por níveis (gramatical, semântico e discursivo), nossa compreensão quanto à avali-

ção será mais voltada para verificar se o autor/aluno foi capaz de ser “eficiente” (ser bem compreendido) diante da condição de produção que lhe foi apresentada.

As condições de produção que são colocadas aos alunos é um outro problema a ser enfrentado, já que o leitor do texto do aluno é o professor que, como já mencionamos, muitas vezes busca mais a forma que o conteúdo. Assim, a escrita perde uma de suas condições básicas que é dizer algo a alguém (real), o que se apresenta bastante distinto do cotidiano, pois ninguém joga conversa fora, tudo tem uma função (convencer, informar, convidar, etc.). No entanto, o contexto da escrita em sala de aula sempre será – por assim dizer – artificial; podendo ser aproximado de situações reais, se os professores fizeram dessas produções dos alunos uma atividade social (uma carta a uma colega, um artigo para um jornal, conta algo sobre seu cotidiano, etc); ou seja, com um objetivo comunicativo.

Portanto, retomando o processo de avaliação, concordamos com Martins Evangelista et alli (1998:16):

As estratégias de escrita, em quaisquer situações escolares, podem e devem incluir momentos e recursos para que o aluno refaça o texto como um todo ou ajuste algumas ocorrências linguísticas específicas.(...)Dessa forma, avaliar pode significar corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na chamada “aula de redação”.

Por isso que vimos o momento de avaliação como uma oportunidade para se refletir sobre os recursos linguísticos, em nosso caso preocupamo-nos com os gramaticais, embora outros também estejam incluídos. Além disso, no momento de avaliação (que teoricamente é o momento no qual o professor tem oportunidade para tratar de questões de gramática no texto), seguindo o ciclo o aluno produz o professor ler e corrige, percebe-se que geralmente o professor chama atenção para erros mais salientes referentes às questões da ortografia e sintaxe. O aluno não tem, dessa forma, oportunidade para refletir sobre os erros cometidos, os quais acabam repetindo-se. Logo, a reformulação textual se faz necessária após avaliação, pois o aluno estará tratando das estruturas da língua à serviço do sentido textual. No momento de revisão (avaliação) do texto inicial do aluno, o professor poderá encontrar elementos para refletir sobre as exigências da língua escrita.

Manuela Cabral, em “Avaliação e escrita: um processo integrado” *In Pedagogia da Escrita: perspectivas*, 1992 chama a atenção para a necessidade de avaliação do texto do aluno por ele mesmo o que oportunizará uma reescrita do seu texto. Essa avaliação pode se dar em pares (co-avaliação). A avaliação permitirá que o professor perceba alguns erros frequentes e possa, a partir daí, estruturar um momento para refletir sobre a linguagem em uma fase por ela denominada de *estruturação*.

Tais questões deverão dar lugar a momentos de estruturação particulares, através de actividades complementares à escrita: reflexão sobre o uso de conectores, emprego de tempos verbais, introdução de elementos de coesão ou de restauração da coerência do texto ou quaisquer outros aspectos em que se manifeste necessária uma intervenção. (p. 122).

Garcez (1998:99-173) realiza pesquisa com alunos do segundo grau que lidam com a escrita de modo processual. Os alunos, em pares, comentam os textos dos outros, para posterior reescrita. O estudo tem base em Bahktin e Vygostky, especialmente nas considerações desses autores sobre internalização e fala monologizada,

(...) iluminam o processo que ocorre durante o diálogo entre os interlocutores diante do texto, objeto de comentário. Por um processo que parte do social, do interpessoal, do dialógico, há uma reelaboração intrapessoal da própria produção, e essa reelaboração é verbalizada, parcialmente, por meio de reversibilidade de papéis. É o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real. (Ibid.: 160)

A autora percebe que no momento em que o produtor e o comentarista reconhecem os problemas, a partir da interação entre ambos, sugere transformações com vistas ao aperfeiçoamento do texto. Além disso, o mais interessante é que as sugestões não se prendem a questões superficiais, como pontuação e ortografia, mas envolvem sintaxe, semântica e léxico.

O tipo de atividade lingüística que ocorre nesse trabalho de comentários e reformulação é epilingüística, portanto. Assim, baseados em Cabral depreendemos um percurso nas atividades processuais de escrita (após a planificação e a textualização): avaliação/revisão @ estruturação@reformulação/reescrita. A primeira fase, de revisão, é momento no qual o aluno rever o seu texto, e pode se dar como uma auto-avaliação ou co-avaliação (professor-aluno ou aluno-aluno). A co-avaliação permite a socialização dos textos, contribuindo para uma maior autenticidade da escrita. A fase de *estruturação* é destinada a apresentação de um tópico (gramatical ou textual), o qual tenha sido mais percebido como dificuldade dos alunos quando da escrita de seus textos. Cabral (1992:122) irá acrescentar que o professor deverá eleger pontos a serem trabalhados de modo que não haja uma sobrecarga de informação trazida. Há de selecionar um ou dois aspectos de maior relevo e fazer com que os alunos trabalhem sobre eles. Finalmente, após as discussões e reflexões sobre o texto e sua estrutura o aluno poderá voltar ao mesmo – agora com uma outra postura –, para reescrevê-lo.

O que iremos sugerir ao professor colaborador de nossa pesquisa é que, após um texto requisitado aos alunos, eles passem por um momento de revisão (co-avaliação) – o qual será realizado em pares; aqui, o professor agirá como um supervisor/mediador para auxiliar os alunos nos comentários e, ao mesmo tempo, captar os problemas mais comuns para a fase de estruturação. As observações dos textos dos alunos pelos pares deverá seguir uma grade ou um roteiro para que saibam o que é esperado deles, ou seja, o que devem observar no material dos colegas. O roteiro pode seguir um modelo próximo do sugerido por Pica (1982:9):

1. O que você acha do texto de seu colega?
2. Que modificações faria no texto?
3. Os erros impedem a compreensão do texto?
4. Você aprendeu algo de novo por meio do texto de seu colega?
5. Outros.

2. Experimento: Texto dos alunos e co-avaliação

Esta fase iniciou com o repasse de textos ao professor para que, como já mencionamos, pudéssemos conjuntamente com ele darmos alguns direcionamentos às aulas. Esses textos seguiram três linhas: 1. Pesquisa colaborativa (para que pudesse entender melhor sua participação na pesquisa), 2. Problemática de ensino de língua materna e ensino de gramática e, finalmente, 3. Proposta para o ensino de gramática. A leitura foi realizada, porém no momento em que nos reunimos para discussão do texto, o professor demonstrou apatia e desinteresse, logo, pouco ele acrescentou, desta forma as propostas partiram da pesquisadora apenas. Portanto, o que inicialmente pretendia ser uma pesquisa colaborativa, foi na realidade uma pesquisa ação (uma ação (meta) proposta por pesquisadora para ser aplicada). Essa dificuldade é decorrente de uma “cultura” que não viabiliza e não valoriza a pesquisa enquanto elemento constituinte das práticas docentes.

Decidimos, então realizar o que chamamos de experimento, embora sem o caráter de objetividade dos que ocorrem nos laboratórios, nas pesquisas positivistas; assim chamamos, pois, pretendíamos observar os resultados obtidos quando da utilização de propostas que já foram por vezes sugeridas por pesquisadores, mas poucas aplicadas e verificada sua eficácia. Assim, foi organizado em 5 momentos: a) realização de atividade de produção escrita pelo aluno, b) troca dos textos para que os alunos revisassem os de seus colegas, c) comentários das duplas, d) aula dada pelo professor, a partir do que observou como problema nos textos dos alunos, e) reescrita dos textos.

No primeiro momento, deixamos o professor à vontade para que fizesse a tarefa de escrita, isto é, não indicamos o que fazer e/ou como, já que houve essa dificuldade de trabalharmos conjuntamente. A instrução dado pelo professor foi escrita no quadro, dizendo: **Fazer redação (livre escolha). Vale = 1,0**

O termo “redação” instaura nos alunos um certo bloqueio, os traz para o contexto de sala de aula, já que só é utilizado aqui, dificuldade que seja percebido como realidade textual. Além disso, preparam-se para ter seu texto apreciado, ser corrigido e para voltar todo em vermelho. Uma outra questão que evoca essa instrução é o sobre o quê falar/escrever? Já que entraram na sala, não houve qualquer tipo de discussão ou conversa, simplesmente teria de escrever sobre algo. Ora, se já encontramos dificuldades de escrever sobre o que conhecemos, sabemos, muito mais complicado é escrever sobre qualquer assunto. Os alunos se entreolhavam, perguntando: - sobre o que vou escrever? Esbarramos, aqui, com os problemas das redações escolares: o que dizer, para quê e para quem? Bem, com todas as dificuldades, escreveram, o professor pediu para que revisassem em casa, para na aula seguinte entregarem aos colegas para correção. O que é instigante é que, no mesmo período, os alunos estavam elaborando um texto para participação em um concurso de redação, mostravam-se bastante motivados; esse material poderia ter sido aproveitado nessa atividade.

*Quanto mistério e suspense parecem rondar a ação de escrever textos na escola! Não se sabe direito quando se vai escrever, sobre o quê e para quê. O escrever se submete à programação, ao ritmo e à dinâmica escolar apenas porque é uma atividade entre inúmeras outras de que se alimenta essa dinâmica e isto é tudo o que se pode prever. A hora, o assunto e o destino da escrita – da **minha** escrita, da **nossa** escrita – estão devidamente previstos e calculados no calendário escolar, impostos pelo programa e pelos incontáveis bimestres e semestres, que marcam o tempo nesta instituição. (Lilian Martin da Silva, 1986:53).*

Para o segundo momento, elaboramos um roteiro para os alunos saberem exatamente o que observar nos textos dos colegas:

· Leia atentamente o texto de seu colega, seguindo as recomendações abaixo. Faça anotações, pois irá repassá-las para ele/ela.

1. Você gostou do texto de seu amigo? Por quê?
2. De que fala o texto?
3. Você compreendeu o que seu colega quis dizer? Por quê?
4. Que problemas encontrou no texto de seu colega? Marque-os no texto, fazendo as correções necessárias.
5. O que faria para melhorar ainda mais a redação do seu amigo?

Assim, os alunos em duplas leram os textos dos colegas e foram seguindo as instruções e fazendo as correções que achavam necessárias. Eles estavam ao mesmo tempo empolgados e inseguros, já que não estavam acostumados com esse tipo de tarefa. No entanto, comportaram-se muito bem e, como não esperávamos muito devido à série e ao tipo de atividades que estão acostumados a fazerem, conseguiram revisar o texto dos amigos. Sempre que tinham dúvidas se algum elemento estava errado, chamavam o professor que lhes respondia; como exemplo, citemos a situação de um aluno em dúvida se **entrasse** era com dois “s” ou com um, o professor mostrou a diferença dos sons: se fosse só com um “s”, teria som de “z”, etc. Percebemos, portanto, que, já nesta fase, os alunos estão trabalhando ativamente com a língua, pois está a serviço do uso, tem uma função. Além disso, o trabalho em pares dá mais originalidade a escrita, pois alguém, que não o professor, irá ler; e, ainda, proporciona interação e estimula o respeito mútuo, já que deviam avaliar sem deprecição alguma, o que de fato ocorreu.

A fase seguinte, devido a vários problemas (doença do professor, feriados, falta de aula na escola por motivos variados, etc), ficou prejudicada. Muitos alunos já tinham esquecido os textos dos colegas em casa (por causa da distância temporal, só ocorreu uma semana depois), por isso, o momento de co-avaliação se deu com poucas duplas. Foram gravados os comentários de três duplas (5 alunos, pois um não quis gravar), não havendo, no entanto, troca de turno, ou seja, os pares não pediam explicações sobre as observações. Os comentários sobre os textos, foram bastante resumidos, tratava-se de um tipo de atividade com a qual não estão acostumados a praticar, não sabiam o que dizer, nem como. Não ocorreu também pedidos de esclarecimentos por parte daqueles que ouviam os comentários.

Além disso, percebemos que os comentários eram superficiais, geralmente, destacando o que sentiam em relação ao texto e problemas mais ortográficos, já que os mesmos não fazem em classe tarefas que lidem com “erros” globais (questões referentes à coerên-

cia e coesão, por exemplo); como é sabido, quando o professor avaliar os textos dos alunos é para destacar erros locais (ortográficos, de concordância, etc.). De qualquer modo, o fato de os alunos estarem realizando um tipo de atividade que envolve interação, troca de informação e de papéis (aqui, ele também tem voz para verificar o que seria melhor para a redação do amigo, não só o professor), é relevante para criar uma nova forma de ver e pensar a avaliação dos textos escolares. A seguir, apresentamos um dos comentários realizados pelos alunos:

Ana Cláudia, eu achei seu texto muito legal ele/ algumas coisas tinha:: coisas boas, mas algumas coisas tinham muito errada assim no ponto você não botava você nas vírgulas você se esquecia eh:: às vezes eu colocava assim você botava/ “tinha” você botava “tem” aí tava errado eu sublinhei e coloquei certo como o professor disse o que tivesse errado apagava e botava o seu nome eu achei muito legal o seu texto e parabéns!

Assim, no momento de realizar os comentários em duplas, os alunos não sabiam como fazê-los, ressaltavam questões superficiais e preocupavam-se em emitir suas impressões sobre o texto (“eu gostei”, “seu texto tava muito legal”). No entanto, isso não desfaz a importância desse tipo de atividade, pois os alunos tiveram uma oportunidade de reverem seus textos, tê-los apreciados face-a-face, já que o professor dessa turma, quando corrigia os textos, os alunos apenas os guardavam sem buscarem compreender as correções. Dessa forma, terão mais tempo com seus escritos: revisão e reescrita.

3. Referências bibliográficas

- MARTINS EVANGELISTA, Aracy Alves; CARVALHO, Gilcinei Teodoro e et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, 1998. Intermediário, vol. III, ano II, out.
- GARCEZ, Lucília Helena. Clareando os horizontes. In: *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da UNB, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).
- PICA, Teresa. An Interactional Approach to the Teaching of Writing. *Tesol Convention*, Honolulu, p.6-10, 1982.
- SANTOS, Odete. Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. FONSECA, Irene. (org.) *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1994

Produzindo resumos no espaço escolar: um exemplo no ensino de 3º grau.

Lucimar Bezerra Dantas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Introdução

Este trabalho é parte da nossa pesquisa com vistas à dissertação de mestrado, cujo objeto de estudo é o resumo informativo. Nesta comunicação vamos apresentar alguns resumos elaborados por alunos iniciantes do curso de Física da UERN, para analisar em que consistem as maiores dificuldades na realização dessa atividade. Antes, porém, apresentaremos considerações rápidas sobre as relações entre ensino e gêneros do discurso, enfatizando a abordagem de Schneuwly e Dolz (1999). Em seguida, trataremos das peculiaridades do resumo informativo. Nossas reflexões baseiam-se na seguinte pergunta: o resumo informativo, da forma como está sendo trabalhado, realmente se constitui numa estratégia eficiente no ensino e aprendizagem da análise e da interpretação de textos?

Algumas considerações sobre gêneros e ensino

Atualmente, têm-se verificado um grande interesse dos pesquisadores em estudar gêneros e sua relação com a prática escolar. As formulações de Bakhtin (1997) sobre os gêneros do discurso são referência para muitos estudos preocupados em propor tipologias textuais para serem aplicadas na escola. Como Bakhtin não preocupou-se diretamente com questões de ensino, muitos lingüistas estão empenhados em buscar respostas satisfatórias para questões do tipo: quantos são os gêneros? Como tipificá-los? Como descrever suas variações? Como trabalhá-los na escola? É possível a elaboração de modelos didáticos dos gêneros? Como lidar com a heterogeneidade e instabilidade dos gêneros?

Os trabalhos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1999), Van Dijk, (1996) Adam (1993) são apenas alguns dos exemplos de estudos empenhados em "didatizar" os gêneros. Apoiados em posturas teórico- metodológicas distintas, sugerem modelos de classificação dos gêneros, geralmente denominados de tipologias textuais. Marcuschi (2000) resenhou cerca de 19 modelos e sugestões de tipologias textuais.

Com base na abordagem Schneuwly e Dolz (1999) acerca da relação gêneros e escola, refletiremos sobre a prática do gênero resumo no ensino de 3º grau. Considerando que os gêneros são unidades concretas a partir dos quais deve dar-se o ensino, os autores discutem a relação entre gêneros escolares, práticas de linguagem e objetivos de ensino. Para entender essa complexa relação, faz-se necessário a compreensão dos conceitos de práticas de linguagem e de atividades de linguagem. Mas, como saber de que forma as práticas de linguagem, nas suas diferentes formas, se articulam com a atividade do aprendiz?

Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona como um modelo comum.

Os autores (idem: 7) afirmam que para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas

partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traço, principalmente, de posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Os gêneros textuais são uma referência para a aprendizagem da linguagem. Dessa forma, o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

O problema é que na escola, o gênero, além de instrumento de comunicação, assume o papel de objeto de ensino. Observando como se dá, efetivamente essa prática, os autores destacam três maneiras de como a escola trata o ensino da escrita e da palavra tendo o gênero como objeto. No primeiro tipo, a comunicação desaparece da escola em favor da objetivação e o gênero torna-se pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio. Na segunda forma de abordagem, a escola é vista como lugar específico de comunicação. As atividades de escrita resultam de situações reais as quais os alunos são submetidos. O gênero nasce naturalmente da situação criada, descartando-se qualquer tipo de modelo externo. Na última abordagem, a escola não é vista como lugar específico da comunicação. Os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem entram como tais na escola. Situações autênticas de comunicação são criadas para levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência

Diante dessa complexa realidade, os autores acenam para a necessidade de uma reavaliação que deve ter como ponto de partida o conhecimento do verdadeiro papel dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Essa reavaliação deve começar pelas decisões didáticas a serem tomadas. Assim, toda introdução de um gênero na escola deve se basear em objetivos precisos de aprendizagem que conduzam o aprendiz ao domínio do gênero e ao desenvolvimento de capacidades transferíveis à aprendizagem de outros gêneros. Quando um gênero é introduzido na escola ele passa a ser um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. Assim, para resolver essa complexa relação entre os gêneros escolares e as práticas de linguagem, a saída é criar situações de comunicação que imitem situações reais para que os alunos vejam algum sentido na aprendizagem do gênero. Além disso os alunos devem estar conscientes de que os objetivos visados na escola são diferentes daqueles pretendidos nas situações reais de comunicação.

Sobre o resumo informativo

O resumo informativo, também denominado de resumo escolar tradicional, é um gênero escolar por excelência. Seus objetivos voltam-se para a análise e interpretação de textos. Através do resumo, por exemplo, o professor poderá avaliar a capacidade leitura, compreensão e síntese dos alunos.

O resumo informativo não deve ser confundido com as demais variações desse gênero. Assim, os resumos de novelas que apare-

cem semanalmente nos jornais e revistas, os resumos de artigos e livros que antecedem esses textos e são elaborados pelos próprios autores, a resenha que apresenta um posicionamento crítico do autor são variações de resumo e diferem do primeiro quanto aos objetivos pretendidos, quanto à autoria e destinatários. Enquanto os resumos de livros e artigos destinam-se a um público específico de leitores e visam a uma explicação rápida sobre o texto, o resumo escolar, geralmente, destina-se ao professor.

O fato de o resumo informativo, especificamente, ser uma variação de resumo cuja utilização é exclusiva da escola (fora dela é pouco provável que alunos elaborem resumos escritos) transforma-o numa atividade sujeita às práticas escolares, ou seja, o ensino e aprendizagem do resumo informativo depende diretamente da escola, a partir de um trabalho progressivo ao longo das séries escolares. No entanto, não é isso que se tem observado. Muitos professores, por exemplo, não têm clareza sobre as diferenças entre as várias modalidades de resumo, nem sobre os objetivos que pretendem quando solicitam que seus alunos resumam. Além disso, há exemplos de alunos que chegam à universidade sem nenhuma experiência com esse gênero. Diante disso, algumas reflexões se impõem: será que a forma como o resumo vem sendo trabalhado se constitui numa estratégia eficiente de compreensão e interpretação de textos? Os resumos dos alunos reconstruem a lógica enunciativa do texto original? Como deveria ser uma progressão para o ensino do resumo?

Dados empíricos

Os três resumos que compõem nossos dados foram produzidos por alunos iniciantes do curso de Física da UERN como tarefa obrigatória da disciplina Língua Portuguesa Instrumental I, com vistas à avaliação do professor. Como texto-fonte foi indicado um trecho do livro *"A Educação em Perspectiva Sociológica"*, Gomes (1994). Dada a extensão do texto, sua reprodução integral seria inviável, por isso optamos por elaborar um resumo que servirá como referência para as observações a serem feitas.

Resumo elaborado pela pesquisadora

"Neste texto o autor apresenta algumas características do paradigma do conflito, enfatizando como as políticas educacionais e certos ideais ortodoxos foram implementados nas sociedades socialistas. Fazendo um recorte na teoria marxista, o autor seleciona três aspectos que interessam ao paradigma do conflito: os fatores econômicos são determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança; a história da sociedade se faz a partir da história da luta de classes; a classe social que detém os meios de produção também controla os meios de produção e difusão intelectual, legitimados sob a forma de ideologia. Em seguida, ele apresenta a visão de Hawkins (1974) acerca de três aspectos básicos da teoria de Marx e Lenine sobre a educação. Numa sociedade onde há diferenças entre as classes sociais, a escola é um instrumento da classe dominante. Portanto, numa sociedade socialista, o papel da educação deve ser o de condutora do comunismo. O segundo aspecto refere-se ao poder da educação como promotora de mudança social. Enquanto Marx reconhece uma relação de reciprocidade entre educação e mudança social, Lenine não acredita na mudança política gradual através da educação. O terceiro aspecto enfatiza a visão de Marx sobre a importância de se combinar trabalho produtivo, educação mental, exercício físico e treinamento politécnico para compor o modelo de educação socialista. Finalmente, o autor enfatiza as complexas relações entre política educacional e práticas políticas nas sociedades socialistas, a partir da seguinte constatação: como a educação pode ser transmitida através das gerações, há o risco da escolarização perpetuar privilégios."

Resumo 1

"As características básicas do funcionamento da sociedade en-

globam aspectos diversos, onde os dissociativos constituem tendências diversas quanto à abordagem marxista, neomarxista, neoweberiana, enfim, enfocando essa diferença ideológica e ativa. Tal tendência, não exclui a possibilidade e torna necessário ao consenso que vem amenizar o conflito.

Segundo Marx, a educação é manipulada por fatores econômicos, que determinarão a ideologia presente e a ser passada a cada classe social, em resumo, uma dominante e outra dominada. Já Lenine mostra seu ceticismo em relação a tal influência econômica, pois o mesmo acredita ser o nível cultural o mais relevantes dos fatores ativos na mudança do sistema. Outra opinião se caracteriza pela contradição, que, Mao Tsé-Tung expressa na oposição entre a capacidade deste último, bem como sua importância real para a sociedade.

A complexidade das questões tratadas tornaram-se tão distante da simplicidade mas é inegavelmente influenciada sua passagem de conhecimentos de uma geração para outra." (M. M. S.)

Resumo 2

"De acordo com o texto o paradigma do conflito se dá através da luta por recursos limitados dentro de um determinado grupo, onde os valores e idéias são levados em conta como armas para o conflito e sendo mais importantes que os meios de integração que há entre eles.

Existe uma fonte clássica dirigida por Marx para o paradigma do conflito, na qual a infra-estrutura que influencia a superestrutura, ou seja, a primeira caracteriza-se pela base, onde o capital é o dinheiro que vai dominar a segunda que é o estado e as leis, ambas dependem uma da outra.

Para Marx a educação nas escolas é de grande importância para transmissão de conhecimentos e técnicas e também normas de comportamento. Ele afirma que ela dependerá da classe social do aluno, se é da classe dominante aprenderá a manipular, se é da classe dominada aprenderá a submeter-se à ideologia." (C. R.)

Resumo 3

"Revela os processos dissociativos da sociedade, que cria um sistema de grupos unidos ou competitivos entre pessoas. Todavia, observa a economia como um processo pela qual, se faz repetir a harmonia entre as classes dominantes e dominadas.

Na teoria de Hawkins em relação a Max, relatou que a educação deve ser controlada pela classe dominante intelectual. E ainda diferencia as pessoas de ação e aquelas que nasceu para refletir. Mas, acrescenta que a cultura não é bastante para a revolução.

Marx colaborou para uma educação mental, manual e politécnica. Segundo ele deve-se englobar o conhecimento das escolas em geral e só assim satisfará a sociedade." (E.R.R)

Análise dos dados

Nesta análise não nos deteremos num exame minucioso das leituras e dos problemas apresentados pelos textos resumidos de forma individual. Faremos apenas observações comuns aos três resumos, suficientes aos nossos propósitos.

Primeiro observamos que, mesmo considerando-se o elevado grau de subjetividade no trabalho de escolha e seleção, os resumos analisados pouco dizem sobre o tema central do texto, construído em torno da relação entre os ideais ortodoxos da teoria marxista e a implementação de modelos de política educacional nas sociedades socialistas. Os resumos refletem dificuldades de leitura e de interpretação. Em alguns enunciados observa-se interpretações diferentes das autorizadas pelo texto. Ainda podemos citar problemas quanto ao uso do léxico e quanto ao domínio de certas estruturas gramaticais. Mesmo que levemos em conta o fato de o texto-fonte indicado ser de

difícil leitura, em virtude da própria organização do texto, do grande número de informações e da inclusão do discurso do outro e, principalmente, do desconhecimento dos alunos sobre as teorias apresentadas, não há como negar que muito ainda tem de ser feito a fim de conduzir esses alunos ao domínio do gênero resumo.

Quanto às estratégias de elaboração, observa-se claramente que os alunos não apresentam uma compreensão global do texto. De acordo com Van Dijk (1996:51) quando se fala sobre tópico, tema, assunto, resumo de um discurso a noção de macroestrutura é essencial. A macroestrutura portanto “*consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de “tópico” ou a de “tema” de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo.*” Como podemos verificar, por não possuírem essa visão macroestrutural do texto, os resumos se constituem numa colagem de informações que nem sempre corresponde às encontradas no texto-fonte.

Com relação à estrutura do resumo informativo, as recomendações formais que orientam sua elaboração (Medeiros:1997:118) também não foram seguidas. Os três resumos apresentam mais de um parágrafo; não apontam o objetivo do texto; não dispensam a consulta do original; não apresentam as conclusões do autor; não estão redigidos em linguagem clara.

O insucesso dos alunos na elaboração dos resumos pode ser creditado, principalmente, ao não estabelecimento do tema do texto, à dificuldade no trabalho de escolha e seleção das várias informações apresentadas pelo autor e ao desconhecimento da própria estrutura do resumo.

Considerações Finais

Resumir, condensar, reconstruir a lógica enunciativa de um texto pressupõe leitura, compreensão, interpretação e escrita. Portanto deve ser encarado como uma atividade complexa. Sobre as dificuldades que envolvem o resumo escolar, Schneuwly e Dolz (idem:14) asseguram que resumir implica um trabalho complexo que deixa marcas específicas no texto. Portanto, o resumo

“longe de se constituir numa atividade que poderia ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, o exercício resumo deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto em que é preciso reconstituir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade desta atitude.”

Além das implicações apontadas acima, outros aspectos também podem contribuir para dificultar o desempenho dos alunos.

Entre eles está o fato de haver possibilidade de se resumir textos pertencentes aos mais variados gêneros, de extensão também variada. Pode-se resumir parágrafos, artigos, romances, textos científicos, etc. O trabalho de seleção e escolha poderá ser maior nos textos mais longos, mas, poderá ser mais complexo num texto científico, por exemplo. Em cada caso, o aprendiz terá que lançar mão de estratégias adequadas à especificidade da situação. As condições de tarefa, resumir na sala de aula ou resumir em casa onde o aluno terá mais possibilidade de refletir sobre o texto, podem interferir no desempenho do aluno.

Nesse sentido, o ensino do gênero resumo no 3º grau deve ser orientado para que o aluno possa desenvolver competências relativas ao uso do resumo como um tipo de texto acadêmico cujas condições formais e funcionais devem ser levadas em conta. Conscientes da complexidade do gênero resumo, Schneuwly e Dolz (1999) alertam para a necessidade de descrevê-lo em sua especificidade com relação às outras variações deste gênero. Para que o aluno aprenda a resumir é preciso que o resumo seja trabalhado progressivamente ao longo dos ciclos escolares. Não é simplesmente pedindo ao aluno: “resuma este texto”, que o professor vai transformar a atividade de resumir numa estratégia em favor do trabalho de análise e de interpretação de textos.

Enfim, o resumo informativo é um gênero que se origina na escola, seus objetivos e destinatários são definidos pela escola, portanto é na escola que o aluno deve desenvolver capacidades a fim de dominá-lo. No entanto, se tomarmos como referência os três resumos analisados, vamos responder à pergunta inicial afirmando que: o resumo informativo, da forma como está sendo trabalhado, não se constitui numa estratégia eficiente no ensino e aprendizagem da leitura com vistas à análise e interpretação de textos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (1997) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2000) *Gêneros Textuais: O que são e como se constituem*. UFPE, (mimeo)
- MEDEIROS, João Bosco. (1997) *Redação Científica: A prática de fichamentos, resumos e resenha*. São Paulo, Atlas.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. (1999). Os gêneros escolares. Das práticas e linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, nº 11, p. 5 – 17, mai/ jun/ jul/ ago.
- VAN DIJK, Teun A . (1996) *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo, Contexto.

O saber-poder na construção do sentido

Mirian de Albuquerque Aquino

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *It approaches the verbal interaction in class room, focussing, the textual scewnes, to discursive practices of a Portuguese teacher in activity of sense construction is developed, starting from the categories of foucaultian power, from whic the discursive (initiatives, inductive and seductive) strategies are mobilized by the individuals (teacher and students) of knowledge.*

PALAVRAS-CHAVE: *construção do sentido, estratégias discursivas, prática discursiva*

1. Introdução

A literatura atual aponta inúmeras abordagens sobre a sala de aula, incluindo-se aquela em que se leva em conta a ação discursiva de sujeitos que mobilizam estratégias na construção conjunta do sentido (Aquino, 1998). Concebemos a sala de aula como um espaço onde o professor detém uma pequena margem de autonomia capaz de fornecer condições para rever seu discurso de sala de aula, amenizando a função que a instituição lhe delega.

Nessa sala de aula, consideramos o professor como um profissional que exercita uma *prática discursiva* que lhe possibilita reunir elementos teórico-metodológicos para refletir sobre os referenciais pedagógicos incorporados na sua formação docente. Por prática discursiva entendemos uma construção social em que um sujeito possuidor do conhecimento e experiências, por meio de uma ação discursiva, dialógica e interativa, propõe-se a compartilhá-la com o outro, tornando-o capaz de produzir novos sentidos na tarefa a ser empreendida (Aquino, 1998).

Na visão de Gore (1994), as práticas discursivas convencionais tendem a ser essencialmente controladoras e reguladoras e, do mesmo modo que as práticas sociais, organizam-se e se constituem em relações de desigualdade, poder, saber e controle. Entretanto, essas relações nunca são inteiramente totalizadoras, pois há sempre brechas através das quais o sujeito pode escapar.

Essa idéia é compatível com o pensamento foucaultiano, quando desloca o poder de sua plenitude e dominação. Para Foucault, o poder exerce também uma face positiva, provocativa, estimulante e desencadeadora de ações libertadoras. *O poder/saber incita, induz e seduz, torna mais fácil ou difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável* a construção do sentido na sala de aula (Foucault apud Gore, 1994). O saber e o poder são correlatos; o poder é luta, confronto, relação de força, situação estratégica. Ele não está situado em sua universalidade ou num lugar privilegiado, mas é algo que se exerce. O poder forma-se numa rede de relações das quais ninguém pode desertar.

Na relação professor-aluno, essa compreensão de poder poderá contribuir para o exercício de uma prática discursiva comprometida com o sujeito em sala de aula. Como diz Penin (1994), o professor, no exercício de sua função social, vai construindo um conhecimento sobre o ensino (poder/saber) e partilhando, com seus alunos, os saberes a que tem acesso nas leituras, reflexões e experiências. Sem dúvida, o professor faz parte de uma formação discursiva que determina a sua linguagem e sua prática na sala de aula. Esta prática traduz o discurso pedagógico institucionalizado de uma dada formação social, na qual o sujeito já está inscrito e orientado para agir e pensar. Entretanto, acreditamos que ainda é possível pensar, nessa formação, a possibilidade de entrecruzamento de diferentes práticas discursivas.

2. Estratégias Discursivas em Sala de Aula

Abordaremos a seguir as estratégias discursivas que pressupomos ser constituintes da interação verbal na prática discursiva de sala de aula. Três são as estratégias discursivas: indutivas, incitativas e sedutoras.

a) Indutivas - procedimentos operatórios que o professor lança

mão para levar o interlocutor-aluno a desenvolver ações (iniciar, intervir, alternar, desenvolver, sustentar e fechar o turno) na dinâmica interacional. Um dos participantes (professor) se acha no direito de iniciar, dirigir e concluir a interação e exercer uma pressão sobre o outro participante (aluno).

b) Incitativas – ação mobilizada pelo interlocutor-professor que se empenha em instigar o interlocutor-aluno a produzir respostas às suas perguntas, com vistas à construção do conhecimento em sala de aula. Esta estratégia *constitui um ato ilocucionário cuja resposta pode ou não produzir, mas, algumas, reforçando o ato de solicitação, instigação, incitam o interlocutor a responder* (Coracini, 1995, p. 81), a questionar, a debater, a reconstruir.

c) Sedutoras – conhecimento formativo (lingüístico, psicológico, discursivo, histórico e social) construindo na trajetória acadêmica, constituindo, assim, a prática discursiva do professor. Envolve atitudes construtivas que seduzem o interlocutor-aluno a assumir uma atitude qualitativa e aproxima-se do significado concreto da educação, que é o processo de formação da competência humana histórica ou como prefere entender Demo (1995): a competência que leva alguém a aprender a aprender.

A análise que desenvolveremos neste texto priorizará uma aula de Leitura e Redação, gravada numa classe de alunos do Curso de Jornalismo, área de Comunicação Social, de uma universidade pública do Nordeste.

3. Análise

Cena 1: Abertura da aula - a professora dirigindo-se à classe

No primeiro momento da aula, o ato verbal centraliza-se na fala da professora. Ela faz uma retrospectiva da aula anterior, deixando entrever no seu discurso uma relação de poder que se localiza em um ponto específico, ou seja, a autoridade do professor. Trata-se do momento da devolução de textos dos alunos, no qual a fala de professora é revestida de um forte matiz professoral, postura que, socialmente, quer significar uma relação de autoridade, previamente instituída, aprovada e aceita pelos indivíduos (Furlani, 1995). Observemos a cena 1.

P: Foi uma atividade de correção, foi entregue na terça feira. Vou entregar só os diários, certo? Aqueles outros textos que vocês produziram com base na leitura do texto do *Bom Conselho* eu não vou devolver agora, porque eu estou pensando em desenvolver uma atividade de correção com ele. Como já disse da outra vez, eu digito o texto, não coloco nomes. Se o autor quiser se identificar se identifica, mas a gente faz uma correção observando todos os aspectos, a questão de conteúdo, da gramática etc... etc... tá? Então eu vou entregar agora só os diários. Marcos Alexandre, Emanuela...

O que se observa nesse momento inicial da interação em sala de aula é que a professora exercita o seu papel de controle avaliativo das ações do aluno. Sua prática discursiva parece refletir um dos objetivos pedagógicos da escola: a construção de um *sujeito obediente, produzido*

e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas (Pignatelli, 1994, p. 129) Nesse objetivo acadêmico, está prevista toda uma cobrança de tarefas, responsabilidades e resultados do processo ensino-aprendizagem. E o professor, certamente, está sempre pronto a cumprir esses objetivos, *para restaurar o desviante ao estado normal* (Pignatelli, 1994).

Na seqüência acima, predomina a fala do professor (a voz do discurso, do poder e da autoridade) que gesta as atividades na sala de aula. Através de tempos verbais (1ª pessoa e pronomes pessoais), a voz da professora mantém-se como uma espécie de coerção produtiva sobre os corpos (Foucault, 1991). Ela faz com que o aluno cumpra a norma, porque precisa dar conta de suas responsabilidades à formação discursiva da qual faz parte.

O professor, em sua estratégia de induzir o aluno, não consegue fazer com que ela funcione, sem romper o fio inicial da interação. O que se percebe é uma oposição que se manifesta, através de uma atitude silenciosa, tradicionalmente conhecida pelos alunos e professores, em sua prática discursiva escolar. A postura do aluno pode ser vista como uma forma de controle (indiferença) que utiliza para frear a ordem estabelecida, a autoridade instituída, pois não se pode ignorar, completamente, o conflito, as descontinuidades e a contradição como relações minúsculas de poder que passam por dentro da escola.

Cena 2 - Desenvolvimento da aula - a professora dirigindo-se, novamente, à classe

P: Estou pensando em selecionar uns quatro ou cinco para que a gente possa desenvolver um atividade de correção em sala de aula, certo?

P: Primeiro, espero que todo mundo tenha lido o texto antes. É um texto bastante longo e pelo visto a gente não vai... ah... digamos assim...dar mais um tempo para que a leitura seja feita aqui. Eu acho que é, até mesmo, desnecessário fazer a discussão em pequenos grupos como a gente vinha fazendo antes. Já que é um assunto tão conhecido, né? Acho que a gente pode partir logo para a discussão do texto. O que vocês acham?

A: Eu acho que é melhor, é só uma aula, né?

P: É só uma aula prá ver se dá tempo de concluir. Então, vamos ver se dá tempo de concluir.

Na análise desta cena, é possível identificar uma abertura no discurso da professora, dentro do qual se reconhece a presença de um sujeito que fala, marcada pelo pronome gente (que corresponde ao plural majestático nós). Contudo, o sujeito falante, aparentemente, *afetado* pelo discurso de sala de aula não reagiu, apenas escutou o outro (a professora), sem intervir ou revelar o seu lugar social.

O objetivo da aula, entretanto, vai se tornando mais explícito, instaurando a interação. Trata-se de uma proposta de discussão do texto "Poder e Onipotência da Televisão: inquietações no ar", de Maria Thereza Fraga Rocco, escolhido pela professora para a leitura na sala de aula.

Observem que a voz da professora é predominante (final da Cena 2) na sala de aula. Durante todo o tempo, ela tenta enumerar o momento organizacional da leitura do texto. Esta estratégia expressa uma ordem; e onde esta se instala, a tentativa de uma ação dialógica é pouco nítida. A professora insiste no reconhecimento do sujeito (pronome gente), mas é a sua voz que define o modo como a atividade se desenrolará na sala de aula.

Na segunda parte da seqüência 2, há uma contradição na fala da professora, pois ao estabelecer o diálogo, ela deixa bem marcado o lugar de quem dirige, de quem dá as ordens. O aluno, por sua vez, parece não se opor à autoridade da professora, mas conforma-se,

aceitando a cultura escolar (Willis, 1991) e reforçando a autoridade do professor que, num ímpeto, define o modo como a construção do sentido deve ser organizada.

Cena 3 - O desenrolar das falas e textos na sala de aula

P: Então vamos ver quem gostaria de começar a falar um pouco sobre o texto o que é que achou da leitura e da discussão que a autora faz a Maria Teresa Fraga Rocco faz sobre a televisão... Quem? Quem quer começar a discussão? A gente pode fazer uma discussão primeira sobre o texto como um todo e depois particularizar... ir pegando os pontos específicos, certo?

A: De um modo geral, eu tava até comentando com o pessoal num canto que ele é tão complicado que em nenhum momento há exposições claras e definidas né? Ele suscita algumas discussões no todo, principalmente no poder da televisão, mas deixa sempre no ar essas discussões. Levanta dados pró um lado e pró outro e sempre joga o debate pró ar, nunca tem nada claro, até porque essa discussão está no começo aí. Não existe dados concretos sobre isso, não existe pesquisas claras sobre isso. Fala dos prejuízos sobre a televisão, principalmente para a criança. Não tem dados concretos sobre isso.

P: E o restante o que acha? Concorda com isso?

A: Eu acho... ela lembrou que a televisão é uma consequência de aspectos sociais.

P: Por exemplo, o que é que ela coloca como sendo uma problemática nessa relação da sociedade com a televisão?

A: É uma questão de diálogo...

P: E o restante? O que observou mais do texto?

A: Em alguns momentos, ela se coloca por cima do muro ao mesmo tempo diz que a televisão é um pleito de informação de divulgação Ela diz que a televisão também pode alienar as pessoas, pode interromper certos laços até da própria família.

P: que eu acho que mais ou menos tem a ver com o que Célia colocou

A: É, quando começo a ler certas partes a impressão que tenho é que o ponto de vista dele é esse. Que ela aprovou. né? Só que em nenhum momento ela deixa isso totalmente claro, né?

P: Sim... mas de certa forma acho que a leitura que ela faz também

A: Dá pra gente perceber, mas eu não me convenci.

Para obter as respostas solicitadas pelos alunos, a professora abandona o comportamento diretivo e, recorrendo a estratégias incitativas, tenta abrir a discussão, ao tempo em que convoca o aluno para que responda às suas perguntas. Nessa cena, dois aspectos relevantes podem ser observados. Um deles está relacionado às perguntas (incitativas) genéricas que são feitas com o propósito de provocar a interação e manter relações sociais na construção do sentido. Entretanto, o aluno não consegue o tempo necessário para organizar suas estratégias de intervenção, pois a professora é mais rápida no gatilho, não permitindo, portanto, construir o sentido.

É possível ver a preocupação da professora em querer dar satisfações à instituição a que serve, impecavelmente, já que o papel do professor é o de reforçar o sempre *já-lá* (Pêcheux, 1979) no discurso. Em outras palavras, a prática discursiva do professor se concretiza na imagem funcional que ele tem de si mesmo e do aluno no âmbito da instituição. É sempre a professora que determina o modo como as relações sociais (interações) e os sentidos devem ser construídos. O outro aspecto observado é que a professora empreende esforços para que o aluno sintonize com as regras interacionais, mas dispensa

qualquer comentário a respeito da intervenção do aluno.

A cena 3 mostra que a professora “ensaia” o início da construção do sentido, episódio interrompido, quando ela passa, imediatamente, o turno à frente como pode ser ilustrado nessa mesma cena. O mecanismo predominante na aula é a interação professor-aluno, na qual o texto escrito serviu de *locus* discursivo, fazendo valerem os diferentes pontos de vista. A intervenção dos alunos é orientada pela professora cuja prática não se encontra nivelada pela objetividade e neutralidade, mas que intervêm, coordena, estimula, levando em consideração o dizer de cada um.

As estratégias incitativas são retomadas pela professora, não apenas como uma prática discursiva institucionalizada, mas também como um modo de intervenção que possibilita uma forma de interação que vai abrindo espaço, a fim de que confrontos plurais se estabeleçam na sala de aula, expressando as mais diversas posições do aluno e da professora.

Esta análise permitiu-nos refletir sobre algumas questões:

A voz do professor ainda é predominante na sala de aula. No entanto, essa prática discursiva não se impõe continuamente, porque as relações de poder são relacionais e circulares; Na fala da professora Violeta, é possível capturar uma postura modalizada e, este poder, com o qual a professora joga na interação pode ser interpretado como positividade na interação; b) A prática discursiva concebida como uma prática social envolve um sujeito (professor) que, em determinadas condições (sociais, políticas, históricas, lingüísticas, afetivas), mobiliza estratégias com vistas a estabelecer relações sociais, manter a interação verbal e construir texto (conhecimento). A prática discursiva crítica é a própria competência-interativo-discursiva, ou seja, o domínio do conjunto de conhecimentos e saberes que o professor possui e exercita em sua prática de sala de aula; c) O discurso de aula traduz as regras de uma determinada formação discursiva que orienta o pensamento e a ação do sujeito. Mas este discurso também apresenta sua face positiva, entrecruzando-se com diversas formações discursivas e diferentes práticas, a partir das quais o sujeito (professor) pode reelaborar o saber e produzir seu próprio discurso, levando o aluno a construir novos sentidos na produção textual; d) As estratégias da professora Violeta estão situadas no domínio do poder/saber (conhecimento teórico-metodológico) ou competência discursiva que permite uma compreensão alternativa de diferentes momentos interacionais que possibilitem a construção do sentido. O poder é luta, confronto, relação de força e situação estratégica. Ele não é prisioneiro de poucos privilegiados, mas é algo que se exerce e pratica numa rede de relações das quais ninguém pode escapar; e) A instauração de uma prática discursiva crítica envolve a interação professor-aluno como uma opção que não passa somente pela competência discursiva do professor,

mas também envolve o compromisso político-pedagógico que o profissional do ensino deve assumir diante de si e do outro. O desenvolvimento de uma prática discursiva dessa natureza coloca como horizonte o propósito de minimizar relações assimétricas na sala de aula, porque estas relações são pouco produtivas; f) O poder/saber do professor não está limitado à imposição de conteúdos ou conhecimento científico como verdades universais inabaláveis. Na perspectiva do poder, as relações discursivas de sala de aula não se sustentam apenas em mecanismos de repressão. Elas também estão centradas na reversibilidade de posições, para deslocar o modo de produção textual institucionalizado.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Mirian de Albuquerque. *Prática Discursiva e Construção do Sentido em Sala de Aula*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.
- CORACINI, Maria José F. (Org.) In: *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes, 1995. 141 ps.
- DEMO, Pedro. *ABC- iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época), v. 39.
- GOMES, Helena Maria da Silva. Estratégias Interativas usadas por estudantes de PE na interação verbal NN XN: um instrumento de análise. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, n. 23, 1994, p. 37-53.
- GORE, Jennifer. M. Gore. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. Campinas: Educamp, 1979.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 92. 1994, p. 5-15.
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

O movimento carismático: uma leitura semiótica do discurso do Padre Marcelo Rossi

Ana Lúcia de Sena Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *This communication analyses the religious speech, more specifically the history of Carismatic Movement and the priest Marcelo Rossi's speech. We will support in the Semiotic and the Analysis of Speech, with the fin to recover the relation text and reality since the speech and ideology constitute meanings, resulting in a determined vision of world.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso – Sentido – Tematização - Figurativização*

Introdução

Nosso objetivo, no presente trabalho, é detectar o funcionamento do discurso religioso que ocupa um largo espaço e se faz presente em toda a sociedade. Analisamos também a história do Movimento Carismático segundo sociólogos, teólogos, cardeais e finalmente o discurso do Padre Marcelo Rossi.

Em seguida, serão examinados os princípios fundamentais da teoria Semiótica com seus objetivos, enfocando primordialmente a Semântica Discursiva: Tematização e Figurativização que são dois níveis de concretização do sentido.

Far-se-á necessário apresentar os valores do comportamento humano através de estereótipos veiculados pela linguagem do discurso religioso representado no processo de evangelização do Pe. Marcelo. Neste processo, o Pe. Marcelo utiliza nas megamissas o crucifixo, o terço, o balde d'água, os santinhos, procurando através desses símbolos persuadir, desta forma, atrair mais e mais fiéis ao Catolicismo.

E, finalmente tenciona-se verificar quais os procedimentos discursivos que se empregam para criar ilusões de enunciação e de realidade e, a partir daí, efeitos de verdade do discurso, buscando a Semiótica Greimasiana e também a Análise do Discurso, com a finalidade de recuperar a relação texto-contexto visto que as formações discursivas / formações ideológicas são constitutivas do sentido, resultando assim, numa dada visão de mundo.

Considerando a Renovação Carismática Católica como um processo de evangelização, buscamos a definição que Alday (1996: 17) que a define como:

Um movimento mundial, mas não uniforme, nem unificado. É uma reunião muito diversificada de indivíduos, grupos e atividades, com freqüência totalmente independentes uns dos outros em diferentes graus e modos de desenvolvimento e com diversas ênfases; e contudo participam da mesma experiência fundamental e perseguem os objetivos gerais.

A Renovação nasceu sob o impulso soberano do Espírito Santo, que lhe deu vida. Não tendo nem fundador, nem fundadores, a Renovação no Espírito não é regida por determinados estatutos únicos, de valor comum e universal. Os grupos de Renovação nascem na Igreja e da Igreja, e brotam por todas as partes com tal espontaneidade que acusam, aos olhos de uma fé iluminada, uma surpreendente admiração, que às vezes chega a certo desconcerto. Isto explica a existência de uma múltipla diversidade de indivíduos e de grupos, com muita freqüência independente uns dos outros. Como conseqüência normal, seu crescimento e desenvolvimento não é homogêneo, nem pode sê-lo. Nos diferentes grupos pode-se facilmente detectar diversos tons e características, o mesmo que inclinações a variadas atividades.

Esta grande diversidade se dá em todos os níveis: internacional, nacional e diocesano. Daqui se depreende uma interessante complexidade nos grupos de Renovação, que pode ser, ao mesmo tempo, fonte

de riqueza ou causa de rivalidades perigosas. É preciso ser muito consciente desse fenômeno, a fim de buscar e encontrar os atalhos adequados para caminhar na unidade e na diversidade, seguindo as inspirações do Espírito.

O título Renovação Pentecostal Católica é de grande significação pois responde aos desejos profundos daqueles que estiveram nas origens da própria Renovação Carismática. Ela surgiu da expectativa de um Pentecostes atual. Por isso, a Renovação pode ser definida em forma sintética como “Um Pentecostes hoje”.

Segundo o pensamento de S.S. Paulo VI, “a grande necessidade da Igreja de hoje é o Espírito Santo; a Igreja necessita de seu Pentecostes perene” (Alday, 1996:30). O papa João Paulo II expressou recentemente o mesmo desejo e o mesmo anelo: a necessidade de “um novo Pentecostes” para o mundo, nos umbrais do século XXI.

Segundo Alday é preciso entender, no discurso religioso que:

A Renovação promove especialmente a participação na missa da Igreja, proclamando o evangelho com palavras e obras, e dando testemunho de Jesus Cristo mediante a vida pessoal e aquelas obras de fé e justiça às quais cada um foi chamado.

E, finalmente, a Renovação Carismática abre todas as suas possibilidades ao convite que o Papa João Paulo II fez à Igreja para uma “Evangelização nova: nova em seu ardor, em seus métodos, em sua expressão. (9-3 / 1985 – Conferência Santo Domingo)

Para o Papa, é necessária, portanto, uma evangelização, culturalizante às realidades do mundo moderno. Uma evangelização atual que responda à psicologia do homem de hoje. Uma evangelização que atraia, que entusiasme, pela qual valha a pena dar a vida. Uma evangelização que, por um lado, ilumine evangelho das culturas e que, por outro, seja capaz de culturalizar o evangelho, encarnando-o nessas culturas, isto é: uma evangelização que tome todos aqueles elementos culturais que sirvam para expor os valores do evangelho: elementos das tradições étnicas, da religiosidade popular, da arte nativa, da música local, dos meios modernos de comunicação social como enfatizaremos no corpus em análise, a evangelização do Pe. Marcelo Rossi.

Para analisar o tema da evangelização na figura do Pe. Marcelo Rossi, buscamos os subsídios teóricos da Semiótica Greimasiana que investiga os sistemas de signos porque reconhece que o mundo é semiotizado pelos signos e estes permitem representar o mundo e construir sentidos. Seu objetivo não se reduz apenas à descrição do processo comunicativo: transmissão de mensagens entre emissor e receptor, mas limita-se a explorar o sentido. Significa dizer, que além da preocupação em estudar o processo de comunicação (a relação eu / tu) ela procura dar conta da significação. A Semiótica procura “precisar o ou os níveis de análise em que pretender situar-se”. Para estudar

o sentido, analisa a significação através de níveis diferentes que são definidos pelo conjunto de traços distintos extraídos dos enunciados básicos. É estudando os patamares em que o sentido foi construído que a semiótica encontra o percurso gerativo de sentido, isto através do modelo proposto por Greimas, cuja análise procura verificar como se relacionam as macro-estruturas e como se organizam para saber o que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Essa investigação torna-se possível através dos níveis ou camadas que constituem este percurso.

A Semântica discursiva cabe examinar a disseminação dos temas no discurso, sob a forma de percursos, e o investimento figurativo dos percursos.

Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. É possível, a partir de um mesmo valor, obter-se mais de um percurso temático. O objeto-valor do poder / fazer e do poder / ser da dominação ocorre no discurso do Pe. Marcelo sob a forma de discurso sócio-histórico-ideológico.

A tematização assegura a conversão da Semântica narrativa em Semântica discursiva e poder-se-ia, então, pensar em discursos puramente temáticos ou não-figurativos, como por exemplo os discursos científicos. O exercício da análise textual tem mostrado, porém, que não há discursos não-figurativos e sim discursos de figuração esparsa, em que assumem relevância as leituras temáticas.

A figurativização, a qual constitui um novo investimento semântico pela instalação de figuras do conteúdo que acrescentam “recobrando-o”, ao nível abstrato dos temas. O sujeito da enunciação emprega certos procedimentos para figurativizar o discurso, para investir os temas discursivos.

O Padre Marcelo encontra-se inserido na prática discursiva da Igreja – fazendo o processo de evangelização ou melhor de renovação da Igreja Católica como também de revelação pela palavra divina com a intenção de abarcar mais e mais fiéis.

Analisamos discursos retirados da revista *Veja* que falam sobre o Pe. Marcelo Rossi no processo de Renovação Carismática.

A Tematização é a formulação abstrata dos valores, na instância discursiva, e sua disseminação em percursos. Nos discursos temáticos, os actantes recebem o investimento semântico mínimo, necessário para se tornarem atores. O Pe. Marcelo figurativizado como “Uma estrela no Altar” e também como “O maior fenômeno do Catolicismo brasileiro”, mostra que como enunciador do evangelho utiliza as figuras do discurso religioso para fazer crer, ou seja, para fazer o enunciatário reconhecer “imagens do mundo” e, a partir daí, a verdade do seu discurso. O enunciatário por sua vez, crê verdadeiramente ou não, graças ao reconhecimento de figuras do mundo natural reconhecidas pelo discurso institucionalizado pela Igreja. Há no texto um processo de simbolização e estabelece-se para a figura do Pe. Marcelo uma determinada interpretação temática. O padre apresenta-se como um símbolo que figurativiza o tema da evangelização. O povo de olhos vendados clamando por dias melhores vê na figura do Pe. Marcelo um Deus estereotipado num homem que prega a palavra do Senhor, prometendo a salvação. O símbolo é um elemento concreto a veicular um conteúdo abstrato.

No texto acima, a isotopia temática da evangelização decorre da repetição de unidades semânticas abstratas em um mesmo percurso temático. Há, dessa forma, uma isotopia temática da água benta jogada nos fiéis durante as celebrações do Pe. Marcelo, resultante da purificação do pecado, tornando-as pessoas mais novas, divinizadas e menos humanizadas, ao mesmo tempo que as liberta do “mal”, provocando nelas, terrenos férteis propensos a receber os valores ideológicos cultuados na Igreja Católica Ocidental.

A isotopia figurativa caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas. Nos comentários a respeito da atuação de Pe. Marcelo, constroem-se nos discursos diversos, isotopias figurativas, entre elas, o crucifixo, o ter-

ço, o balde d’água benta, os camelôs, as imagens de Maria (aparecendo nas mais variadas formas: camisetas, estátuas, santinhos, cartazes, etc.) e os adesivos para carros com a seguinte frase: “Eu sou feliz por ser católico”.

É no nível das estruturas discursivas que a enunciação mais se revela, nas projeções da sintaxe do discurso, nos procedimentos de argumentação e na escolha dos temas e figuras, sustentadas por formações ideológicas. (Barros, 1990). É, portanto, através de procedimentos discursivos que:

Pe. Marcelo considera pecado o homossexualismo, condena o aborto em qualquer circunstância e os métodos contraceptivos. Também acha que as mulheres não devem ser ordenadas, horroriza-se com o sexo fora do casamento e é um defensor intransigente do celibato. Ele respeita a liturgia, mas acha que as missas precisam de um sopro de vida nova. (Veja, 1998: 120)

Tomando por base o discurso da *Veja* sobre Pe. Marcelo detectamos que, mesmo pregando uma nova evangelização, a posição do padre tem base fundamentalista com roupagem moderna, o que significa dizer que ele assume o papel de um novo evangelizador quando, na verdade, ele está inserido numa posição social institucionalizada pela Igreja Católica. Não se pode esquecer, porém, que a ideologia dominante é tão abrangente que torna as demais organizações do saber, no caso a Igreja (aparelho ideológico de Estado) fragmentárias e muitas vezes contraditórias, pois incorporam elementos de representação dominante. Vemos que os discursos empregados por Pe. Marcelo, tal como se apresenta na mídia e na suas megamissas, é uma prática social determinada por uma formação ideológica a qual ele faz parte e, ao mesmo tempo, lugar de elaboração e de difusão da ideologia, porque ele ocupa um lugar social enquanto padre que responde por um discurso sócio-histórico-ideológico.

Nos discursos extraídos da Revista *Veja* (novembro 1998) e em alguns discursos gravados no programa do Pe. Marcelo na Rede Vida, ressaltamos o que diz:

O Padre Marcelo hipnotiza as multidões, por isso é um protótipo dos sacerdotes que a Igreja espera formar para o próximo milênio.

Segundo o cardeal Suenens (Repouso no Espírito, 1991) os fenômenos psíquicos extraordinários sempre existiram. Por muito tempo foram considerados sobrenaturais ou, às vezes, até diabólicos; só pouco a pouco foram compreendidos como naturais. Para Mesmer (médico alemão, 1734-1815) e de seus continuadores que se começa a reconhecer a radioatividade fisiológica: o mesmerismo contribui para o desenvolvimento cada vez maior das energias psicomagnéticas latentes em cada indivíduo. Diz a ciência atual que o cérebro humano pôs em exercício até hoje, apenas uma fração de suas capacidades.

Ela fala do hipnotismo sensorial, sugestão, ação telepsíquica, ondulação magnética terapêutica ou experimental, visibilidade dos eflúvios humanos, estado cataléptico, letárgico, sonambúlico.

Para o médico alemão, em psicologia, é conveniente examinar tudo, que nesse fenômeno, é causado pela sugestão, auto-sugestão, hipnose, psicologia das multidões, ação do inconsciente, experiências psicofísicas. O padre Maloney, estudioso da hipnose ou auto-hipnose escreve:

Fui hipnotizado e hipnotizei muitas pessoas. Na hipnose podemos ter uma surpreendente sensação de paz, como se deixássemos o corpo e fluuássemos em direção ao céu. Uma pessoa religiosa pode interpretar isso em função de Deus, mas o resultado provém de um método natural, de uma técnica que não deve ser confundida com a oração.

No discurso em análise, percebemos o desconhecimento das pessoas em relação aos fenômenos relatados acima pelo médico alemão, portanto através da oração Pe. Marcelo arrasta multidões e leva as pessoas a sentirem-se hipnotizadas com a palavra de Deus, através da fé, da mídia, da música, da dança e de todos os meios disponíveis para celebrar as megamissas, usando estratégias discursivas capazes de produzir efeitos discursivos, convencer o ouvinte / leitor (enunciário) que há um Deus todo poderoso que tudo pode e que a Ele devemos louvar e adorar. Este discurso está institucionalizado pelo aparelho ideológico: Igreja e que o reveste figurativamente de evangelizador.

Conclusão

Os mecanismos de discursivização utilizados pelo Pe. Marcelo Rossi não nascem nos aparelhos, surgem das classes sociais, de suas condições de existência, de suas práticas, de suas lutas, e os aparelhos constituem a forma pela qual a ideologia da classe dominante se realiza. O Padre Marcelo faz parte dessa classe dominante e responde por uma prática discursiva que está na formação discursiva / formação ideológica da Igreja Católica.

Referências bibliográficas

- ALDAY, S.C. *Renovação Carismática: Um Pentecostes hoje*. São Paulo: Ed. Paulus, 1996.
- _____. *A Renovação Carismática e as comunidades religiosas*. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1999.
- BARROS, Diana L. P. *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Atual, 1988.
- _____. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- FIGUEIREDO, I. de L. *Fiando as tramas do texto: a produção de sentidos no atelier de leitura e produção textual*. Tese de doutoramento. FCL, ENESP. Araraquara, 1998.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Edusp, 1989.
- _____. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988
- SUENENS, L. J. *O Repouso no Espírito*. São Paulo: Ed. Paulus, 1991.
- VEGAS, J. M. *O desafio da Nova Era*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1996.
- REVISTA VEJA. *CAPA – Pe. Marcelo Rossi - O fenômeno*. São Paulo: Ed. Abril, 4 de Novembro de 1998.

Personagens femininas nos contos de fadas: ideologia e comportamento

Maria do Rosário Costa C. da Cunha
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: This work tries to develop a criticism reading about the behaviour of the feminine characters in the fairy tales and to show the ideology that intermingles the to unroll of characters actions. We will support in the theories of Analysis of Speech and Semiotic, which will furnish assistances for one new reading of the childshs histories.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia – Comportamento – Discurso – Valores

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma leitura crítica sobre os vários comportamentos apresentados pelas personagens femininas ao longo da narrativa dos contos de fadas, verificando a relação da linguagem com o contexto sócio-histórico, de acordo com suas condições lingüístico-ideológicas de produção.

Preocupados com a subsistência dessas formações ideológicas, sentimos a necessidade de analisar as figuras femininas de *A Bela Adormecida*, por ser um conto “clássico” que se mantém no seio da sociedade, e continua influenciando comportamentos através da fantasia, do sonho, da imaginação de um público-leitor infantil.

Para o desenvolvimento desta análise, buscamos apoio nas teorias da Análise do Discurso de linha francesa e da Semiótica Greimasiana, uma vez que os valores ideológicos das historinhas estão ligados a uma formação discursiva que veicula a realidade sócio-histórica, à qual estão ligados.

Quanto aos valores ideológicos dos Contos de Fadas, Coelho (apud ALDRIGUE, 1998) afirma haver:

a) Predomínio dos valores humanistas, ou seja, preocupação fundamental com a sobrevivência ou as necessidades básicas do indivíduo, tais como fome, sede, agasalho, descanso, estímulo à caridade, solidariedade, boa vontade, tolerância ...;

Esses valores estão expressos em alguns contos. Como por exemplo, *A Bela Adormecida*, objeto de nossa análise, quando são atribuídas características à heroína em busca de aventuras e de repente presa a um encantamento: princesa, bela, saudável, caridosa, solidária, meiga, filha única do rei, o qual preocupava-se essencialmente com o bem-estar da herdeira.

b) A mediadora, por excelência, da possível ascensão do homem, na escala social é sempre a mulher. Casando-se com a filha do rei ou do nobre abastado, o indivíduo pobre ou plebeu automaticamente enobrece e se torna poderoso;

Como ilustração para esse valor tomemos no conto os pais da princesa, o rei e a rainha, unidos solidamente num casamento inviolável, com o intuito de fortalecer o poderio de um reino, o qual continua mais firme com o nascimento da herdeira.

c) As qualidades exigidas à mulher são: beleza, modéstia, pureza, obediência, recato... e total submissão ao homem (pai, marido, irmão, etc);

Qualidades essas expressas na heroína: “linda menina”, “o tempo foi passando e a princesa crescia, bela e saudável”, “A princesa

estava lindíssima”, “o príncipe chegou ao local onde se encontrava a princesa e, maravilhado com sua beleza, inclinou-se e beijou-a”, “a doce princesinha abriu os olhos e sorriu docemente”.

d) É enfatizada a ambigüidade da natureza feminina. Desde as narrativas orientais, originais, a mulher é a causa do bem e do mal; tanto pode salvar o homem, com sua bondade e amor, como pô-lo a perder com seus ardis e traições. Ela tanto pode ser a Amada Divinizada, por quem o príncipe luta, como ser apenas o instrumento da procriação desejada pelo homem.

Ilustrando esses valores no conto, a mulher, representada pela heroína com sua bondade, salva o homem, no caso o príncipe, ao corresponder ao beijo que a tira do estado de letargia, subordinado ao encantamento. Torna-se sua esposa, a fim de dar-lhe filhos saudáveis, os quais continuarão a linguagem real.

O casamento é freqüentemente utilizado nos contos de fadas como um operador para uma transformação ao nível sócio-econômico. Ele constitui o poder ascender à riqueza e à elevação social. Ele tem a função de fim, o objeto visado, segundo Propp. Constitui a chave da narrativa: é em função dele que tudo se organiza. As Marias e os Joãos só terão poder-ascensão à riqueza e à elevação social ao casarem com os príncipes e com as princesas. O casamento intervém como o fazer transformador.

Faremos uma análise interna do conto *A BELA ADORMECIDA* com a análise externa do contexto sócio-histórico no qual o texto está inserido.

Na história, o casamento feliz do rei e da rainha, pais da princesa, única herdeira; união legítima, institucionalizada entre um homem e uma mulher, apresenta-se na narrativa com determinados valores: predomínio da nobreza no poder, felicidade, realização pessoal, reforço do sistema patriarcal, entre outros.

A personagem principal toma a posição de heroína ao tornar-se “vítima” de uma maldição, em que há a predominância do bem contra o mal no momento do surgimento do príncipe que a salva. Tudo isso retrata valores incutidos na nossa vida, em relação à mulher na nossa sociedade como: a ilusão da espera do príncipe encantado, reforçando o patriarcalismo e a determinação biológica do destino da mulher: um casamento com fins lucrativos, apenas para a procriação.

O sujeito-enunciador do discurso é manipulado por valores ideológicos, cristalizados na sociedade, e deve reproduzi-los, acima de tudo porque sua narração é ouvida; esses valores ideológicos estão desenvolvidos entre ele e o enunciatário, estão construídos através do sujeito com o objeto de valor. Triunfando esses valores portanto, quem é a ordem social e a cultura se reafirma. Esse sujeito que é histórico, social, ideológico, instaurador do discurso, assume as estruturas narrativas, convertendo-as em discursivas.

Em *A BELA ADORMECIDA*, a mulher figurativiza-se em

posição de submissão sem ser dona da sua vida, dependendo da figura masculina, vivendo em total indolência sob a sombra do homem como se ele fosse o seu salvador pois, sozinha, é incapaz de enfrentar o mundo, tornando-se cidadã de segunda classe. O tema da história portanto, está ligado à “fragilidade” da mulher; aquela que sempre dependerá do sexo oposto para se auto-afirmar.

A heroína enquadra-se perfeitamente nas normas da moralidade feminina impostas às jovens pela igreja: ser pura, dócil, bonita, recatada, submissa, bondosa. Tais valores estão ancorados na posição da VIRGEM MARIA na história da salvação, mulher pura, mãe compassiva e universal, a mãe de Jesus e o ideal perfeito da mulher. Idéias produzidas pela classe dominante que não exprimem a verdadeira realidade e usam as instituições sociais para sua implantação.

Conclusão

O que podemos, portanto, concluir dessa rápida análise é que o discurso concernente aos contos de fadas reflete uma ideologia que se instala na sociedade. O tradicionalismo formulou um discurso referente à mulher, impondo modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da História: a mulher bonita, frágil, pura, educada.

Modelos esses impostos por uma ideologia dominante às mulheres do passado e às atuais, independente de suas condições sociais.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BARROS, D.L.P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990.

Os vários discursos no texto jornalístico

Edjane Gomes de Assis

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *In the journalistic texts there are several discourses. Actually they make reproductions of dominant ideologies. This we just can discovery with the French Discourse Analyses. We aim at helping the readers to detect these discourses at "Veja" and "Isto é" magazines.*

PALAVRAS-CHAVE: *jornalismo, discursos, sentidos*

Como professores de língua portuguesa, sabemos da grande necessidade em se estudar na sala de aula textos dos mais diversos gêneros, música, poesia, propagandas, jornal, revistas, etc. Sairmos do conteúdo puramente lingüístico para percorrer outros caminhos, romper limites e desvendar o texto.

O mundo está cada vez mais dinâmico e o ser humano não pode ficar alheio aos acontecimentos, por esse motivo há uma grande necessidade em se estudar textos jornalísticos na sala de aula, pois os meios de comunicação têm a importante tarefa de manter o indivíduo bem informado e estar em sintonia com a realidade que o cerca. Optamos trabalhar com duas reportagens: O PT cor de rosa da revista *Veja* e o PT de resultados da revista *Isto é*. As revistas foram escolhidas por serem distribuídas semanalmente, por abrangerem todas as áreas como: esporte, lazer, saúde, educação e cultura e ainda por serem de grande representatividade no seio da sociedade brasileira, considerando que os textos dessas revistas reúnem tantas informações para a vida social do indivíduo quanto outras espécies de leitura como jornais, livros etc. O que nos interessa é seguintes questões: De que forma as notícias e os assuntos são abordados nas reportagens? Que outros discursos podemos encontrar? Há portanto, uma neutralidade dos fatos ou uma reprodução da ideologia da classe dominante?

As respostas para esses questionamentos, nós encontramos nos pressupostos da Análise do discurso de linha francesa, que considera o sujeito, seja ele autor ou leitor, como pertencente a uma instituição social e a uma história, ao utilizar o discurso, faz na verdade uma reprodução de outros discursos, preexistentes em sua memória. Baseando-se no dialogismo e na teoria do inconsciente de Freud, Authier-Revuz elabora a teoria da heterogeneidade discursiva onde o discurso, não é mais homogêneo, mas formado por uma diversidade de outros discursos que se entrelaçam no discurso do sujeito. O discurso do outro pode apresentar-se com marcas explícitas (heterogeneidade mostrada) presentes no discurso relatado. É o caso do discurso direto e indireto, aspas, formas de retoques e glosas. E pode apresentar-se também de forma não-implícita, (heterogeneidade constitutiva) presente no interdiscurso, como por exemplo: o discurso indireto livre, ironia, antífrase, alusão, imitação. Essa heterogeneidade discursiva é o que vamos encontrar nas reportagens a seguir. Como falamos em reportagem, veremos inicialmente como se manifesta a linguagem jornalística e que elementos são relevantes para a nossa análise.

Primeiramente devemos atentar para o caráter intencional que se esconde em cada texto, pois seja ele humorístico, religioso, pedagógico, político, publicitário entre outros, há uma forma particular de apresentar o discurso, a própria escolha das palavras busca persuadir o leitor, influenciando no seu comportamento, mesmo que se forma inconsciente. No texto jornalístico isso não é diferente. Como afirma o jornalista Erbolato:

Os meios de comunicação de massa se destinam, fundamentalmente, a informar, a influir (ou persuadir) e a divertir. O fato é levado ao conhecimento do receptor, mostrando-o em diversos aspectos ou enfoques e há ainda a preocupação de motivar o leitor, (ou ouvinte) a seguir uma recomendação, a comprar um produto ou a aceitar um movimento, campanha ou doutrina. (Erbolato, 1991:30)

E o texto jornalístico reconhece o poder da palavra, usando-a conforme os objetivos que pretende alcançar. Resta-nos saber: Há na verdade uma neutralidade dos fatos?

Para responder a esta questão basta recorrermos à memória. Em muitos jornais e telejornais é comum vermos manchetes como: **Greve de professores atrapalha o calendário escolar**, ou ainda na capa da revista *Veja* de 10 de maio de 2000: **A Tática da baderna – O MST usa o pretexto da reforma agrária para pegar a revolução socialista; O pneu já matou 62 pessoas; O feijão é o vilão da inflação**. Nestas manchetes, oculta-se na verdade, os responsáveis pelos fatos e transfere-se a culpa para outrem, sem chegar a fundo no motivo, a relevância está na consequência e não na causa, são telejornais, revistas e jornais que respondem a partir de uma formação discursiva, está de acordo com os interesses do governo, mas que percebemos no interdiscurso, no não-dito. Quem não se lembra, por exemplo, da campanha presidencial disputada entre Lula e Fernando Collor? As reportagens da rede Globo em que Fernando Collor aparecia, duravam bem mais tempo do que as reportagens de Lula. E mesmo depois de eleito, era comum assistirmos ao “estressante” dia de Fernando Collor em seus passeios de Jet esqui, helicóptero, lanchas e outras novidades em meios de transportes. A emissora SBT (Sistema Brasileiro de Telecomunicações) ainda mostra nos intervalos o quadro O dia do presidente e os encontros do empresário Silvio Santos com Fernando Henrique, o que deixa claro que a emissora está em comum acordo com as atitudes do presidente da república.

À neutralidade dos fatos está diretamente ligada a uma outra característica – a objetividade da notícia. O texto jornalístico prima pela linguagem objetiva dando prioridade aos verbos no futuro do pretérito do indicativo, por exemplo, para apresentar um distanciamento diante do que está sendo relatado. Dessa forma, podemos perceber como é difícil para o repórter ser objetivo e até mesmo imparcial diante dos fatos, pois antes de tudo ele é cidadão, eleitor e tem também compromissos acima de tudo com o leitor, ouvinte ou telespectador. Não devemos esquecer que muitas vezes o jornalista trabalha para uma revista, jornal ou emissora que responde por um aparelho dentro da sociedade, assume um discurso que pode estar em concordância ou em oposição aos interesses do governo. Basta lembrar as dificuldades sofridas pela imprensa na época da ditadura. Hoje, em qualquer redação de jornal impresso, televisivo e em outros veículos de comunicação de massa, a matéria depois de acabada tem ainda que passar pela revisão de um redator chefe. Este pode acrescentar ou até mesmo cortar alguns pontos da reportagem que não estão em concordância com a posição do jornal, revista ou emissora.

Primeiramente, vamos observar como a revista *Veja* se comporta diante do sucesso do PT nas eleições de 2000 e a que ela atribui esse sucesso. A partir do título da reportagem **COM VOCÊS, O PT COR-DE-ROSA – Com discurso social-democrata, o PT agigantase nas urnas e entra no clube dos grandes**, já observamos que a revista apresenta o tema como se fosse um espetáculo, com a intenção de preparar o leitor para uma grande novidade. O PT apresenta-se com uma nova cara, um novo discurso e uma nova tonalidade. É interessante observar o jogo de cores utilizado pelas duas revistas,

mais evidente na revista *Veja*, pois o próprio nome da revista na capa está em cor-de-rosa. Há num primeiro momento uma forte carga ideológica em que o rosa representa a figura feminina, aqui projetada na candidata Marta Suplicy, depois vemos que a mudança da cor está no discurso mais suave do PT. Segundo a *Veja* ao mudar o discurso, o PT recebe também outros apelidos como: “PT rosa”, “PT chanel”, “PT burguês” e que tais apelidos não constroem o partido de forma alguma já que ele se considera mesmo rosa, chanel e burguês. (...) Ao transformar-se em um PT cor-de-rosa, o partido distanciou-se da retórica vermelha e empunhou a bandeira da ética, da moralidade pública. (...) os petistas de agora dizem que não são xiitas, não estão interessados em fazer a revolução ou promover disputas de ideologias políticas. Em vez disso, querem dialogar, governar, tratar problemas reais das comunidades. (...) Ficaram para trás na história deste PT o levante revolucionário, a adoção do socialismo, a ditadura do proletariado. Nos últimos dez anos, com clareza crescentemente desinibida, o PT vem adotando a prática que causava tremores de ojeriza no bolchevique Lênin do início do século XX: a gerência reformista do capitalismo. Sai das urnas portanto um PT social-democrata. Com isso, aproxima-se do eleitorado de classe média, que se assusta com os barbudos fazendo pronunciamentos incendiários. Barbudos aqui como uma referência aos políticos que assumiam a mesma linha do discurso de Lula e agora tomam um outro discurso no PT cor-de-rosa.

A revista *Isto é* vem com a seguinte manchete: **PT DE RESULTADOS - Partido de Marta Suplicy sai das urnas fortalecido e com um novo perfil, onde a eficiência e o pragmatismo tomam o lugar da ideologia.**

No título da reportagem, a revista deixa evidente o pressuposto de que as ideologias e os discursos do partido antes não surtiam efeito, não obtinha resultados. No decorrer da matéria e já na chamada da reportagem, a revista atribui o sucesso do PT ao novo perfil do partido que resultou numa eficiência e pragmatismo, e ainda pela unificação do discurso de todos os candidatos, como também às alianças com as legendas de centro para ampliar o leque de apoio e a escolha de candidatos com perfis “lights” com discurso mais ameno. Como vemos neste trecho da reportagem: *Ao analisar o resultado das eleições, o presidente nacional do PT, José Dirceu, lembrou que há cinco anos o seu partido vem semeando a política das alianças com as legendas de centro para ampliar o leque de apoio e colher o fruto nas urnas. Outro segredo do sucesso foi a escolha de candidatos com perfis “lights”, com Marcelo Deda, eleito no primeiro turno prefeito de Aracaju, e Tarso Genro, em Porto Alegre, que é favorito, mas disputa agora com o pedetista Alceu Collares.*

A revista *Veja* atribui o sucesso do PT, ao discurso social-democrata, a *Isto é* atribui à mudança do discurso eficiente e pragmático. As duas revistas concordam que o PT mudou e com esta mudança ele conseguiu obter resultados surpreendentes nas eleições para prefeitos e vereadores de 2000. Com palavras diferentes as revistas se posicionaram de maneira semelhante.

Mas o que não podemos deixar de notar é o jogo de cores tratado pelas duas revistas, mais evidente ainda na *Veja*, como já falamos antes. Vimos que na *Veja* o vermelho se transformou em cor-de-rosa, um discurso ameno, representando a figura feminina. Na *Isto é* o vermelho que lembra a cor do sangue, da papoula e do rubi e representado no partido como a cor do socialismo de Lênin e seu poder incendiário, agora aparece com uma tonalidade suave, desbotado: *Os que ontem viam no PT a encarnação do demônio vermelho, hoje não enxergam mais a sombra de Lênin atrás da legenda. (...) o eleitor se deparou nessas eleições com o PT ainda vermelho, porém desbotado.* A cor vermelha que sempre, no partido, teve uma grande carga ideológica, foi muito bem figurativizado nas duas revistas para comparar o discurso do passado e de agora.

Veremos outros discursos que estão presentes nas reportagens

das duas revistas, alguns estão bem explícitos no texto, outros estão no interdiscurso, que podemos encontrar recuperando o contexto. O primeiro discurso que aparece nas reportagens é o discurso político. Desde a retórica que estudava a força persuasiva do discurso, a forma de melhor argumentar, havia uma preocupação em utilizar a linguagem para fins políticos. No discurso político, como em outros discursos, há todo um jogo de palavras, encenações que buscam difundir e defender a ideologia do partido. É o que predomina nas reportagens. Por se tratar de uma campanha eleitoral, essas características são mais evidentes. Como diz o prefeito (do PT) Luiz Fernando Mainardi da cidade de Bagé: *“Nunca alimentei posição raivosa (...). Partimos para uma disputa propositiva, para mostrar que podemos dialogar com toda a sociedade.* Utilizar as palavras certas, o que o povo quer ouvir e saber dialogar são requisitos fundamentais para ganhar a confiança dos eleitores. Um outro discurso encontrado nas reportagens é o **discurso das histórias infantis** este tipo de texto surgiram a partir das lendas e tradições folclóricas de todos os povos. Com isso foi se diversificando e absorvendo as mitologias e costumes de cada povo, fatores que contribuíram para a caracterização das personagens. De acordo com a professora Iliada de Castro que defendeu uma tese sobre Contos de Fadas, na Universidade de São Paulo (USP), no mundo dos contos de fadas, o bem e o mal são extremos. Não existe meio termo. Quem é mau é a própria personificação do mau; enquanto o bom é sempre muito puro, bondoso.

Este jogo entre o bem e o mau é retomada na revista *Isto é*: *...Há 11 anos, o barbudo Luiz Inácio Lula da Silva foi preterido no embate eleitoral que travou com Fernando Collor de Melo, entre outras razões, porque assustava, e muito. (...) O eleitor brasileiro descobriu finalmente que político de esquerda não come criança e que a competência no governo, e não a ideologia, vale ouro. (...) o antigo espantalho apareceu agora ao público com um sorriso simpático e doce no rosto.*

O discurso do PT e principalmente à figura de Lula que era tido como o “lobo mau”, “o malfeitor” ou “aquele que come crianças”, a personificação do mal, aparece agora com um sorriso doce conforme os mocinhos, às fadas e príncipes das lendas e dos contos infantis. Além do discurso das histórias infantis, detectamos também um outro tipo de discurso – o **discurso religioso**.

Já falamos no início deste trabalho, que há um caráter intencional em qualquer texto, como por exemplo, no texto religioso que durante muito tempo como ainda hoje, é utilizado como forma de persuadir e difundir uma doutrina. Basta lembrar os argumentos dos portugueses para ocupar nossas terras – a catequização dos índios, tudo em nome de Deus e ainda o crescimento de inúmeras seitas não só no Brasil, como no mundo. Observando o seguinte trecho da *Isto é* temos: *Os que ontem viam no PT a encarnação do demônio vermelho, hoje não enxergam mais a sombra de Lênin atrás da legenda... Novamente observamos a carga ideológica das cores do partido. O vermelho está ligado ao fogo que representa a figura do demônio, o mal, o discurso agressivo do partido no passado.*

Vemos também marcas do discurso religioso na *Veja* ao se referir à reeleição de FHC: *As denúncias de que a emenda da reeleição foi aprovada no Congresso deixando um cheiro de enxofre fizeram com que se transformasse em ponto ideológico. O termo cheiro de enxofre está diretamente ligada ao inferno e a figura do diabo. Como na seguinte passagem bíblica:...O diabo foi lançado para dentro do lago do fogo de enxofre, onde também se encontram não só a besta como o falso profeta. (Ap.20:10a).* O cheiro de enxofre neste trecho indica que há alguma coisa de mal, ou coisas que “não cheiram bem”, que não foram bem explicadas sobre a aprovação da reeleição de Fernando Henrique.

Vemos também nas reportagens a presença do **discurso ecológico** que tem como tema a preservação da natureza, a defesa dos animais em extinção e discussões sobre questões ambientais, o dis-

curso ecológico é retomado na revista com um outro posicionamento. Na lei da natureza, para garantir a sobrevivência, há todo um jogo de interesses, uma forma de atrair o outro, como por exemplo, na cadeia alimentar, onde sobrevive o mais forte. É o que encontramos na *Veja*, sobretudo nos argumentos de Maluf sobre o apoio dos tucanos à candidata Marta Suplicy: “*Duvido que os racionais tucanos queiram criar uma cobra dentro de casa*”. Neste trecho Maluf já deixa claro que se os tucanos apoiarem o PT é porque eles não pensam, são fáceis de serem manipulados. E continua:...*Quando chegar a hora da eleição presidencial, o gatinho cor-de-rosa que o governador Mário Covas acaricia agora, mostrará as garras de leopardo para depenar os tucanos*. Primeiramente ele compara a candidata adversária com uma cobra (animal traiçoeiro), depois com um gatinho cor-de-rosa e enfim com um leopardo que pode atacar os tucanos (os políticos do PSDB). Maluf utiliza um discurso figurativizado, que cria um efeito de sentido. Compara as atitudes do animal, os artifícios que o animal utiliza para atrair a presa, às atitudes do homem, ou seja, as “artimanhas” do PT para conseguir apoio no segundo turno das eleições e que depois será um partido que procurará efetivar o socialismo.

Na reportagem aparece ainda o fenômeno das aspas na *Veja* que utilizou os outros apelidos que o partido recebeu ao mudar o seu discurso “PT rosa”, “PT chanel”, “PT burguês”. E na *Isto é* entre outras palavras temos “light”. As aspas mostram um distanciamento do enunciador em relação ao que está sendo relatado. Segundo Maingueneau (1997) *as aspas revelam a formação discursiva do sujeito: as aspas estão relacionadas ao conjunto de movimentação e, além disso, à formação discursiva na qual ele se insere*. Essa forma de distanciamento do jornalista diante do que está sendo relatado é evidente neste trecho da reportagem de *Veja*: De Berlim, Fernando Henrique não revelou seu voto. Nem precisava. Disse que São Paulo foi “muito mal administrada”, que “a corrupção esteve muito elevada” e pregou que seu partido apoiasse a alternativa que fosse “melhor para a cidade”. Ao utilizar as aspas, ele se neutraliza e atribui toda a responsabilidade do que está dito, ao presidente Fernando Henrique. Um outro fenômeno muito comum no jornalismo é a **citação**, pois para conseguir uma maior credibilidade e seriedade nas notícias, o jornalista utiliza as palavras de outrem, de preferência alguém de renome, (como no exemplo acima onde o jornalista utilizou o discurso citado do presidente da república) ou pessoa especialista em um determinado assunto ou uma pessoa diretamente envolvida com o tema da reportagem. É o que observamos nestes trechos de *Veja*: “*Perdi as contas de quantas reuniões fiz com integrantes dos clubes Rotary e Lions e com empresários dos mais diversos setores durante a campanha*”, diz o deputado José Genuíno do PT paulista. O jorna-

lista utilizou o discurso de alguém que está diretamente ligado ao partido, para mostrar as alianças que o PT firmou para conseguir bons resultados nas eleições.

De um modo geral, as duas revistas tiveram posicionamentos semelhantes. Ambas atribuíram o crescimento do PT a uma mudança ideológica. A revista *Veja* se manteve de forma mais aberta ao tratar o vermelho do partido com um cor-de-rosa, já a *Isto é* para se diferenciar de sua concorrente ou por uma certa cautela em relação à notícia, utilizou o vermelho desbotado. Apesar de tratar do sucesso do PT nas urnas, analisando o interdiscurso, vemos que as duas revistas conservam sua essência, estão em concordância com o governo, pois ambas citam os empresários e a elite do país, e como foi mostrado nas reportagens, o PT só obteve sucesso porque PT negou todo o seu passado, ou seja ganhou porque está parecido com a direita com a ideologia da classe dominante, com isso mostra que está em concordância com as idéias do governo.

Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Heterogeneidade(s) discursiva(s)*. trad. Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 19 Jul./Dez., 1990, p.25-42.
- BRANDÃO, Helena Negamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- ERBOLATO, Mário L. *Técnicas de codificação em jornalismo – redação, captação e edição no jornalismo diário*. 5ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursk. Campinas: UNICAMP, 1989.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. Campinas: Cortez, 1996.
- _____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

Revistas utilizadas:

- Com vocês o PT cor-de-rosa. *Veja*, São Paulo, 11 de outubro de 2000.
- Não vá para a cama sem eles! *Kalunga*, Outubro de 2000.
- PT de resultados. *Isto é*, São Paulo, 11 de outubro de 2000.

A gramática de Reis Lobato e sua influência no ensino de língua portuguesa, no Brasil, do século XVIII

Profª Mestre Marilena Zanon

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

ABSTRACT: This work aims at introducing part of our research about the Teaching of Portuguese Language in Brasil on the XVIII century and observing up to what extent the “ARTE DA GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUESA”, by António José Reis Lobato (1771), was important to the teaching of Portuguese, in Brasil, considering that this work was maintained in the schools for nearly one century, having been the most published grammar in Portugal (39 editions).

PALAVRAS-CHAVE: Gramática, Língua Portuguesa, Historiografia, Linguística, Ensino, Iluminismo.

Pretendemos, neste trabalho, apresentar parte de nossa pesquisa, cujo tema principal – *Ensino de Língua Portuguesa no Brasil do século XVIII* – surgiu a partir do interesse em estudar o funcionamento do sistema educacional de ensino do português, uma vez que a educação estava sob a responsabilidade dos religiosos da Companhia de Jesus, desde o século XVI. Foi a partir da segunda metade do século XVIII que a Língua Portuguesa passou a fazer parte da estrutura educacional, de uma forma mais efetiva, na Metrópole e colônias.

A pesquisa se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, que visam à reconstrução do conhecimento lingüístico, aliado ao ensino, por meio de documentos passados. Definida como “estudo do saber lingüístico”, a HL tem como finalidade “descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e se desenvolveu o conhecimento lingüístico em determinado contexto” (Swiggers, 1990:31). A HL não apresenta ainda parâmetros comuns aos campos de investigação dentro da Linguística. Diversas possibilidades são discutidas pelos pesquisadores da área. Koerner (1989) cita a importância do **clima de opinião** e de sua utilidade, para a aceitação ou não de idéias que florescem em um dado momento histórico. Buscar o **clima de opinião** é inserir-se no clima intelectual do período, é compreender o porquê da vigência deste ou daquele paradigma, num determinado campo científico.

O *Corpus* deste trabalho é a “**ARTE DA GRAMMATICA DE LINGUA PORTUGUEZA**”, de António José Reis Lobato (1771), autorizada pelas instâncias superiores, políticas e educacionais, a fazer parte da proposta de ensino de Língua Portuguesa, no Curso Humanista. Estudada durante quase cem anos nas escolas da Metrópole e colônias portuguesas (1771-1869) e, segundo Assumpção (1997: 24) “foi a gramática portuguesa mais editada em Portugal” (39 edições). O nosso desafio é avaliar em que medida o processo de mudança do sistema educacional influenciou a mentalidade dos governantes portugueses para a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória no ensino elementar e secundário, em Portugal e no Brasil.

Sobre a vida de Reis Lobato pouco se sabe, até o momento. Encontramos, em Inocêncio da Silva, alguns dados e, em Leite de Vasconcelos, apenas um indício. Este último, fornece uma indicação temporal a respeito desse gramático: “REIS LOBATO (1721) foi em gramática um instrumento do Marquês de Pombal”. Para Assumpção (1997:24), a obra de Reis Lobato foi relevante, por três razões: 1) Lobato faz a apologia da gramática geral e do ensino da língua materna; 2) Indica as suas fontes e mostra conhecimentos de

erudição ao citar os gramáticos mais destacados do panorama europeu; 3) A obra apresenta uma perspectiva diacrônica, da gramatologia portuguesa. O autor pregava que a gramática da língua materna seria a base para a aprendizagem de qualquer outra língua, idéia já defendida por Roboredo, no século XVII. Justifica a sua gramática, afirmando que, por meio do ensino, seriam evitados os erros cometidos pelo desconhecimento das regras gramaticais e para se conhecer os fundamentos da língua que se falava, era necessário aprendê-la na escola, em todos os anos do curso. Essa prática auxiliaria no aprendizado de qualquer outra língua, pois, muitas regras da gramática portuguesa eram comuns às demais línguas.

Conceito de gramática

Lobato definia Gramática Portuguesa como “*a Arte que ensina a fazer sem erros a oração Portuguesa*”. Observa-se que é a mesma definição da gramática Minerva, de Sánchez. No século XVIII, em Portugal, nota-se a bipolarização, com relação ao conceito: **a gramática como ciência e como arte**, embora tenha prevalecido na maioria dos gramáticos, quer latinos, ou portugueses, o conceito de gramática como arte, significando arte a faculdade de prescrever regras e preceitos, para fazer com correção, as coisas. Lobato dividiu sua obra em quatro partes (como fizera Manuel Álvares, dois séculos antes): **Etimologia** (bem desenvolvida), **Sintaxe**, embora latina, aparece com algum desenvolvimento; **Ortografia**, pouco desenvolvida e **Prosódia** – pouco desenvolvida.

Observando as condições sócio-históricas do momento que abordamos, encontra-se Marquês de Pombal, Ministro dos Assuntos Exteriores e da Guerra, no governo de D. José I que, durante sua administração (27 anos) foi o responsável pela implementação do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, tornando obrigatório o uso do português, com a proibição do Latim ou da Língua Geral. Cabe-nos salientar, que nos pautamos na hipótese de que a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa, a partir de 1770, quando o ensino de Gramática Portuguesa é institucionalizado, pode constituir uma peculiaridade determinante de uma postura didático-pedagógica do século XVIII. Nessa época, a Gramática Geral era altamente difundida por toda a Europa e os gramáticos portugueses, apesar de adotarem a Minerva, imposta pelo Alvará de 28-06-1759, passaram a usar conceitos da matriz de Port-Royal, começando a descaracterizar, em alguns aspectos, a matriz salamanquina.

O ensino de gramática portuguesa passa a ser obrigatório no Curso Humanista, a partir da promulgação do Alvará de 30-09-1770. A classe (disciplina) de Gramática Portuguesa duraria de seis meses

a um ano e seria ministrada pelo professor de Gramática Latina, que ensinaria os alunos a falar sem “erro”. O livro adotado seria “ARTE DA GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUEZA”, de António José Reis Lobato.

PROPOSTA PARA O CURSO HUMANISTA Início: aos sete anos de idade		
Duração	Disciplina/Nível	Meta
Primeiro Ano	<u>Gramática Portuguesa</u> Gramática Latina Geografia História	Ler e escrever em <u>português</u> (alfabetização) Aprender o alfabeto, as vogais, os acentos, pontuações e separação de sílabas (<u>em português</u>) Analogia e sintaxe (em latim), sempre que possível utilizar exemplos <u>em português</u> .
Segundo Ano	<u>Gramática Portuguesa</u> e Gramática Latina (uma hora por dia).	Regras gerais de concordância e regência, Ortografia, quantidade de sílabas (<u>em português</u>). Traduzir textos de Terêncio para o português (aprender o latim elementar) Ler sobre a Bíblia, em latim e, <u>sempre que possível, explicar em português</u> (três vezes por semana)
Terceiro Ano	Gramática Latina e <u>Gramática Portuguesa</u> (três vezes por semana) Geografia História	Traduzir outros autores latinos para o português (Cícero, Tito Lívio ou Virgílio); Correção das traduções portuguesas Composição sobre assuntos simples (diariamente) Explicar as fábulas e costumes das Nações gregas e romanas
Quarto Ano	Latinidade <u>Gramática Portuguesa</u> Retórica e composição Gramática grega	Primeiro em <u>Português</u> , depois em Latim. Explicar 4 ou 5 regras de grego, por dia

Comentários conclusivos

A análise parcial da Gramática de Reis Lobato nos dá conta de que ela foi uma obra inovadora e contributiva, para sua época, não só por fazer uma apologia da Gramática Geral de Port-Royal, já que se adotava a Gramática Minerva, imposta pelo Alvará de 28-06-1759, como também apresentava, numa perspectiva diacrônica, a gramatologia portuguesa. Foi a primeira que, de forma continuada e sistemática, serviu de base para o ensino de Língua Portuguesa, no período de 1771 a 1869, tendo sido a gramática mais editada em Portugal (39 edições). A obra de Lobato surge em 1771, com o ob-

jetivo de instituir o ensino do português, em todas as escolas de Portugal e colônias, em obediência à decisão imposta pelo Reino. Considerada uma das gramáticas mais didáticas, escrita em língua portuguesa, pois tinha a intenção de uniformizar o ensino da língua materna, em Portugal e colônias. É esta talvez a maior inovação da obra de Lobato. Apesar do estágio inicial de nossa pesquisa, os resultados parciais demonstraram que a Gramática de Reis Lobato foi relevante, tendo contribuído, sobremaneira, para que os estudiosos do século XVIII e da primeira metade do século XIX, aperfeiçoassem seu conhecimento da língua portuguesa. O presente trabalho abre perspectivas para novos e complementares estudos, dada a sua abrangência.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, A. A. B. de. *A reforma pombalina dos estudos menores em Portugal e no Brasil*. Revista de História, São Paulo: USP, nº 112, p. 459-98, 1977.
- ARNAUD, A, 1612-1694. *Gramática de Port-Royal / Arnauld e Lancelot*. Trad. Bruno Fregmi Basseto & Henrique Graciano Muracho. São Paulo: Martins Fontas, Clássicos, 1992.
- ASSUNÇÃO, C. Costa da. *Para uma gramatologia portuguesa: Dos primórdios do gramaticalismo em Portugal a Reis Lobato. Portugal*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 1997.
- _____. *Reis Lobato Gramático Pombalino*. Lisboa, Associação Portuguesa de Lingüística, 1997.
- AZEVEDO, J. Lúcio de. *O Marquês de Pombal e sua época*. 2 ed., com emendas. Rio de Janeiro: s. ed., 1992.
- FÁVERO, L.L. *As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas (SP), UNICAMP, P, 1996.
- KOERNER, E.F. K. “*Practicing linguistic historiography*”: selected essays. Amsterdam: J. Benjamins, Series III – Studies in the history of the language sciences, 1989.
- REIS LOBATO, A.J. *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lisboa. Officina Typografica, 1771.
- SWIGGERS, P. “*Reflections on (models for) linguistic historiography*”. In HÜLLEN: (ed.) 1990, p.27-44.

Ensinando metáfora através de provérbios

Carla Gonçalves Meira Arruda

Universidade Estadual do Ceará - UECE

ABSTRACT: *The proverbs reflect the cultural imaginary of people, being part of a day-by-day language. They are cultural metaphorical models based on cognitive structures. I've done a research following Lakoff & Johnson (1980) who claim that our thought is metaphorical by nature and The Great Chain Metaphor Theory.*

PALAVRAS-CHAVE: *provérbios; A grande Cadeia da Metáfora*

1. Introdução

O modelo conceitual de Lakoff & Johnson (1980) colocou em discussão a definição da metáfora. Ela não é mais vista como um fenômeno lingüístico ou um recurso poético, mas como uma atividade cognitiva do dia-a-dia. Lakoff e Johnson (1980:5) definem: “A essência da metáfora é entender e experienciar uma coisa em termos de outra”.

Saímos da nossa experiência concreta para passarmos às emoções abstratas.

Através da frase “Aquiles é um leão”, Lakoff e Turner (1988:195) confirmam que a teoria da similaridade caiu por terra, já que segundo essa teoria a coragem do leão teria que ter a mesma propriedade literal da coragem de Aquiles. Sabe-se que um leão age por instinto, portanto, não há similaridade.

A metáfora é um fenômeno cognitivo-social, que possui um papel central na definição das nossas realidades cotidianas. Ela está na linguagem, no pensamento e na forma como agimos. Nosso sistema conceitual, fundamentalmente metafórico por natureza, é algo do qual não temos consciência. Muitas vezes, utilizamos metáforas para nos comunicarmos de maneira quase automática. Nossos conceitos estruturam o quanto percebemos e como nos relacionamos com as outras pessoas.

A partir de conceitos concretos, estruturamos conceitos mais abstratos. Quando dizemos que “Tempo é dinheiro” estamos demonstrando um conceito metafórico que existe em nossa cultura, no nosso sistema conceitual. Através da nossa experiência com o dinheiro, recursos limitados e produtos valiosos, formulamos uma metáfora conceitual a respeito do tempo. A teoria da metáfora conceitual pode ser representada por X é Y, como forma de nomear o mapeamento de um domínio(fonte) em outro domínio(alvo).

Nossos valores são dependentes e formam um sistema coerente, de acordo com os conceitos metafóricos com os quais interagimos, conforme nossa cultura.

Nos anos 70, no Brasil, uma famoso jogador de futebol chamado Gérson protagonizou um comercial de cigarros, no qual a mensagem transmitida era relacionada com a esperteza e inteligência de um cidadão, que ao fumar a respectiva marca, estaria levando vantagem. O protagonista dizia ao final da propaganda: “Eu gosto de levar vantagem em tudo, certo?”. Foram feitas duras críticas à campanha publicitária, contudo, não podemos deixar de reconhecer que esse conceito estava e continua enraizado na nossa cultura: é a metáfora conceitual do jeitinho brasileiro, que ficou conhecida como “a lei do Gérson”.

2. Provérbios

Os provérbios estão em todos os lugares, tanto na linguagem oral, quanto na escrita. Eles estão na literatura, cujos grandes representantes mundiais, Shakespeare e Machado de Assis, fizeram uso deles em seus renomados escritos. Considerados clichês, pelo seu

uso constante, são evitados por quem os considera falta de habilidade e pobreza de vocabulário na escrita.

Luria (1986) afirma que Vygotsky dedicou seus primeiros trabalhos às análises das fábulas, onde a divergência entre o significado extremo e o sentido interno do subtexto aparece claramente. Tanto nas fábulas, quanto nos provérbios, apresenta-se um conflito entre o texto aberto e o subtexto. Esta capacidade de compreender o subtexto representa um aspecto especial da atividade psíquica. “Os provérbios são uma forma especial de alocação, nos quais a essência encontra-se no sentido figurado”(Luria, 1986:196).

Os provérbios são estruturados similarmente aos mecanismos da linguagem poética, como a rima, a assonância, a aliteração, o equilíbrio, o paralelismo, a elipse, sendo empregados metaforicamente. Encerram uma mensagem de advertência ou conselho.

“Os provérbios evocam esquemas ricos em imagens e informação: eles evocam o conhecimento de animais comuns, objetos e situações”(Lakoff & Turner, 1988:162). Esses esquemas de nível específico incluem informações de nível genérico, assim como detalhes específicos e imagens concretas. Eles citam o provérbio *Blind blames the ditch* (O cego culpa o fosso), como sendo não só sobre pessoas cegas, como também sobre todas as pessoas que possuem alguma incapacidade. Os provérbios usam dois tipos de poder : eles nos levam a caracterizações genéricas, que baseiam-se em um caso especial.

Honeck e Temple (1994) basearam seus estudos sobre os provérbios na teoria da base conceitual estendida (*The Extended Conceptual Base Theory-ECBT*). A ECBT compreende os provérbios como uma tarefa de resolução de problemas, que não necessita de acessar as metáforas conceituais preexistentes ou qualquer outro mecanismo especial.

A teoria postulada por Lakoff & Turner (1988), *The Great Chain Metaphor Theory-GCMT*, parece-me a mais adequada, porquanto baseia-se no modelo cultural denominado *The Great Chain of Being* (A Grande Cadeia da Existência). Aparece nos provérbios um sentido de ordenação das coisas. Os provérbios estão relacionados às pessoas, embora pareça que se referem a outras coisas – vacas, sapos, cachorros, facas, pássaros etc. Compreendemos os provérbios como caminhos para a compreensão das complexas faculdades dos seres humanos em termos dessas outras coisas. Segundo os estudiosos supracitados, para alcançarmos a compreensão dos provérbios utilizamos *The Great Chain of Being*.

A Grande Cadeia da Existência diz respeito a seres diversos e suas propriedades e posições numa escala vertical, com seres superiores e seres inferiores. “É uma escala de formas de existência – humana, animal, vegetal, objetos inanimados – e conseqüentemente uma escala de propriedades, que caracterizam as formas de existência – razão, comportamento instintivo, função biológica, atributos físicos”(Lakoff & Turner, 1988:167). Os autores fazem a distinção entre a forma básica da Cadeia e a ampliada. A primeira concerne ao relacionamento dos seres humanos com as formas “inferiores” de existência. É muito difundida e ocorre em várias culturas do mundo. A

segunda concerne à relação entre os seres humanos e a sociedade, a Deus e ao Universo.

Pensamos nos homens como hierarquicamente superiores aos animais, estes superiores às plantas, e estas superiores aos seres inanimados. Em cada nível existem sub-níveis, ou seja, cães são superiores aos insetos, as árvores são superiores às algas.

Acreditamos que os seres possuem essências e que elas nos levam a comportamentos e funções. Temos uma teoria automática e inconsciente sobre a natureza das coisas, de como as coisas são e como se comportam denominada *The Nature of Things* (A Natureza das Coisas).

Para se compreender os provérbios, há que se combinar a teoria da Natureza das Coisas com A Grande Cadeia, além da metáfora genérico é específico e a Máxima da Quantidade.

A influência da Grande Cadeia ampliada nas nossas crenças políticas e comportamento é observada atualmente. A divisão de classes sociais hierarquicamente definidas, consideradas como pertencentes às superiores as pessoas de maior poder aquisitivo, portanto, vistas como melhores e mais poderosas. O terceiro mundo significa um status inferior ao mundo industrializado, devendo ser subserviente ao primeiro mundo, que é considerado mais capacitado.

Na Índia, a Grande Cadeia é estendida ao nível da sociedade de castas, com os Brahmins no topo e os Intocáveis embaixo, e as outras castas ficam entre as duas citadas. A versão ampliada da Grande Cadeia tem implicações éticas, sociais, políticas e religiosas, como no caso da Índia, ou de nações onde homens dominam mulheres, também nações que dominam outras através de seu poder, dirigindo seus destinos.

Observe este provérbio da Língua Inglesa:

Better the devil you know than the devil you don't know. (Melhor um diabo conhecido que um diabo que você não conhece).

Se pensarmos num correspondente semanticamente metafórico em Língua Portuguesa chegaremos ao clichê:

Ruim com ele, pior sem ele.

A metáfora conceitual, que está por trás de ambos, leva-nos a temer o desconhecido, a não nos arriscarmos e a preferir manter um velho hábito a substituí-lo por outro mais saudável. Por muito tempo, o ditado "Ruim com ele, pior sem ele" foi muito utilizado para situações de separação de casais, onde a sociedade machista induzia a mulher a suportar qualquer sofrimento, como se o futuro sem a presença de um marido fosse uma terrível e perigosa aventura.

Consideremos o seguinte provérbio:

Cows run with the wind (As vacas correm com o vento, os cavalos contra ele.) *horses against it*.

Para compreender o provérbio acima, fazemos uso da Grande Cadeia, que nos informa que cavalos são superiores às vacas. Metaforicamente, interpreta-se que é mais nobre lutar contra a sociedade, do que nos conformarmos com tudo.

Pode-se constatar que os movimentos ecológicos propõem a inversão da Grande Cadeia, quando falam sobre os direitos da terra, colocando o homem como dependente da natureza.

3. A Pesquisa

Conforme afirma Maclennan (1994: 106): "Os aprendizes não deveriam ser protegidos das dificuldades inerentes às metáforas e outras linguagens não literais". Observo, como professora, a dificuldade que os alunos encontram numa situação de uso da língua, pois a metodologia usada no Brasil costuma estar voltada para a linguagem formal. Expressões idiomáticas, metafóricas, gírias, ou seja, clichês são evitados. A aprendizagem "literal" limita a compreensão dos estudantes, desmotiva e faz com que se sintam incapazes de aprender a

língua em sua plenitude.

Concordando com Maclennan, objetivei ensinar metáfora para uma turma de 20 estudantes iniciantes, utilizando para tal provérbios em Língua Inglesa.

Foi utilizada a técnica *think aloud* (pensar alto) para investigar como os alunos entendiam os provérbios como fenômenos de natureza metafórica, observando se compreendiam o subtexto inerente aos provérbios.

Selecionei os provérbios abaixo em conformidade com o vocabulário dos alunos:

Like father, like son. (Tal pai, tal filho.)

Marriage is a lottery. (Casamento é loteria.)

The early bird catches the worm. (O primeiro pássaro pega a minhoca.)

Dog does not eat dog. (Cachorro não come cachorro.)

Do as I say not as I do. (Faça o que eu digo, não faça o que eu faço.)

Lies have short legs. (A mentira tem pernas curtas.)

Após explicações iniciais a respeito dos provérbios e das metáforas, pedi aos alunos que lessem os provérbios e que comentassem como os compreendiam e o que significavam. Pedi também que dissessem seus correspondentes semânticos na Língua Portuguesa.

4. Análise dos Dados

Os alunos começaram a discutir e chegaram a um consenso a respeito de cada provérbio. Um dos alunos mencionou que o provérbio "*The early bird catches the worm*" corresponderia a "Deus ajuda, quem cedo madruga". Só houve uma falta de compreensão do "Dog does not eat dog". Nesse momento houve um certo tumulto que transcreverei abaixo:

A1 (rindo): Cachorro não come cachorro. É lógico que não.

A2: É isso mesmo...

Pesquisando nos dicionários de provérbios, verifiquei que a expressão *dog-eat-dog* refere-se a uma competição acirrada. *Dog* tem aqui o sentido de pessoa de má-fama. É bastante usado para se referir a advogados inescrupulosos. Só depois de contextualizar culturalmente o provérbio é que o mesmo foi compreendido. Disse aos alunos que esse provérbio poderia fazer uma correspondência com "*People who live in glass houses shouldn't throw stones*" ("*Quem tem telhado de vidro não deve atirar pedras no telhado do vizinho*"). A expressão de uma mesma idéia pode assumir formas diferentes, portanto há possibilidades de várias versões de um mesmo provérbio. Nem sempre essas versões possuem equivalentes na língua de chegada.

Conclusão

A Grande Cadeia é um modelo difundido culturalmente que parece estar fadado a permanecer. É uma questão política, de dominação, é uma cadeia de opressão.

O estudo das metáforas nos leva a um confronto com os aspectos mais escondidos das nossas mentes e da nossa própria cultura, gerando reflexão, avaliação e transformações.

Algumas vezes, os provérbios se contradizem, visto que opiniões e experiências podem ser divergentes.

Os provérbios são refletores do imaginário cultural de um povo. Como um fenômeno cognitivo, que possuem inúmeras aplicações, quer na linguagem escrita quer na oral, merecem ser estudados e pesquisados em profundidade.

Referências bibliográficas

- MACLENNAN, Carl. *Metaphors and Prototypes in the Learning Teaching of Grammar and Vocabulary*. IRAL XXXII/2. May. 1994.
- LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.
- LAKOFF, George & JOHNSON. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George & TURNER. *More than a cool reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- HONECK, R. & TEMPLE, J. *Proverbs: The extended conceptual base and great chain metaphor theories*. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9, 85-112.

Adverbiais espaciais e temporais em Fernão Lopes

Sônia Bastos Borba Costa
Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: This work focus on spacial and temporal adverbial structures in a portuguese text of the 15th century – *Crônica de D. Pedro*, by Fernão Lopes -, establishing morphological and syntactical formation process and spacial, temporal and aspectual semantic contents.

PALAVRAS-CHAVE: Adverbiais – Localismo – Gramaticalização – História da língua portuguesa

1. Esta comunicação dá conta do andamento de elaboração de tese de Doutorado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, que propõe reflexão sobre itens adverbiais de conteúdo semântico espacial e temporal, recolhidos dos textos dos séculos XIV, XV e XVI, confrontados com seus correspondentes atuais. Denomino, conjuntamente, de *adverbiais*, tanto os tradicionalmente chamados *advérbios*, quanto as também tradicionalmente chamadas *locuções adverbiais*, e me guio por critérios de distinção entre locuções adverbiais - seqüências em processo de gramaticalização - e SPs ou SNs de função semântica e sintática de natureza adverbial que estabeleci em trabalho de 1996¹.

Em trabalho publicado em 1997² apresentei todos os itens adverbiais encontrados no texto *Crônica de D. Pedro* (CDP), sem aplicar-lhes o recorte semântico que vim a eleger para a análise do *corpus* global da tese. Recentemente procedi à adequação dos dados a esse recorte, do que aqui dou notícia.

Como base teórica da análise, pretendo utilizar os pressupostos da teoria da Gramaticalização, incluindo a proposta localista. Como amplamente difundido, a hipótese localista considera as expressões espaciais como mais fundamentais, gramatical e lexicalmente, porque servem de modelo estrutural, cognitivamente falando, para outras expressões linguísticas. Baseio-me sobretudo em Lyons (1980[1978]), Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) e Svorou (1993).

Muitos estudos indicam que as línguas são semelhantes no modo como codificam relações espaciais e como essas são estendidas semanticamente para expressar outros tipos de relação, além de serem semelhantes no modo como se estendem. A motivação estaria em processos cognitivos, portanto universais, que se baseiam no modo como os seres humanos vivenciam o mundo, restringidos pela sua configuração física e pelo seu aparato neuro-fisiológico. Ressalve-se que Svorou e Heine, Claudi e Hünemeyer lembram a contribuição da cultura da comunidade para o processo, não menos importante, embora menos sistemática. Afinal, o espaço é um dos componentes da instância prototípica da linguagem, a dêixis, que ancora o diálogo, a utilização mais natural das línguas, nas três dimensões básicas: *quem fala/onde fala/quando fala*, ou seja, categorias semânticas de *pessoa/espaço/tempo*. Esses três eixos se interseccionam no que Svorou chama centro dêitico e correspondem a três domínios cognitivos, dois dos quais mais generalizadamente considerados básicos, a saber, *pessoa* e *espaço*, e o terceiro, *tempo*, também em geral admitido como imediatamente calcado no segundo. Apenas como ilustração desse fenômeno trago dois exemplos da CDP em que o vocábulo *espaço* corresponde nitidamente a *tempo*:

(1) depois tornava asperamente contra elles rreprendendo-os muito d'o que feito aviam, e assi andou per hu)u grande *espaço* (113, 62-64)

(2) e era tamanho o medo que quantos esto viiam todos cuidavam de serem mortos, durando esto per mui grande *espaço* (269-270, 73-75)

Os discursos, manifestações linguísticas não necessariamente

dialogais, costumam também ancorar-se nessas dimensões, embora comumente se passem no domínio da não-pessoa. Assim, geralmente, constróem-se sobre linhas organizativas que são ou espaciais, ou temporais ou linhas de ordenação de proposições, que podemos chamar argumentativas. Quer dizer, construindo seu discurso, solitário ou em diálogo, o falante sente necessidade de uma linha organizativa para si e/ou para o seu interlocutor. A linha a ser escolhida depende de o falante estar referindo entidades que se localizam e se deslocam no espaço; ou fatos que se propõem, se antecedem ou são simultâneos no tempo; ou estar referindo não propriamente fatos, mas proposições que não se localizam nem no espaço, nem no tempo, mas que se amarram umas às outras numa certa linha que o raciocínio acompanha. Chama a atenção o fato de que, dessas três dimensões básicas, a pessoa e o tempo, nas línguas do mundo, geralmente disponham de expressões linguísticas do nível mórfico, enquanto o espaço não conta com categorias linguísticas privativas.

Neste trabalho não invisto nos processos que produzem as extensões semânticas, nem apresento ainda a aplicação sistematizada dos pressupostos da teoria aos advérbios do português. Limito-me a apresentar as formas que ocorrem na CDP, seus processos morfossintáticos de formação e as nuances espaciais e temporais que expressam.

Considerarei para a minha coleta os advérbios de conteúdo semântico espacial e temporal, simples e locucionais, esses constituídos por SNs ou introduzidos pelas preposições *a, de, em, por/per, para*, escolhidas pelo seu maior grau de paradigmaticidade, no sentido de Lehmann (1982), a saber, a inclusão dos itens em questão em paradigmas, que se caracterizam por frequência e coesão interna, refletida na regularidade das distinções intraparadigmáticas, o que produz, ao meu ver, um tipo de previsibilidade.

2. Foram encontrados 101 itens adverbiais, cujos processos morfossintáticos de formação listo a seguir, acompanhados de alguns exemplos. Esclareço que não serei exaustiva quanto ao registro das variantes gráficas. Esclareço também que incluo as formas *la, aqui, ali, alla, allo, i (hi), hu, ca*, recentemente recategorizadas como pronomes e que na tese merecerão provavelmente tratamento diferenciado.

São dezesseis os processos encontrados:

1. ADV < ADV: *antes, cedo, oje, nunca, sempre*
2. ADV < N: *asinha, logo*
3. ADV < ADJ: *alto, primeiro*
4. ADV < V(pp): *toste*
5. ADV < ADV + ADV: *aqui, nunca mais, ainda nom*
6. ADV < DET + N: *agora, cada dia, muitas vezes, este ano*

1 COSTA, Sônia B. B. "Adverbiais". In MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (org.). *A 'Carta de Caminha': testemunho linguístico de 1500*. Salvador: EDUFBA, 1996.

2 COSTA, Sônia B. B. "Adverbiais na *Crônica de D. Pedro*". In: Estudos Linguísticos e Literários, n.º. 19. Salvador: PPGL/UFBA, 1997.

7. ADV < ADJ + MD: *antiigamente, brevemente, trigosamente*
 8. ADV < ADV... ADV: *nom... ainda, nom... já*
 9. ADV < PREP + ADV: *acerca, adiante, ameude, anteagora, de preto*
 10. ADV < PREP + N: *de dia, per dias, a pressa*
 11. ADV < PREP + DET + N: *aa noite, a poucos dias, em este tempo, daquela vegada, per muitos anos*
 12. ADV < PREP + PREP + N: *adeparte*
 13. ADV < PREP + N + SP: *a cabo de pouco*
 14. ADV < PREP + (N) + ADJ: *em breve*
 15. ADV < PREP + DET + DET + (N): *aa primeira*
 16. ADV < PREP + DET + (N) + ADV: *ao depois, ao deante*

3. Na análise do conteúdo semântico dos itens adverbiais, senti necessidade de distinguir a categoria de *tempo* da categoria de *aspecto*, e o faço nos seguintes termos: *aspecto* e *tempo* são ambas categorias temporais, no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Distinguem-se, contudo, do ponto de vista semântico, basicamente a partir da concepção do chamado tempo interno (o Aspecto) diferente do tempo externo (o Tempo). As noções do âmbito do Tempo dizem respeito à localização do fato enunciado relativamente ao momento da enunciação; são, em linhas gerais, as noções de *presente, passado e futuro e suas subdivisões*. Já do âmbito do Aspecto são as noções de *duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim*. Assim, enquanto a categoria de *tempo* trata o fato enquanto ponto distribuído na linha de tempo, a categoria de *aspecto* o trata como possível de conter frações de tempo que decorrem dentro dos seus limites. O Aspecto é, portanto, a categoria lingüística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição temporal interna dos fatos enunciados, ou seja, enfoca o tempo no fato e não o fato no tempo. Assim, considero as categorias semânticas de *Espaço, Tempo, Aspecto e Discurso*, esta subdividida em *temporal e espacial* que passo a detalhar abaixo, lembrando que, sendo o advérbio, um satélite de um elemento sintático (Moura Neves, 2000: 234), atua em conjunção semântica com esse elemento, o que justifica que uma mesma forma possa ser usada para referir mais de um conteúdo.

No âmbito do *Espaço*, encontrei formas que expressam as seguintes nuances semânticas:

a) localização: *a través, ao deante, adiante, alli, ante, aqui, arredor, ca, deante, dentro, fora, hu, i (hi)*.

São formas que localizam o elemento no eixo horizontal (ou eixo frente/costas), na região em torno, na parte interior ou exterior ou em parte do texto.

b) deslocamento: *alli, d'alli, per alli, alla, allo, adeante, alto, fora, lá, i (hi), d'hi*

Essas formas expressam o deslocamento vertical, horizontal, a fonte (ponto de partida) ou o alvo (ponto de chegada).

c) distância: *acerca, adeparte, a preto, de preto, la, longe*

d) extensão: *curtamente*

No âmbito do *Tempo*, as formas encontradas expressam:

a) localização: *agora, allo, aaquell tempo, aquell dia, d'esta vez, d'aquella vez, d'aquella vegada, de dia, de madurgada, este ano, entom, estonce, esse dia, em este tempo, em outro tempo, em aquel tempo, em esse dia, em este anno, hu)u dia, hoje, n'aquell dia, por estonce*

Para esses advérbios entra em causa a distinção entre localização *exofórica* ou *endofórica*, distinguindo sobretudo os discursos diretos da construção discursiva. Embora para o *espaço* essa distinção também possa ser feita, para o *tempo* ela avulta com mais força.

b) ordenação: *ante, antes, anteagora, antiigamente, aa tarde, aa noite, a poucos dias, ao depois, ainda nom, aa primeira, cedo, deante, depois, em outro dia, entanto, entom, estonce, item, já, nom... já, nom... ainda, nem... mais, nom... mais, pela manhã, primeiro, primeiramente, tarde.*

Esses adverbiais expressam ou a anterioridade, a posterioridade ou a simultaneidade, além da expressão de atingimento de um ponto previsível, nuance quase exclusiva da forma *já*.

c) permanência: *nunca, nunca mais, pera sempre, por sempre, sempre*

De denominação auto-evidente, é importante distingui-la de *manutenção*, nuance semântica do âmbito do *aspecto*. Enquanto a *manutenção* será sempre de um estado ou de um processo, observando, portanto, a configuração temporal interna do fato enfocado, a *permanência* expressa a recorrência do mesmo fato durante lapso temporal frequentemente indeterminado.

d) frequência: *ameude, aas vezes, algu)ma vez, algu)mas vezes, cada ano, cada dia, cada hu)a vez, de noite, muitas vezes, novamente, outra vez, por dia, poucas vezes, per vezes, raramente*

São formas que expressam a repetição, a regularidade ou a irregularidade.

e) rapidez: *a cabo de pouco, a pressa, asinha, brevemente, em breve, ligeiramente, logo, toste, tostemente, trigosamente*

f) direção: *adeante, d'hi, pera adeante*

Como se vê, são formas que expressam direção prospectiva.

No âmbito do *Aspecto*, encontrei as nuances:

a) duração: *algu)us annos, algu)us dias, brevemente, em hu)u dia, muito tempo, per dias, per muitos anos*

b) manutenção: *ainda, sempre*

c) fase final: *finalmente*

Este é um trabalho em curso e um dos meus objetivos neste Congresso é submeter minhas reflexões às observações dos colegas. Para que as formas de adverbiais ganhem alguma concretude para os ouvintes, listo a seguir alguns trechos do texto de Fernão Lopes em que ocorrem algumas dessas formas:

- (3) Pois avemos de fazer meençom *ao deante* da guerra e grande desvaíro... (159,4-5)
 (4) e *alli* o mandou degollar (125, 54-55)
 (5) começou de dizer contra o corregedor que *hi* estava (125, 48-49)
 (6) e mandou-lhe dizer que nom fosse mais *adeante* (256, 28)
 (7) e el-rrei foi *alla* com seu poder (204, 25)
 (8) e enviamos *allo* sobr'esto Joham Fernandez de Mellgarejo (96, 40-43)
 (9) ca ssei que mais *alto* há de montar (276, 23-24)
 (10) e mandou *lá* galees armadas (161, 60)
 (11) que se nom podiam veer salvo *de preto* (197, 54-55)
 (12) e tomavam barregãas com que *adeparte* faziam vivenda (108, 44-45)
 (13) he nossa entençom n'eeeste prologo muito *curtamente* fallar... (87, 6-7)
 (14) e portanto se nom fez *d'aquella vegada* (201, 52-3)
 (15) honde el-rrei e o principe *por estonce* estavom (272, 21-22)
 (16) e seeria *estonce* em mea hidade (119, 16)
 (17) pois se el-rrei decia d'o que *aaprimeira* dissera, que poderia aproveitar (192,77-78)
 (18) e des i mandou *deante*, pera correger todallas cousas que compriam (...), Gomes Perez seu despenseiro-moor (95, 13-14)
 (19) como *anteagora* ouvistes (255, 6)
 (20) depois que el moresse *nunca* os mais podessem aver (223, 55)
 (21) ja agora som seguro que *nunca* m'a dará (125, 57-58)
 (22) *sempre* em vosso regno ouve taes boliços (140, 24-25)
 (23) nom compre *aqui* trazoar outra vez (91, 7-8)
 (24) esguardada a benignidade, *muitas vezes* se tempera per mansidoõe o modo e rrigor da justiça (128, 22-23)
 (25) e mandava que tall como este nom ouvesse *por dia* mais que viintesollos (105,70-72)
 (26) e por ter aazo de a rrequerer *ameude* de seus desonestos amores (120, 31-32)
 (27) soamente *em breve* das mortes digamos e mais nom (154, 26-

- 27)
 (28) E passou *trigosamente* e foi-sse pera Bizcaia (167, 214-5)
 (29) e por aquelles que o rrequeriam averem mais *toste* seu
 desembargo (104, 40-1)
 (30) e veendo que nom podia levar *adeante* aquello que começara
 (236, 32-33)
 (31) e esteverom *per dias* e nom se aveherom (203, 14)
 (32) Estando el-rrei *ainda* comendo (181, 4)
 (33) se mostrou *sempre* seer fiell catholico (100, 35)
 (34) pero *finalmente* ouverom acordo de o colher em ella (250, 79-
 80)

Referências bibliográficas

HEINE, Bernd; Claudi, Wrike e Hünemeyer, Friederike (1991).

Grammaticalization: a conceptual framework. Chicago and London: The University of Chicago Press.

LEHMANN, Chistian (1982). *Thoughts on grammaticalization: a programatic sketch*. Köln: Institut für Sprachwissenschaft/ University zu Köln (Arbarten das Kölner Universalienprojekts, 48)

LOPES, Fernão (1996). *Crónica de D. Pedro*. Ed. critica con introduziona e glossario a cura di Giuliano Macchi. Roma: Edizione dell'Ateneo.

LYONS, John (1980[1978]). *Semantique Linguistique*. Paris: Larousse.
 Moura Neves, Maria Helena (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP.

SVOROU, Soteria (1993). *The grammar of space*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamim Publishing Company.

Observações sobre as conjunções do século XVI

Therezinha Maria Mello Barreto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

ABSTRACT: Based upon the analyses of a corpus formed by different kinds of texts from the XVIth century, this paper presents the conjunctive items used in this century studied in five different groups: 1. conjunctive items that used previously, experienced some kind of change; 2. conjunctive items used until this century; 3. conjunctive items that begin to be used in this century; 4. conjunctive items only used in this century; 5. conjunctive items that not being used any more, reappeared in texts of this century.

PALAVRAS-CHAVE: Conjunções – correlações – século XVI – gramaticalização.

Este trabalho representa a continuação de três pesquisas anteriores: a dissertação de mestrado intitulada: “Conjunções: aspectos da sua constituição e funcionamento da história do português” (1992), que analisa conjunções e correlações conjuncionais em 3158 períodos retirados de textos de tipos diversos, dos séculos XIII a XV; o trabalho intitulado “Perseguindo as conjunções”, de Barreto e Olinda (1992), publicado na revista *Estudos linguísticos e literários*, nº 13, que analisa os citados conectores, num texto de 1500, a *Carta de Pero Vaz de Caminha* (CC); a tese de Doutorado “Gramaticalização das conjunções na história do português” que tenta explicar a origem dos itens conjuncionais portugueses, tomando por base um *corpus* constituído por textos dos sécs. XIII, XIV, XV, XVI e XVII e textos de língua falada do português contemporâneo. Desse modo, apresentará os itens conjuncionais que: 1. já empregados em séculos anteriores, experimentaram mudanças no século em estudo; 2. só foram empregados até o séc. XVI; 3. começaram a ser empregados no séc. XVI; 4. só foram detectados em textos do referido século; 5. aparentemente já em desuso, voltaram a ocorrer nesse século.

O *corpus* escolhido para a pesquisa foi constituído de textos de tipos diversos, todos do séc. XVI, pertencentes, pois, ao período moderno da língua, entre os quais estão incluídos: 1. textos de caráter epistolar: 22 Cartas de D. João III – CDJIII – (1523 – 1557), 173 Cartas da corte de D. João III (1524 – 1562) (30 da Rainha Catarina – CR, 49 do Infante Luis – CIL, 40 de Jaime, Duque de Bragança – CJ, 41 de Theodosius, filho do Duque – CT, 13 cartas Miscelâneas – CM); 2. textos pedagógicos de João de Barros, de 1540: Cartinha – C, Gramática da língua portuguesa – GLP, Diálogo da Viciosa Vergonha – DVV, Diálogo em louvor da nossa linguagem – DLNL); e um texto histórico, também de João de Barros: As Décadas da Ásia – D.A. – 1º e 2º volumes (1000 linhas de cada), 1552 – 1553.

Foram encontrados, no *corpus* consultado: 29 itens conjuncionais coordenativos (22 conjunções, 7 correlações) e 63 subordinativos (43 conjunções, 20 correlações).

1. Itens conjuncionais que, já empregados em séculos anteriores, experimentaram mudanças no séc. XVI:

Os itens conjuncionais encontrados no *corpus*, na sua maior parte, já haviam sido detectados em textos mais antigos, entretanto alguns fatos merecem destaque:

Entre os itens coordenativos:

1.1 E, conectivo aditivo empregado repetitivamente, em textos do século XIII ao século XV e nos *Diálogos de João de Barros*, já não é tão empregado dessa maneira, nos demais textos do século XVI, embora ainda apareça repetido em alguns períodos:

1.2 O item **todavia** parece ter finalizado, nesse século, o seu processo de gramaticalização ao nível da escrita e ao nível semântico, uma vez que já é empregado, nos textos, com a forma justaposta e como conjunção, estabelecendo uma relação de contração:

E caso que estas palavras cõ as obras de que outros podem dar testemunho, mostrem aver em m̃y a obediencia que digo, todavia não me acabo de satisfazer, por que mayor he e muito mays conte em sy do que posso escrever. (CT, CLXXI, l. 14-7).

1.3 **Que** – aditivo, cujo emprego parece ter sido corrente até o séc. XV, pois ainda é empregado sete vezes na *Carta de Caminha*, ocorre também na GLP, mas apenas uma única vez, no *Diálogo da Viciosa Vergonha*.

Quanto às conjunções subordinativas, pode-se afirmar que:

1.4 A conjunção **que** empregada, no português arcaico, como integrante, causal, comparativa, modal, concessiva, condicional, temporal e final, apresenta o seu campo semântico reduzido, ocorrendo apenas como integrante, causal, final e concessiva.

1.5 A conjunção **como** continua a expressar relações de causa, finalidade, modo, comparação e tempo que já expressava desde o séc. XIII e passa a expressar também a relação de conformidade:

Como diz David em espirito (sal. XVII): Em toda terra saiu o som deles, e nos fins da terra as suas palavras. (DVV, p. 438, l. 14-5).

1.6 A forma **segundo** que, no séc. XIII, apresentava-se seguida de **que**, **como** ou **em como**, começa a aparecer isolada nas cartas de D. João III.

No que diz respeito às correlações conjuncionais, pode-se afirmar que:

1.7 Das correlações comparativas de superioridade e inferioridade que ocorrem desde o português arcaico, apenas **mais... que** apresenta a variante em que o segundo termo é **do que** ainda nesse mesmo período; as demais: **maior... que**, **melhor... que**, **menos... que** e **pior... que**, só no séc. XVI começam a apresentar esse tipo de variante.

1.8 A correlação proporcional **quanto... tanto**, utilizada no português do séc. XIII, apresenta, no séc. XVI, as variantes: **quanto... tanto**, **quanto... tanto mais** e **quanto... mais... tanto... mais**.

1.9 Do mesmo modo, a correlação aditiva **não só... mas também**, do português contemporâneo, que apresenta, desde o séc. XIV, quando começou a ser empregada, variantes diversas. Aparece, no séc. XVI, sob as formas: **nam somente... mas**, **nam... mas**, **não somente... mas ainda**.

1.10 A correlação **nẽ... nẽ** que era empregada para ligar mais de dois sintagmas ou mais de duas sentenças, em textos do séc. XIII e XIV, tem o uso repetitivo reduzido, passando a ligar, no máximo, três sentenças ou três sintagmas.

1.11 O mesmo ocorre com as correlações **ou... ou** e **quer... quer** que passam a ligar apenas duas ou três sentenças ou dois ou três sintagmas.

1.12 A forma **senão**, constituída da justaposição da conjunção condicional **se** à forma negativa **não**, que ocorre, no português arcaico, expressando uma relação de condição, é empregada, no séc. XVI:

(i) com valor preposicional de 'exceto':

... e que ficara o que eu digo – sempre em segredo **senã** das pessoas a que eu nã pude deixar de o dizer; que he o que por o confessor, o Bispo de Portalegre, por quẽ muito disto passou, e ho secretario por quẽ passa tudo. (CT, CLVII, l. 33-6).

(ii) com valor conjuncional:

- fazendo parte da correlação adversativa **nã... senã ~ nõ... senõ ~ não... senão**, já empregada no português arcaico, a qual, no português moderno, assume também as formas: **nẽhuu... senam ~ nẽ... senão ~ sem... senam**:

E porque ysto he cousa tã fora de toda rezam, e mais estamdo vos no em que estaaes, e tratando negocio tall que **nẽhuu** outro fim tem **senam** a amizade que eu tanto preuro de ter cõ el Rey de França... (CDJIII, XXI, l. 17-20).

1.13 A correlação modal **bem como... assi** empregada em textos do século XIII, apresenta, no séc. XVI, a forma **como... assi**:

2. Itens conjuncionais que só foram empregados até o séc. XVI

2.1 **Pero e pore**m ocorrem, no séc. XVI, não só estabelecendo relações de conclusão e explicação, mas também já estabelecendo relação de contrajunção, sendo entretanto, nesse caso, **pero** ainda a forma mais usada. Nas D.A., as formas **péro** e **porém** são empregadas apenas como conjunções contrajuntivas. Nas demais obras do séc. XVI, **pero** já não ocorre e o item **porem** é empregado como conjunção, para expressar a relação de contrajunção, sendo, entretanto, ainda mais freqüente o seu emprego como reforço adverbial conclusivo-explicativo.

2.2 **Pero** e **empero**, isoladas ou associadas à conjunção **que**, constituem também conjunções concessivas em textos do séc. XIII ao XV. Como concessivas, **empero** ou **empero que** já não aparecem nos textos do séc. XVI, **pero** e **pero que**, entretanto, ainda são empregadas.

2.3 A conjunção explicativa **ca ~ qua**, muito freqüente no português dos sécs. XIII a XV, aparece, ainda, em todos os textos do séc. XVI consultados para esta pesquisa, porém numa freqüência já bem menor. Nas D.A. o seu emprego já é raro.

2.4 Inicialmente uma conjunção temporal, **pois** ocorre também como conjunção explicativa.

2.5 **Desque** ocorre uma única vez ainda nas *Cartas do Infante Luís*, o que parece indicar ser, na época, uma forma já quase em desuso.

3. Itens conjuncionais que começaram a ser empregados no séc. XVI:

3.1 O advérbio **somente** é empregado como item conjuncional contrajuntivo:

E se ouverẽ de mudar meus ossos nõ ho ffacã cõ chamamẽto de gente nẽ gasto, **somente** cõ atee mea dozia de crérigos ou Religiosos. (CJ, CXIX, l. 44-6).¹

3.2 **Contudo**, aparece ainda com a forma não gramaticalizada ao nível da escrita, **cõ tudo**, e até mesmo ao nível semântico, uma vez que ainda conserva o sentido original de: 'com todas as coisas' ou 'com todas essas coisas'. Tudo leva a crer, assim, que só no final do séc. XVI, ou mesmo no séc. XVII, a forma **contudo**, já gramaticalizada ao nível da escrita tenha passado a conjunção e assumido o conteúdo semântico adversativo.

3.3 Aparece, nas CIL, a conjunção modal **de modo que**, não encontrada em outros textos do mesmo século ou de séculos anteriores:

E para isto convem, primeiro que tudo, darsse conta ao Reitor da rrezão d'esta mudança, **de modo que** elle a receba e veja que não tira nada da obrigação... (CIL, XLVI, l. 28-31).

3.4 Outra conjunção modal, **de feição que**, de idêntico teor semântico, ocorre nas CJ:

E se sua alteza tem võntade que eu Receba d'elle esta merce, seja esta Resposta **de feição que** me pareça a mĩ que quer sua alteza conclusão; (CJ, LXXXIX, l. 71-3).

3.5 Registra-se a conjunção temporal **já que** grafada **ya que**.

3.6 O advérbio **logo** 'imediatamente' empregado em textos do séc. XV, aparece, no DVV, como conjunção conclusiva:

Todo pecádo é obrãr e todo obrãr é voluntário, quẽr seja torpe quer honesto: **logo** todo pecádo é voluntário. (DVV, p. 433, l. 03-5).

o que parece indicar ter ocorrido, no séc. XVI, o processo de gramaticalização:

advérbio > conjunção

3.7 Aparecem as concessivas **por mais... que** e **cõ quanto ~ com quãto**

3.7.1 **por mais que** com a forma ainda não gramaticalizada **por mais... que**.

3.7.2 **Cõ quanto**, com a forma ainda não gramaticalizada ao nível da escrita, ocorre também:

(i) ainda não gramaticalizada ao nível semântico, significando 'com aqueles que' e admitindo as flexões do indefinido:

Eu, Deos seja Louvado, fico de saude **com quãtos** as grandes calmas e os trabalhosos caminhos forão a isto asaz contrairos. (CIL, XLIII, l. 48-50).

(ii) já gramaticalizada, ao nível semântico, significando 'apesar de que', 'embora':

Cõ quanto venho bem desejoso de Repousar, por que desejo mays todos os meyo para a saude e cõfêtamẽto de sua alteza, nã me pessara de acõpanhar sua alteza ã algũa mays larga jornada... (CIL, XII, l. 06-9).

o que comprova datar do séc. XVI o seu emprego como item conjuncional concessivo.

3.8 **Conforme**, começa a aparecer como locução prepositiva, seguida da preposição **a** e apresentando as variantes gráficas: **cõforme a**, **confforme a** e **conforme a**. Não ocorre, nos textos do séc. XVI consultados, como conjunção, o que indica ter se gramaticalizado no final desse século ou em época posterior.

3.9 Ao lado das conjunções conclusivas **logo** e **portanto** são empregados itens que mais tarde viriam também a ser conjunções e a expressar idêntica relação:

3.9.1 **per consequente**, hoje **por consequente**, como reforço adverbial, com o valor semântico de 'em, consequência', 'consequentemente':

¹ Nesse exemplo, pode-se também admitir que **somente** esteja empregado com valor adverbial, estando elíptica a conjunção adversativa.

3.9.2 **por isso**, que ocorre nas formas **por isso ~ por esto ~ por esso**, desde o séc. XIII, também como reforço adverbial ou encadeador da narrativa:

3.10 **Embora** aparece como advérbio, nas Cartas do Infante Luís, o que indica ter a gramaticalização do item ocorrido em época posterior.

3.11 **Primeiro que**, conjunção temporal, é empregada por João de Barros, uma única vez, no DVV.

3.12 **Ora**, advérbio, começa a ser empregado repetido, constituindo a correlação coordenativa alternativa **ora... ora**.

3.13 **Canto** variante gráfica de **quanto** ocorre associada ao advérbio **mais** e correlacionada a **nã** (não) uma única vez, na carta CLVIII, de Theodosius:

4. Itens conjuncionais que só ocorreram em textos do séc. XVI:

4.1 Encontra-se uma única vez nas CM, especificamente na carta nº CLXXI, de Frei Duarte, a conjunção final **a que**.

4.2 O substantivo **caso** aparece, em um documento do séc. XVI, na CT, CXIX, associado à conjunção **que** constituindo a conjunção subordinativa condicional **caso que** a qual, segundo Said Ali (1921: 219) é uma forma reduzida de **sendo caso que**. No português contemporâneo a conjunção **caso que** reduziu-se a **caso**.

Algumas correlações foram também encontradas, unicamente, em textos do século em estudo:

4.3 **muito... que** 'tão... que'
que ocorre apenas nas CT:

Depois de Luis Afõso partido, esteve o duque muito mal que me pareceo que esta noirte acabasse. (CT, CXXXII, l. 03-4).

4.4 **mais... quanto mais**

que aparece também uma única vez na carta XII de D. Jayme, duque de Bragança, estabelecendo uma relação de proporção:

E pouco tempo abastaraa pera me S.A. ouvir, que nom quero mais que dos negocios; escusado tenho de cuydar mais, quanto mays falhar.

Nota-se que, no exemplo acima, o **mais** ocorre numa sentença de sentido negativo, o que parece explicar a forma dessa correlação no português contemporâneo: **não... quanto mais**.

4.5 Nas *Décadas da Ásia*, uma única vez, encontra-se a correlação adversativa **mais... que**, também não detectada no português arcaico:

... e ã nã fazia mais cõta ã de cõprar e veãder e tornasse a sua natureza. (D.A., cap. III, l. 86-7).

4.6 Aparece a correlação de valor semântico contrajuntivo **nam... que** 'não... mas', 'não... senão':

E assi este tel como outras vergas e pontos que tem a nõssa escritura, prinçipalmente õs da lêtera tiráda, que máis se pôdem chamar atálhos dos escrivães, por nam gastárem tempo, e papél que [por] outra algũa neçessidade. (GLP, l. 1990-3).

4.7 Ocorre ainda a correlação **tanto... como se** em que o segundo termo é a conjunção comparativa hipotética.

5. Itens conjuncionais que, aparentemente já em desuso, voltam a ocorrer em textos do séc. XVI

5.1 A correlação **nom... senon ~ nom... senam**, detectada

apenas em um texto do século XIII, volta a ocorrer, sob a forma **não... senão**, apresentando também outras variantes, como foi visto anteriormente. O fato de não ter sido encontrada em textos dos séculos XIV e XV permite supor que, conservada, inicialmente, apenas como um arcaísmo, essa correlação tenha tido, a partir dos séc. XVI, o seu emprego generalizado.

5.2 Volta também a ocorrer a forma **ante**, anteriormente só documentada em textos do séc. XIII, estabelecendo a mesma relação de contração. A conjunção temporal **ante que**, entretanto, já empregada desde o séc. XIII continuou a ocorrer normalmente no português moderno e continua sendo empregada no português contemporâneo.

Resumindo, pode-se afirmar que, no que se refere ao emprego de conjunções, caracteriza, de um modo geral, o português do séc. XVI:

1) o raro uso do **ca**; 2) a ausência de **pois** no sentido temporal etimológico e o seu emprego como item conjuncional explicativo; 3) o emprego de **pero** e **porém** como conectivos contrajuntivos; 4) a não ocorrência das conjunções **mas pero**, **ergo**, **macar que**, **que** (condicional, modal, temporal, final), **fora se**, **fora que**, **en / de/ per** **guisa que**, **segundo que**, **segundo como**, **almeos que**, **entre que**, **cada que**, **ao tempo que**, **sol que**, e das correlações **fãben... como**, **ante... que**, **quantos... que**, **segundo como... assi**, **assi como... bem assi**, detectadas em textos de séculos anteriores, o que ratifica a afirmação de que esses itens conjuncionais caíram em desuso nos séculos XIV ou XV (Barreto, 1992); 5) o aparecimento das conjunções: **somente**, **contudo**, **de modo que**, **de feição que**, **já que**, **logo**, **caso que**, **a que**, **primeiro que**; 6) o emprego de algumas novas correlações: **muito... que**, **mais... que** e **non... que** (contrajuntivas), **mais... quanto mais** (proporcional), **tanto... como se** (comparativa), **não... quanto mais** (aditiva); 7) o aparecimento das conjunções **como** e **segundo**, para estabelecer a relação de conformidade, antes só expressa através de correlações; 8) o emprego das conjunções **por quanto**, **cõ quanto** e **eã quanto**, nas formas ainda não-gramaticalizadas; 9) o aparecimento de itens adverbiais que, mais tarde, seriam conjunções: **por isso**, **por conseguinte**, **embora**.

Referências bibliográficas

- BARRETO, Therezinha Maria Mello. (1999). *Gramaticalização das conjunções na história do português*. Salvador. UFBA. Tese de Doutorado em Letras.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (1997a). A gramaticalização. *Estudos: Linguísticos e Literários*. Salvador. n. 19, UFBA. p. 25-64.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (1997b). Língua falada e gramaticalização. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, n. 1, p. 107-20.
- COROMINAS, Joan. (1991). *Dicionário crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 4 v.
- HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike, HÜNNEMEYER, Frederike. (1991). *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. v. 1, p. 17-36.
- HUBER, Joseph. (1986). *Gramática do português antigo*. Trad. de Maria Manuela Gouveia Delille. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- MACHADO, José Pedro. (1967). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Confluência, 3 v.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (1984). *Pero e porém: mudanças em curso na fase arcaica da língua portuguesa*. *Boletim de Filologia*. Lisboa, v. 29p., 129-151.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (1989). *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Comparação entre algumas preposições portuguesas documentadas no século XVI e no século XIV

Rosauta Maria Galvão Fagundes Poggio
Universidade Federal da Bahia - UFBA

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to analyse the characteristics of the prepositions used by João de Barros (XVIth century) and to establish a comparison between the form they present in this century and that one they show in texts of the XIVth century previously studied, in order to investigate syntactic and semantic changes occurred with some of them.*

PALAVRAS-CHAVE: *funcionalismo – gramaticalização – preposições – português*

Este trabalho é parte de um projeto coletivo do Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR), intitulado “Português quinhentista: estudos lingüísticos”, sob a Coordenação da Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva.

Nesta comunicação, os *corpora* básicos analisados constituem-se da versão mais antiga, em português arcaico (século XIV), dos dois primeiros livros dos *Diálogos de São Gregório* e de algumas obras de João de Barros (século XVI), a saber: *Gramática da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja, Diálogo em louvor de nossa linguagem e Diálogo da viciosa vergonha*.

Sabe-se que as preposições já existiam no sistema latino, embora sendo pouco usadas no período clássico, uma vez que a relação entre vocábulos era marcada, quase sempre, pelas flexões casuais. À medida que os casos morfológicos foram desaparecendo, generalizou-se o emprego das preposições, o que se ampliou nas línguas românicas.

Com o objetivo de dar continuidade à pesquisa sobre os processos de gramaticalização, parte-se da análise das preposições documentadas nas obras de João de Barros acima citadas, estabelecendo-se comparações com esses elementos no português do século XIV (*Diálogos de São Gregório*), estudado anteriormente, na minha tese de Doutorado, que tem como corpus os dois primeiros livros dos *Diálogos de São Gregório*, a fim de investigar mudanças que ocorreram com algumas preposições que introduzem adjuntos adverbiais e complementos locativos de verbos circunstanciais. Conseguiu-se um número significativo de segmentos para a realização deste trabalho: 2.298 segmentos de texto foram selecionados dos *Diálogos de São Gregório* e 2.291 da obra de João de Barros.

No século XVI, João de Barros (1971: 347, 355) define a preposição como uma parte da gramática que se põe entre as outras por ajuntamento ou por composição. Além das preposições propriamente ditas, ele considera como preposições aquelas que são usadas como prefixos, no processo de formação de palavras. Observa que esses elementos possuem figuras singelas ou simples e dobradas ou compostas, salientando que essas últimas são mais eficazes. Também trata da regência das preposições, focalizando o papel das mesmas na marcação dos casos, como: **de** e **do** para o genitivo; **a**, **ao** e **para** para o dativo; **a**, **ante**, **diante**, **antre**, **contra**, **per** e **por** para o acusativo; e **com**, **em**, **no**, **na** e **sem** para o ablativo.

Ao estabelecer comparação entre os *corpora* dos dois séculos, observa-se que as preposições podem ser agrupadas de formas diversas.

No primeiro grupo, há preposições que aparecem com formas e sentidos equivalentes. É o caso, por exemplo, das preposições: **ante**, **contra**, **de**, **des**, **em**, **segundo**, **sem** e **sobre**, exemplificadas a seguir:

ANTE: ‘espaço: diante de’

(1) [...] *apanhou todolos pedaços da lampada que pôde apanhar e pose-os todos ante o altar* (D.S.G., 1, 14, 3)

(2) *A epístola sinifica o ofício de Sam Joám, precursor de Cristo que veo ante a sua fáce e a dizer: [...]* (J.B., p. 268, l. 45)

CONTRA: ‘**noção: oposição**’

(3) *E non te nembra que o profeta David, por huas paravos mentideiras [...] contra o filho de Jonata, deu sentença de noite contra el* (D.S.G., 1, 8, 5)

(4) [...] *e diz-se contra o Aquilám pera evitar os máos espíritos e imitar os bons, [...]* (J.B., p. 284, l. 152).

DE: ‘espaço: afastamento’

(5) [...] *viinha cada ano do logar em que morava ao moesteiro de San Beento* (D.S.G., 2, 13, 2)

(6) *E assi se árma com orações e çerimónias divinas que diz e fáz do prinçipio até o fim dela* (J.B., p. 263, l. 22).

DES: ‘**tempo: afastamento**’

(7) *Aqueste des sa mininice sempre ouve coraçõ de velho* (D.S.G., 2, 1, 3)

(8) *A quinta feira das Endoenças, des a quinta feira à missa, [...]* (J.B., p. 286, l. 183)

EM: ‘**espaço: localização**’

(9) *Tu debes saber [...] que no moesteiro [...] faleceu o azeite velho* (D.S.G., 1, 15, 3)

(10) [...] *conversám de cinquenta e sete mil álmas na terra do Malabar* (J.B., p. 240, l. 31).

SEGUNDO: ‘**noção: adequação**’

(11) *A lei de Cristo, segundo nõssa fé, é à que [h]á-de salvár a todos* (J.B., p.367, l.1431)

(12) *E esto fazia cada dia segundo o costume que naquel tempo era* (D.S.G., 2, 23, 14)

SEM: ‘**noção: exclusão**’

(13) [...] *pareçe-nos que ficáva ésta sem fundamento, [...]* (J.B., p. 292, l.18)

(14) [...] *mostrou que o seu recebimento sen culpa non foi* (D.S.G., 1, 25, 21)

SOBRE: ‘**espaço: situação superior**’

(15) *Água benta que se aspérge sobre o povo é [...]* (J.B., p. 265, l.17)

(16) *Vai e deita desta agua beenta sobrelo corpo daquel que jaz enfermo* (D.S.G., 1, 28, 38).

A preposição **des** continuava em uso no século XVI, pois Duarte Nunes de Leão, na *Ortografia e origem da língua portuguesa*, publicada nos inícios do século XVII, corrige **desdeque** para **desque** (Leão, 1983: 164).

Algumas preposições apresentam formas equivalentes nos dois autores, porém, em João de Barros, aparecem com novos sentidos. É o que ocorre com as preposições **a**, **com**, **per** e **por**.

Assim, a preposição **a**, nos séculos XIV e XVI, além de estar

documentada nos sentidos de “Espaço: direção, localização”, “Tempo: localização pontual”, “Noções de: modo, fim, lugar abstrato”, aparece, no século XVI, com o sentido de “Noção: meio”, como no exemplo abaixo:

(17) [...] *como temos África e Ásia, à conquista das quês nos máis demos [...]* (J.B., p. 401, l. 250).

Do mesmo modo, a preposição **com**, além de estar documentada nos sentidos de “Espaço: companhia, oposição” e “Noção: modo, meio, instrumento e oposição”, aparece no século XVI com os sentidos de “Tempo: adição” e “Noção: fim”, como nos exemplos:

(18) *O Natal, com três dias, jejuar e guardár* (J.B., p. 287, l. 216)

(19) *I Caridade com Deos e com o próximo* (J.B., p. 260, l. 75)

A preposição **per**, além de estar registrada nos dois séculos citados nos sentidos de “Espaço: percurso”, “Tempo: duração” e noções abstratas de “modo, meio, instrumento e causa”, aparece no sentido de “Noção: fim”, como exemplificada a seguir:

(20) [...] *nam sábem rezár ua oraçam per éla, e pela tirada sem máis correntes [...]* (J.B., p. 419, l. 416)

E finalmente, a preposição **por**, que aparece nos dois séculos estudados com os sentidos de “Espaço: percurso” e noções abstratas de “fim, instrumento, causa e modo”, apresenta no século XVI o sentido de “substituição ou permuta”, como no exemplo abaixo:

(21) [...] *dizemos fidálgo por filho de álgo, a mó de falár por a módo de falár* (J.B., p. 359, l. 1265).

Um terceiro grupo está constituído de preposições que, no século XVI, apresentam formas modernas. São elas: **depois**, **entre**, **até** e **após**, como se pode observar nos exemplos que se seguem:

DEPOIS

(22) [...] *ca despulo apostolo San Pedro non ouvira que tal cousa fosse feita* (D.S.G., 2, 7, 7)

(23) *Todo verbo que sinifica comprar, obedecer [...] quer depois de si dativo [...]* (J.B., p. 352, l. 1124)

ENTRE

(24) [...] *que leixou alguen antre tantos monges que o seguisse en fazer vertudes e maravilhas assi como elfazia?* (D.S.G., 1, 5, 22)

(25) *Ésta dificultáde máis é entre os Latinos e Gregos pola variaçam dos casos [...]* (J.B., p. 314, l. 434)

ATÉ

No que se refere à preposição **até**, que, no século XIV, aparece sob as formas **ata** e **atees**, no século XVI, encontra-se uma variação entre **até** e **té**, sendo essa última a forma mais empregada por João de Barros. Esse autor (1971: 358) defende o uso da forma **té**, considerando **até** como um tipo de barbarismo que denomina **prótesis** e observa que ocorre esse “vício”, quando se acrescenta alguma letra ou sílaba ao princípio de qualquer dicção, como acontece quando se diz **até qui** em lugar de **té qui**. Confirma os exemplos:

(26) *E viindo assi com grandes choros ata o logar hu jazia o corpo do homen morto* (D.S.G., 1, 31, 10)

(27) [...] *ca viron hua carreira escontra ouriente e começava-se na cela e estendia-se atee-no ceo* (D.S.G., 2, 37, 8)

(28) *E acreçentou daquele lugar laudamus te, até o fim déla* (J.B., p. 267, l. 19)

(29) *É tam grande que chega té o céu* (J.B., p. 367, l. 1436)

APÓS

A preposição **após** substitui a forma **empós**, documentada no século XIV, como se vê nos exemplos abaixo:

(30) [...] *querendo tirar o pee empós si, empeçou-lhi o çapato en huu paao da sebe e jouve assi* (D.S.G., 1, 5, 36)

(31) *E, a rogo de Sam Jerónimo, Damaso, Papa, instituiu que, após os sálmos, se repetisse este glória patri [...]* (J.B., p. 267, l. 7).

Em 1606, Duarte Nunes de Leão, na *Ortografia e origem da língua portuguesa*, recomenda o uso de **para** em lugar de **pera** (Leão, 1983: 164), o que comprova que, apesar de, naquela época, as duas formas coexistirem na língua, já havia indício de mudança. Na obra de João de Barros, encontra-se registrada apenas a forma **pera**.

Há preposições documentadas no século XVI, que não foram encontradas no século XIV. É o que ocorre, por exemplo, com as formas **mediante** e **conforme**, ambas gramaticalizadas, no português, por meio do processo de recategorização sintática.

MEDIANTE

Segundo A. G. Cunha (1991: s.v. **médio**), a preposição **mediante** vem do latim *medians*, -antis, *particípio presente do verbo mediare* (‘mediar’) e encontra-se documentada a partir do século XVI.

E. Dias (1970: 165) assinala que a preposição **mediante** é uma forma do antigo *particípio presente* empregado, oracionalmente, com um sujeito, que passou a funcionar em português como preposição.

Como já se observou, inicialmente, **mediante** possuía a função de *particípio*, tratando-se, portanto, de um adjetivo verbal. Como adjetivo, o *particípio* concorda com o substantivo a que se refere. Entretanto, à medida que **mediante** desempenha a função de preposição, passa por uma mudança, estabelecendo entre seus complementos uma relação não mais de concordância, mas de regência.

A preposição **mediante** é empregada na acepção de ‘por meio de’, ‘por intermédio de’, ‘com auxílio ou intervenção de’, mantendo o seu sentido de base do latim, como se vê no seguinte exemplo:

(32) [...] *e que depois de si nam quêrem cáso senám mediante preposicám [...]* (J.B., p. 353, l. 1140).

Como já foi assinalado, ocorreu o processo de recategorização sintática, quando foi usada a forma verbal de *particípio presente* **mediante** como preposição **mediante**.

CONFORME

Segundo A. G. Cunha (1991: s.v. **conforme**), **conforme** vem do latim *conformare* (‘dar forma’, ‘conformar’), empregado, em português, como adjetivo de dois gêneros, advérbio e conjunção, no sentido de ‘conformado’, ‘em conformidade’, ‘segundo as circunstâncias’, desde o século XIV.

C. Cunha e L. Cintra (1995: 543) assinalam que **conforme** é uma preposição acidental porque, embora pertencendo a uma outra classe gramatical, funciona, às vezes, como preposição.

Na obra de João de Barros estudada, encontram-se documentados tanto o adjetivo **conforme** como a preposição **conforme**, dele proveniente.

Como adjetivo, registra-se o seguinte exemplo:

(33) [...] *pois tem preçeitos de vida e lêteras que lhe ordenará os princípios confórmes à sua idade e magestade do seu san gue?* (J.B., p. 390, l. 11).

Como preposição, **conforme** está documentada no sentido abstrato de ‘adequação’, como exemplificada a seguir:

(34) [...] *mas tomarei um meio confórme a tua idade e minha possibilidáde* (J.B., p. 444, l. 730).

Todas as preposições provenientes de verbo foram, primitivamente, adjetivos, deixando depois de concordar com o substantivo, ao assumir a função de preposição (*Novo manual de língua portuguesa* 1926: 506).

Finalmente, observa-se, na obra de João de Barros, a presença de um grande número de locuções prepositivas, o que denuncia, segundo S. Svorou (1993: 38) e outros autores, o primeiro passo para o processo de gramaticalização, estágio em que os elementos encon-

tram-se **enlaçados**. Nesse caso, o morfema lingüístico, na maioria das vezes, espacial e o seu complemento constituem unidades fonológicas independentes, embora componham uma unidade maior, figurando em formas estereotipadas com tendência à cristalização. Entre as locuções prepositivas encontradas, no século XVI, algumas já vêm sendo usadas desde o português arcaico. A maioria delas inicia o seu processo de gramaticalização através da recategorização sintática, quando alguns elementos, como nomes ou advérbios, entram na constituição dessas locuções. Por um lado, os nomes **causa, cerca, destra, face, favor, frente, galardám, maneira, meio, propósito, virtude e vontade** passam a compor, respectivamente, as locuções **por causa de, acerca de, a destra de, em face de, em favor de, defrente de, por galardám de, à maneira de, em meio de/ per meio de, a propósito de, em virtude de, per vontade de**, algumas delas exemplificadas a seguir:

- (35) *Mas, por cáusa da bõa composiçám das lêteras, o u pe queno [...] (J.B., 379, l. 1673)*
 (36) *Ésta dificultdade máis é entre os Latinos e Gregos pola variaçám dos cásos que àcerca de nós e dos Hebreos (J.B., p. 314, l. 435)*
 (37) *Subio aos çéos e está a destra de Deos Pádre todo pode roso (J.B., p. 281, l. 72)*
 (38) *[...] diz éstas palávras a que [h]avemos de responder suas respóstas que vam de frente délas: [...] (J.B., p. 273, l. 75)*
 (39) *E assi temos alguas lêteras dobrádas à maneira dos Hebreos: [...] (J.B., p. 296, l. 58)*
 (40) *[...] quando te ocorrerem a propósito da matéria (J.B., p. 415, l. 48)*
 (41) *[...] mas, em virtude déla, respondamos [...] (J.B., p. 276, l. 130).*

Por outro lado, os advérbios **debaixo, diante** e **trás** entram, respectivamente, na formação das locuções **debaixo de, diante de, de trás de/ por detrás de**, algumas delas abaixo exemplificadas:

- (42) *Epíteton quér dizer postura debaixo de nome (J.B., p. 366, l. 1419)*
 (43) *[...] que iam cantando deante de Cristo o dia de Ramos (J.B., p. 269, l. 61)*
 (44) *[...] sempre acharemos o artigo detrás do nome que ele rége [...] (J.B., p. 379, l. 1664).*

A gramaticalização dessas locuções não se dá apenas mediante mudança sintática, quando nomes e advérbios passam a ser usados em novo contexto, mas também através de mudança semântica, uma vez que, ao comporem as locuções, eles, por um lado, perdem parte

de sua substância semântica e, por outro lado, adquirem-na no novo ambiente sintático. Além do mais, a gramaticalização de tais elementos foi seguida de reanálise, pois eles passaram a ser empregados em novo ambiente sintático, assumindo o papel de preposição e estabelecendo, então, relação de regência.

À guisa de conclusão, pode-se dizer que, ao comparar as preposições documentadas nas obras dos dois séculos estudadas, foram encontrados os seguintes grupos: a) manutenção da preposição latina (com o mesmo sentido e com extensão de sentido); b) preposições com formas modernizadas; c) surgimento de novas preposições; e d) formação de locuções prepositivas. Esses fatos observados demonstram que as preposições continuaram seu processo de gramaticalização no português arcaico e nos inícios do português moderno, o que continua ocorrendo no português atual.

Referências bibliográficas

- BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*; cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha. Lisboa: Publ. da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho et alii. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acresc. de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. 839 p.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 714 p.
- DIAS, Augusto Epiphânio da Silva. *Syntaxe histórica portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1954. 442 p.
- LEÃO, Duarte Nunes de. *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Introdução, notas e leitura de Maria Leonor Carvalhal Buescu. [s. l.]: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1983. 335 p. 1. ed. 1606.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *A mais antiga versão portuguesa dos quatro livros dos Diálogos de São Gregório*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1971. 4 v. mimeogr.
- NOVO *Manual de língua portuguesa*. Grammatica historica. F.T.D. Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Alves. 1926. p. 506-507.
- POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Relações expressas por preposições no período arcaico do português em confronto com o latim*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 1999. 3 v.
- SVOROU, Soteria. *The grammar of space*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1993. 277 p.

Demonstrativos, dêiticos e anafóricos no século XVI¹

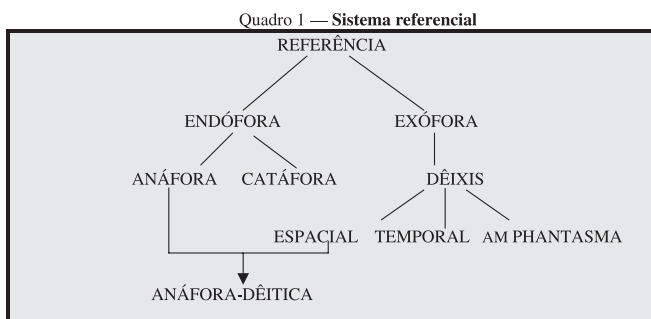
Sílvia Santos da Silva Gonçalves
Universidade Federal da Bahia – UFBA

ABSTRACT: In this paper, it is intended to observe, in three texts from the XVI century, how demonstratives worked, related to the structure of their system: whether dichotomic or classical trichotomic. The analysis showed that, in those texts, both a dichotomic and a no-classic trichotomic system were present, varying according to demonstrative function and in relation to the type of text.

PALAVRAS-CHAVE: Demonstrativos, dêiticos, anafóricos, diacronia

0. Introdução

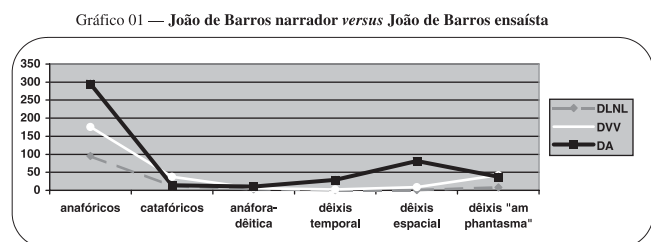
Durante a elaboração da dissertação tentou-se adotar os critérios e a nomenclatura existente com relação à referência dos demonstrativos, a saber: endóforica: anáfora, referência ao que já foi dito; catáfora, referência ao que será enunciado; exóforica: dêixis espacial, situação da pessoa/elemento no espaço; dêixis temporal, situação da pessoa/elemento no tempo. Contudo, isso não foi possível, pois em alguns contextos, em que as formas demonstrativas se encontravam, às formulações teóricas existentes e, conseqüentemente, suas denominações não se adequavam, por esse motivo foi necessária a criação de uma categoria, anáfora-dêitica, que é a identificação da referência no próprio texto, mas com expressão semântica dêitica espacial, e a adoção de uma terminologia de Karl Bühler, dêixis “am phantasma”, que é a ausência de referência no próprio texto, mas com referência ao genérico pertencente à memória compartilhada, sabe-se que essa teoria/denominação não é muito bem aceita por alguns especialistas, mas encaixou-se perfeitamente nos casos em que os conceitos, normalmente utilizados, não satisfaziam. Dessa forma chegou-se ao seguinte sistema de referenciação:



1. Os demonstrativos no século XVI

Nesta comunicação tratar-se-á apenas dos textos que compuseram o século XVI, são eles: *Diálogo em Louvor de Nossa Linguagem*, *Diálogo da Viciosa Vergonha* e *Livro Quinto da Primeira Década da Ásia*. Serão discutidos apenas os traços em comum e/ou diferentes que esses textos apresentem, pois pela escassez de tempo e espaço não poderá ser feita uma análise detalhada de cada um dos referidos textos.

No gráfico 1 pode-se contrapor as ocorrências das funções desempenhadas pelos demonstrativos:



Através desse gráfico percebe-se que os dois diálogos têm a mesma disposição, guardadas as devidas proporções, que é distinta da narrativa, cuja curva é muito diferente, podendo-se assegurar, a partir disso, que a natureza do texto é um dos fatores condicionantes no emprego dos demonstrativos em cada uma das funções encontradas nos textos em estudo. Os diálogos, na dêixis temporal, têm o número de ocorrências inferior ao da anáfora-dêitica, contrariamente, ao que ocorre nas *Décadas*, em que as ocorrências da dêixis temporal são superiores às ocorrências de anáfora-dêitica, isso mostra que em um diálogo não há tanta necessidade de se estar utilizando a função dêitica temporal, pois os interlocutores compartilham a mesma situação temporal, já nas *Décadas* o maior número de ocorrências, em relação à anáfora-dêitica, se justifica pela distância entre o espaço de tempo do narrador e o tempo dos fatos narrados, ou seja, João de Barros não é contemporâneo aos fatos que narra, levando-o a ter de valer-se da referida função.

Na dêixis espacial o número de ocorrências é igual ao de dêixis temporal no *Diálogo em Louvor de Nossa Linguagem*, no *Diálogo da Viciosa Vergonha*, já nas *Décadas da Ásia*, as ocorrências de dêixis espacial são três vezes superiores às ocorrências na função dêitica temporal, isso pode ser intrigante a partir do momento em que se visualiza no gráfico a curva parecida para os diálogos também, mas não se deve esquecer que no caso do *Diálogo em Louvor de Nossa Linguagem* é apenas uma ocorrência, isso impede que se saiba qual seria, na verdade, a tendência curvilínea, já que esses dados mostram a manutenção em relação à dêixis temporal.

A diferença entre esses dois tipos de textos se faz realmente presente na função dêitica “am phantasma”, em que o número de ocorrências dos diálogos cresce sensivelmente, em relação à dêixis espacial, e nas *Décadas* ocorre exatamente o contrário, o número de ocorrências de dêixis “am phantasma” é quase duas vezes menor em relação à dêixis espacial. A partir desses dados pode-se entrever que na narrativa-histórica o autor tem maior cautela na utilização de dados genéricos, pois ele sabe que está escrevendo para um número muito vasto de pessoas, as quais podem não compartilhar das informações por ele utilizadas, e nos diálogos o emprego dessa função se faz presente pelo fato de que, de alguma forma, a “presença” do interlocutor sinaliza que a referência ao genérico é possível, ou melhor, o locutor sabe quais os elementos fazem parte da memória compartilhada por ambos, precisamente, pela presença de seu receptor no momento da enunciação².

¹ Este trabalho é parte da dissertação intitulada *Demonstrativos, dêiticos e anafóricos: duas sincronias em confronto (séculos XV e XVI)*, defendida em agosto de 2000, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Virgínia Mattos e Silva.

² Sabe-se que no caso do diálogos em estudo não se tem certeza da presença ou ausência do interlocutor na situação comunicativa, pois se trata de uma criação/recriação escrita, o que leva a outro tipo de situação, todavia, de alguma maneira, essa presença, mesmo sendo um texto escrito, é marcada porque João de Barros tem de, todo o tempo, escrever ou transcrever a fala do filho, tornando viva a presença do seu interlocutor.

Tem-se em confronto um diálogo com uma narrativa-histórica, em que, no primeiro, a presença do locutor, não se tem como saber se é física ou imaginária no caso desses textos, além do fato do assunto ser comum aos dois, favorecem o emprego da dêixis “am phantasma” em oposição a uma narrativa-histórica, em que o fato de ter um interlocutor indefinido, mesmo com um assunto que seja de domínio público, favorecerá menos do que quando se tem um interlocutor definido. A relação é de mais ou de menos probabilidade, que será empregada, de acordo com as peculiaridades do texto, e não apenas natureza do texto, podendo-se, nesses casos, utilizar argumentações distintas para explicar o maior ou menor uso da dêixis “am phantasma” no mesmo texto, porém, frente a textos de naturezas diferentes. Consta-se, também, que a situação em que o texto foi escrito pode influenciar mais do que o contexto.

Resumindo, se se fizer uma escala de favorecimento para a utilização da função dêitica “am phantasma” ter-se-ia:

- 1) diálogo;
- 2) narrativa-histórica com interlocutor indefinido e assunto conhecido;
- 3) narrativa-histórica com interlocutor definido e assunto novo³.

Após a análise do gráfico 1 viu-se que o tipo de texto aliado ao tipo de interlocutor pode favorecer mais ao uso de uma função do que de outra, agora ver-se-á se isso influencia no tipo de sistema. Os sistemas dicotômico e tricotômico que designou-se clássicos são sistemas se estruturam a partir de outros fatores, e não a distância textual, como nos clássicos, para a escolha do sistema. Ver-se-ão, a partir de então, resumidamente, os sistemas de cada texto:

No *Diálogo em louvor de nossa linguagem* pode-se concluir que o sistema de demonstrativos desse texto é: na função anafórica tricotômico não-clássico, grosso modo, utilizando *este* para referir o que já foi dito dentro do discurso do mesmo locutor, *esse* para referência a elemento já citados pelo interlocutor e *aquela* para se referir ao que já foi dito e está mais distante do que nas referências em que se usam *este* e *esse*. Na função catafórica não se pode afirmar qual o sistema utilizado pelo autor, já que ele utiliza apenas as formas de *este*. Na dêixis espacial, como na catáfora, não se pode fazer uma conclusão segura, porque o autor utiliza apenas a forma *este* uma única vez, contudo esse emprego difere das recomendações normativas, ou melhor, João de Barros usa a forma de primeira pessoa para referir-se ao reinos que estão fora do seu campo mostrativo. Na dêixis temporal tem-se também uma única ocorrência com na função dêitica espacial, o emprego segue as prescrições normativas, ou seja, utiliza a forma *este* para se referir ao tempo e ao espaço nos quais está inserido. Na dêixis “am phantasma”, ocorrem apenas as formas flexionais de *aquela*, todas com o traço de generalidade, já na anáfora-dêitica ocorrem, também, as formas de *aquela*, mostrando que nessas duas funções a forma demonstrativa que melhor as representa é a da não pessoa.

No *Diálogo da Viciosa Vergonha*, João de Barros, na função anafórica utiliza, na maioria das vezes, *este* para a referência a algo anteriormente citado no seu próprio discurso, e *esse* para a referência a algum elemento da fala do seu interlocutor. Na função catafórica a preferência, majoritária, é pelas formas de *este*, com trinta e cinco formas, contra três formas de *esse*. Na função dêitica espacial das dez ocorrências, nove são das formas de *este* e apenas uma é de *esse*, mas essa única ocorrência parece seguir a recomendação tradicional, entretanto, como já se fez a ressalva, trata-se de uma ocorrência, que talvez não esteja representando o real uso. Na função dêitica temporal só há dois casos, e ambos ocorrem com as formas de *este*, não se podendo afirmar, dessa forma, qual o tipo de sistema utilizado. Na função dêitica “am phantasma” o autor só utilizou as formas de *aquela*, que se mostraram preferenciais nesse tipo de função, assim, não se pode conjecturar sobre o tipo de sistema, pois apenas um tipo de

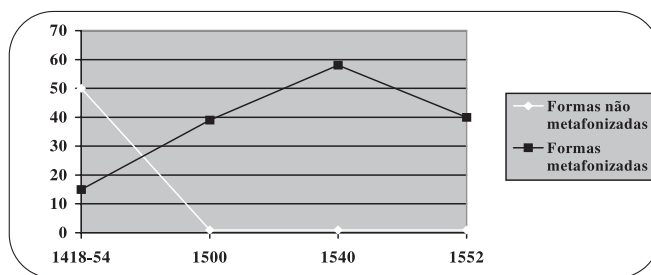
demonstrativo é empregado. Na função anáfora-dêitica também só ocorrem as formas de *aquela*, indicando que João de Barros nessas duas últimas funções tem preferência por esse tipo de demonstrativo.

Nas *Década da Ásia* o sistema de demonstrativos quanto à função anafórica mostrou-se dicotômico, na função catafórica o resultado é dicotômico não clássico, por causa do condicionamento dado pela precedência da preposição à forma demonstrativa *esse*. Já na função dêitica espacial e dêitica temporal o sistema também é dicotômico, sendo que no penúltimo caso não há nenhuma ocorrência de *esse* e nem de sua variante neutra *isso*. Como se pode depreender do exposto, o sistema utilizado no livro quinto da primeira *Década da Ásia* de João de Barros em relação às funções clássicas é dicotômico. Já com respeito a dêixis “am phantasma” e a anáfora-dêitica não se pode afirmar se o sistema é dicotômico ou tricotômico, já que o autor utiliza em ambos os casos uma única forma o demonstrativo flexional *aquela*, ou seja, no máximo poder-se-ia chamar esse emprego de *monotômico*. Diferentemente dos dois diálogos, tirando a função anafórica, as maiores ocorrências são de dêiticos; a explicação para o maior emprego dessas funções, depois da anafórica, é que o autor narra fatos passados e refere-se a lugares distantes, ou seja, constantemente o autor terá que utilizar-se das funções dêiticas para situar os leitores no tempo e no espaço.

2. Formas não metafonizadas

Esse tópico entrou nesta comunicação porque ele mostrará a diferença existente entre o século XV e o XVI em relação ao processo morfológico sofrido por esses elementos, ou seja, o século XVI é uma marco em relação a morfofonêmica dos demonstrativos. As formas não metafonizadas são aquelas que, na história do português, não tiveram alteração do timbre da vogal tônica sob a influência de uma vogal final (BUENO, Francisco, 1955:99-100). No caso específico dos demonstrativos tem-se as seguintes mudanças: 1) O timbre de um *e* tônico se torna aberto pela influência de um *a* final: [ɛ]sta, [ɛ]ssa, aqu[ɛ]la; 2) A vogal final *u* fecha o timbre do *e* tônico até *i*: [e7]sto > isto – [e7]sso > isso – aqu[e7]lo > aquilo. No gráfico 2, a seguir, só está representado a mudança do tipo 2, porque a do tipo 1 não pode ser representada na grafia, veja-se:

Gráfico 2 — Formas metafonizadas e não metafonizadas



Através do gráfico acima verifica-se que entre 1418 e 1454, quando foi escrita a *Crônica de Dom Pedro*, o número de formas não metafonizadas é quatro vezes maior, que as já metafonizadas, tendo, no referido período, as duas curvas sentidos opostos. Em 1500, ainda século XV, mas que se prefere denominar de limiar do século XVI, as formas não metafonizadas têm apenas uma ocorrência frente a trinta e nove metafonizadas. Veja-se que se está no mesmo século, porém, essa mudança fonética estava em vias de concretização.

No século XVI, em 1540 e 1552, essa mudança já se mostra concretizada, pois não se tem nenhuma ocorrência das formas não

³ Nesse tipo de texto tem-se a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, que foi utilizada na dissertação como parte do *Corpus* do século XV.

metafonizadas, pelo menos nos textos sob análise. Em relação à curva que tem um aumento em 1540 e uma queda em 1552 dando a impressão de que se caminha para uma queda no emprego dessas formas, gostar-se-ia de esclarecer que tal curva deve-se ao fato de se ter juntado os dados dos dois *Diálogos* e não, como pode aparentar, uma tendência à diminuição de uso das formas metafonizadas em 1552.

Segundo Mattoso Câmara (1991:165-166), o processo de metafonía na diacronia da língua interferiu com a regularidade da mutação das vogais longas e breves latinas para fechadas e abertas no português, e na sincronia do português moderno estabeleceu o processo sub-mofêmico da alternância vocálica. Mattos e Silva (1991: 51-52) alerta para a separação entre o processo de assimilação chamado de *metafonía*, que é a abertura da vogal acentuada, e as *inflexões vocálicas*, cujo resultado é o fechamento da vogal acentuada condicionado pela contigüidade de determináveis elementos fônicos. Afirma que em *Corpus* analisado por Clarinda Maia, entre o século XIII e o XVI, no fim do século XIII há, esporadicamente, a forma *isto* e em grande escala a forma *esto*.

Amini Haury (1989: 43) assegura, baseando-se nos limites do período arcaico estabelecidos por Carolina Michaëlis de Vasconcelos e Serafim da Silva Neto, que na primeira fase do período arcaico – século XII (sic) a 1350 ou 1385 – encontravam-se as formas não metafonizadas, *esto*, *esso* e *aquelo*, e à segunda fase – 1350 ou 1385 ao século XVI – pertencem as formas metafonizadas, *isto*, *isso* e *aquilo*. Essa afirmação da autora não está totalmente de acordo com os resultados encontrados, pois as formas não metafonizadas ainda são a maioria na *Crônica de Dom Pedro*, que está inserida, dentro da classificação supracitada, na segunda fase do português. Isso indica que para se estabelecerem os limites cronológicos do processo de metafonía nos demonstrativos do português é preciso uma seleção maior de textos, para se verificar se a hipótese do limites da autora se confirmam, mostrando que os dados da *Crônica* ou refletem um arcaísmo do autor, ou se os limites para o processo de metafonía, no caso dos demonstrativos, se dá mais tardiamente, pela análise feita a partir do final da segunda metade do século XV, não coincidindo, rigorosamente, com as delimitações preestabelecidas. Esses dados remontam à sugestão dada por Mattos e Silva de uma delimitação de

períodos feita, também, através de dados intralingüísticos e não apenas através de indícios sócio-históricos.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Demonstrativo, dêixis e interdiscurso*. Campinas, 1994. (Tese de Doutorado).
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Os mostrativos no português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1993. v.3.
- CID, Odirce, COSTA, Maria Cristina, OLIVEIRA, Célia T. Este e esse na fala culta do Rio de Janeiro. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v. 5, dez. 1986.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.
- LAHUD, Michel. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- LYONS, John. *Sémantique linguistique*. Trad. Jacques Durand et Dominique Boulonnais. Paris: Larousse, 1980. (Langue et Langage).
- MONTEIRO, José Lemos. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: UFC, 1994.
- NASCENTES, Antenor. Este, esse. In: *Miscelânea a Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Professor, 1965.
- PAVANI, Sílvia. *Os demonstrativos este, esse e aquele no português culto falado em São Paulo*, 1987. (Dissertação de Mestrado).
- TEYSSIER, P. Le système des déictiques spatiaux en portugais aux XIV^e, XV^e et XVI^e siècles. *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*. Paris, n. 6, 1981.

A questão da relação entre fala e canto e a coordenação dos gestos

Beatriz Raposo de Medeiros
Universidade Estadual de Londrina
Universidade de Campinas

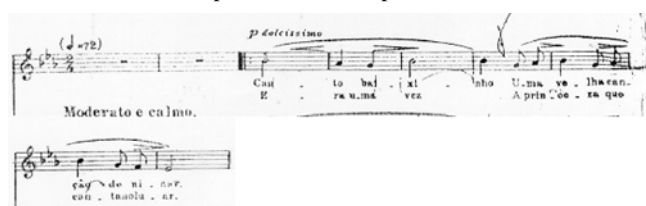
ABSTRACT Durations were measured in nonsense words containing the stops /p,t,k/ in both singing and speech. Approximate doubling of overall duration occurred in singing as compared to speech. However, statistical tests showed that this lengthening does not affect sung stops.
PALAVRAS-CHAVE : fonética acústica, duração, fala e canto.

Introdução

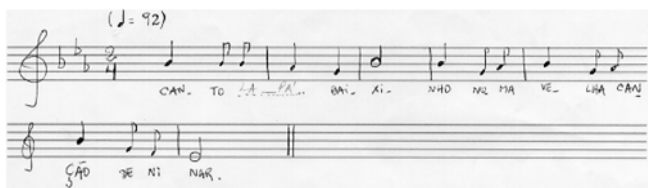
Em um estudo preliminar visando explicar a baixa inteligibilidade para o canto erudito (v. Medeiros, 2000) verificou-se que a explosão das oclusivas era diminuta, o que nos levou a pensar na seguinte hipótese: as consoantes são rapidamente pronunciadas no canto, independente da duração da vogais. Isto nos levou a compor um desenho experimental para toda a tese de doutorado - na qual se insere o trabalho aqui apresentado - em que a partir do logatoma /la'CV/, além de desvendarmos o padrão formântico das vogais, pudéssemos explorar fenômenos de coarticulação e estrutura temporal da fala e do canto. Este último aspecto é o que nos interessa na questão da relação entre fala e canto que ora discutimos.

Metodologia

A frase veículo contendo o logatoma /la'CV/ "Canto /la'CV/ baixinho numa velha canção de ninar" foi repetida 5 vezes por 5 cantoras (sopranos) em 2 modalidades diferentes: fala e canto. Obtivemos, no total, 1050 ocorrências, nas quais encontram-se as 7 vogais do PB em posição acentual tônica ([a], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o] e [u]) e as consoantes [k], [p] e [t], faladas e cantadas. A frase escolhida pertence ao cancionário erudito brasileiro e foi extraída da Cantiga de Ninar de Francisco Mignone. Tanto o texto da canção, como a tessitura em que esta foi composta, eram perfeitamente compatíveis com as necessidades do experimento. Uma pequena modificação teve de ser feita: o logatoma foi inserido na frase da canção, sem alterar altura, de forma alguma, nem ritmo de forma substancial. A frase original é a transcrita abaixo, numa partitura cuja tonalidade é mi bemol maior e o tempo é 2/4, um compasso binário.



O compasso binário é aquele que agrupa duas batidas, as quais podem ser organizadas da seguinte forma: ou subjazem à realização de uma nota que dura por todo o compasso, portanto uma nota relativamente longa, ou agrupam uma ou mais notas. No caso da Cantiga de Ninar, a nota longa é a mínima, e a nota que corresponde a uma batida é a semínima. Para inserir o logatoma na frase da canção, foi necessário encurtar a duração da sílaba /can/ de /canto/ a uma semínima e a sílaba /to/ a uma colcheia; assim, ainda sobrava meio tempo a ser preenchido, o que foi feito com a sílaba /la/ e, no compasso seguinte, o primeiro tempo foi ocupado pela sílaba /CV/, mantendo-se o resto deste compasso – assim como o resto da frase – conforme a partitura original. O resultado obtido foi este:



A gravação foi realizada a 44 kHz, em cabine insonorizada do LAFAPE¹; utilizando-se uma Fita DAT Sony. A taxa de elocução² foi de 92 batidas por minuto, tanto para fala como para o canto³. Isto resultou numa alteração de andamento em relação à partitura original, que era de 72 batidas por minuto e, portanto, um tanto quanto lento para ser produzido na fala. O andamento escolhido neste experimento pareceu-nos bastante adequado, pois era natural na fala e não desvirtuava a composição musical, que pedia um andamento calmo. Digitalizaram-se os dados a 25.600 Hz, utilizando-se o software de análise de fala Multi-Speech modelo 4300b da Key Elemetrics. Mediram-se o logatoma do (onset de /l/ até o offset da vogal) e a consoante (onset do silêncio até o onset da vogal), visualizando-se a forma de onda e o espectrograma.

Análise estatística

Os testes estatísticos comparando fala e canto foram feitos da seguinte maneira: 1) a partir dos valores absolutos das medidas de duração do logatoma e da consoante e 2) a partir da razão entre a duração da consoante e a duração do logatoma. Os programas de análises estatísticas utilizados foram: o Excel, com o qual rodamos testes-t para (1) e o SigmaStat, com o qual foi possível rodar o teste Kruskal-Wallis e o teste de análise de variância para medidas repetidas (Anova) para (2).

Na tabela 1, abaixo, apresentamos o resultado de cada um dos teste-t em que a duração média dos logatomas falados foi comparada à duração média dos logatomas cantados e a duração média das consoantes faladas foi comparada àquela das consoantes cantadas. Devemos ressaltar, em relação aos logatomas cantados, que a duração média destes é o dobro da duração média dos falados. Assim, o esperado era um resultado de diferença significativa entre a duração do logatoma falado e a do cantado, o que de fato aconteceu. Por outro lado, embora não esperado, obteve-se o resultado de diferença significativa entre duração das consoantes faladas e cantadas. O que nos leva, por ora, a reconhecer um ligeiro encurtamento das consoantes cantadas em relação às faladas.

1 LAFAPE: Laboratório de Fonética Acústica e Psicolinguística Experimental.
2 Taxa de elocução é o mesmo que andamento, sendo este último termo próprio da Música. Assim, as frases cantadas foram realizadas no andamento *Andante*, ou seja, aquele em que realizam-se 92 batidas por minuto.
3 Isto significou uma frase falada de 4 segundos e uma frase cantada de 8 segundos, aproximadamente.

Tabela 1. A média da duração em milissegundos de todos os logatomas e todas as consoantes [k,p,t].

	Logatoma	Consoante
Fala	450	155
Canto	1004	150
P	0,0001	0,007

O terceiro teste (Kruskal-Wallis) comparou as informantes entre si a partir das razões consoante/logatoma e o resultado foi de que não há diferença significativa entre elas; o que é um bom resultado e nos permitiu dar seqüência à análise estatística. Seguimos então rodando o quarto teste (Anova, com medidas repetidas) em que comparamos as razões da fala com as razões do canto. Abaixo, uma tabela ilustrativa dos resultados obtidos neste quarto e último teste, que indicam diferença significativa entre fala e canto no tocante à duração da consoante.

Tabela 2. Valores médios da razão entre a consoante e o logatoma nas duas modalidades analisadas

Modalidade	Razão	DP	P
Fala	34%	3%	< 0,001
Canto	15%	3%	

O valor de P encontrado indica que as diferenças entre as razões são significativas.

O resultado deste último teste é realmente o que deve se destacar dentre os demais, sem, no entanto, deixar de comentar o resultado obtido em relação à duração das consoantes faladas versus as cantadas. De um lado temos que a razão consoante/logatoma, na fala, é maior do que a razão consoante/logatoma no canto, o que indica que as oclusivas em questão (/p, t e k/), quando cantadas, ocupam uma porção não importante do logatoma comparativamente às faladas. No canto, a vogal é alongada, o que é necessário para o preenchimento do tempo indicado pela partitura musical. De outro lado, temos um resultado de significância positiva para a comparação entre os valores absolutos das durações das consoantes nas diferentes modalidades - fala e canto - indicando para o fato de que, além de não serem afetados pelo alongamento da vogal, as consoantes cantadas são mais curtas que as faladas. Ainda é cedo, porém, para se levantar a hipótese de que se trata, na modalidade cantada, de uma função entre vogal e consoante

Discussão

Estudos envolvendo medidas acústicas de seqüências CV na fala – sobretudo quando a consoante é uma oclusiva – vêm se repetindo há cinco décadas; só para citar alguns exemplos: Halle et al., 1957, Blumstein e Stevens, 1979, Forrest et al., 1988, Kessinger e Blumstein, 1998, Stevens, 2000. A preocupação destes autores é encontrar uma característica acústica invariante, que permite ao ouvinte reconhecer a consoante, apesar da variabilidade do sinal sonoro, alguns discutindo efeitos coarticulatórios⁴ da seqüência CV. Em termos de medidas acústicas de sons da fala cantada, podemos citar White (1999), que analisa as freqüências formantes de vogais isoladas, faladas e cantadas por crianças. Não há, no entanto, notícia de estudos envolvendo duração de segmentos no canto. Dentre os estudos acima citados, o de Kessinger e Blumstein (op.cit), discute o efeito da taxa de elocução na produção do VOT, duração da vogal e a duração do seguimento CV para as oclusivas surdas do inglês. O resultado é de que, quanto mais lenta a taxa de elocução,

tanto maior a duração do VOT e da vogal, achado que implica no aperfeiçoamento de testes de percepção e na caracterização acústicas dos sons da fala.

O presente estudo, no entanto, ainda é modesto para abordar questões como a de percepção e de propriedades acústicas da fala, por trazer à tona a fala cantada que fica, em muitos momentos, refém das restrições musicais próprias do canto, além do fato de não contar com estudos antecedentes. Trata-se antes de investigar a fala cantada em um dos muitos aspectos acústicos que possuem sua contraparte na fala, visando encontrar respostas para as duas modalidades, ainda que partindo de um aspecto, à primeira vista, bastante simples como o de duração.

A comparação entre canto e fala envolvendo a razão entre consoante e logatoma em cada uma das modalidades revelou que a consoante ocupa uma porção importante do logatoma falado, ao passo que, no logatoma cantado, esta importância cai para 15% (ver tabela 1). Então concluímos que o enunciado cantado realizado em taxa de elocução igual ao mesmo enunciado falado, alonga as vogais⁵ (sobretudo aquela que é realizada “sobre” a semínima, que no tempo 2/4 preenche um tempo inteiro), ao passo que reserva à consoante oclusiva surda o tempo apenas suficiente para ancorar a fala.

As duas modalidades investigadas apresentam-se bastante diferentes no tocante à organização da estrutura temporal dos gestos da fala. A coordenação dos gestos cantados minimiza as características acústicas de silêncio e ruído que marcam a consoante, pelo fato da voz cantada ser um instrumento musical de alturas e não rítmico e assim necessitar das vogais, sons da fala que carregam informação de freqüência. Mas não é apenas de vogais quaisquer que o canto necessita. Como este último requer um trato vocal livre de maiores restrições, o que já atestamos em estudo preliminar (Medeiros, op.cit), as vogais não arredondadas tendem a se centralizar, o que pode afetar a inteligibilidade do texto cantado. A coordenação dos gestos falados, comparados aos cantados, privilegia a consoante; vimos em Kessinger e Blumstein (op.cit) que quando a vogal se alonga, o VOT também se alonga; isto também deve ocorrer quando há foco ou acento frasal, provavelmente aumentando a duração da consoante.

Diante do que foi exposto no parágrafo acima, a fala falada - para opormos à fala cantada - alonga segmentos consonânticos e vocálicos coordenadamente, o que indica serem ambos importantes para a fala. Por sua vez, a fala cantada alonga as vogais, centraliza-as - quando necessário - e encurta as consoantes (oclusivas surdas, neste caso), o que indica que despreza os ruídos das restrições bem como o silêncio dos fechamentos. Mesmo assim, o canto tem de preservar a fala e tal preservação se dá através da realização das consoantes, ainda que mais curtas.

Para o canto, o achado deste estudo prepara o terreno para estudos futuros sobre inteligibilidade. Para a fala, ressalta a importância de mais estudos sobre produção de fala, em que se altere a taxa de elocução do mesmo enunciado, a fim de obter respostas quanto ao padrão rítmico e à mudança das línguas, atingindo outros níveis de análise lingüística para além do escopo da fonética.

Agradecimentos: à minha orientadora Eleonora Albano, à Vera Pacheco, ao Jarbas Queiroz, ao Luís Antônio Santos e às minhas talentosas informantes.

⁴ Estes efeitos serão a questão central do estudo de coarticulação na fala e no canto que fazem parte da tese de doutorado da autora.

⁵ Parece também alongar as consoantes como /l/ e /n/, mas para afirmar isso seria preciso uma investigação acurada. Agradeço esta observação à Sandra Madureira.

Referências bibliográficas

- BLUMSTEIN S. e STEVENS K. Acoustic invariance in speech production: evidence from measurements of the spectral characteristics of stop consonants. *J. Acoust. Soc. Amer.*, v. 66, n. 4, p. 1001–1007, 1979.
- FORREST, K., G Weismer, P. Milenkovic, R. Dougall. Statistical analysis of word-initial voiceless obstruents: preliminary data. *J. Acoust. Soc. Amer.*, v. 84, n. 1, p. 115–123, 1988.
- HALLE, M., G. W. Hughes, J.P. Radley. Acoustic properties of stop consonants. *J. Acoust. Soc. Amer.*, v. 29, n. 1, p. 107–116, 1957.
- KESSINGER, R. H. e BLUMSTEIN S. E. Effects of speaking rate on voice onset time and vowel production: some implications for perception studies. *J. of Phonetics*, v. 26, p. 117–128, 1998
- MEDEIROS. B. R. de. Estudo preliminar da inteligibilidade das vogais cantadas no português brasileiro. *Estudo Lingüísticos XXIX*, p. 657-662, 2000.
- STEVENS, K. Diverse acoustic cues at consonantal landmarks. *Phonetica*, v. 57, p. 139–151, 2000.
- WHITE, Peta. Formant frequency analyses of children's spoken and sung vowels using sweeping fundamental frequency production. *Journal of Voice*, v. 13, n. 4, p. 570–582, 1999.

Realidade e sentidos: dos jecas aos sem-terra

Sílvia Helena Barbi Cardoso
Faculdade de Americana

ABSTRACT: *This work aims at showing throughout discourse two different places of subjectivity: the “caipira” and the “sem-terra” and the importance of discursive memory in constructing this subjectivity.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, memória discursiva, sujeito, paráfrase.*

“O caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas” (Monteiro Lobato)

0. Introdução

É através de uma memória, chamada “memória discursiva”, que os discursos se constituem enquanto pré-construídos ou origem de atos novos. A memória, entendida como estruturação de materialidade discursiva complexa e estendida numa dialética de repetição e de regularização, “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (Pêcheux, 1999:52). “Sob o “mesmo” da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se, antes de desdobrar-se em paráfrase. (idem: 53). A memória não é, pois, “uma esfera plana”, de “conteúdo homogêneo”, mas “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflito de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discurso” (idem:56).

A obra literária de Monteiro Lobato, escritor lido e relido no Brasil, sobretudo pelas crianças, pode ser considerada um dos discursos fundadores de uma certa memória, construtora de um certo sentido de “agricultor” e de uma certa imagem do trabalhador rural brasileiro, se levarmos em conta a popularidade alcançada pelo seu Jeca Tatu, personagem retomada em novos discursos (da imprensa, do cinema, do cotidiano, da TV, da própria literatura etc.), ainda que com óbvias modificações. O discurso do MST, em contrapartida, conforme veremos, pode ser considerado uma ruptura nessa memória.

1. Os sentidos de “caipira”

O “caboclo¹”, em *Urupês* de Lobato, é apresentado como o Jeca Tatu, um “selvagem real”, “feio”, “brutesco”, “anguloso”, “desinteressante” e “fraco”, “adorador da deusa Cachaça, divindade que entre os caboclos não encontrou herético”, o “sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço”, aquele que, por ser preguiçoso, não remenda o teto da casa, e, quando a água da chuva pinga pelas fendas da palha apodrecida, apara a água gotejante numa gamelinha.

Esses sentidos, que nos dão uma imagem até certo ponto cruel do Jeca, não diferem daqueles que se encontram em outro texto anterior do autor, *Velha Praga*, onde o Jeca tanto pode ser o Jeca Tatu, como também o Manoel Peroba ou o Chico Marimbondo: um “parasita”, um “piolho da terra”, “espécie de homem baldio”, “sêmionômade”, “inadaptável à civilização”, “nômade por força de vagos atavismos”, “agregado à terra”, “fazedor de sapezeiros”, “sarcopte que fica na terra até à completa sucção da seiva convizinha”, “aquele

que brota da terra como um urupê”, “predador das aves incautas e de palmitos e da caça grande quando rareiam os palmitos”, “transgressor da lei”, “incendiário”, “Nero”, “um urumbeva qualquer, de barba rala, amoitado num litro de terra litigiosa”, “aquele que se toca (“ao caboclo toca-se”) como um cachorro inoportuno ou uma galinha que fareja pela sala”, “semi-selvagem”, “uma quantidade negativa”.

A “cabocla”, mulher do Jeca, não mereceu melhor distinção: “a sarcopta fêmea, com um filhote no útero, outro no peito, outro de sete anos à orela da saia”. O “caboclinho”, por sua vez, é o “pequeno sarcopte”, “pitinho na boca e faca à cintura”.

Esses sentidos atribuídos ao trabalhador rural parecem estar dentro da memória do discurso do senso comum, se considerarmos enunciados do discurso do cotidiano como: “o caipira é preguiçoso”, “tem terra sobrando no Brasil, mas o caipira não quer plantar”, “para quem quer trabalhar, existe terra” etc.

O discurso de Lobato não deve ser tomado como um discurso novo. Os sentidos de seu “caboclo” puderam significar e produzir outros pela existência de uma memória, condição do dizível. Lobato fala de um lugar marcado, de uma certa posição de classe, a privilegiada classe dos proprietários ou donos do capital, no caso, proprietários de terra, fazendeiros, que, na história do nosso país, detiveram por um longo espaço de tempo não somente a posse dos latifúndios como também a hegemonia política do país. Foi um discurso de poder que tornou os sentidos de Lobato viáveis, ignorando-se o longo processo histórico de exclusão social, de que tem sido vítima o trabalhador rural brasileiro.

Historicamente, o processo de exclusão social do trabalhador rural e de expropriação da terra, no país, começou com a história do descobrimento e da colonização e se manteve depois da independência. Foram dele vítimas os índios - escravizados primeiro e dizimados depois -, os escravos africanos, os mestiços, os imigrantes. As políticas brasileiras sempre favoreceram a hegemonia de pequenos grupos, que detêm o poder político e regem os destinos do país, com o conseqüente confinamento à marginalidade e à pobreza de um grande número de explorados e excluídos do direito à terra (que tinha outras funções que não a social) e sobretudo à cidadania.

No entanto, a ideologia junta as palavras às coisas, produzindo sentidos que passam como sendo a realidade, a coisa em si, uma evidência inquestionável. Assim é a “evidência” da preguiça natural do trabalhador rural brasileiro, a sua indolência congênita, o seu comodismo também congênito. A eficácia desses sentidos, que têm por finalidade manter um certo *status quo*, se dá quando os próprios

1. Lobato ignora que “caboclo” é uma identidade racial, enquanto que “caipira” é uma identidade cultural.

desfavorecidos, explorados e excluídos se tornam sujeitos do discurso que os subjuga. Desse modo, a exclusão social do trabalhador rural é sustentada por um discurso em que são ignoradas as condições materiais de existência do lavrador brasileiro, inclusive pelo próprio lavrador. Quando esse diz, conformado com as condições materiais em que vive, “É Deus quem quis assim”, “A gente vai vivendo como pode”, pensando ser ele o autor de seu dizer, está aprisionado por uma memória discursiva em que esses dizeres fazem sentido, significam. Ele é sujeito do discurso de sua própria exclusão social.

Para Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Sujeito e sentido se relacionam mutuamente. Para um indivíduo ser sujeito é preciso que seja afetado pelo simbólico, ou seja, que se submeta aos sentidos da língua, “esquecendo” que esses sentidos são decorrentes de um longo processo histórico. É necessário que acredite que esses sentidos traduzem a relação (natural e verdadeira) entre as palavras e as coisas, ou os fatos da realidade. Os sentidos dos discursos se afiguram, então, sob a forma de “universalidade”, “o mundo das coisas”, funcionando como se fosse a realidade ou um sistema de evidências “em si”.

2. A negação da palavra ao agricultor

A negação do direito da palavra ao agricultor está inscrita no discurso literário de Lobato. Não será exagero dizer que a negação desse direito está inscrita nos discursos fundadores (literário, jurídico, político, religioso etc.) e em sua memória. Essa negação é tão forte que até mesmo o discurso marxista dela foi vítima. Em o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (1848) chegam a afirmar que “apenas o proletariado é verdadeiramente uma classe revolucionária”, estando, pois, pressuposto que as demais classes não possuem consciência política, condições organizacionais, suporte ideológico, prática efetiva e instrumentos teóricos capazes de oporem-se ao poder vigente, em busca de uma sociedade igualitária.

O Jeca não fala, como afirma o próprio Lobato no artigo *Urupês*: “O caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas”. Ou ainda: “Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive”. Sem palavra, o Jeca de *Urupês* também não tem consciência política: “O sentimento da pátria lhe é desconhecido”, “Não tem noção do país em que vive”.

Nem mesmo a transmutação do Jeca Tutu em *Jeca Tatuzinho* devolve a fala ao agricultor. Nesse novo texto de Lobato, o Jeca é um pobre “coitado”, “bêbado”, “preguiçoso”, “idiota”, “imprestável”, vítima de doenças e “das desgraças da vida”, o qual, ao curar-se pela Ankilostomina e pelo Biotônico Fontoura, se transforma num próspero fazendeiro. *Jeca Tatuzinho* é uma propaganda do Laboratório Fontoura, estando bastante comprometido com um certo discurso de propaganda e marketing.

Já em *Zé Brasil*, texto de 1947, Lobato se compromete ideologicamente com a revolução comunista. Seu Jeca é, agora, um pobre “coitado”, “agregado”, que é convidado a engrossar as fileiras do movimento de Júlio Prestes, a fim de se libertar do regime de exploração em que vive. A voz de *Zé Brasil* (o Jeca finalmente fala!) não é contudo a voz de uma classe, a dos agricultores. As falas em que *Zé Brasil* denuncia a exploração de que é vítima parecem ser do próprio Lobato, que fala do lugar de ex-patrão, ex-proprietário de terras, e de sujeito identificado com o ideário comunista: “Se essas terras do Taquaral fossem divididas por essas cento e tantas famílias que vivem lá, em vez de haver um rico, que é o Coronel Tatuira, haveria mais de cem arranjos, todos vivendo na maior abundância, donos de tudo quanto produzissem, não só da metade”.

Todavia não foi o Jeca de *Zé Brasil* que entrou na memória dos discursos. Parece que o acontecimento desse Jeca não chegou a aí inscrever-se. Os seus sentidos não puderam ser lidos pela mesma memória que tão bem significou os Jecas de *Velha Praga*, *Urupês* e *Jeca Tatuzinho*.

3. O MST e o novo sujeito sem terra

O MST não surgiu aleatoriamente. O movimento nasceu das injustiças sociais, dentre elas a que excluiu o homem do campo do processo social e, sobretudo, do direito à palavra.

Entre o “caipira” e o “sem-terra” existe uma enorme diferença. Sobretudo porque temos diferentes posições de sujeito. Há dizeres que dão identidade aos sem-terra, integrantes do MST, ao passo que os dizeres possíveis de serem ditos pelo caipira estão inscritos no discurso do poder e das instituições.

O discurso do MST se insere no quadro dos discursos sobre a função social da terra. O seu sujeito é o *agricultor* que não fica mais mudo e nem mais repete as “evidências” que promoveram, historicamente, a exclusão social do homem do campo. Possuindo um discurso próprio, que consiste numa ruptura com o discurso do poder e das instituições, assume, agora, uma voz, *enquanto agricultor*, que expõe outros enunciados como novas evidências: “o Brasil tem muita terra, sim, mas ela está nas mãos de alguns poucos”, “O homem da roça não é preguiçoso, ele não tem terra para plantar”, por isso “Temos que fazer a reforma agrária”, pois “Só a reforma agrária solucionará os problemas do campo”.

Ao dizer, agora, que, *como agricultor* tem direito à terra, o sem-terra ressignifica a “universalidade dos direitos”, prevista em Lei (Estatuto da Terra e Constituição). Estendendo esse direito universal ao trabalhador do campo, luta pela reforma agrária: “Como agricultor, temos direito a um pedaço de terra²”, “Todos têm os mesmos direitos e tudo tem que ser dividido”; “Sem reforma agrária não há democracia”. Mais do que isso, o MST se organiza enquanto movimento de massa e incentiva as ocupações: “Na luta concreta pela terra, vamos nos organizar e nos preparar para ocupação massiva”. Numa etapa posterior, chama os trabalhadores da cidade para unirem-se aos agricultores, colocando-se como vanguarda dos demais movimentos populares do campo e da cidade: “Trabalhador rural e urbano, organizem-se”; “Na medida que consolidarmos uma aliança campo e cidade, vamos derrubar os muros da cidade e romper as cercas do campo”. Proclama finalmente o seu projeto, que é menos a reforma agrária do que promover a mudança da ordem social, ou seja, construir uma sociedade socialista: “Com esta aliança não só implantaremos a reforma que queremos, como também construiremos a sociedade mais justa e fraterna, a sociedade socialista”; “Construir com as demais organizações sociais, do movimento sindical, das igrejas, dos intelectuais e dos militantes em geral para a construção de um projeto para o Brasil”.

Ora, a reforma agrária num país em que o latifúndio sempre representou o poder das elites é um objeto tabu. A questão da terra desnuda todo um sistema de desigualdades e privilégios, e de leis que não se cumprem. Exigir a reforma agrária é exigir que o Estado cumpra o que ele mesmo determinou em seu discurso como garantias universais a todo cidadão (o Estatuto da Terra prescreve a reforma agrária e a Constituição a confirma). Tabu do objeto, diria Foucault (1971), parte da interdição da palavra, que compreende, também, o ritual da circunstância e o direito privilegiado de quem fala. Que direitos têm os agricultores, Jecas, “selvagens reais”, “feios”, “brutescos”, “desinteressantes” e “fracos”, “sem consciência política”, “adoradores da deusa Cachaça”, “sacerdotes da Grande Lei do Menor Esforço”, de exigir que se cumpra o que acham que a lei determina e de propor um projeto que distribua riqueza e renda e diminua as diferenças sociais?

Sabemos que o discurso é controlado, selecionado, organizado

2. Esses enunciados foram coletados dos editoriais dos periódicos do MST. Para um conhecimento maior desse corpus, ver a dissertação de Marlon L. Rodrigues, *Os Discursos do MST* (UFMS).

e redistribuído a partir de determinados procedimentos que colocam em jogo seus poderes e perigos (Foucault, 1971). É preciso, então, controlar os discursos e sua distribuição desde que representem qualquer ameaça à permanência do poder instituído.

Todavia não é possível calar os sem-terra. Cala-se um Jeca, mas não um sem-terra, porque o trabalhador rural se fez sem-terra quando se tornou sujeito de um discurso próprio. A melhor coisa que pode acontecer a um grupo de indivíduos é que ninguém fale em nome deles, mas que falem por si mesmos, contem a sua realidade e lutem por suas causas. No caso do MST, os agricultores vão além, pois, além de falarem por si mesmos, e lutarem por suas causas num discurso de reivindicação e de denúncia, mobilizam trabalhadores de outras classes para a derrubada do poder.

Se não é possível ao discurso do poder calar um sem-terra, é possível controlar seus dizeres e a distribuição de seu discurso, através de outros processos de interdição. Estamos nos referindo à interdição através do *controle dos sentidos*. Como diz Orlandi (1999a:66), os discursos do MST, “que são uma ruptura no discurso político neoliberal, têm dificuldade de significar-se nessa margem em que muitos sentidos não podem fazer o sentido do político, onde as palavras como “movimento” podem significar algo sujeito a repressão porque resvala para o que, hoje, se considera como ilegal”.

Os sem-terra são significados, pois, como um grupo de “baderneiros”, “transgressores da lei”, “aqueles que se tocam”. Chegamos, novamente, através dos processos parafrásticos, enquanto procedimento de memória, aos velhos sentidos de Lobato. Sabemos que os sentidos não existem de *per se*, na língua, mas são constituídos historicamente, no interior das formações discursivas. Nos processos parafrásticos, os dizeres se mantêm, repetindo-se, enquanto procedimento de memória. Pode acontecer que, ao se repetirem, acabem por modificarem-se ou deslocarem-se, pelos processos de polissemia. Se na paráfrase temos estabilização, na polissemia temos rupturas de processos de significação. Na polissemia temos criatividade (Orlandi, 1999b:37), pois houve a intervenção do diferente, “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (idem).

O discurso do MST é tido pela mídia como “um caldeirão ideológico”, discurso “desfocado”, “anacrônico”. Caldeirão ideológico, porque em seu discurso socialista anacrônico há um pouco de tudo: Marx, Lênin, Guevara, Mao e tantos outros. Anacrônico, porque os discursos reivindicatórios estão fora de moda - não são próprios do momento atual. Desfocado, porque os discursos reivindicatórios não são adequados num momento predominante do avanço da globalização, do neoliberalismo, da decadência dos sindicatos, do “fim das ideologias” e do “fim da história”. Além do mais, não existe mais uma ideologia capaz de unificar as diversas minorias socialmente marginalizadas.

A mesma imprensa “oficial” que noticiou o quanto de anacrônico e de desfocado há no MST, numa época em que a ideologia é um conceito obsoleto, teve de noticiar, também, há poucas semanas, “a baderna” do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, constituído enquanto uma reunião de movimentos sindicais, ONGs, entidades religiosas e lideranças mundiais. As conferências do Fórum tiveram por objetivo buscar propostas alternativas às políticas neoliberais colocadas pelo Consenso de Washington através do Banco Mundial e do FMI. O Fórum Social Mundial pretendeu ainda demonstrar que o discurso da “globalização” é enganador, na medida em que oculta os interesses dos países mais ricos. Teve por objeto divulgar as bases de um projeto de sociedade sem centralidade no lucro e no mercado, e fazer ecoar críticas e alternativas ao neoliberalismo, favorecido pela queda do Muro de Berlim e pela hegemonia dos EUA. As conferências do Fórum Social Mundial buscaram resgatar as alternativas que têm sido formuladas nos últimos anos por quem resiste à lógica do mercado, da especulação e da desigualdade social.

O que estamos dizendo é que os sentidos dos discursos do MST, assim como os sentidos do Fórum, tornam-se inviáveis pela nossa história. A formação discursiva, no interior da qual os sentidos do MST e do Fórum Mundial se constituem, foi interdita por procedimentos de censura, de modo que “ficou-se sem uma memória” (Orlandi, 1999b:66) que facultasse a leitura desses sentidos e que tornasse suas paráfrases possíveis. A possibilidade da formação dessa memória existiu, na década de 60, na discursividade dos movimentos reivindicatórios (religiosos, estudantis, culturais, operários, políticos, etc.) em que havia todo um processo de produção de sentidos colocados na mudança da estrutura social. Todavia esse, ao ser reprimido pelo longo período de ditadura militar, vai desembocar na completa dominância do discurso (neo)liberal.

O discurso do MST será um indício de uma retomada “pra valer” dos anos 60 ou um acontecimento que não chegará a inscrever-se na memória dos discursos?

4. Considerações finais

Podemos dizer que os dois sujeitos a que este trabalho visa, o caipira e o sem-terra, nasceram do longo processo histórico de injustiças sociais, que excluiu do processo social o agricultor brasileiro. O “caipira” ou “o homem da roça” se faz o sujeito “sem-terra” quando rompe com os mecanismos de exclusão ou interdição, desidentificando-se com a formação discursiva que o constituiu, que o fez sujeito, para identificar-se com uma nova formação discursiva. Em outros termos, o lavrador, determinado e constituído pelo discurso da ideologia capitalista, um sujeito com seus direitos e deveres assegurados pela sociedade (muitos deveres e poucos direitos, a bem da verdade), sendo essa sociedade também ordenada e constituída pela mesma ideologia, se desidentifica com a “forma-sujeito” (a forma de sujeito de direito, jurídico) produzida historicamente pela ordem do capital (embora se apresente como um “sujeito evidente e em si”), para se transformar no revolucionário sem-terra, constituído, agora, por um novo discurso, ou uma nova ideologia.

O Jeca de Lobato, e muitas de suas paráfrases, representam uma modalidade de sujeito, que Pêcheux (1975:215) explica pela superposição entre o sujeito da enunciação (o “responsável” pelo dizer) e o sujeito universal (o sujeito das “evidências” de uma formação discursiva ou ideológica). A sua “tomada de posição” se realiza sob a forma de “livremente consentido”, o que caracteriza o discurso do “bom sujeito”. O sem-terra representa uma outra modalidade de sujeito, que caracteriza o discurso do “mau sujeito”, porque o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal e se identifica com organizações políticas “de tipo novo”.

Resta saber - um bom tema para futura investigação - como a memória que permitirá a leitura “correta” do discurso desse “mau sujeito” (e esperamos que de fato ela se constitua) significará “ser agricultor”.

Referências bibliográficas

- FOUCAULT, M. (1971) *A ordem do discurso*. São Paulo. Loyola. 1996.
- MARX K. E ENGELS, F. (1848) *Manifesto comunista*. Petrópolis. Vozes. 1990.
- ORLANDI, E.P. Maio de 1968. Os silêncios da memória. *Papel da memória*. Campinas. Pontes. 1999a. pp. 59-67.
- _____. *Análise do discurso: princípio e procedimentos*. Campinas. Pontes. 1999b.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. UNICAMP. 1988. trad. bras.
- _____. *Papel da memória. Papel da memória*. Campinas. Pontes. 1999a. pp.49-56

Jeca: da literatura ao cinema

Luzimar Goulart Gouvêa
Faculdade de Americana - FAM

ABSTRACT: *The countryman's image, in Monteiro Lobato's literary representation, turning him into folklore, crystallizing an image of inaction. That image comes from Lobato's class place. On the other hand, Mazzaropi, in the cinema, is the voice of the countryman and promotes that culture.*

PALAVRAS-CHAVE: *caipira, Lobato, Mazzaropi, cultura brasileira.*

0. Uma história não vista.

A representação artística do homem da cultura caipira vai aparecer, na Literatura Brasileira, em diversos momentos. Após o Romantismo, surge uma tendência de valorização do homem da terra e instaura-se uma linha regionalista que, entretanto, não consegue dar conta de uma representação mais ampla desse homem. Será apenas com Monteiro Lobato que essa representação terá uma expressão maior, desnudando uma certa trama injusta de lugares sociais no interior da cultura brasileira. A visão corrente que a Literatura tinha até então desse homem era superficial e viciada, ainda devedora da tradição romântica, e idealizava esse caboclo ou caipira. Monteiro Lobato, ao criar a figura caipira do Jeca Tatu, vai promover uma ruptura com essa tradição romântica, mas, do ponto de vista histórico e lingüístico, Lobato ainda não vai representar a cultura caipira em sua verdade. Lobato não vê o processo histórico que formou essa cultura caipira. Não vê a expropriação das formas da economia e da cultura sofrida pelo caipira.

O caipira é, antes de tudo, uma identidade cultural e o processo de formação dessa cultura caipira passa por toda a ordem de privações. Do ponto de vista da economia, esse homem caipira vai ser forjado a partir dos mínimos vitais. Vivendo próximo à anomia, ele vai desenvolver modos rústicos de vida. Essa "cultura rústica", segundo Candido (1987), ainda prevê toda sorte de isolamento, uma vez que a região que se convencionou chamar Paulistânia não oferecia, inclusive por seus aspectos naturais, a mesma facilidade de exploração que as capitânicas açucareiras nordestinas. A fome, a miséria e a violência são contraditórias no caminho de sua sobrevivência. Quando os paulistas um pouco mais abastados, afeitos ao apresamento indígena para a venda deste como escravo às capitânicas do nordeste e ao desmantelamento de quilombos também nas capitânicas longínquas, para o que eram contratados, vão realizar as entradas e bandeiras, deixam na Paulistânia, ao abandono, uma massa de homens livres, de origem diversa, miscigenados, pobres todos. Essa "ralé", como era entendida pela elite colonial exploradora, ficou ao deus-dará. Eram homens livres que ficaram fora da aventura da mineração.

Assim, isolados, desenvolveram formas de convívio e de economia que vão caracterizar essa cultura caipira: o mutirão, os dias santos de guarda, os intervalos para caça, pesca e coleta de frutos, a troca de alimentos (carne de porco, caça e pesca), a religiosidade, o grupo familiar, a economia não capitalista, voltada para a subsistência (até mesmo pela ausência de mercado regular), a organização em bairros rurais etc. Quando os paulistas bandeirantes voltam da exploração das Minas Gerais, encontram os caipiras tomando posse da terra. Pela força e por procedimentos cartoriais ilícitos, retomam as terras e impelem os caipiras, segundo Brandão (1983), para os "sertões adentro", para as franjas dos espaços já explorados.

Após isso, os "proprietários" das antigas terras devolutas, antes do advento do café, renegam o trabalho dos caipiras para, com a implantação da empresa capitalista cafeeira e com a conseqüente necessidade de uma grande quantidade de mão-de-obra, que se esvaziava com os mecanismos liberatórios do trabalho escravo, requerer

novamente a mão-de-obra caipira em condições assalariadas próximas ao escravagismo. Tendo sido as condições não aceitas pelos caipiras, por aspectos de sua cultura, os proprietários recorrem à importação externa de trabalhadores. A imigração, além de suprir de mão-de-obra a agricultura, também tinha, segundo Skidmore (1974), a pretensão de um "branqueamento da raça". Então, os caipiras ficam novamente isolados e sem lugar dentro do momento histórico da construção da riqueza paulista, rejeitados como trabalhadores.

Pertencente à classe dos proprietários, que Gomes (1980) identifica como a área dos "ocupantes", em oposição à área dos "ocupados", a área em que se situam os caipiras, Monteiro Lobato nunca, nos textos iniciais, em que apresenta a figura do Jeca Tatu, viu as históricas expropriações a que os caipiras estiveram fadados. O lugar de classe de Lobato, em 1914, quando escreve os artigos "Velha praga" e "Urupês" para o jornal *O Estado de S. Paulo*, era o de um grande proprietário de terras. A denúncia inicial era contra o desmatamento e os incêndios na Serra da Mantiqueira. Uma preocupação ecológica justa não exime Lobato, entretanto, de fazer desse libelo também uma cartilha de preconceitos pela qual toda a sua classe vai ler. Há um imediatismo na declaração de culpados pelas queimadas da Mantiqueira. Os declarados culpados são justamente os caipiras que faziam, certamente, as queimadas como forma de exploração rápida do solo pela natureza de sua ocupação – o desbravamento, a abertura de terras novas, por outorga e favor do proprietário, a quem ficavam devedores e por quem eram "tocados" a partir de qualquer desavença ou jogo de interesses. Lobato apaga a ocupação das terras pela classe proprietária. Parece não haver nem lutas, nem embates, nem posses, nem exploração. Os dois textos colocam o caipira como único responsável pela situação da terra e deixam as tensões encobertas. Os jogos do poder e da posse parecem não ter, nesses textos, duas pontas.

1. Lobato e a voz atribuída.

Aliado a esse encobertamento das tensões das relações sociais entre essas classes e aliado também à desconsideração de um processo sócio-histórico de ocupação da terra, já descrito anteriormente, Lobato utiliza-se de um procedimento muito mais perigoso: ele, na instância da representação literária, deixa emudecido o caipira. Lobato cria um personagem sem voz. O caráter narrativo-descritivo dos textos serve a isso: o personagem transita no texto, e depois nos jornais (Lobato vendeu esses artigos para diversos jornais do país), no livro (*Urupês*), no boca-a-boca, sem expressão de si. Ao encontro desse silenciamento da voz do caipira vem todo um bloco monolítico de preconceitos da classe patronal: dá-se, então, a cristalização desse preconceito contra o caipira. É interessante notar que, à época da publicação do texto, não havia muitos leitores: alguns poucos fazendeiros letrados e um público urbano. Isto torna ainda mais inelutável a situação do caipira: a ele, pelo analfabetismo quase generalizado, não é dada sequer a chance de ver-se representado, de conhecer a representação que faz de si a classe detentora da produção de cultura no país de então.

O procedimento do qual Lobato se utiliza pode ser descrito

como um recurso de atribuição de voz. Lobato, ao não deixar seu texto poroso à voz do outro, o caipira, traz para o texto a sua própria voz. Essa voz atribuída é, pois, a voz da classe de Lobato, distribuidora da acusação e não reflexiva sobre suas próprias ações. É também a voz do mesmo. Esse mesmo ainda não autoconsciente. Há uma certa perversidade na acusação e no silenciamento do outro. Com a retirada da possibilidade de fala do outro, o caipira, fica reboando no texto somente uma voz. Não há diálogo então. E a voz única passa, inconscientemente, a fazer a delação de si mesma. Ela delata, atrás do lugar de inação reservado para o caipira, a sua própria incompetência social, a trama injusta das relações praticadas, a histórica expropriação, a exploração de uma classe por outra, a tibieza e maleficência das instituições políticas, sociais e educacionais que engendraram tal situação.

Discursivamente, para essa cooptação da voz do caipira e, textualmente, em “Urupês”, Lobato (1992) arranja toda uma ordem de recursos narrativos para a consecução de tal emudecimento: o caráter descritivo-narrativo do texto não oferece oportunidades do estabelecimento do diálogo, momento de pontuação das falas, dos discursos individualizados, das marcações discursivas dos lugares do um e do outro; também a utilização de um falso foco narrativo, em terceira pessoa, provoca um distanciamento e, por ser o narrador onisciente, ele pode deter-se e pontuar as características do personagem com aparente isenção, oriunda de um saber extra. Na verdade, o foco narrativo é também em primeira pessoa, quando ele diz “por felicidade nossa”, mas o narrador projeta tanto o outro, está tão focado no outro que só resta ao leitor ser conduzido pelo saber do narrador e, se desavisado, cair na trama de acusações, certezas e julgamento implícitos e explícitos que o texto traz. A isenção pretendida pelo distanciamento, então, cai por terra. Em “Urupês”, há somente seis falas do Jeca, o caipira instituído por Lobato. A jocosidade das falas, reduzidas a uma mínima e simplíssima expressão, são também marcas da cooptação da voz do caipira. Um único exemplo basta para revelar esse procedimento de cooptação da voz, que emudece o caipira: a primeira fala do Jeca vem cortada pela interrupção de sua expressão e as reticências são as marcas textuais disso. O Jeca, mostrado, descrito, diz apenas “não vê que...” e é retirado para o silêncio, para o seu atávico não lugar de ser. Assim, Lobato garante para o caipira apenas o lugar do não ser. A redução é tamanha que nem ser o outro esse caipira pode.

Lobato (1992), no artigo “Velha Praga”, traz apenas uma fala do caipira: “êta fogo bonito!”. A única voz expressa do caipira é, na verdade, tão construída a favor do autor (o tipo de texto é um artigo, precisamente escrito para publicação em jornal, na seção “cartas e reclamações”) que ela é capaz de causar no leitor uma adesão imediata à posição do autor, visto que o artigo é também um libelo ecológico.

Um terceiro texto de Lobato, nascido como um conto exemplar para a campanha de sanitização da Escola de Manguinhos, foi depois vendido para a Editora Medicamenta Fontoura e tornou-se a conhecida peça publicitária para a venda, principalmente, do Biotônico Fontoura. Monteiro Lobato (1971), ao entender agora o Jeca como um doente, perdoa-lhe a preguiça e não vê no caipira toda a parvoíce que, até então, era a única coisa que via. O texto vai chamar-se agora Jeca Tatu e a voz do caipira que aparece continua sendo uma voz atribuída. A interlocução marcada é com os filhos de fazendeiros (“se forem fazendeiros...”), e há ainda o mesmo lugar de classe de onde emana a voz. Em outros momentos, há um outro procedimento agora internalizado pelo personagem e não mais imposto pelo narrador: a negação da própria voz. E, após negar a si mesmo, o Jeca sanitizado assume a voz do outro. Há, com isso, a negação do próprio ser, que, de ser outro, passa à instância do não ser. Ironicamente o remédio, a cura, a Ciência é que participam, é que co-atuam nesse processo de negação do Jeca. Num momento ele diz: “Daqui por

diante dona Ciência está dizendo, Jeca está jurando em cima! Tesconjuro!”. A culminância do processo de negação da voz do caipira acontece, nesse texto, quando o Jeca ganha uma fala que não é a sua. Quando ele pode falar, não fala a sua língua: aprende a língua de outro, não mais a sua. Jeca aprendera o inglês: “O Jeca só fala inglês agora”.

2. Mazzaropi e uma voz para o caipira.

O aproveitamento, no cinema de Amácio Mazzaropi, da personagem Jeca Tatu da literatura acontece pela primeira vez em 1959. Mazzaropi, com sua produtora, a PAM Filmes, vai utilizar-se da personagem de Lobato com um propriedade adquirida numa longa carreira iniciada, anos antes, nos circos mambembes, nas rádios, na televisão e no cinema. No seu décimo filme, dirigido por Amaral (1959), Mazzaropi trará o Jeca de Lobato para as telas. A inspiração é diretamente localizada no Jeca Tatu do Almanaque Fontoura. Ao final do filme, há o poético e o lúdico das galinhas com botinhas nos pés para sinalizar a necessidade da sanitização. Mas Mazzaropi não ficou nisso.

O filme Jeca Tatu traz um pouco mais dos elementos da cultura caipira. Traz, embora mal construído filmicamente, um pouco do processo de espoliação que o caipira sofre. A inação e a apatia, no filme, não são mais solucionadas pela sanitização, mas pelo processo de construção de uma tomada de consciência que se dá não mais individualmente, mas, sim, pelo grupo social a que Jeca pertence. O Jeca não mais trabalhava, estava desanimado e perdera as terras também pela esperteza e ganância de seu vizinho, o italiano Giovanni. Aninhado no calor do grupo familiar, Jeca resiste, inicialmente, pela negação do trabalho, embora discursivamente se diga trabalhador. A perda das terras leva o grupo a promover um esforço de ajuda vicinal. Coletivamente, é construída uma solução para o Jeca: a troca de votos por terras. O recurso à negociação do voto instaura a consciência do poder de troca do voto. Mas o Jeca terá de ir a São Paulo, saído do interior, para conversar com o candidato a deputado. Na volta, já no palanque eleitoral, é que acontece o maior embate entre os da área dos ocupantes e os da área dos ocupados. E o Jeca vai ter de usar de um recurso de afirmação de sua voz para ter garantidos sua vez, seu espaço e, mesmo, seu poder de negociação. Neste recurso fílmico-dramático, houve a construção de um momento de legitimação da voz do caipira pouco visto antes em representações artísticas brasileiras. O recurso utilizado pelo Jeca de Mazzaropi é o recurso, sempre, a uma última palavra. Nesse recurso, há o anulamento da eficácia da voz do outro. O que fica ecoando é sempre a voz do Jeca. Na verdade, nesse procedimento, há sempre uma desconstrução da voz do outro. E essa desconstrução é conseguida com a superposição de um outro recurso ao já utilizado: o segundo recurso é o do humor. A surpresa que o humor causa funciona como uma espécie de desautomatização e os comportamentos viciosos, de há muito fixados, acabam por cair por terra pela força desse humor inesperado, que é também de uma natureza poética.

Ao recurso à última palavra, à superposição do humor, à desautomatização causada, é acrescida ainda uma outra recorrência: a malandragem. É de caráter malandro o jogo discursivo em que o Jeca acaba por enredar seus interlocutores fílmicos e, mesmo, os extra-fílmicos. Segundo Candido (1978), para definir aspectos do romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, há um “universo sem culpabilidade”. Desse universo sem culpabilidade também participa o Jeca do Mazzaropi. Há uma cena, por exemplo, em que o Jeca, ao sair da cadeia, onde estivera injustamente, na conversa com o delegado, ao receber deste uma última reprimenda, é despedido com a seguinte fala do delegado: “Vá com Deus e tenha vergonha!” Ao que o Jeca emenda prontamente: “O senhor também, doutor!” E é justamente com a autoridade constitu-

ída, aquela cuja especificidade é a força constrictora e repressora, a serviço da “ordem”, que o Jeca vai se utilizar desse lugar de voz instaurado a partir de um universo sem culpabilidade. Esse exemplo demonstra muito bem todo o medo perdido, toda a conquista e toda a possibilidade de resistência de que o ser da cultura caipira é capaz.

Mazzaropi, ao fazer a representação do homem caipira, conseguiu dar um respiradouro a ele e essa possibilidade foi construída, agora diferentemente de Lobato, pela cessão da voz ao caipira. Lobato havia folclorizado o caipira, aprisionando-o numa imagem cristalizada, construída a partir do lugar de classe dos ocupantes. O Jeca de Lobato é um Jeca celebrado a partir dos elementos da morte, porque não mais é um Jeca vivo, dinâmico. Já o Jeca de Mazzaropi continua, com voz, a ser um Jeca vivo.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os caipiras de São Paulo*. São Pau-

lo: Brasiliense, 1983.

CANDIDO, Antonio. “Dialética da malandragem” in ALMEIDA, Manoel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias* (Ed. crítica de Cecília de Lara). Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

_____. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas cidades, 1987.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LOBATO, Monteiro. *Jeca Tatuzinho*. 34' ed. São Paulo: Medicamenta Fontoura, 1971.

_____. *Urupês*. 36' ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SKIDMORE, Thomas E. *Black into white: Race and nationality in brazilian thought* (trad. do original por NETO, Antônio Alves de Lima). New York: Oxford University Press, 1974.

Referência filmográfica

AMARAL, Milton. *Jeca Tatu*. Taubaté: PAM Filmes, 1959.

MST: discurso e ideologia

Marlon Leal Rodrigues

Universidade Federal Mato Grosso do Sul - UFMS

ABSTRACT: *If the discourses for to inscribe in the discursive memory need to be important, the popular movement for to be important and show your historic and social position, they need to invest in the mark ideological discourses or to build your own discourse; like is the case of the Landless Rural Workers (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST).*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, ideologia, sujeito, paráfrase, movimento social*

0. Introdução

O fato sócio-histórico, em sua diversidade e complexidade, seja contemporâneo ou não, não pode contudo ser analisado simplesmente da perspectiva dos acontecimentos em si. A análise dos acontecimentos deve ser precedida da investigação do “discurso em sua realidade material ou escrita” (Foucault, 1996: 8) e das restrições que se impõem ao discurso e àquele que fala.

Considerando que os discursos, (Foucault, 1996), constituem-se como pré-constituídos, (Pêcheux, 1988), de uma memória discursiva, que não é a memória dos sujeitos enquanto indivíduos, mas é uma memória em forma de tomadas e retomadas dos discursos onde o sentido sofre ressignificações, reformulações e repetições do mesmo discurso, mas ao mesmo tempo sendo também um outro, pois as condições históricas com os seus sujeitos sempre se dão em forma de novos acontecimentos.

Para que o sentido se inscreva na memória discursiva, é necessário que ele possua uma certa relevância histórica, caso contrário, a não relevância acabará por culminar-lhe o seu fim. Em contra partida, sua inscrição, mediante seu caráter relevante, garante que seja repetido enquanto paráfrase, já com outros elementos discursivos acrescidos e subtraídos, ou seja, a sua inscrição na memória discursiva é para tão somente ser parafraseado, perder parte daquilo que o constituiu enquanto sentido, e ganhar elementos dada a conjuntura sócio-histórica.

A paráfrase é o processo que garante que o discurso e seus sentidos sejam retomados e repetidos no eixo vertical da memória e, de acordo com Fuchs (1982: 29), a paráfrase situa-se entre a “língua e o discurso”, excede “o campo da lingüística não somente pelo nível do sentido onde se pode estabelecer a relação semântica em jogo, mas também pela tensão”. Quando um sujeito enunciador parafra-seia, ele coloca em cena a identidade do sentido a partir de um discurso-fonte em uma situação-dada, onde o sentido do texto-fonte é “reconstituído pelo sujeito e não é jamais reproduzido idêntico, mas sempre re-re-constituição” (idem, p. 30).

A paráfrase é sempre, pois, um lugar tenso, em virtude de se constituir de reformulação ou reconstituição de sentido, de decodificação e leitura, seja por meio de marcas lingüísticas, seja pelo processo inerente ao leitor no fluxo interativo da linguagem.

A existência do MST está vinculada à reforma agrária que é reivindicada pelos trabalhadores excluídos do campo, cuja exclusão afigura-se como um processo histórico, desde o “achamento” do Brasil pelos portugueses. A exclusão social impõe outras formas de interdições, como a da palavra, a do direito à terra, entre outros que determinam as formas da construção das significações.

1. Os discursos do MST

O discurso do MST constituiu-se ao longo da trajetória do movimento ao mesmo tempo em que foi, também, determinante do próprio movimento. Esse discurso é heterogêneo de forma que existem diferenças que nos permitem falar, de um certo modo, em diferentes discursos do MST. Se falamos, pois, em “discursos” do MST

não em discurso do MST é para marcar a heterogeneidade. Procuramos tipificar o discurso do MST com base nas formações discursivas (Foucault, 1986) que as constituem e nas posições que os sujeitos podem e devem ocupar para se constituírem e nas posições que os sujeitos podem e devem ocupar para se constituírem sua identidade.

Dessa forma, podemos falar em discurso e enunciado de base¹, que sempre contém a proposta de ação do movimento ou a posição que o sujeito sem terra deve assumir, assim: (1) Discurso Institucional ou Fundador², “como agricultor achamos que temos direito a ter um pedacinho de terra para plantar”; (2) Discurso de Reforma Agrária, “a reforma agrária solucionará os problemas do campo brasileiro”; (3) Discurso de Reforma Agrária e Movimentos Populares, “reforma agrária: uma luta de todos”, (4) Discurso de Organização e Estruturação do Movimento, “para vencer é preciso lutar, para lutar é preciso organizar”; (5) Discurso Socialista, “todos têm os mesmos direitos e tudo tem que ser dividido”; (6) Discurso de Reforma Agrária pela Ocupação, “na luta concreta pela terra, vamos nos organizar e nos preparar para ocupações massivas” e (7) Discurso da União, “nossa meta é chegar a um ajuntamento das lutas entre o campo e a cidade, vinculadas as greves com ocupações de terra”.

Esses discursos, e seus enunciados de base, compõem parte do repertório discursivo do MST, no entanto, o discurso de Reforma Agrária e o de Reforma Agrária pela Ocupação merecerão nossa atenção em virtude do primeiro ser a referência que constituiu o MST, e o segundo, por constituir-se, talvez, em um novo tipo de discurso fundado no seio do movimento. Considera-se que os demais são paráfrases do eixo paradigmático de memória discursiva.

2. Discurso de Reforma Agrária

Convém esclarecer algumas particularidades sobre a distribuição de terras no Brasil, se a considerarmos do ponto de vista histórico, é possível dizer que as primeiras distribuições de terra no Brasil foram marcadas por um processo de violência e usurpação realizado pelo próprio Estado, e depois por seus representantes. A terra significava tão somente posse, poder, dominação, demonstração de riqueza, etc., uma vez que ela era doado ou concedida pelos reis.

O sentido de função social da terra surgirá somente com o advento do marxismo, tendo em vista que “função social” será um divisor na passagem do sentido, doação, “cabe ao capitão-donatário doar terras” (in Gancho et al, 1994), e concessão, “o rei de Portugal concede terras” (idem), para o de reforma agrária. O discurso de reforma agrária acaba por constituir-se, em parte, pelo avesso dos sentidos de doação e de concessão de terra. Se os sentidos de doação e de concessão marcam um primeiro momento do discurso sobre a terra no Brasil, o de reforma agrária inaugura um segundo momento,

¹ Esses enunciados foram coletados dos editoriais dos Boletins e dos jornais do MST (período de 1981 a 1999).

² Para maior esclarecimentos a respeito desses discursos e dos seus enunciados, consultar M. L. Rodrigues (1999), *Estuda da Ideologia que Sustenta o MST (UFMS)*, mimeo.

quando ocorre deslocamento de sentido com a “função social”.

Com essas considerações pertinentes, o discurso de Reforma Agrária, já acrescido de sua função social com o advento do marxismo, não é um discurso separado dos outros do MST; ele é constituinte do discurso Fundador, assim como o discurso da Reforma Agrária e Movimentos Populares. Se o destacamos aqui é devido à sua importância. É o discurso que confere a razão pela qual o movimento existe e reafirma sua posição social. Enquanto o discurso Institucional ou Fundador prescreve a lei que rege sobre a “terra, sua função social e o direito”, o discurso de Reforma Agrária possibilita a materialização e prática efetiva do discurso Institucional ou Fundador.

No discurso da Reforma Agrária, a reivindicação de reforma agrária trata-se de uma questão de cidadania, que implica divisão de terra, a partir de sua função social, como em “reforma agrária não é crime. A constituição Federal em seu Capítulo III, Art. 184, determina: “compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária”, de certa forma, pode-se afirmar que se trata do mesmo discurso, no entanto com sentidos distintos, desta forma constituindo-se também em um outro discurso.

Assim, “A reforma agrária solucionará os problemas do campo brasileiro” é o enunciado de base desse discurso. Esse enunciado pressupõe que problemas existem no campo brasileiro e, considerando-se os significados que “os problemas do campo brasileiro” podem ter nesse discurso, de acordo com o processo discursivo que aí se instaura, esse enunciado pode ser parafraseado como: a questão da terra no Brasil é histórica e os problemas são graves; existe conflito no campo; enquanto houver “problema” não haverá paz nem justiça no campo; o problema do campo brasileiro é, sim, o latifúndio; não existe terra para quem quer trabalhar, ou seja, o lavrador; existe terra para se efetivar a reforma agrária; existe trabalhador rural querendo terra para trabalhar; é possível resolver o problema do campo brasileiro; é possível transformar a realidade histórica do campo brasileiro; a reforma agrária é um grave problema social etc.

Os seguintes enunciados “a reforma agrária solucionará os problemas do campo brasileiro”, “exigimos reforma agrária. Terra para os sem terra”, “cruz: símbolo de luta pela terra”, “terra só para quem nela trabalha e dela precisa sobreviver”, “sem reforma agrária não há democracia”, “é preciso aperfeiçoar a lei de desapropriação e de emissão de posse, para acelerar a solução dos conflitos”, “a marcha nacional pela reforma agrária, emprego e justiça social, contagiou a sociedade com o sonho de que é possível mudar essa realidade”, “a reforma agrária não terá espaço se não tivermos outro modelo econômico, outro projeto de sociedade”, parecem estar numa relação parafrástica. Se considerarmos o processo discursivo do discurso do MST, os sentidos desses enunciados convergem para um ponto comum: a solução para os problemas ou conflitos dos agricultores sem terra é a reforma agrária.

Cada enunciado, no entanto, acrescenta um elemento novo, o que efetiva a tensão entre o mesmo e o outro, característica da parafrase, o que corresponde respectivamente: a exigência do agente, a luta, a exclusão dos demais, a condição da democracia, o aperfeiçoamento das leis e a aceleração do processo, a união, o sonho de mudança, a condição necessária para a mudança.

A instauração desse novo elemento, sentido, se dá de acordo com as posições que o sujeito ocupa (agricultor sem terra em posição de reivindicação), pela conjuntura social (fim da ditadura militar e início da “democratização” no país), considerando que sua posição não é um lugar neutro, mas demarcado ideologicamente, pois segundo Pêcheux (9188), a ideologia não constitui os sujeitos, mas também os sentidos e esses (assim como os sujeitos) são constituídos historicamente.

O discurso de Reforma Agrária, em certo sentido, consubstancia a problemática da reforma agrária que não se efetiva,

de onde advém inúmeras conseqüências sociais, entre as quais, o conflito marcado no campo: “cruz: símbolo de luta pela terra” e a própria existência do MST.

3. Discurso de Reforma Agrária pela Ocupação

Se o discurso de Reforma Agrária se revestiu de função social, o de Reforma Agrária pela Ocupação, deu uma ênfase ao sentido de função social, justiça, igualdade, etc., o que pode configurar como uma superação dos demais discursos dos movimentos pela reforma agrária até o final da década de 70.

O MST, ao fundar e inscrever o discurso de Reforma Agrária pela Ocupação, imprimiu um novo sentido ao discurso de reforma agrária: de afronta, desafio, “luta” declarada às Instituições Oficiais e, assim, o MST culminou por definir uma “nova” prática social e forma de luta para os agricultores sem terra, como também para os movimentos populares em geral, anunciadas no discurso e constitutiva dele, conforme se lê em “a paciência esgotou e os sem terra partem para iniciativas mais eficazes para garantir seus direitos”, e em “a luta pela conquista da terra passa também pela conquista do poder e que a reforma agrária é uma necessidade que independe de ser legal ou não. Ela terá que ser feita na lei ou na marra” e em “agora quem deve fazer reforma agrária somos nós”.

Os seus enunciados acima estão em relação parafrástica, na medida que suas significações assumem a configuração de uma tomada de iniciativa para efetivar a reforma agrária “com as próprias mãos” e, assim, redirecionar a concepção de como se deve fazer reforma agrária no país. A partir dessas constatações, é possível afirmar que o discurso posiciona-se entre o “legal” e o “ilegal”, com isto, afirmamos que o MST culmina por fundar uma novo tipo de discurso sobre reforma agrária, sem similar nos movimentos pela reforma agrária.

A inscrição ideológica do discurso do MST aparece bastante ostensiva neste discurso da Reforma Agrária pela Ocupação. Evidencia-se, em “com certeza teremos um ano quente e vermelho”, duas metáforas de valor muito significativo. De acordo com Orlandi (1999: 32), “as cores servem para matizar posições” e, neste caso, posições ideológicas de “esquerda”, pois “quente” refere-se a uma situação repleta de complicações para o governo, que terá que enfrentar, manifestações públicas, passeatas, protestos, ocupação de terra, etc., em decorrência de ele não cumprir os acordos firmados com o movimento MST. “Quente” remete, pois, à “ocupação” de terras e de prédios públicos, situação que constrange o governo. Não se trata mais de apenas conseguir terra, mas de mudar o sistema de governo.

“Vermelho” diz respeito ao significado da cor símbolo do comunismo, implantando na Rússia. “Vermelho” era ainda era o nome do exército revolucionário, conforme Lênin (*Obras Escolhidas*, v. 3, 1980: 350): “Viva nosso Exército Vermelho Operário e Camponês”. “Vermelho” indica que o MST continuará criando problemas, da ótica do Estado, organizando ocupações, dialogando com a sociedade, denunciando a situação em que se encontram os sem terra.

Assim, a partir dessas considerações, podemos afirmar que é uma provocação, pois a cor “vermelha” está intimamente relacionada com as concepções marxistas de instauração de uma novo modelo de sociedade, cuja realização tem-se dado pelas revoluções comunistas. Desta perspectiva, “quente e vermelho” traz em seu bojo uma ameaça às instituições que têm no capitalismo seu amparo e modelo ideológico.

O discurso de Reforma Agrária pela Ocupação não deixa de estabelecer relações de sentido com outros discursos, como a da Revolução Cubana: “em um momento, penso que essas mudanças devem ser realizadas, de uma forma ou de outra” (Fidel Castro, 1986:

27) e, “nós nos vimos a fazer uma guerra, não havia outro caminho” (idem, p. 128). As unidades “de uma forma ou de outra” e “não havia outro caminho” são indicativas de que, para o avanço e materialização pelo que se luta, é imprescindível posicionar-se de forma mais decidida, arrojada, como nos enunciados “a reforma agrária é uma necessidade que independe de ser legal ou não” e “já que nossos direitos não vêm, conquistaremos na marra”.

O que o discurso de Reforma Agrária pela Ocupação faz, face à problemática da reforma agrária, é sinalizar para o esgotamento das estratégias anteriores, como diálogos, acordos, leis etc. Faz-se necessário “avançar”, tanto no campo discursivo, quanto nas ações. A causa por que se luta, determinada ideologicamente, é marcada no quadro das instituições sociais. Ou se “avança” com posições mais radicais, ou pode-se estar fadado a uma existência política inexpressiva.

A partir dessas colocações, podemos citar, fazendo um tipo de paralelo precário, o movimento político cubano, iniciado por José Martí, que se transformou em movimento guerrilheiro com Fidel Castro. O discurso de reivindicação de reforma agrária dos movimentos anteriores ao MST transformou-se em discurso de “ocupação”, de modo que garantiu um outro sentido à luta pela reforma agrária, assim redimensionando, revitalizando, tanto a prática quanto o discurso.

4. Discurso e ideologia

Esse novo discurso do MST assume diversas configurações, entre as quais está o resgate das grandes mobilizações de massa, uma retomada do discurso socialista mais contundente (no momento histórico em que há um certo consenso em torno de uma hegemonia do discurso neoliberal. Pode-se dizer, principalmente, que é um discurso que tem como o interlocutor o Estado³. O MST questiona não só o processo histórico de distribuição de terra, mas inclusive reforma agrária que não será viável se não mudar o sistema político e econômico. Este é o ponto nevrálgico, onde pode-se constatar o confronto discursivo/ideológico, pois representa a substituição de um poder por outro tipo de poder, uma ideologia por outra, o que na arena política acontece de forma traumática. É, ainda, o questionamento e a ruptura do discurso hegemônico do neoliberalismo para instaurar, novamente, a heterogeneidade ideológica no cenário político.

Essa postura do MST foi possível em virtude de ele se colocar como uma afronta diante da “escola do fim da ideologia”, e ainda ocupar o lugar ideológico “interditado, proibido” (Foucault, 1986),

considerando que MST se pronuncia dentro do discurso marxista mais radical, que os próprios partidos de esquerda abandonaram, conforme Eagleton (1997) denunciou como um desserviço as questões sociais, e a última traição dos intelectuais.

Discurso e ideologia dizem respeito à questão do poder que sempre foi condição primordial para a manutenção de qualquer sistema político e suas concepções ideológicas ou para qualquer movimento popular de massa, como para o MST, “terra e poder não se ganha, se conquistam”.

4. Considerações finais

Essas considerações nos permitem afirmar que o MST ocupa de fato um lugar de vanguarda política, quebra a hegemonia política, impõe que o Estado o reconheça como o seu outro, dessa forma instaurando uma nova ordem, a da heterogeneidade discursiva.

Outro aspecto importante, foi a constatação do nascimento de um novo tipo de discurso nascido no arcabouço ideológico que constituem o MST. Esse discurso, Reforma Agrária pela Ocupação, é a marca mais contundente da relevância histórica do movimento, a superação, em um primeiro momento, do discurso de reforma agrária no país, em um segundo momento, a superação fragorosa dos discursos de esquerda no Brasil.

Este momento de superação é marcado pelo discurso de Reforma Agrária pela Ocupação que lança o MST na dianteira dos movimentos populares no Brasil. Tal posição de vanguarda, acreditamos, se dá em virtude do MST ser o agente de seu discurso, dessa forma, entendemos que o movimento não deixa ou solicita que um outro agente fale por ele. O MST fala por si só diante do Estado que é o seu interlocutor afrontado.

Referências bibliográficas:

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3a ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.
- FUCHS, Catherine. *A paráfrase, entre o discurso e a língua*. In: *Langue Française*, no. 53, Février, 1982.
- EAGELTON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma afirmação do óbvio. Campinas: editora da UNICAMP, 1988.

³ Isso é significativo, considerando que o movimento operário tinha a elite e o empresário como interlocutores, de forma que não chegava a ameaçar diretamente o Poder do Estado, ao passo que o MST se coloca diante do Estado não só para reivindicar, mas sobre tudo para disputar espaço com ele.

Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do “e, i, o, u” átonos

Fernando Antônio Pereira Lemos

Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT – This article discusses how some sound variations interfere with the writing of primary school children. The focus is on the analysis of middle vowels in Brazilian Portuguese. It is known that middle vowels in Brazilian Portuguese may be raised to high vowels as in “p[e]rigo/p[i]rigo” or “c[o]mida/c[u]mida”. However, not every middle vowel may be raised. This paper intends to evaluate how the raising of middle vowels is reflected in the writing of young school children.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade, variação, escrita, alfabetização.

1. Objeto de estudo

Quando nos propomos a pesquisar a aquisição da escrita, temos que ter claro qual é o papel desempenhado pelo sistema ortográfico. A sua principal função é neutralizar as diferenças dialetais (e idioletais) presentes em uma determinada língua. Assim, o material escrito em uma sociedade pode ser compartilhado por todos os seus membros.

Tomemos como exemplo a palavra *pote*. Escrita com as letras p, o, t, e. Em um determinado dialeto ela poderá ser pronunciada como po[te], em outros dialetos, ela poderá ser pronunciada como po[tɨ], po[tçi] ou então como po[tç]. Outro exemplo é o da palavra *menino*, escrita com a letra e antes da sílaba tônica formada por -ni-. Essa palavra em alguns dialetos pode ser pronunciada como m[i]nino, como m[ɛ]nino ou como m[e]nino.

Assim, nota-se uma distinção entre a forma escrita dessas palavras e a forma como elas podem ser pronunciadas. Isso ocorre porque o sistema ortográfico é arbitrário. É uma forma convencionalizada que, como afirmamos anteriormente, objetiva a neutralização das diferentes formas orais na sua “representação” escrita.

A presente pesquisa busca identificar os reflexos da interferência da oralidade na escrita, focalizando o fenômeno do alçamento das vogais médias em sílabas átonas. O fenômeno em questão, estudado por Bisol (1981) e por Viegas (1987), é caracterizado na oralidade pela elevação do ponto de articulação das vogais médias-altas [e] e [o] para a posição alta, realizando-se como [i] e como [u], respectivamente. Assim, na fala, as palavras v[e]stido, t[e]soura, b[o]tina, t[o]mate, termôm[e]tr[o], búss[o]la e chav[e] podem se realizar como v[i]stid[u], t[i]soura, b[u]tina, t[u]mat[i], termôm[i]tr[u], búss[u]la e chav[i]. O nosso interesse, portanto, é investigar como tal variação na fala pode interferir no aprendizado da ortografia por alunos das primeiras quatro séries da fase de alfabetização.

2. Justificativa

Lemle (1995), Cagliari (1995, 1999), Mansini-Cagliari & Cagliari (1999), Oliveira & Nascimento (1990), Alvarenga et alii (1989), dentre outros, são exemplos de trabalhos que buscaram discutir a questão da interferência da oralidade na escrita. Em Lemle (1995), especificamente, quando a autora sugere etapas a serem vencidas no processo de alfabetização, fica patente que a aquisição da escrita é um contínuo formular e reformular de hipóteses, onde o aluno, com base nos seus conhecimentos a respeito da sua língua, vai, paulatinamente se apropriando da forma ortográfica das palavras.

Nesses trabalhos, as dificuldades elencadas pelos autores podem ser reunidas em dois grupos:

a) casos que são resolvidos a partir de regras inferíveis pelo aprendiz.

Por exemplo, o registro do sufixo -e[z]a com a letra s ou com a letra z em palavras derivadas. Aqui, o aprendiz poderá verificar que são escritas com s as palavras relacionadas ao feminino de determinados substantivos. Assim, temos duque - duquesa; barão - baronesa; príncipe - princesa. Já as escritas com z estarão relacionadas àquelas derivadas de palavras que exprimem qualidade, como belo - beleza; mole - moleza; rico - riqueza. Todas correspondendo ao nome da qualidade.

b) casos que são idiossincráticos, ou seja, onde a depreensão da forma ortográfica correta é aprendida caso a caso.

Um bom exemplo é a grafia de palavras com a letra x ou com **ch**. Em *lixo*, *bicho*, *bruxa*, *bucha* e *lanche* não há a possibilidade da inferência de uma regra que possa auxiliar o aprendiz a solucionar o seu dilema ortográfico. Assim, só o contato com cada palavra poderá levá-lo à depreensão da grafia correta. Outro exemplo está relacionado com cinema e sinal. O som inicial é o mesmo, mas a sua grafia é diferente.

O que se apresenta como novidade em nossa pesquisa é que pretendemos verificar a importância do fator estrutural no estabelecimento ou não de regras que sejam capazes de otimizar o aprendizado ortográfico. Por fator estrutural estamos entendendo as posições da sílaba com possibilidade de alçamento [e]~[i] e [o]~[u], na oralidade, em relação à sílaba tônica. Ou seja, se anterior à sílaba tônica, pretônica: **menino**, **moleque**, **fogão**. Em posição seguinte à sílaba tônica em palavras proparoxítonas, postônica não-final ou medial: **tráfego**, **árvore**, **bússola**. Se em final de palavra, após a sílaba tônica, postônica final: **poste**, **semáforo**. Queremos verificar, ainda, se o mesmo erro ortográfico, o som [u] que não é grafado com a letra **o** e o som [i] que não é grafado com a letra **e**, deve ser tratado de forma igual em todas as situações.

Finalmente, a nossa pesquisa ajudará na compreensão do processo de aquisição da escrita, com foco no registro ortográfico das vogais médias-altas [e] e [o] que, em alguns dialetos, podem ser alçados para as vogais altas [i] e [u], em sílabas átonas. Por exemplo, em palavras como *perigo*, *começo*, *quadrúpede*, *pérola*, *peixe* e *pato*.

3. A questão do alçamento

Em nossa pesquisa, as vogais médias [e] e [o], em posição tônica, como em p[o]ça e p[ɔ]ça, p[e]go e p[ɛ]go, foram excluídas da análise. Isso porque, apesar de Alves (1999) comprovar a ocorrência de variação linguística nessas vogais em sílaba tônica, tais ocorrências não afetam o processo de construção ortográfico, pois não há a troca de letras na escrita.

Este estudo a respeito do registro ortográfico do “e, i, o, u”

átonos fixa sua investigação nas posições pretônica, como em tesoura, menino, comida e mosquito; postônica medial, como em pêssego e víbora e postônica final, como em quinze e poste.

Como foi citado anteriormente, o alçamento ou a elevação das vogais médias no Português do Brasil tem sido tratado por alguns autores. A discussão dessa questão na oralidade tem se fixado principalmente na sua realização em sílabas pretônicas, como em Bisol (1981), Viegas (1987), Bortoni et alii (1992), Oliveira (1992) e Callou & Leite (1996). Vejamos quais são as diversas abordagens para a questão do alçamento na oralidade.

3.1 Pretônicas

Três propostas teóricas abordam a questão da variação das vogais médias na oralidade em posição pretônica. Essas linhas teóricas podem ser denominadas como a da variação livre, a da variação contextualizada e a da difusão lexical.

Segundo a proposta da variação livre, a alternância, como em p[e]rigo e p[i]rigo, não é regulada por nenhum fator.

A proposta de variação contextualizada estabelece que fatores estruturais, como a presença da vogal alta anterior [i] na sílaba tônica da palavra p[e]rigo, podem condicionar a realização de uma mudança sonora em uma determinada língua. Assim, a palavra p[e]rigo poderia mudar a sua pronúncia para p[i]rigo em determinados dialetos, a partir de uma regra variável de harmonização vocálica, como foi postulado por Bisol (1981). Estabelece, ainda, que fatores não-estruturais, como classe social, sexo e idade, interferem na variação lingüística.

A proposta da difusão lexical postula que uma mudança sonora ocorre, inicialmente, em uma determinada palavra e, sendo aceita pela comunidade de falantes em que está inserida, ela se espalhará para o restante de palavras que apresentarem o mesmo ambiente fonético. Essa mudança se implementaria palavra por palavra, sendo condicionada, portanto, lexicalmente. Assim, a regularidade da mudança sonora ocorreria a posteriori e não a priori (Oliveira, 1992: 33-35).

3.2 Postônicas mediais

Segundo Câmara Júnior, na sílaba seguinte à sílaba tônica em palavras proparoxítonas, “a grafia com o **o** ou com o **u** é uma mera convenção da escrita, pois o que se tem na verdade é o /u/” (Câmara Júnior, 1989: 44). Ou seja, o autor postula que palavras como agrícola, pérola e bússola são pronunciadas como agríc[u]la, pér[u]la e búss[u]la.

3.1.3 Postônicas finais

Em palavras como poste, disse, tudo, mosquito a vogal átona final é escrita com as letras **e** e **o**, embora os seus sons sejam, na fala [i] e [u], na maioria dos dialetos do português do Brasil. É isso o que postula Câmara Júnior ao afirmar que, “no Brasil, houve um cerramento variável do /e/, que no Rio de Janeiro, por exemplo, deu francamente /i/. Podemos considerar esta a articulação normal do português brasileiro, em simetria com o /u/, que (...) substituiu muito cedo /o/ átono final” (Câmara Júnior, 1979: 45).

4. Metodologia adotada

4.1 Informantes

A pesquisa foi realizada no município de Divinópolis-MG. Foram escolhidas duas escolas, sendo uma pública, representativa do que se convencionou chamar de classe trabalhadora, com renda familiar de no máximo três salários mínimos, e uma escola particular, representativa da classe média alta. Foram escolhidos 4 alunos de cada sexo e de cada série dos quatro primeiros anos de alfabetização. Foram escolhidos ao todo 64 informantes.

4.2 Testes escritos

Foram aplicados 3 testes de escrita e um teste de identificação de erros.

4.2.1 Produção de texto a partir do tema festa junina

Objetivou verificar se, na produção escrita da criança, apareceria o registro do alçamento das vogais médias nas posições pretônica, como minino, tisoura, fugueira; postônica medial, como árvure e fósforo, e postônica final, como posti, fogueti, menino e fósforu.

4.2.3 Ditado de gravuras.

Esse teste foi composto por um formulário contendo nove desenhos. A criança deveria escrever o nome dos objetos relacionados nele.

4.2.3 Jogo de palavras cruzadas

O teste foi composto por um formulário contendo 24 desenhos. A criança deveria preencher as lacunas, completando o nome de cada figura.

4.2.4 Jogo dos doze erros

Este teste foi composto por um texto previamente elaborado onde aparecem doze palavras escritas com o alçamento. Piru, bunito, quadrúpide, agrícola, elefanti e circu são exemplos de palavras que apareceram no teste. O objetivo do teste foi verificar se a criança era capaz de identificar os erros ortográficos presentes no texto.

4.3 Gravação da fala dos alunos

Foi feita a gravação da fala dos informantes. Registrou-se a fala formal a partir de um interrogatório sobre o nome das figuras presentes nos testes escritos. Para o registro da fala informal, foi elaborada uma entrevista. Durante a entrevista, os informantes foram indagados a respeito de temas como as brincadeiras infantis, os nomes de animais e insetos prejudiciais ao ser humano e festa junina.

4.4 Dados coletados

Foram coletados 5.431 dados de fala e 3.402 dados de escrita. 5 Análise dos dados de escrita

Os dados foram quantificados, a fim de que pudessem proporcionar uma visão mais clara a respeito dos caminhos trilhados pelos alunos para solucionar o problema da transposição da oralidade para a escrita.

As tabelas 1 e 2 apontam tendências interessantes para a nossa análise. Elas tratam do registro da letra e e da letra o. Elas mostram que, a depender do ambiente e do tipo de letra a ser utilizada, a tarefa do registro ortográfico será mais fácil ou mais difícil.

Assim, a posição postônica final aparece como a menos problemática para os aprendizes, com 5% de erros para a letra e e 1% de erros para a letra o, tomando-se como parâmetro o total de dados relatados nas séries de alfabetização. Nas posições pretônica e postônica medial, a letra a ser utilizada parece determinar o grau de dificuldade que o aluno enfrentará. O registro da letra e é mais fácil quando aparece na posição postônica medial, com 9% de erros, do que quando aparece na posição pretônica, com 19% de erros. O registro da letra o é mais fácil na posição pretônica, com 7% de erros, do que na posição postônica medial, onde aparecem 16% de erros.

Tabela 1

Registros ortográficos da letra e								
Pretônicas			Postônicas mediais			Postônicas finais		
Acertos	Erros	%	Acertos	Erros	%	Acertos	Erros	%
549	96	19%	350	35	9%	533	28	5%

Tabela 2

Registros ortográficos da letra o								
Pretônicas			Postônicas mediais			Postônicas finais		
Acertos	Erros	%	Acertos	Erros	%	Acertos	Erros	%
538	35	7%	305	57	16%	865	11	1%

A fim de confirmarmos a veracidade dos fatos, elaboramos a tabela 3. Nela, aparece a evolução dos erros, em percentuais, de acordo com o tipo de letra que deveria ser registrado, o tipo de escola e a série do informante.

Os dados confirmam as tendências que as tabelas anteriores apontaram. Os alunos, no caso da postônica final, conseguiram um desempenho melhor nessa posição do que em outros ambientes, chegando a resolver o dilema da transposição da forma oral para a escrita já na 2ª série de alfabetização, no caso da escola particular. Nas outras posições, os números também apontam para uma maior facilidade no registro da letra e na postônica medial e da letra o na pretônica.

Tabela 3

Evolução dos erros em relação à série escolar e o tipo de escola												
Pretônicas				Postônicas mediais				Postônicas finais				Série
Pública		Particular		Pública		Particular		Pública		Particular		
E	o	e	o	e	o	e	o	e	o	e	o	
30%	12%	24%	5%	32%	21%	18%	12%	11%	3%	23%	2%	1ª
16%	6%	9%	3%	4%	13%	2%	8%	1%	3%	0	0	2ª
11%	12%	10%	2%	9%	19%	4%	20%	6%	0	0	0	3ª
16%	7%	7%	1%	6%	18%	2%	12%	1%	3%	0	0	4ª

6. Conclusão

Concluimos, primeiramente, que realmente o alçamento das vogais médias [e] [o] para as vogais altas [i] para [u], presente na oralidade, interfere na escrita, uma vez que apareceram palavras grafadas como minino, tisoura, mosquito, termômetro, pérola, bússula, posti e mosquitu nos testes escritos aplicados aos alunos.

Concluimos também que no caso das sílabas pretônicas, como em menino, tesoura, o registro da letra e é extremamente difícil para os alunos. No caso da letra o, a dificuldade permanece para os alunos da escola pública, mas é praticamente resolvida pelos alunos da escola particular ao longo das quatro séries pesquisadas.

No caso das postônicas mediais, em palavras como cócegas, abóbora e fósforo, há grande número de casos idiossincráticos, pois encontramos na oralidade, e na escrita, realizações do tipo cócegas, cócigas e cosgas; abóbora, abóbura e abóbra; fósforo; fósforo, fósforo e fósforo. Por sua vez, verificando os dados, verificamos que o registro da letra o se mostrou muito mais difícil para os alunos. Afinal, os dados demonstram que, tanto na escola pública quanto na escola particular, o índice de erros se mantém elevado até a 4ª série do período de alfabetização.

Nas postônicas finais, houve a regularidade da presença do som [i] no final de quase todas as palavras grafadas com e e do som [u] no final de quase todas as palavras grafadas com a letra o, como em poste, disse, tudo, mosquito. Conclui-se, portanto, que há a possibilidade da inferência de uma regra pelo aprendiz, segundo a qual todo som [i] e todo som [u] finais átonos serão grafados respectivamente com a letra e e com a letra o. É nesta perspectiva que apontam os dados das tabelas 1, 2 e, especialmente, da tabela 3. No entanto,

essa regra trará algum inconveniente em palavras do tipo safári que é grafada com i final.

Finalmente, pelo exposto, concluímos que o mesmo problema, ou seja, o registro ortográfico das vogais átonas, deve ser tratado de forma diferente, dependendo da sua posição em relação à sílaba tônica e da letra a ser registrada.

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, Daniel et. alii. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.16, p. 5-30, Jan./Jun.1989.
- BISOL, Leda. *Harmonização vocálica: uma regra variável*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1981. 333 p. Tese de Doutorado.
- BORTONI, Stela M. et alii. A variação das vogais médias pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical? *Revista de Estudos da Linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, p. 9-31, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 8 ed. São Paulo, Scipione, 1995. 189 p.
- _____ & MANSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Mercado das letras, Campinas, 1999. 238 p.
- _____ *Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU*. São Paulo, Scipione, 1999. 399 p.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1979. 264 p.
- _____ *Estrutura da língua portuguesa*. 19 ed. Petrópolis, Vozes 1989. 124 p.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 10 ed. São Paulo, Ática, 1995. 72 p.
- OLIVEIRA, Marco Antônio. Aspectos da Difusão Lexical. *Revista de Estudos da Linguagem*. Faculdade de letras da UFMG, Belo Horizonte, p. 31-41, 1992.
- _____ & NASCIMENTO, Milton do. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.
- _____ (1989) *Estrutura da língua portuguesa*. 19 ed. Petrópolis, Vozes, 1989. 124 p.
- VIEGAS, Maria do Carmo. *Alçamento de Vogais Médias Pretônicas: uma abordagem sociolingüística*. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 1987.
- _____ O alçamento das vogais médias pretônicas e os itens lexicais. *Revista de Estudos da Linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, p. 101 - 122, jul./dez. 1995. 221 p.

Compreensão de textos: construção de sentido por meio do desempenho estratégico

Gilberlande Pereira dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - PE

ABSTRACT: *This paper aims at presenting how readers use reading strategies in order to activate different kinds of knowledge (linguistic, encyclopaedic, pragmatic) when reading as a meaning-construction process. It also discusses how the result of this process is reflected in their textual production by means of various kinds of genres and discourses.*

PALAVRAS-CHAVE: *text, understanding, strategies, sociointeracionism.*

Apresentação

Esse artigo tem por objetivo a discussão do processo de construção de sentido textual por meio do uso de estratégias de leitura e compreensão, partindo do pressuposto de que a monitoração cognitiva contribui para a ativação dos conhecimentos lingüísticos, enciclopédicos e pragmáticos dos leitores, indispensáveis à conclusão satisfatória de uma tarefa de compreensão. Com esse enfoque, faremos um breve histórico do avanço das ciências cognitivas e sua contribuição para o trabalho com o processo de leitura, em seguida abordaremos as estratégias de leitura e compreensão.

As ciências cognitivas e o processo de leitura: algumas palavras

A influência das ciências cognitivas no campo da pesquisa em leitura vem fornecendo uma série de dados e medidas mentalistas com os quais pode ser testada a monitoração cognitiva em leitura. Essa preocupação com os processos mentais dos leitores não é recente, como nos informa Pinto (1994:138), teve início já na relação produto-processo referente à noção de leitura, nas concepções distantes de Huey (1908) e Thorndike (1917): “As idéias de Huey e Thorndike, as quais precederam as noções presentes, refletem a crença de que a leitura requer ambas as informações visual e não-visual. Pode-se observar que as posições atuais sobre esta questão não diferem basicamente de suas definições e conceitos. Atualmente, estas idéias enfatizam os processos afetivo, cognitivo e psico-motor dos leitores em suas tentativas para apreender as mensagens escritas.”(id. ibid.)

Uma discussão de leitura na perspectiva de processo não pode deixar de considerar as descobertas e os avanços das ciências cognitivas. Como nos mostram Baker & Brown (1984:21), as influências dessas ciências nos estudos de compreensão de leitura são inegáveis, e podem ser amplamente verificadas a partir da proliferação terminológica encontrada em trabalhos desta natureza. Termos como “metacognição”, “monitoração cognitiva” e “monitoração da compreensão” aparecem em diversas obras relativas ao assunto (Just & Carpenter, 1977; LaBerge & Samuels, 1977; Spiro, Bruce & Brewes, 1980; Wenden, 1991; Pinto, 1994; Cohen, 1987, 1998, entre outros).

Metacognição foi um termo introduzido pelos psicólogos do desenvolvimento, especialmente Flavell (1978), para referirem-se ao conhecimento e ao controle dos indivíduos sobre seu próprio pensamento e suas atividades de aprendizagem. Configurando-se, posteriormente, em uma subdivisão: o conhecimento *versus* o conhecimento do conhecimento. Esse termo envolve, no mínimo, dois componentes: 1) a consciência por parte do leitor de quais habilidades, estratégias e recursos devem ser usados para desempenhar bem uma tarefa de leitura e compreensão; 2) a habilidade para usar mecanismos auto-regulatórios que assegurem a conclusão bem-sucedida da tarefa. Tais mecanismos, conhecidos por *monitoração cognitiva* (Flavell,

1978), constituem-se de atividades como: *verificar* o resultado das tentativas para solução de problemas na leitura; *planejar* a próxima ação; *avaliar* a eficácia de qualquer ação experimentada; *testar e revisar* as próprias estratégias de aprendizagem da tarefa e *desenvolver ações corretivas* diante de dificuldades durante a leitura (cf. Baker & Brown, 1984:21-44).

A metacognição refere-se, assim, à monitoração e conseqüente regulação e harmonização dos processos cognitivos em relação aos objetos ou dados sobre os quais eles se sustentam, geralmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto. Resume-se nas estratégias de *planejar, monitorar e avaliar* a tarefa requerida e as decisões tomadas para melhor concluí-la.

A maioria das atividades cognitivas usadas tem como meta principal o sucesso da compreensão textual. Assim sendo, a monitoração cognitiva em leitura é, de fato, monitoração da compreensão. Monitorar conscientemente é uma importante ação para a eficácia da leitura.

Pelos conceitos mencionados e explicitados acima, podemos observar o relacionamento hierárquico existente nessa tríade terminológica de fundamental importância para a pesquisa em leitura: a *monitoração da compreensão é monitoração cognitiva* e esta é um componente da *metacognição*.

Fundamentados, portanto, nessa terminologia passamos a considerar as estratégias de leitura e compreensão.

Estratégias de leitura e compreensão textual

O termo *estratégia* é amplamente usado, por exemplo, para designar tomadas de decisões nos mais diversos campos das atividades humanas. Comumente, encontramos esse termo em expressões do tipo “*estratégia de marketing*”, “*estratégia política*” e outras similares (Matoso, 1993:78). Diante disto, é notável a relação desse termo com a necessidade humana de enfrentar e solucionar problemas.

Estratégia desponta como um conceito relevante no que se refere ao processamento da compreensão e interpretação de textos. Pois, se partimos do princípio de que, diante de uma tarefa de leitura, geralmente, o resultado esperado é a compreensão satisfatória, então essa é uma atividade de solução de problemas que, como qualquer outra, requer planos, meios de desenvolvimento.

É nessa perspectiva que o uso de estratégias na leitura por parte do processador é consenso entre pesquisadores. Também, a escolha seletiva de determinada estratégia pode conduzir o leitor a um resultado satisfatório para os seus propósitos ou falhar nesse objetivo, o que vai requerer deste uma tomada de decisão consciente (conhecimento estratégico metacognitivo) para prosseguir automaticamente ou não na tarefa requerida.

Nesse processo de leitura e compreensão de textos, o

aprendiz dispõe de meios estratégicos para facilitar a completude eficiente da tarefa requerida. Tais estratégias envolvem o uso das cognitivas e das metacognitivas; o freqüente uso de umas ou de outras é determinado por fatores, tais como: habilidades dos leitores, natureza da tarefa solicitada, condições de trabalho, contextos lingüístico e situacional, entre outros.

Para Cohen (1998: 3-4)), as estratégias acima referidas podem-se amalgamar no processo de *aprendizagem da linguagem*. Por “*estratégias de aprendizagem*” entende o autor “processos de aprendizagem conscientemente selecionados pelos aprendizes” (grifo nosso!). Estes elementos de consciência e de escolha/seleção são os que tornam este processo diferente de outros não estratégicos usados pelos aprendizes. Com a inclusão do elemento consciência no uso destas estratégias, o autor nos conduz a uma subdivisão plausível entre estratégias de aprendizagem da linguagem e estratégias de uso da linguagem definidas como processos conscientemente selecionados pelos aprendizes que podem resultar em ações desenvolvidas para realçar a aprendizagem ou o uso da linguagem, através de armazenamento, fixação, recordação e aplicação da informação.

Segundo Cohen (1998:5-6), as *estratégias de aprendizagem da linguagem* incluem, por exemplo, aquelas de *identificar* a tarefa a ser aprendida; *distinguir* esta tarefa de outras, caso seja necessário; *agrupar* os elementos que possam facilitar a aprendizagem (por exemplo: agrupar o vocabulário por categorias como nomes, verbos, adjetivos, advérbios, etc.); *manter contatos repetidos* com a tarefa e *internalizar*, formalmente, *o material a ser aprendido* através do uso de técnicas mnemônicas pertinentes e disponíveis. Nesse ponto, o autor nos alerta para a atenção que deve ser dada ao caso dos aprendizes adultos que, muitas vezes, têm perspicácia suficiente para distinguir entre aquilo que querem, de fato, guardar na memória e aquela informação que pode ser obtida mais automaticamente.

As *estratégias de uso da linguagem*, por sua vez, dividem-se, segundo o autor, em quatro subgrupos: (1) *estratégias de recuperação*, usadas para ativar e trazer à tona o conhecimento armazenado na memória, através de quaisquer meios de busca e pesquisa mental; (2) *estratégias de repetição*, usadas para praticar repetidamente estruturas lingüísticas em diversas situações de uso; (3) *estratégias de cobertura*, usadas pelos aprendizes para criar a impressão de que têm controle sobre o material, quando na verdade não o têm. São um tipo especial de estratégia compensatória; (4) *estratégias de comunicação* que têm o enfoque voltado para abordagens relativas à comunicação de uma mensagem que é tanto informativa quanto significativa para o leitor/ouvinte. Este subgrupo de estratégias inclui tanto aquelas *intra lingüísticas*, tais como: regras de gramática ou significado vocabular de um contexto para outro onde elas não são aplicadas, quanto as *interlingüísticas*, como as de transferência negativa (isto é, aplicar padrões da linguagem nativa, ou outra, na linguagem-alvo, onde esses padrões não são aplicáveis; evitar ou abandonar o tópico; reduzir a mensagem; mudar o código e parafrasear).

Além da classificação acima descrita, Cohen (op. cit. : 7-8)¹ acrescenta que as *estratégias de aprendizagem da linguagem* e *estratégias de uso da linguagem* podem ser ainda diferenciadas conforme o fato de serem *cognitivas*, *metacognitivas*, *afetivas* ou *sociais*. As *cognitivas* englobam as estratégias de aprendizagem da linguagem de identificar, agrupar, fixar e armazenar o material lingüístico, assim como as estratégias de uso da linguagem de recuperação, repetição, compreensão ou produção de palavras, frases e outros elementos da língua. As *metacognitivas* tratam da pré-avaliação e pré-planejamento, avaliação e planejamento *on-line* e pós-avaliação das atividades de aprendizagem da linguagem e dos eventos de uso da linguagem. Tais estratégias permitem aos aprendizes controlarem sua cognição através da coordenação do planejamento, organização e avaliação do processo de aprendizagem. Segundo o autor (1998), a

literatura pertinente ao assunto demonstra que os leitores proficientes² são mais prováveis usuários das estratégias metacognitivas do que aqueles não-proficientes, e também as usam mais eficientemente.

As *estratégias* do tipo *afetivas* servem para regular emoções, motivações e atitudes diante da tarefa (por exemplo: reduzir a ansiedade e auto-encorajar). As *sociais* incluem as ações escolhidas pelos aprendizes para interagirem com outros e com falantes nativos (por exemplo: fazer perguntas para clarear regras e relações sociais ou ativar processos de cooperação para completar tarefas).

O autor nos lembra que, embora algumas vezes as estratégias sejam referidas como “boas”, “efetivas”, “bem-sucedidas”, ou o inverso, elas por si sós não conduzem essas características, ou seja, não são inerentemente boas ou más, mas têm o potencial para serem usadas efetivamente – se pelo mesmo aprendiz de uma passagem para outra dentro da mesma tarefa; de uma tarefa para outra ou por diferentes aprendizes de uma mesma tarefa. O importante, a nosso ver, é que se uma determinada estratégia é usada por um grupo de aprendizes de uma mesma tarefa em um mesmo ponto do material lingüístico e esta auxiliou o processo de compreensão daquela passagem, parece-nos plausível afirmarmos que tal estratégia foi usada efetivamente.

Outro ponto a ser lembrado, também mencionado por Cohen (op. cit.), é o fato de que *mais* não significa necessariamente *melhor*. O fato de alguns aprendizes usarem mais estratégias do que outros não lhes confere a característica de maior proficiência e, o contrário, de menor proficiência. Conforme sintetiza o autor “o número total ou a variedade de estratégias empregadas e a freqüência com que determinada estratégia é usada não são necessariamente indicadores de quão bem-sucedida será a tarefa de linguagem”. A conclusão eficiente de determinadas tarefas pode requerer um número maior e uma variedade maior de estratégias, enquanto que o sucesso de outras pode depender do uso de poucas estratégias, cada uma usada apenas uma vez, mas eficientemente.

Desta forma, nesse processo de construção da adequada compreensão, não basta ao aprendiz dominar apenas os contextos lingüístico e pragmático envolvidos no/pelo texto, mas também proceder a uma escolha eficiente de estratégias de leitura e compreensão que possa favorecer o sucesso da conclusão da tarefa. Ainda mais, essa escolha depende da natureza da tarefa em questão, do conhecimento prévio do leitor, da situação extralingüística envolvida no momento do trabalho, como também do gênero textual e discursivo indicado.

Todos esses fatores podem estar relacionados às inferências construídas pelos leitores no momento da execução de uma tarefa. E, nesse caso, inferir não significa simplesmente preencher lacunas textuais nem tão pouco se constitui no simples ato de acrescentar algo mais ao já dito e/ou lido. Envolve, também, o dizer a mesma coisa de forma diversa. As inferências são, na verdade, construções cognitivas feitas pelos leitores/ouvintes de uma nova unidade semântica a partir de determinados traços lingüístico-textuais e/ou não-lingüísticos de suas representações de mundo.

De acordo com os estudos de Shiro (1994:167), um texto toma forma (ou diferentes formas) na mente do leitor durante o processo de leitura. Um mundo textual é construído graças à combinação da informação textual com inferências para formar um todo coerente. Nessa visão, as inferências são compreendidas como elementos novos necessariamente acrescentados à informação textual para criarem um novo significado.

¹ Citando Chamot, 1987; Oxford, 1990.

² Neste trabalho é considerado leitor proficiente aquele que usa estratégias de leitura e compreensão de textos, ou seja, é o leitor estratégico, pois tem a capacidade de ativar o conhecimento prévio, fazer associação de informações, usar a memória, criar inferências para finalizar bem a tarefa de leitura.

Esse processo inferencial tem ancoragem, geralmente, em outro elemento relevante para a construção do sentido: a intertextualidade. Segundo Hartman (1995:527), a “intertextualidade envolve a conexão, a ligação ou o agrupamento de significados de diferentes fontes de conhecimento”. Neste caso, a compreensão de um texto (seja verbal ou não-verbal) sofre influências do conhecimento prévio dos leitores em relação a outros textos, e esta intertextualidade se manifesta tanto através dos elementos superficiais do material a ser compreendido quanto dos elementos profundos que são acionados na memória do leitor, conduzidos à construção de uma leitura adequada aos seus propósitos.

Assim sendo, experiências de leituras anteriores; conversas vivenciadas no dia-a-dia com amigos, parentes, professores; conhecimento do gênero e do discurso textual em questão; conhecimento da (super)estrutura do texto; discernimento dos sistemas culturais; conhecimento de aspectos sociais anteriores e/ou atuais estão presentes nas leituras em curso e contribuem para o processo de construção de sentido.

Considerações finais

A construção do sentido textual não ocorre unilateralmente, ou seja, de parte única e exclusivamente do leitor, mas sim os leitores e seus mundos mediados pelo evento textual interagem para obtenção adequada da compreensão à tarefa de leitura solicitada. Nesse processo sociointerativo, diversos fatores são acionados e a efetiva utilização desses fatores para uma determinada leitura depende do desempenho estratégico dos indivíduos.

Referências bibliográficas

- BAKER, Linda & BROWN, Ann. 1984. Cognitive Monitoring in Reading. In.: *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. Edited by James Flood. Newark, Delaware: Internacional Reading Association.
- COHEN, Andrew. 1997. *Recent Uses of Mentalistic Data in Reading Strategy Research*. In.: D.E.L.T.A., vol.3 nº 1.
- _____. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- FLAVELL, J. H. 1978. Metacognitive Development. In.: SCANDURA, J.M. & BRAINERD, C. J. (editors). *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn., The Netherlands: Sijthoff & Noordhoff.
- HARTMAN, Douglas K. 1995. Eight readers reading: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages. In.: *Reading Research Quarterly*, 30/3.
- MATOSO, Inez. 1993. *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas implicações no ensino*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (*in mimeo*).
- PINTO, Abuêndia Padilha P. 1994. Cognitive Skills and Individual Differences in Reading. In.: BÁRBARA, Leila & SCOTT, Mike (editors). *Reflections on Language Learning*. In Honour of Antonieta Celani. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- SHIRO, Martha. 1994. Inferences in Discourse Comprehension. In.: *Advances in Written Text Analysis*. Edited by Malcolm Coulthard. London and New York.

O sociointeracionismo: influência no ensino-aprendizagem de leitura

Verônica Cavalcanti de Araújo Campos

Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão
Secretaria de Educação de Pernambuco

ABSTRACT: *The aim of this study is to discuss the improvement of reading as a result of a social constructivist approach to learning. Supported by theoretical presuppositions of psychologists of the social interactionist school, this article emphasizes the role of a mediator as the secret of effective learning.*
PALAVRAS-CHAVE: *reading, social constructivist approach, mediator, learning.*

Nos últimos vinte e cinco anos as concepções do que é ensinar e aprender têm passado por mudanças significativas. Por muito tempo a Pedagogia, de uma maneira geral, não apenas a relacionada com o ensino de leitura, valorizou o que deveria ser ensinado. O ensino ganhou autonomia em relação à aprendizagem.

No entanto, vários fatores, dentre eles os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem e as pesquisas que buscam apontar como o sujeito constrói conhecimentos, indicam que é preciso dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que sem aprendizagem não há ensino. Atualmente, para a maioria dos teóricos em educação, um marco explicativo para tal revisão tem se situado na perspectiva construtivista¹.

As visões mais tradicionais percebem a aprendizagem como a acumulação de fatos ou o desenvolvimento de habilidades. Em contraste a estas visões, a teoria construtivista parte do pressuposto que desde o nascimento o indivíduo está ativamente envolvido na construção do significado pessoal, que consiste na compreensão e representação das suas experiências. Cada pessoa forma seu próprio sentido de mundo a partir das experiências que a circundam, exercendo, pois, controle sobre a obtenção e organização de sua experiência de mundo exterior (Williams e Burden, 1997: 21).

A concepção construtivista postula, então, que a construção do conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente. Esta visão favorece a criação de novos conceitos de aprendizagem e ensino, apontando uma nova perspectiva para a educação.

Um dos aspectos mais duradouros à luz dos estudos de Piaget (1966, 1972, 1974), figura dominante no desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, é a sua ênfase sobre a natureza construtiva do processo de aprendizagem. Como epistemólogo, o objetivo de Piaget era estudar o processo de conhecimento, daí seu objeto de investigação consistir no que é generalizável na estrutura cognitiva humana: “O homem conhecedor em geral, ao invés de um conhecedor singular” (Goulart, 1997: 18).

Piaget considerava o desenvolvimento cognitivo como um processo de *maturação* onde agem a genética e a experiência. O desenvolvimento da mente é visto como uma busca de equilíbrio: um equilíbrio entre o que é conhecido e o que está sendo experimentado. Isto é conseguido por meio de processos complementares de *assimilação* e de *acomodação*; a assimilação é o processo pelo qual a informação recebida é mudada ou modificada em nossa mente, de modo que possamos adaptá-la com o que já conhecemos. Por outro lado, a acomodação é o processo pelo qual modificamos o que já sabemos para levar em consideração a nova informação. Ao trabalharem em conjunto, esses dois processos contribuem para o que Piaget chama de *adaptação* (Williams e Burden, *op. cit.*, p. 22).

No âmbito da aprendizagem, alguns aspectos de sua teoria têm importância significativa para o professor de línguas: a) o desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a linguagem e

a experiência, por exemplo, tornam-se o foco central da aprendizagem; b) a importância de considerar o aprendiz como um indivíduo ativamente envolvido na construção do significado; c) a aplicação das noções de *assimilação* e de *acomodação* de Piaget pode ser vista na aprendizagem de uma nova língua, quando recebemos um novo input da língua – ouvindo uma conversação, por exemplo – precisamos modificar o que já sabemos sobre a língua (acomodação) para adequar a nova informação ao conhecimento existente (assimilação). Dessa forma, nosso conhecimento sobre como o sistema da nova língua opera, gradualmente se desenvolve e, por fim, d) as tarefas devem se adaptar ao nível cognitivo de capacidade do aprendiz, nem devem ser muito abstratas para não prejudicar aqueles que não podem funcionar neste nível, nem muito simples para que o nível de conhecimento não fique abaixo do nível de competência dos aprendizes (Pinto, 1999: 05).

Apesar dessas valiosas contribuições no campo da aprendizagem, a teoria de Piaget (1966) atribuiu pouca importância à intervenção dos pais ou dos professores no processo de ensino. Além disso, outra crítica feita a esta teoria é a pouca relevância dada ao ambiente social para a aprendizagem; em vez disso, enfatiza o desenvolvimento individual.

No entanto, o princípio da aprendizagem decorrente do conceito de mediação na interação homem-ambiente tem sido o foco central do pensamento de psicólogos sociointeracionistas como Vygotsky (1978 *apud* Williams e Burden, 1997) e Feuerstein (1997). Em seus estudos a figura do mediador, aquele responsável pelo desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem, é de grande importância para o aprendiz ir além do que aprendeu, relacionando fatos e estabelecendo a importância entre eles.

O conceito definido por Vygotsky como *zona de desenvolvimento proximal* é o termo usado para tratar a camada de conhecimen-

¹ O construtivismo está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos” no sentido amplo. Entre estes enfoques destacam-se: a) a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores, no que diz respeito à concepção dos processos de mudança, às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório, às elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e aos procedimentos de resolução de problemas; b) a teoria da atividade, de Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância concedida aos processos de relação interpessoal; c) as teses no campo da Psicologia Cultural, como as de M. Cole e colaboradores, que integram os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e, finalmente, d) a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições confere importância à atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo denominando esta convergência (PCN-MEC, 1998: 72).

to ou habilidade que está logo acima daquela em que o aprendiz se encontra e que é capaz de lidar com a que corresponde a seu nível de desenvolvimento real. Levar o aprendiz a atingir uma nova camada, ou seja, seu nível de desenvolvimento potencial, envolve a ajuda de uma pessoa mais competente. Assim, a partir de uma perspectiva sociointeracional, os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal exercem uma importância fundamental para uma aprendizagem eficaz (Williams e Burden, *op. cit.*, p. 40).

Central para a teoria de Feurstein (*op. cit.*) é que todas as pessoas, em todas as idades, podem tornar-se aprendizes eficazes. Outro componente importante na sua teoria é a crença de que as estruturas cognitivas dos indivíduos são modificáveis ao longo de suas vidas. Segundo o autor, o indivíduo tem dois pontos de desenvolvimento. O primeiro é o desenvolvimento biológico, um conjunto de células que interagem. O indivíduo cresce e se desenvolve como pessoa. Outro ponto é a interação deste indivíduo com o meio ambiente. Se alguém vive sozinho, sem influência, nada aprenderá. A humanidade só existe porque houve um processo de mediação ao longo da sua história. Isso nos remete à afirmação de Voloshinov (*apud* Barkhust, 1992), pensador soviético: “o indivíduo não nasce consciente, mas deve a sua consciência a um segundo nascimento, um nascimento social”.

Em suma, podemos deduzir que as contribuições provindas dos modelos teóricos da Psicologia têm sido de grande valor para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A *abordagem cognitiva* confere importância ao que o aprendiz traz para qualquer situação de ensino como um criador ativo de significados e solucionador de problemas. O aprendiz desempenha, então, um papel central na aprendizagem. As *abordagens humanísticas* enfatizam o mundo interior do aprendiz colocando seus pensamentos, sentimentos e emoções na vanguarda de todo o desenvolvimento humano. Tais aspectos são fundamentais se quisermos compreender a aprendizagem humana na sua totalidade. O *sociointeracionismo* enfatiza a natureza dinâmica da interação entre professores, alunos e tarefas e proporciona uma perspectiva da aprendizagem como abordagem mediada, isto é, a partir da interação com o outro, englobando os critérios provenientes das perspectivas cognitiva e humanística.

Assim, a visão construtivista, baseada na centralidade do aluno construindo seu próprio conhecimento, opera dentro de uma estrutura sociointeracional, isto é, a aprendizagem ocorre através de interações sociais em um contexto social. Acrescenta-se a esses critérios o ambiente social em que ocorre a aprendizagem, cuja importância é reconhecida e temos, então, o modelo socioconstrutivista do processo ensino-aprendizagem onde os quatro elementos-chave, o aluno, o professor, a tarefa e o contexto interagem como parte de um processo dinâmico contínuo.

O modelo socioconstrutivista de Ruddell e Unrau (1994), “Leitura como um processo de construção de significado: o leitor, o texto e o professor”, parte de uma perspectiva construtivista do processo de leitura. O papel do contexto social da sala de aula e a influência do professor na construção e negociação do significado do leitor são centrais para o modelo. O desafio consiste em explicar o que fazemos quando lemos e compreendemos, sendo necessário considerar como o processo é adquirido e usado, não só da perspectiva do leitor, mas também do professor, visto ser este último o que assume maior responsabilidade pela negociação do significado dentro do ambiente social da sala de aula. O principal objetivo é, então, fornecer uma explicação do modo pelo qual o processo de leitura ocorre no contexto da sala de aula envolvendo leitor, texto e professor.

A leitura enquanto processo de construção do significado é, então, conceituada como um modelo interativo sociocognitivo que explica o processo de leitura no contexto social da sala de aula. Enquanto a construção do significado e a sua negociação ocorrem, os

três componentes desse modelo funcionam em estados de troca e mudança dinâmicos.

Fatores afetivos e cognitivos responsáveis pela apreensão e produção de mensagens estão presentes nos três componentes que englobam o processo de leitura no contexto da sala de aula. As condições afetivas do primeiro componente, o leitor, incluem fatores desde a motivação para ler a valores e crenças socioculturais. Por conseguinte, as condições cognitivas envolvem o conhecimento da língua, as habilidades de análise da palavra, as estratégias de processamento do texto, e a compreensão dos padrões interacionais no ambiente social e de sala de aula.

As operações cognitivas fazem parte dos vários tipos de conhecimento que os aprendizes utilizam para que seja possível o processo de construção de significados. Estes conhecimentos – sistêmico, de mundo e da organização textual – compõem a competência comunicativa dos aprendizes e os preparam para o engajamento discursivo. O *conhecimento sistêmico* contribui para facilitar a construção do significado. Tal conhecimento envolve os vários níveis da organização linguística como, por exemplo, fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático e semântico. O *conhecimento de mundo* é o conhecimento convencional que os aprendizes possuem sobre as coisas do mundo. A ativação deste conhecimento possibilita buscar as informações necessárias armazenadas na memória de longa duração a partir dos elementos presentes. Desse modo, a compreensão de um texto apresentará menos dificuldade se o assunto já for do conhecimento do aluno. Finalmente, o *conhecimento da organização de textos* orais e escritos, acionado por ouvintes e leitores, poderá facilitar a tarefa de compreensão. Isso devido ao uso de tipos de texto já conhecidos pelo aprendiz. À medida que a aprendizagem de leitura se desenvolve, o aluno é exposto a novas maneiras de organizar os textos como, por exemplo, das narrativas às matérias jornalísticas.

O conhecimento e controle das condições afetivas e cognitivas resultam na habilidade do leitor para construir, monitorar, e representar significados. As crenças e o conhecimento prévio do leitor são usados para ajudar na confirmação ou rejeição de novos julgamentos durante o processamento da informação. As condições afetivas e cognitivas interrelacionam-se e são interdependentes. A motivação do leitor, seus valores e sua atitude para com o conteúdo influenciam a aquisição de novas idéias, o processamento textual, a interpretação do texto e o uso de estratégias metacognitivas. Fatores como a atenção, a percepção e a memória são cruciais para tornar-se consciente do processo de leitura. O aprendiz não precisa somente estar ciente da tarefa que está desempenhando mas, também, como tal está sendo executada.

O segundo componente do modelo, o professor, parece ser um reflexo do componente leitor. As condições afetivas do professor incluem a sua filosofia e crenças sobre a instrução, sua motivação para engajar os alunos, além dos seus valores e crenças socioculturais. Além disso, as condições cognitivas do professor englobam os conhecimentos conceitual e da instrução. Estes conhecimentos abrangem a compreensão pelo professor do processo de construção do significado, as estratégias de ensino usadas para solucionar um problema e, por fim, suas experiências dentro e fora do contexto acadêmico, ou seja, seu conhecimento pessoal e de mundo. O conhecimento e controle dessas condições conduzem o processo da instrução, isto é, as metas, o planejamento, a organização e a construção de estratégias eficientes.

O terceiro componente do modelo, o texto e o contexto da sala de aula, envolve o ambiente de aprendizagem no qual o processo de construção do significado ocorre. Este processo começa quando o leitor interage com o texto e representa a fusão de significado entre leitor, professor e comunidade em sala de aula. O processo de leitura, então, ocorre num contexto de sala de aula responsivo onde profes-

sor e alunos constroem a compreensão através da negociação do significado. Isso requer que o professor seja sensível à compreensão dos alunos em quatro itens: texto, tarefa, recurso à autoridade e significados socioculturais.

É neste contexto, como lembram Ruddell e Unrau (*op. cit.*), que a verdadeira orquestração da instrução ocorre. Aqui ambos, aluno e professor, iniciam o processo de construção do significado. Enquanto simultaneamente monitoram este processo de construção, aluno e professor negociam propósitos e planos (uso do conhecimento e controle) e instigam o conhecimento (crenças e conhecimento prévio) para formar o texto e a representação da instrução.

Diante do exposto, a visão de leitura em que o único conhecimento utilizado pelo aluno era o sistêmico, tradicionalmente seguida em sala de aula e em materiais didáticos, difere da visão socioconstrutivista da linguagem e da aprendizagem (Ruddell e Unrau, *op. cit.*), onde, também, faz-se necessária a ativação do conhecimento prévio do leitor, posto que, ao ler, o aluno está criando hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu conhecimento de mundo. Além disso, outros fatores têm uma importância notável nesta visão como, por exemplo, o conhecimento da organização textual e os significados socioculturais influenciados pela escola e por uma comunidade cultural, bem como por atitudes e valores surgidos em sala de aula.

“O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa, considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado” (PCN-MEC, 1998a: 27). É neste sentido que a construção do significado é social. As bases teóricas da concepção sociointeracionista da linguagem originam-se de estudos provenientes de várias teorias e áreas, tais como: a Etnografia da Comunicação, a Pragmática, a Linguística Textual, entre outras, que estudam os vários aspectos da interação linguística.

No que se refere à visão de aprendizagem há uma tendência, cada vez maior, para explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Assim “o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente” (PCN-MEC, 1998a: 57).

Referências bibliográficas

- BAKHURST, D. La memoria social en el pensamiento soviético. In: Middleton, D., Edwards, D. (Orgs.). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós. 1992. p. 221-243.
- CAVALCANTI, M.C. *Interação leitor – texto*. Campinas: UNICAMP. 1988. 271p.
- FEUERSTEIN, R. *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula – Programa de Pesquisa Cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul*. São Paulo: Editora SENAC. 1997. 202 p.
- GOODMAN, K.S.. Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. In: Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., Singer, H. (Editors). *Theoretical models and processes of reading*. 4ed. Newark, Delaware: I.R.A. 1994. p. 1093-1130.
- GOULART, I.B. Em que consiste o modelo construtivista. In: Goulart, I.B. (Org.). *A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. p. 15-25.
- KATO, M.A. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1995. 144 p.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes. 1989. 213p.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto. 1996. 105 p.
- MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. 1998. 174p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. 1998a. 120p.
- PEARSON, D.P., JOHNSON, D.D. *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1978.
- PEARSON, D.P. A context for instructional research on reading comprehension. In: Flood, J. (Editor). *Promoting reading comprehension*. Newark, Delaware: I.R.A. 1984. p. 01-15.
- PINTO, A.P. Ensino-aprendizagem de Inglês no século XXI: principais inovações. In: Soares, M.E., Aragão, M.S.S. (Orgs.). *Programa e Resumos – XVII Jornada de Estudos Linguísticos*. Fortaleza: UFC/GELNE. 1999. p. 247.
- RICHMOND, P.G. *Piaget: teoria e prática*. São Paulo: IBRASA. 1981. 157p.
- RUDDELL, R.B., UNRAU, N.J. Reading as a Meaning – Construction Process: the reader, the text, and the teacher. In: Ruddell, R.B., Ruddell, M.R., Singer, H. (Editors). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4ed. Newark, Delaware: I.R.A. 1994. p. 996-1056.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- WILLIAMS, M., BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. United Kingdom: Cambridge University Press. 1997. 240 p.

A mediação da aprendizagem numa aula de compreensão e produção de textos em língua inglesa

Vera Lúcia de Lucena Moura
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper aims at analyzing how learning was mediated in two classes which focussed on the development of the reading and writing skills, in English. The experiment results assure that good mediation facilitates learning and makes it possible for the students to do difficult tasks more efficiently.*

PALAVRAS-CHAVE: *mediação, compreensão, produção, textos*

1- Introdução- Este trabalho resultou de um projeto piloto desenvolvido na escola Senador Novaes Filho, situada no bairro da Várzea, em Recife, Pernambuco. Participaram da pesquisa oito alunos da oitava série do ensino fundamental, cujas idades variavam entre 13 e 16 anos. O mencionado projeto ocorreu em duas etapas. A primeira abrangeu estudos sobre compreensão de textos escritos em língua inglesa, foi desenvolvido por uma equipe composta de três pesquisadores e teve os seguintes objetivos: (1) sensibilizar o aluno para a existência de diversos gêneros textuais; (2) despertar o interesse do aluno para compreender a importância do ensino da língua inglesa; (3) desenvolver estratégias de leitura; (4) facilitar a aplicação da segunda fase do projeto. A segunda etapa, executada por apenas um dos pesquisadores, objetivou: (1) motivar o aluno a cooperar com os colegas na produção de textos, em sala de aula; (2) auxiliar o aprendiz a resumir textos; (3) incentivar a auto-confiança do aluno orientando-o e dando-lhe tarefas que não fossem excessivamente desafiadoras; (4) investigar como foi feita a mediação da aprendizagem numa aula de compreensão e produção de textos escritos em língua inglesa, partindo ou não de textos fonte.

Na primeira fase do projeto houve uma avaliação, do nível de desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos escritos em língua inglesa, realizada através da aplicação de um pré-teste, no qual o aluno teve que produzir um resumo do texto lido, em língua portuguesa. A seguir, foram ministradas quatro aulas, com duas horas de duração, tendo sido utilizados textos diversos com a finalidade de identificar alguns gêneros e desenvolver estratégias cognitivas de compreensão de leitura que trabalham a macro-estrutura textual.

Na segunda etapa do projeto foram ministradas duas aulas, cada uma com duas horas de duração, tendo como enfoque principal a produção de textos, partindo de textos fonte verbais e não-verbais. Para isso, foram dadas aos alunos maiores oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o uso de estratégias de leitura, estudadas na fase anterior da pesquisa, assim como foram introduzidas noções sobre como elaborar resumos.

A seguir, será apresentada a fundamentação teórica que serviu de base para este trabalho focalizando, principalmente, o conceito vygotskiano de mediação da aprendizagem.

2- Fundamentação teórica -

2.1- Texto: conceito e tipologia- A palavra texto tem recebido inúmeras definições ao longo do tempo. Koch (2000:22) por exemplo, conceitua texto como “uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais”. Em sendo uma manifestação verbal expressa numa dada situação com propósitos ilocucionais definidos, o texto é uma manifestação empírica do pensamento. Ele representa, no entanto,

parte dessa mensagem a ser dita pois, longe de ser um produto acabado, seu sentido é construído pelos interlocutores num diálogo ou através da interação leitor-texto. Sabe-se também que esse processo de construção de sentido pode ou não ser facilitado dependendo da maneira pela qual a informação semântica e os elementos lingüísticos são organizados no texto. Essa organização no entanto, não é aleatória. Ela segue certos parâmetros que podem nos levar não só a reconhecer o tipo e gênero textual identificado como também a reproduzi-lo. Por isso, Marcuschi (2000 : 97) afirma que, “numa observação sistemática em função da classificação, deve-se ter em vista que para a identificação do gênero o critério básico se liga a variáveis vinculadas aos falantes ou produtores de textos (intenção, objetivo, situação etc) e às condições de produção e processos de enunciação ao passo que para a noção de tipo sempre se tem em conta critérios voltados para aspectos lingüísticos”.

Se há consenso de que gêneros e tipos de texto são identificáveis e passíveis de classificação, será que existe também concordância no que se refere aos conceitos atribuídos a **gênero** e **tipo** de texto assim como aos critérios para sua classificação? É o que tentarei responder a seguir.

Gênero e tipo de texto- Conceituar gênero é uma tarefa difícil porque existe muita discordância e polêmica sobre o assunto. Decidi então eleger, entre os diversos conceitos existentes, aquele que me pareceu mais claro, objetivo e didático. Para Marcuschi (2000 : 13) gênero textual é “uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos”. Por isso mesmo, eles são lingüisticamente situados e representam a cultura de um povo numa determinada época da sua história podendo se modificar, desaparecer, como as epopéias, e reaparecerem sob formas diversas. No que se refere às tipologias textuais, Marcuschi afirma que, segundo Adam (1993:5), elas seguem critérios diversos não havendo uma tipologia satisfatória e muito menos uma tipologia aplicável conjuntamente para a fala e a escrita. Apesar dessas dificuldades, Marcuschi, menciona o fato de que existe maior consenso entre os autores a respeito de uma classificação tipológica do que sobre uma classificação dos gêneros textuais. Por isso, a literatura aponta geralmente, não mais de 10 tipos de texto e não menos de 5. Partindo desse pressuposto, Marcuschi define tipo textual como “um construto teórico que abrange, em geral, cinco ou seis categorias designadas narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e, para Adam e alguns autores, diálogo”. Esses tipos textuais são geralmente construídos por traços lingüísticos característicos como sejam, tempos verbais, preferência por algumas estruturas havendo então certa homogeneidade formal. Essa homogeneidade porém desaparece quando os tipos são empiricamente realizados através de algum gênero textual. Isso ocorre porque uma carta por exemplo, pode conter seqüências com tipos de texto diversos ou seja, com descrição, argumentação e narração.

Pelo exposto, percebe-se que o conceito de texto está intimamente ligado ao de gênero e tipo textual pois nos comunicamos

através de textos realizados de acordo com certas características tipológicas e expressos em algum gênero. Embora inúmeras pesquisas sobre este assunto já tenham sido desenvolvidas, sabe-se que ainda há muito a ser esclarecido. Por lidar com um assunto tão polêmico e pretender ser o mais didática possível, em minhas considerações, adotei a proposta de classificação dos gêneros textuais apresentada por Marcuschi (2000: 107-110). Nessa proposta, Marcuschi segue dois critérios para a classificação dos gêneros textuais: **1. Domínios discursivos** – “caracterizados como instâncias que não são gêneros, nem tipos nem suportes. Suas propriedades básicas seriam sócio-pragmaticamente definidas e institucionalmente vinculadas a situações da realidade das práticas diárias **2. Modalidades** – oralidade e escrita”. A título de ilustração, citarei alguns domínios discursivos (científico, jornalístico, religioso, instrucional) assim como exemplificarei alguns gêneros pertencentes à modalidade escrita (artigos científicos, notícias, receitas culinárias) e alguns pertencentes à modalidade oral (entrevistas, debates, comunicações, etc). Sabemos que propostas, embora seguindo critérios científicos definidos, estão sempre sujeitas a mudanças e reestruturações. Esta porém tem a vantagem de apresentar a abrangência e flexibilidade necessárias à identificação dos gêneros classificados além de oferecer diretrizes teórico-práticas eficazes para serem usadas, com fins pedagógicos, em sala de aula. Este é certamente o motivo principal que me levou a adotá-la como base teórica para este trabalho.

2.2- Breve retrospectiva dos estudos sobre a leitura

Ao longo dos anos, os estudos sobre leitura têm recebido enfoques diferentes. Segundo Wolf e Dickson, (1985, apud Pinto: 1999:48) Edmund Huey foi um grande precursor das investigações sobre leitura pois, foi deste pesquisador que, em 1908, partiram muitas das suposições, sobre o assunto, aceitas atualmente.

O modelo de Huey baseia-se em três postulados: a natureza componencial da leitura, os estágios de desenvolvimento do leitor e as diferenças individuais. Embora considerando o pioneirismo do modelo de Huey e a importância das suas contribuições para o estudo da leitura, percebemos que tal modelo privilegia o enfoque centrado no indivíduo, e seus processos cognitivos parecem prescindir das influências culturais advindas da interação com outros indivíduos. Para uma melhor compreensão das diferentes perspectivas de estudo da leitura, seguem abaixo informações sobre pesquisas posteriores que levaram em consideração fatores psicolinguísticos, cognitivos e sócio-interacionais.

O desenvolvimento da psicolinguística, nos anos sessenta e setenta, trouxe grandes contribuições para o estudo dos processos mentais envolvidos na leitura.

Em 1962, baseado na lingüística descritiva estrutural de Fries, Goodman considerava o ato de ler como um processo ativo, receptivo da língua e os leitores simplesmente usuários da língua. Nos anos posteriores, Goodman alterou, mais de uma vez, sua concepção de leitura, considerando-a, em 1984, um processo transativo, o que outros autores denominam de interativo.

Segundo Pinto (1999), além de Goodman, pesquisadores tais como Lapp e Flood (1984), Chapman (1984), Ruddell e Unrau (1994) também consideram a leitura como um processo de interação ativa do leitor. No entanto, Ruddell e Unrau (1994) enfocam a construção do sentido de um texto em sala de aula. Por isso, consideram não apenas a interação leitor-texto mas também as contribuições advindas da participação do professor e das influências do contexto da sala de aula. Nesse modelo, o leitor e o professor contribuem com suas experiências, crenças e conhecimento prévio, cabendo ao professor auxiliar o aluno a utilizar os fatores afetivos e cognitivos na compreensão de um texto, através do uso de tarefas que direcionam e dão um propósito à atividade de leitura. Os dois

últimos componentes do modelo, *o texto e contexto da sala de aula*, referem-se à construção do sentido do texto obtida através da negociação dos vários sentidos dados ao texto pelo leitor, individualmente, pelo professor e pela comunidade da sala de aula ou seja, os demais alunos.

A importância do modelo de Ruddell e Unrau reside não só no aspecto inovador do seu enfoque, centrado na sala de aula, como também nas conseqüências advindas da múltipla interação, no ambiente escolar, produzidas nas decisões pedagógicas do professor em sala de aula.

2.3. Vygotsky e a mediação em sala de aula - O conceito de **mediação** é central na teoria vygotskiana pois envolve as interações sociais e, mais especificamente, a interferência de um ser humano mais competente, no auxílio de outro menos competente, levando este último ao desempenho autônomo e eficaz de uma determinada tarefa. Deduz-se portanto que, o conceito de mediação está intrinsecamente relacionado ao de **zona de desenvolvimento proximal**, definido por Oliveira (1993:60) como o “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”. Essa inter-relação entre os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal torna-se ainda mais evidente se observarmos que, os processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados. Por outro lado, aqueles ainda não iniciados não se beneficiam dessa ação externa. A mediação só ocorre, com eficácia, na zona de desenvolvimento proximal pois a tarefa a ser desempenhada não será excessivamente desafiadora, possibilitando, portanto, a sua execução com a interferência positiva de outrem. Daí dizer-se que, não é qualquer mediação que produz desenvolvimento, mas aquela que atua na ocasião em que o indivíduo está intelectual e emocionalmente receptivo.

Depreende-se do exposto que, os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal têm implicações imediatas para o ensino nas escolas. Isto ocorre porque as atividades desenvolvidas, no ambiente escolar, são sistemáticas, têm um propósito deliberado e o compromisso de facilitar a aquisição do conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, a interação professor – aluno e entre os próprios aprendizes é vital para a aprendizagem na medida em que produz as condições necessárias para a troca de informações mútuas, questionamentos e divergência de opiniões. A heterogeneidade é então vista como um elemento enriquecedor na sala de aula pois as diferenças individuais certamente contribuirão para a construção do conhecimento através da ampliação das capacidades individuais.

Como vemos, a colaboração entre os membros de um processo interativo é central na teoria de Vygotsky. Nesse sentido DIXON-KRAUSS(1999: 79-80) afirma que a **Abordagem Cooperativa (ou Colaborativa)** tem grande importância para o ensino e a aprendizagem, tanto em termos práticos quanto teóricos, por dois motivos: 1) amplia os horizontes educacionais ao integrar a dimensão social ao ensino e à aprendizagem. Consequentemente, o ensino se torna muito mais complexo, excitante e desafiador. 2) estabelece uma forte ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social e afetivo. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo (DIXON-KRAUSS:1999) afirma que a Abordagem Cooperativa proporciona: 1) a possibilidade de melhor organização do pensamento através da expressão oral do que foi entendido por cada membro do grupo. 2) a concentração do aluno na consecução da tarefa solicitada, dedicando muito mais tempo à mesma do que se estivesse trabalhando individualmente 3) o uso de habilidades de raciocínio mais complexas tais como: análise, síntese e avaliação. Quanto ao desenvolvimento afetivo, a Abordagem Cooperativa de Vygotsky possibilita aos alunos a aquisição de habilidades sociais tais como:

saber escutar outras pessoas, tomar o turno conversacional, contribuir com idéias, explicar-se com clareza, encorajar os companheiros e criticar idéias, e não pessoas. Outro benefício da Abordagem Cooperativa é o desenvolvimento da auto-estima proporcionada pela interação dos alunos num grupo o que leva à negociação entre os membros e conseqüentemente, a uma maior aceitação do outro e de si mesmo.

3. Análise dos dados- Na aula introdutória, o primeiro texto trabalhado com os alunos, intitula-se “Valentine’s Day”. Inicialmente, a mediação da aprendizagem ocorreu através do desenvolvimento de três atividades de pré-leitura. A primeira teve como objetivo ativar o conhecimento de mundo dos alunos através do uso de uma ilustração (o coração traspassado por uma flecha) assim como palavras e frases relacionadas ao tema em questão. A segunda teve como propósito auxiliar os alunos a predizer como o dia dos namorados é comemorado nos Estados Unidos, partindo do que eles conhecem sobre esta festividade no Brasil. Essa atividade objetivou ainda possibilitar aos alunos confirmar suas expectativas através da leitura de um texto, em português, que trata do mesmo assunto, porém de forma mais aprofundada. Com a terceira atividade de pré-leitura, a professora/pesquisadora preparou o aluno para uma compreensão mais detalhada do texto. A mediação foi feita ao ativar o conhecimento lingüístico do aluno, utilizando a tradução de sentenças e palavras-chave encontradas no texto, em inglês, que deveriam ser associadas àquelas correspondentes, em português. Embora tratando-se de um recurso tradicional, a tradução foi utilizada por questões práticas. Naquele momento, o mais importante era preparar os alunos para sua primeira leitura detalhada e economizar tempo para desenvolver outras atividades que iriam habilitá-los a produzir textos como a elaboração de resumos e pequenas mensagens para o dia dos namorados.

A segunda aula teve como maior objetivo a elaboração de resumos feitos a partir de textos fonte verbais ou não-verbais. Para tanto, foram selecionadas, duas narrativas intituladas: “*A Mugging*” e “*The Vanishing Hitch-hiker*”. Por conterem muitos vocábulos desconhecidos, as histórias foram reescritas pela professora, ao mesmo tempo em que foram criadas atividades preparatórias para uma melhor compreensão e produção de texto. A primeira delas objetiva a organização textual, tendo os alunos recebido cada sentença da história, escrita em uma tira de papel. Para a execução da tarefa, os alunos trabalharam em grupo, procurando colocar as sentenças na ordem certa para formar a narrativa. A correção da tarefa foi feita pelos próprios alunos, quando receberam as ilustrações da história, comparando-as com os respectivos eventos narrados no texto fonte verbal. Embora bem sucedida, a atividade descrita poderia ter tido uma mediação mais eficaz, com o ensino dos elementos coesivos e noções sobre a estrutura da narrativa, a fim de possibilitar maior conscientização e autonomia no desempenho da tarefa solicitada.

A segunda narrativa selecionada, “*The Vanishing Hitch-hiker*” foi explorada partindo do texto não-verbal para o verbal. Para tanto, os alunos foram solicitados a contar a história, oralmente, em português, baseando-se apenas nas suas ilustrações. O objetivo

principal desta atividade foi preparar o aluno para resumir a história, em inglês, através de um fluxograma. Com esta finalidade, os aprendizes executaram três tarefas: a) selecionaram as palavras mais importantes da história, em português, e perguntaram à professora, os vocábulos equivalentes, em inglês; b) conferiram as palavras selecionadas com as que estavam escritas, em negrito, no texto; c) leram a narrativa e completaram o fluxograma dando também um título à história.

Pelo exposto, verifica-se que as atividades descritas seguiram uma excelente progressão e, supostamente, deveriam ter tido resultados perfeitos. Pode-se dizer que a mediação foi eficaz. No entanto, ela poderia ter sido ainda melhor se a professora tivesse explicitado para o aluno que o fluxograma deveria ser preenchido apenas em inglês.

4. Conclusão - Concluindo, pode-se afirmar que, apesar de eventuais falhas, a mediação da professora/pesquisadora auxiliou os alunos a desempenhar tarefas que estavam além do seu nível de conhecimento real, através de um trabalho cooperativo. Este experimento comprova portanto que, apesar das dificuldades existentes para uma boa atuação pedagógica em escolas públicas do ensino fundamental, a coresponsabilidade, advinda de uma abordagem que enfatiza a solidariedade e a interação, tendem a motivar o aluno para superar qualquer obstáculo, tornando-o mais auto-confiante e autônomo.

5. Referências Bibliográficas

- BAQUERO, Ricardo. 1998. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- DIXON-KRAUSS, Lisbeth. 1996. *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. White Plains, Longman.
- KOCH, Ingedore V. 2000. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. *Gêneros Textuais: O Que São e como se Classificam?* Recife, UFPE.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. 1996. “Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky”. In: CASTORINA, José Antonio et alii. *Piaget e Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate*. São Paulo, Ática. Pp. 53-83.
- _____. 1993. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo, Scipione.
- PINTO, Abuêndia Padilha Peixoto. 1999. *A Interação Leitor – Texto: Considerações Teóricas e Práticas*. In: *The Specialist (the ESP)*, São Paulo, EDUC. vol 10, nº 1, pp. 47-66.
- REGO, Teresa Cristina. 1999. *Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis, Vozes.
- RUDELL, Robert B. & UNRAU, Norman J. 1994. “Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher”. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association (IRA) Newark, Delaware. 4th Edition. pp.996- 1057

O uso dos tempos verbais na construção da coerência textual: um estudo nas redações de vestibular.

Vivianne Braga de Araújo - UNIPÊ – PB.

ABSTRACT: *The study of verb tense in the Portuguese language is still a poorly approached subject not only in traditional grammars but also by the teachers in the classroom. This work raises some issues which show the inadequate use of verb tenses and the consequences of this use to textual coherence.*

PALAVRAS-CHAVE: *Coerência textual; tempos verbais*

Sabemos que os alunos desde cedo aprendem a definição de verbo, as conjugações dos verbos, as pessoas e modos. Entretanto, eles sentem dificuldades no momento em que necessitam usar desse conhecimento lingüístico para se expressarem verbalmente, principalmente, por meio de textos escritos. Na perspectiva da Lingüística Textual, os tempos verbais são elementos de coesão que funcionam para mostrar tanto a localização temporal como também para indicar ao leitor sobre a atitude comunicativa do autor do texto, se está narrando os acontecimentos ou se está comentando sobre os fatos.

Desenvolvemos o presente trabalho, partindo-se da hipótese de que o emprego adequado dos tempos verbais, considerados como elementos de coesão, em textos escritos, poderia auxiliar na construção da significação global ou da coerência textual, sendo um dos recursos sintáticos-semânticos a ser trabalhado pelo professor em sala de aula, a partir dos textos dos alunos. Como pressupostos teóricos, baseamo-nos nos estudos de Benveniste (1996), Weinrich (1974), Perini (1995) e Ilari (1997) sobre a temporalidade expressa pelos verbos e confrontando a visão desses lingüistas com a visão de alguns gramáticos (Rocha Lima, Evanildo Bechara, Celso Cunha, Domingos P. Cegalla e Said Ali) sobre os tempos dos verbos.

De modo geral, verificamos que as gramáticas analisadas apresentaram o *tempo* como sendo uma das variações sofridas pelos verbos e também a idéia de que o tempo se divide em presente (momento da fala), passado (momento que antecedeu a fala) e futuro (momento que ocorrerá posteriormente a fala). Dessas gramáticas, destacamos, a gramática histórica de Said Ali (1971), na qual são expostos exemplos de diferentes usos semânticos do presente do indicativo. Said Ali afirma que a forma verbal do presente do indicativo pode ser usada no discurso, expressando diferentes significados: presente momentâneo, presente durativo, presente freqüentativo, presente-futuro e presente- histórico.

Na visão dos lingüistas, observamos, primeiramente, as colocações de Benveniste sobre a noção de tempo lingüístico ou tempo do discurso. Para esse autor, o tempo do discurso se organiza em torno do presente, momento da produção do enunciado. Depois, destacamos as visões de Ilari (1997) e de Perini (1995) sobre a noção de tempo semântico. Esses lingüistas mostraram casos em que o presente do indicativo é uma forma verbal que pode ser empregada no discurso, significando presente, passado e futuro. Por fim, ressaltamos a teoria de Weinrich (1974). Esse autor desenvolveu um estudo sobre “*a sintaxe dos tempos verbais*” na língua francesa, estabelecendo três características que se pode observar nos tempos dos verbos no discurso: a atitude comunicativa, a perspectiva da comunicação e o relevo. Ele classificou os tempos verbais em dois grupos de tempo: os do mundo narrado e os do mundo comentado.

Em português temos os seguintes tempos: pertencem ao mundo narrado (primeiro grupo), os tempos: pretérito perfeito (simples), pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito do indicativo. Já no mundo comentado (segundo grupo), encontram-se os tempos: presente do indicativo, futuro do presente e o pretérito perfeito (simples e composto). Os tempos verbais no dis-

curso é um assunto de interesse tanto de lingüistas como de gramáticos o que nos levou a observar, nos textos, a aplicabilidade de algumas idéias desses estudiosos, ora confrontando-as, ora reunindo-as com a intenção única de entendermos mais sobre o uso desses elementos no discurso.

Analisando-se o uso dos tempos verbais nos textos dos vestibulandos, reunimos todas as formas verbais, agrupando-as, de acordo com a teoria de Weinrich (1974), em tempos do Mundo Comentado e tempos do Mundo Narrado. A análise dos textos foi feita numa visão macrossintática do texto, de forma que o emprego dos tempos verbais não fosse dissociado do seu contexto. Verificamos, inicialmente, que, das 50 redações¹ que constituíram o *corpus*, 40 delas eram textos dissertativos, e 10 textos narrativos. Constatamos que, em todos os textos narrativos, os autores usaram o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Encontramos o mais-que-perfeito em apenas dois textos (T9 e T20) e o futuro do pretérito em três textos (T9, T25, T40). Esses tempos verbais estavam presentes nos textos segundo a atitude comunicativa do autor do texto em narrar os fatos. Sendo assim, pertenciam ao mundo narrado, confirmando a teoria de Weinrich. Contudo, verificamos também que, nesses textos narrativos, apareceram alguns verbos no presente do indicativo, tempo esse considerado como tempo principal do mundo comentado.

Weinrich (1974) explica que o uso de um tempo do grupo comentado dentro do grupo narrado ou vice-versa chama-se “*metáfora temporal*”. A metáfora temporal ocorre quando o tempo verbal que usamos passa a ter um valor metafórico. A metáfora temporal é um aspecto da temporalidade verbal que as gramáticas não abordam e, conseqüentemente, os professores de português não trabalham em sala de aula. Nas narrativas, a metáfora temporal mais conhecida ocorre com o uso do discurso direto, usada quando o narrador deseja dar maior vivacidade ao texto, criando um espaço em que os personagens falam por eles mesmos.

¹ Foram analisadas 50 redações do Vestibular da UFPB, realizado em 1998. Essas redações foram escolhidas pela área de concentração (Ciências Humanas) e pelas opções de cursos (Letras e Direito) feitas pelos candidatos. Os textos foram elaborados na segunda etapa do vestibular. Foram sugeridos, na prova, três temas a partir dos quais os candidatos produziram seus textos. O tema I foi desenvolvido em apenas 10% das redações, referindo-se à falta de privacidade na vida das pessoas. O tema II, desenvolvido em 20% das redações, dizia respeito ao conflito vivido pelo ser humano em distinguir o que é essencial daquilo que é supérfluo para as nossas vidas. E o tema III, que foi escolhido em 70% das redações analisadas, surgiu do livro de Dyonelio Machado chamado “Os Ratos”, retratando a vida de uma família pobre que passava necessidades, ou seja, expondo problemas sociais vividos não só na ficção como também na vida real de muitos brasileiros. Observou-se que os três temas recorriam a fatos ou assuntos que os alunos poderiam desenvolver facilmente, baseando-se em suas experiências pessoais ou em informações que diariamente estão presentes em suas vidas, através dos meios de comunicação, como TV, rádios, revistas e jornais. Ressaltamos ainda que as redações foram reproduzidas nesse estudo sem qualquer correção gramatical dos corretores do vestibular.

1. O Presente como metáfora temporal em narrativas: Uso adequado

(Parte do Texto 42 - Uma Família Pobre)

Nessa mesma noite de natal andando pela cidade viram o casal de idosos aproximarem e disse:

- **Querem ficar com nosco e fazer o nosso natal**

Os velhinhos disse:

- **Claro vamos com vocês e todos sentaram na calçada e começaram a conversar.**

Os velhinhos disseram:

- **Como é triste passar o natal assim sem alimentação, quando os prefeitos, governantes estão se alimentando e a gente com fome!**

Seu Luis disse:

O importante é que estamos todos aqui em paz.”

Eles fizeram um círculo e começaram a rezar para Deus iluminar suas vidas.

Constatamos que, em alguns casos, apareceu o uso do presente do indicativo como metáfora temporal de forma adequada, e, em outras situações, o autor empregou inadequadamente o presente do indicativo, estando esse verbo como metáfora temporal ou não. O uso inadequado do presente do indicativo pode acarretar problemas de coerência local e/ou global do texto como ocorreu no texto a seguir:

2. Usos inadequados do presente do indicativo Texto 41

Era um homem simples e pobre, com a esposa e o filho, passavam muitas necessidades.

Esta família não tinham do que viver sem trabalho, sem nada para comer, moravam numa tapera velha cheia de goteiras, o filho não tem escola, anda com os pés no chão, pois não tem um chinelo para calçar. Nunca viu um médico em sua vida, cheio de lombrias sua mãe as trata com remédio do mato, tanto é a pobreza nessa casa. O único alimento que tem são pedaços de pão seco que lhes dão das sobras da padaria. A única coisa que podiam comprar era o leite, mesmo assim já estavam devendo ao leiteiro, que chegou na porta para cobrar-lhe, a esposa caiu em desespero e agora o menino não pode ficar sem o leite, pobre do meu filho.

O que vamos fazer? Paciência vou vê se consigo emprestado.

Caso eu não cosiga o dinheiro, vamos dar um jeito, até eu arranjar um trabalho.

Desse modo, existiram dois momentos que particularizam o presente do indicativo nos textos analisados: 1) o presente usado como metáfora, podendo está empregado de forma adequada ou inadequada, e 2) o presente usado de forma inadequada. O uso inadequado do presente é um problema de coesão, na perspectiva da lingüística de texto, constituindo-se um desvio da norma culta, conforme as regras da norma culta da gramática da língua portuguesa. Em geral, tais problema de coesão afetam a organização superficial do texto, nas medida em que quebram a seqüência narrativa. Como a coesão está ligada ao nível micro-estrutural do texto, essas falhas provocavam uma série de incoerências locais, as quais somadas prejudicam a coerência global do texto. Em alguns textos, os autores apresentavam-se confusos, não se decidiam por narrar ou comentar, usando os verbos, alternadamente, no passado e no presente, fato esse que exigia uma maior cooperação do leitor para que ele construísse ou mesmo recuperasse um sentido para esse texto.

Na maioria dos textos dissertativos, encontramos o uso da forma verbal do presente do indicativo, expressando o tempo semântico *presente durativo*. como no seguinte exemplo retirado de uma dissertação: *O homem é o reflexo da educação que recebe*. Geralmente o uso dos verbos *ser*, *estar* e *ter* é comum em textos dissertativos, possivelmente, porque neles os autores tecem comentários nos quais

se define, se descreve e se opina sobre o tema dado. Os exemplos apontaram, também, para o fato de que na escrita, geralmente, em textos dissertativos, os alunos expressam idéias que fazem parte do “senso comum”, ou seja, frases feitas, expressões comumente usadas na fala, nos meios de comunicação, os chamados “chavões”. Como diz Pécora (1992), o uso dessas frases, na linguagem escrita, demonstra que existe um “*lugar-comum*,” no qual não há ninguém se comprometendo com o que foi dito, pois o enunciado revela a voz do senso-comum e não a do autor do texto. Esse fato, também, ocorreu num dos textos do *corpus*, no qual encontramos repetidamente a seguinte expressão: *tem direito a*. O “ter direito a” é um clichê muito usado nos discursos de políticos, autoridades que lidam diretamente com o povo, na linguagem jornalística, é uma expressão que serve como escudo de defesa das pessoas que se encontram em situações desfavoráveis em relação a algum fato. Nesse texto, o uso repetitivo dessa expressão passa um sentido de apelo a população pobre que se encontra sob diversos pontos numa situação injusta precisa ter direito há mudanças mais justas.

Observamos, ainda nos textos dissertativos, o uso do presente no sentido de *presente freqüentativo*. O presente foi utilizado, juntamente, com expressões de temporalidade. O verbo no presente unido às expressões temporais construía o sentido de tempo do texto como por exemplo em: *A cada dia que se passa vemos, ouvimos ou sentimos na pele que a saúde no nosso país é tratada com certo descaso e até mesmo abandono*. As expressões de temporalidade como as datas, advérbios, substantivos como *meses*, *tempo*, *época*, quando usadas de maneira adequada conferem ao texto narrativo uma seqüência temporal que ordena os fatos narrados. Verificou-se, portanto, em alguns textos a presença de expressões de tempo como por exemplo : a data, os vocábulos *meses*, *tempo*, *época*, *um dia*, *a partir daquele dia e hoje em dia*.

Para Weinrich (1974) o texto é uma estrutura determinativa cujas partes são interdependentes., sendo assim, a recorrência de um mesmo tempo verbal é uma pista coesiva para o leitor que o texto traz uma seqüência de comentário ou de relato. No caso do texto narrativo, por exemplo, a recorrência da forma verbal no imperfeito poderá indicar ao leitor que se trata do segundo plano de um relato, enquanto que o perfeito representa o primeiro plano do relato. Ainda nos textos narrativos, especificamente em 1ª pessoa, verificamos que o narrador é também personagem da história, e que os tempos verbais foram usados adequadamente, concluindo-se que, ao contrário do que pensava Weinrich (1974), nas narrativas existe um certo comprometimento do autor com o que está sendo dito. Nessas narrativas, observamos que a subjetividade expressa pelos verbos na 1ª pessoa, bem como os pronomes pessoais referentes a 1ª pessoa do discurso, possuem um papel importante para a construção da coerência.

Nas dissertações, observou-se que a recorrência dos tempos verbais indicava ao leitor do texto que se tratava de um comentário ou de uma narrativa. A distinção elaborada por Perini (1995) entre os termos *tempo semântico* e *tempo cronológico*, por meio da oposição formal e semântica, veio a auxiliar na compreensão do uso das formas verbais nos textos, nos permitindo analisar o uso dos tempos verbais numa perspectiva sintática-semântica, em que o presente, significava não apenas o momento da fala, como também expressava um futuro ou um passado semânticos conforme o emprego dessa forma verbal.

Concluimos que, quando o aluno escreve na escola, ele possui o objetivo de produzir um texto dentro da ideologia e dos conceitos e regras daquela instituição, obedecendo aos critérios impostos pelo professor. Produzir um texto escrito no vestibular também exige que o candidato siga uma série de normas impostas pelo concurso. Não é uma tarefa tão simples, pois a “boa formação textual” está relacionada a um conjunto de aspectos ligados tanto à situação comunicativa quanto aos processos de ordem cognitivas. Com a perspectiva da

lingüística, passou-se a considerar importante, analisar nas redações dos vestibulandos, os aspectos da criatividade, da articulação ou organização de idéias do texto que contribuem para a formação de um bom texto. Entretanto, existem ainda alguns critérios de “correção” que visam os erros gramaticais nas redações. O problema não é observar tais erros, mas considerá-los detentores da prova do falar e escrever bem. A realidade do ensino de português revela que é contínua a necessidade de que as universidades trabalhem, conjuntamente, com as escolas de 1º e 2º graus para que o ensino da nossa língua não esteja somente relacionado às regras das gramáticas tradicionais, nem restrito à preparação do aluno do 2º grau para passar no concurso do vestibular. Professores de português precisam urgentemente de novas perspectivas para trabalhar com a linguagem em sala de aula.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa – Cursos de 1º e 2º Graus*. 1977. São Paulo. Cia. Editora Nacional.
- BEVENISTE, Émile. 1991. *Problemas de Lingüística Geral*. 3ª ed. (Lingüística Crítica). Vol. 1 e 2; Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; Revisão do Professor Isac Nicolau Salum. Campinas. Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. 1990. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 33ª ed. São Paulo. Cia. Editora Nacional.
- COSTA VAL, Maria da Graça. 1995. *Redação e Textualidade*. São Paulo. Cultrix.
- ILARI, Rodolfo. 1997. *A Expressão do Tempo em Português*. (Repensando a Língua Portuguesa). São Paulo. Contexto: Educ.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. 1995. *A Coesão Textual*. 3ed. São Paulo. Contexto.
- _____. 1994. *A Coerência Textual*. 3ed. São Paulo. Contexto.
- LIMA, Rocha. 1985. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 25ª ed. Rio de Janeiro. José Olímpio. Editora.
- PÉCORA, Alcir. 1992. *Problemas de Redação*. (Coleção texto e linguagem) 4ed. São Paulo. Martins Fontes.
- PERINI, Mário A. 1995. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo. Editora Ática.
- SAID ALI, Manoel. 1971. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Livraria Acadêmica. Biblioteca Brasileira de Filosofia.
- WEINRICH, Harald. 1974. *Estructura Y Función de los Tiempos en el Lenguaje*. Madrid. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos.

Uma abordagem semiótica no texto *A moça tecelã* de Marina Colasanti

Claudineide Dantas Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *The Greimas's semiotics has as study object the signification. This has beginning in the mind of the speaker proceeding, being only concluded in the mind of the listener. It presents three stages: the fundamental structure, the narrative structure and the discursive structure. This study will be based on the analysis of the last structure.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; significação.*

1. Introdução

Esse trabalho se propõe a analisar o texto *A moça tecelã* de Marina Colasanti seguindo direcionamento da semiótica greimasiana. Tal teoria procura investigar o que subjaz a estrutura de aparência do texto. É o percurso gerativo de sentido, o fio condutor da estrutura de sentido de um texto. É por meio do mesmo – processo gerativo de sentido – que o texto é destruído para depois ser reconstruído. Nesse movimento são acionados níveis do texto desde o mais profundo até o mais superficial.

É por meio desse processo de desconstrução do percurso gerativo de sentido que o analista consegue alcançar o sujeito do texto, sujeito da enunciação. Esse sujeito é social e histórico, por isso ele deixa marcas de sua ideologia e sua intenção. Isso acontece por meio do que é dito, de que forma é dito e por que é dito. O enunciado é o veículo pelo qual o sujeito manifesta seu discurso. Esse por sua vez é orientado por formações discursivas e por uma situação discursiva.

2. Percurso gerativo de sentido

O discurso para Greimas é subjacente ao texto – lugar onde se manifestam as estruturas sêmio-narrativas e discursivas. O discurso é visto como uma superposição de três estruturas de profundidades diferentes, que representam a construção de sentido do próprio discurso: estrutura **fundamental**, nível mais profundo onde se encontram as estruturas elementares do discurso; estrutura **narrativa**, nível sintático semântico intermediário e as estruturas **discursivas**, mais próxima da manifestação textual. As duas primeiras estruturas constituem o nível semiótico e a terceira constitui o nível discursivo (GREIMAS, 1979).

Como a finalidade desse trabalho é explorar o *corpus* no nível discursivo, a teoria será direcionada para esse patamar. Torna-se necessário esclarecer ainda, que somente será estudada a sintaxe discursiva, ficando a semântica discursiva para outra oportunidade.

3. Nível das estruturas discursivas

É no nível discursivo que se tem os valores e a narrativa “concretizados” pelo sujeito da enunciação. Dessa forma, a enunciação se projeta no enunciado, o enunciador se utiliza de recursos de persuasão para manipular o enunciatário e os conteúdos abstratos são tematizados ou figurativizados no decorrer de todo o percurso discursivo. Dizemos, portanto, que os processos utilizados nessa camada são responsáveis pelo efeito de sentido do texto.

Uma das condições de coerência do texto é o nível das estruturas discursivas que, através de uma sintaxe e uma semântica, garantem uma coerência argumentativa. É por meio dessas estruturas discursivas que se pode desvelar a enunciação. A partir da análise das estruturas discursivas procuramos desvendar aspectos da projeção

da enunciação no enunciado e analisar as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário.

É através da sintaxe discursiva que se explicam as relações do sujeito da enunciação com o discurso enunciado e como são estabelecidas as relações entre enunciador e enunciatário.

Em sua relação com o discurso o enunciador usa de três artifícios: a actorialização – a constituição da pessoa do discurso; a temporalização – categoria aplicada ao **agora** e ao **então**; a espacialização – categoria do espaço. No momento em que se produz o discurso, entram em jogo procedimentos de discursivização: são a embreagem e a debreagem. Segundo Maingueneau (2000:108), a **embreagem** “é um conjunto das operações pelas quais o enunciado se ancora na sua situação de enunciação”. Já a **debreagem** “é a operação e os procedimentos pelos quais a enunciação realiza a projeção dos actantes do discurso-enunciado e de suas coordenadas espaço-temporais, instaura o discurso e constitui o sujeito da enunciação” (GREIMAS apud ALDRIGUE, 1998). A debreagem pode ser enunciativa ou enunciva. Quando a projeção se faz com o eu-aqui-agora, ocorre a debreagem enunciativa; Quando a projeção se faz com o ele-lá-então, ocorre a debreagem enunciva.

O enunciado do conto *A moça tecelã* é resultante de debreagem enunciva. O sujeito distancia-se da enunciação com a finalidade de negar e de obter a ilusão de objetividade.

Apesar de não ser um conto maravilhoso, o texto *A moça tecelã* de Marina Colasanti também utiliza o recurso à terceira pessoa, promovendo assim o distanciamento do tempo verbal, com o intuito de causar distanciamento da enunciação e de obter a ilusão de objetividade. Essa artimanha causa neutralidade a enunciação e faz parecer que a mesma apenas comunica os fatos.

É instaurado um observador, delegado da enunciação, a quem cabe determinar um ou mais pontos de vista sobre o discurso e dirigir o desenrolar da história.

No conto em estudo, o sujeito discursivo só dá voz ao moço dá trama. Isso acontece por meio do discurso direto. A moça tecelã não tem voz. Só sabemos de seus pensamentos por intermédio do narrador. Portanto só acontece debreagem interna quando se cede a palavra ao marido da moça. A debreagem interna ocorre quando, no interior dos textos, o enunciador cede a palavra ao(s) interlocutor(es). No caso desse texto, como já foi dito, a palavra só é cedida ao marido.

Vejam os trechos disso nos exemplos abaixo:

1. *É para que ninguém saiba do tapete – disse.*
2. (...) *– faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!*

O conto tem a organização temporal ancorada no pretérito imperfeito, o que leva a construir o efeito de tempo e valor durativo e contínuo – sempre encontrado no conto maravilhoso. Esse tempo

inacabado reitera a perspectiva de que tudo pode acontecer outra vez, conduzindo a advertência de que esse homem - com o qual toda mulher sonha - pode tornar-se um opressor.

A embreagem espacial do conto desdobra-se a partir da oposição *liberdade vs opressão*. Enquanto a moça ocupava aquela casa sozinha, ela era livre. A partir do momento que ela tece o seu “príncipe encantado” ela perde a liberdade, pois o mesmo invade sua casa e sua vida, fazendo com que ela apenas teça e entristeça o tempo todo. Para recuperar sua liberdade, a moça destece o príncipe, passando a ocupar aquele lugar sozinha, livre e feliz.

Como é o enunciador quem manipula cognitiva e pragmaticamente o enunciatário, é também responsável pelo fazer persuasivo. Usa de procedimentos de jogar com conteúdos implícitos ou explícitos, para fazer passar os valores e deles convencer o enunciatário (Barros, 1988:99). Pode também usar certos fatos lingüísticos (ilocucionais) e recursos de argumentação para atingir determinados fins. Como por exemplo, o uso do discurso direto que, ao reproduzir a fala de personagens, cria um efeito de sentido de verdade.

No conto estudado vamos perceber que o enunciador dá voz ao moço da narrativa por meio do **discurso direto**, para mostrar o seu perfil de opressor e autoritário. Eis os exemplos:

3. - *Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher.*
(...)
4. - *Por que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou.*
(...)

Vejamos agora outros recursos para convencer o enunciatário, a **argumentação**:

5.- *Sem querer resposta, imediatamente **ordenou** que a casa fosse de pedras (...)*

a) Os operadores que supracitamos tem valor de opressão. Primeiro vimos a perífrase verbal – *sem querer resposta* -, e depois o verbo – *ordenou* – que já mostra como esse homem invadia o espaço da moça tecelã, não a deixando falar ou retrucar.

6. *Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A **neve** caía (...) não tinha tempo para chamar o **sol**. (...) **não tinha tempo para arrematar o dia.***

b) Já em relação a esse último trecho, podemos observar a intenção do enunciador de nos convencer por meio de vários artifícios ou operadores argumentativos.

- Inicialmente temos uma figura de linguagem chamada

gradação, por meio da qual o enunciador nos faz ver que a moça tecelã era explorada cada dia mais. E isso aparece em uma escala ascendente pela seqüência das palavras *dias / semanas / meses*.

- Essa atividade enfadonha da moça também é representada pela repetição da conjunção aditiva *e* para dar valor de atividade repetitiva e cansativa.

- Depois é mostrado o passar dos dias com a mudança das estações do ano: *inverno / verão*, - e a construção – *não tinha tempo* – que aparece duas vezes em um pequeno trecho do texto. Esse operadores tencionam convencer o enunciatário de que a mulher se submete à vontade do homem – um “companheiro” que cada dia mais explora seu trabalho.

Para finalizar essa atividade, queremos reiterar que foi através das pistas deixadas no enunciado que o sujeito enunciatário realizou a leitura presente nesse trabalho. Essa interpretação só acontece porque o enunciatário põe em atividade seus conhecimentos, suas convicções, sua historicidade, suas ideologias para assim realizar a interpretação do texto. Esta relação estabelecida entre enunciador e enunciatário forma o que semioticamente se chama de relação contratual entre enunciador e enunciatário, o que “permite determinar o estatuto veredictório dos textos” (Barros, 1990: 65).

Referências bibliográficas

- ALDRIGUE, A. C. de S. *Memória e cultura popular: vozes da intertextualidade em contos populares do nordeste brasileiro*. Tese de doutoramento, FCL – UNESP, Araraquara, 1998.
- BARROS, Diana Luz P. de. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- COURTÉS, J. *Introdução à semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- FIGUEIREDO, I. de L. *Fiando as tramas do texto: a produção de sentido no atelier de leitura e produção textual*. Tese de doutoramento, FCL – UNESP, Araraquara, 1998.
- GREIMAS, A. J. *Semiótica Narrativa e Textual*. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1973.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez

Polifonia: marcas na propaganda publicitária

Francineide Fernandes de Melo

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *This work will consist in bring to light of theory about Analysis of Discourse, in the french time, with the contributions of Maingueneau, Bakhtin, Brait and Fiorin. This work analyses two notions about polyphonic pheomenon in texts of publicity.*

PALAVRAS-CHAVES: *discurso, heterogeneidade, polifonia e ironia.*

A Análise do Discurso, especificamente de linha francesa, é considerada por Maingueneau (1986) como o ramo da lingüística que visa articular sua enunciação sobre certo lugar social, tendo em vista suas condições de produção. É baseada nesta concepção de Análise do Discurso, fundamentada na relação língua e mundo, que pretendemos, neste trabalho, analisar o fenômeno polifônico da ironia que se insere no âmbito da heterogeneidade do discurso, cuja identidade se caracteriza pela relação das formações discursivas com elas mesmas e a relação destas com o exterior. Maingueneau coloca que a heterogeneidade constitutiva “não é marcada em superfície, mas que a Análise do Discurso pode definir formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva”. (1986)

Segundo Courtine (1984), o grande desafio da AD é ser capaz de realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a investigações de aspectos puramente lingüísticos, nem o dissolvam num trabalho histórico sobre ideologia. O ponto crucial é o de construir interpretações sem jamais neutralizá-las, criar procedimentos que exponham o olhar-leitor, usando as palavras de Fiorin “treinar o olhar do indivíduo estudante”, a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito, o qual caracteriza-se pela dispersão, por um discurso heterogêneo que assume diferentes vozes sociais.

Os pressupostos fundamentais da AD sustentam que em cada discurso materializa-se uma condição social de produção, uma formação discursiva e uma formação ideológica. Por formação discursiva entende-se “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado. A formação ideológica, por sua vez, refere-se a visão de mundo de uma determinada classe social (Brandão, 1998). E, como não existem idéias desvinculadas da linguagem, sendo um instrumento amplo de comunicação, para cada formação ideológica há uma formação discursiva, isto é, conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. (Fiorin, 1998)

A linguagem veiculadora da ideologia, determina a relação entre o homem e sua realidade circundante e os sentidos veiculados por ela são considerados de acordo com as condições de produção. Tais condições são caracterizadas dentro de um contexto sócio-ideológico e são reveladas pela linguagem concebida como forma de ação sobre o mundo. Sob essa ótica, é possível percebermos marcas lingüísticas que caracterizam discursos essencialmente polifônico.

O conceito de polifonia foi formulado, inicialmente, por Bakhtin (1979), ao estudar o romance de Dostoievski, considerado por ele polifônico por ser possível perceber em certos trechos o aparecimento de diversas vozes que falam simultaneamente sem que uma prepondere sobre a outra.

A concepção polifônica de Bakhtin provém da consideração que ele faz acerca da linguagem que é reconhecida como uma interação

social. Para ele o discurso é o produto da relação mútua entre o enunciador e o enunciatário, sendo que todo discurso comporta duas faces pelo fato de proceder de alguém e de se dirigir a alguém. Partindo-se dessa concepção dialógica da linguagem o conceito de polifonia foi formulado e desenvolvido por vários lingüistas interessados em estudar a construção do discurso e seus efeitos de sentido, o que não nos cabe aprofundar esta questão neste trabalho.

A polifonia pode ser conceituada como o fenômeno pelo qual se fazem ouvir vozes de sujeitos que falam de lugares sociais diferentes. Nesta confluência de vozes que perpassam o interdiscurso é possível situarmos o fenômeno da ironia.

Neste aspecto, vale ressaltar o valor polifônico da ironia considerada, num processo discursivo, como fenômeno passível de ser observado em diversas manifestações de linguagem. A ironia se evidencia na constituição do discurso pela pluralidade de sujeitos presentes na enunciação materializada por diferentes vozes.

Assim, quando se objetiva a análise da constituição do sujeito polifônico, deve-se observar a organização de vozes presentes no discurso, incluindo nessa organização a representação dos diversos enunciadores.

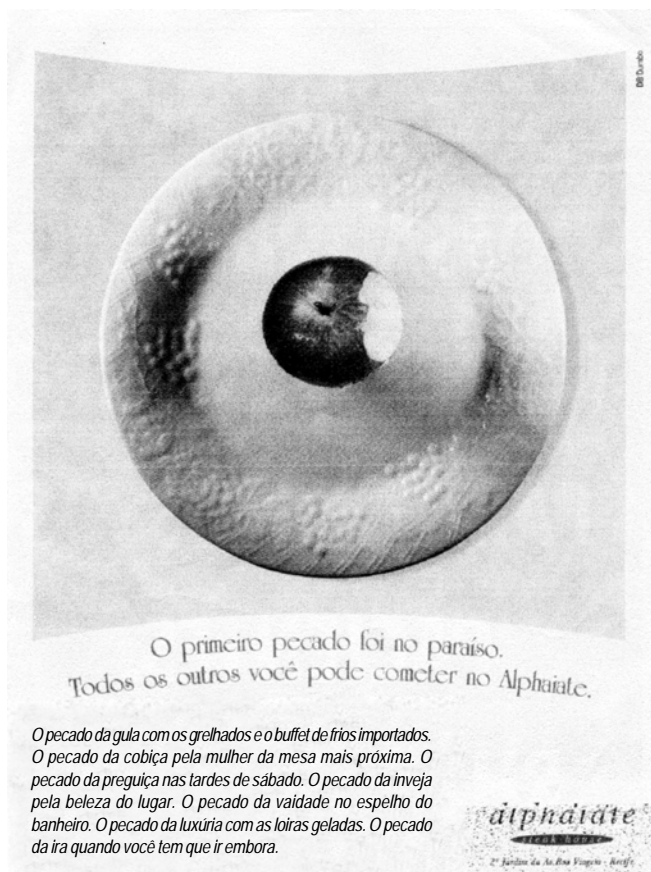
A ironia, segundo (Brait, 1996), será considerada como estratégia de linguagem que, participando da constituição de discurso como fato histórico e social, mobiliza vozes, instaura a polifonia, ainda que essa polifonia não signifique, necessariamente, “a democratização dos valores veiculados ou criados”.

Os textos selecionados para a análise são textos publicitários, com linguagem verbal e não-verbal, os quais foram escolhidos pelo seu caráter persuasivo, reflexo de suas condições de produção. Condições estas caracterizadas dentro do contexto socio-ideológico e são reveladas pela linguagem concebida como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade veiculadora de ideologia e respaldada pelo poder de argumentatividade.

A mensagem publicitária, segundo Carvalho (1996), ocupa lugar privilegiado em meio à tecnologia moderna. E, embora nem todas surtam o efeito desejado, a onipresença da publicidade comercial na sociedade de consumo cria um ambiente cultural próprio, um novo sistema de valores que fundamentam e orientam as práticas sociais.

A propaganda, para Carvalho (1996), está voltada para a esfera de idéias, de valores éticos e sociais. Para Fiorin (1990), a linguagem da propaganda “condensa, cristaliza e reflete práticas sociais”.

Nas propagandas que selecionamos para nossa análise, as quais foram veiculadas em revistas variadas, destinadas a um público-alvo, que certamente é o da classe dominante, tentamos enxergar os discursos presentes, numa perspectiva polifônica, enfatizando também o aspecto irônico.



Na primeira propaganda (P1), composta por um *slogan*, ilustração e texto, é possível percebermos o estabelecimento de várias vozes interpeladas, atravessadas por diferentes discursos produzindo um efeito de polifonia.

O que podemos observar é que se trata de um texto dialógico, em que o enunciador joga com as vozes de Deus e do ser humano (ser pecador) para fazer o texto significar. O cruzamento dessas vozes se materializa no interdiscurso, num processo em que se incorporam temas e/ou figuras de um discurso em outro.

Neste anúncio encontramos a figura da maçã no meio do prato, representação simbólica do pecado no discurso bíblico. Esta maçã nos remete para um elemento do mundo natural e nos revela a presença concreta do discurso bíblico. A construção do sentido neste aspecto se caracteriza porque a árvore em que se encontrava o fruto do pecado (a maçã) estava situada no centro do jardim do Éden.

O enunciador estabelece no enunciado verbal “o primeiro pecado foi no paraíso. Todos os outros você pode cometer no Alphaiate”, relações interdiscursivas produzindo um efeito de sentido de “tal forma a chamar à atenção não apenas para o que está dito, mas para a forma de dizer e para as condições existentes entre duas dimensões”. (Fiorin, 1994). Neste sentido constitui-se um interdiscurso irônico devido ao nível opaco do discurso instaurado pela ironia.

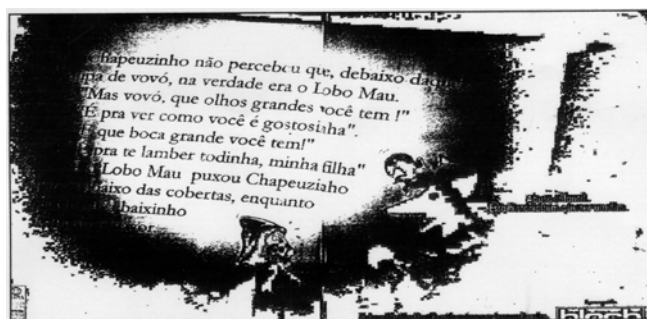
É possível que, neste aspecto, a ironia se materialize através da citação, uma vez que o enunciador convoca em seu enunciado, sob forma de alusão um universo de valores sociais, culturais, morais estabelecido em outros discursos. (Brait, 1998).

Os mecanismos discursivos produtores de sentidos veiculados nesta propaganda procuram focalizar as articulações configuradas pela ironia como confluência de discursos, como cruzamentos de vozes. Cruzamento este materializado pelo discurso bíblico, atravessado pelo discurso religioso e pelo discurso publicitário.

O enunciador joga e brinca com esses discursos para convencer, persuadir o enunciatório a cometer pecados, os quais são categorizados pelo ser humano.

A propaganda, com seu discurso, manipula valores, atitudes, conjunto de idéias, representações, impondo pontos de vista de uma classe dominante quem realmente frequenta o restaurante Alphaiate é um público provavelmente da classe média-alta. A propaganda procura persuadir este público com um discurso persuasivo e cheio de valores ideológicos embutidos na sua discursividade. Uma das pistas visualizadas no anúncio para essa afirmação é que o Alphaiate está localizado na praia de Boa Viagem -Recife, lugar privilegiado, onde praticamente só residem pessoas de poder aquisitivo elevado. Há que se considerar que esse discurso verbal, tomado em sentido amplo é um fenômeno de comunicação sócio-cultural.

O discurso publicitário dialoga, usando o termo de Bakhtin, com o discurso bíblico para estabelecer uma relação polêmica com o discurso religioso, ironizando de forma bastante persuasiva que não é pecado pecar no Alphaiate.



O texto sugere a desconstrução do mito do pecado ou o apagamento da carga semântica negativa que envolve o termo pecar. Nesta perspectiva convida o leitor a pecar despididamente, apresentando-lhe as várias possibilidades de fazê-lo, seja através da gula, cobiça, preguiça, inveja, vaidade, luxúria e ira, nada será pecado desde que seja cometido nos domínios do Alphaite.

A segunda propaganda (P2) nos remete logo à primeira vista à história do conto de fada de Chapeuzinho Vermelho. A linguagem da qual o enunciador faz uso neste anúncio, figurativizado pelo “lobo” (discurso do poder) encontra-se em outros textos como, por exemplo “O lobo e cordeiro”, o do conto de fadas do Chapeuzinho Vermelho que representam os mesmos discursos falados pela mesma voz: sujeito, porta voz de uma formação discursiva de uma sociedade patriarcal.

O texto recupera a linguagem do conto de fadas para chamar a atenção do enunciatório para o tema criança ao mesmo tempo em que faz um entrelaçamento discursivo da linguagem infantil com a linguagem erótica do mundo adulto.

Como representação concreta desses discursos o texto verbaliza uma ironia do conto de fadas em que a menina do texto da propaganda é objeto sexual dos que praticam abuso sexual de crianças. O “lamber todinha”, o “gostosinha”, a referência a boca grande são objetos do mesmo desejo e surge no texto publicitário para chamar a atenção do abuso sexual infantil e de forma irônica estabelecida pela polifonia que recupera a “historinha ingênua” do conto de fadas. As imagens evocadas por essas palavras revelam a possibilidade de uma relação sexual que terá caráter abusivo, tendo em vista que uma das personagens envolvidas é uma criança, esta construção de imagem pode ser confirmada pelas palavras “puxou” que remete para a dominação, “pavor” e “medo”, emoções angustiantes a serem vivenciadas pela criança no momento em que estiver debaixo das cobertas sob o domínio do “lobo”.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à questão do gênero. A contraposição masculino x feminino pode ser lida na esco-

lha dos personagens “lobo” masculino e “Chapeuzinho Vermelho” feminino. O estereótipo que pesa sobre a mulher como sexo frágil é reforçado mais uma vez pela da personagem Chapeuzinho Vermelho. É interessante observar que a palavra vermelho não aparece e desta forma se desconstrói qualquer sentido que envolva os significados da referida cor. Mas esta ausência significa. Ela implica passividade, submissão de alguém que não reage contra a opressão limitando-se a chorar “baixinho” com medo, o que revela o caráter de indefesa da criança e o abuso sexual da criança.. A ausência da cor também remete para a neutralidade acerca do aspecto da sexualidade infantil no que tange ao erotismo.

A propaganda faz portanto, uma denúncia contra o abuso sexual de crianças, remetendo à possibilidade também de que o pai cometa o abuso, uma vez que o enunciador toma a expressão minha filha e não minha netinha como no conto original.

O interdiscurso fica evidente quando o enunciador da propaganda, recorrendo ao saber linguístico de que o conto de fadas obedece a estruturação narrativa com início, meio e fim, afirma “Esta história tem que ter um fim”, da mesma forma que o conto de fadas.

O que podemos depreender é que o cruzamento das vozes presentes no texto principalmente o do conto de fadas ora apresentado, evoca uma voz moralizante, no sentido da obediência da criança para com o pai. O processo polifônico é perpassado através da ironia quando o enunciador joga com a troca de papéis discursivos.

Diante do que foi exposto, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de leitura e buscando pelo menos levantar o problema, o que se pode concluir nesta análise, é que o discurso da propaganda

torna-se, pois, instrumento de controle, de sedução e de persuasão, baseia-se “em parâmetros diversos, desde a materialidade do suporte até a base ideológico-cultural” (Carvalho, 1996). Neste sentido, podemos verificar que a análise feita, confirma a ironia como marca do caráter polifônico do texto: absorve um discurso e depois o recria para resignificar. Usando as palavras de Fiorin é possível dizermos que a ironia tem como marca o cruzamento de vozes que dialogam uma com as outras dizendo uma coisa para significar outra.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Maxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, R. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- CARVALHO, N. de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.
- FIGUEIREDO, I. de L. *Fiando as tramas do texto: a produção de sentidos no atelier de leitura e produção textual*. Araraquara: Tese de Doutorado. UNESP/SP, 1998.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. (org.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes, UNICAMP, 1989.

O emprego da ‘abordagem com base em tarefas’ como elemento conciliador entre as atuais metodologias de aprendizagem de línguas e as limitações do ensino mediado pelo computador: uma proposta a partir do Projeto Aval

Prof.^a Vlória Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: *One of the biggest challenges faced by anyone who tries to develop language teaching software is to produce pedagogical material using the socio-constructivist principles of learning and the communicative approaches to language teaching, despite the current technological limitations of the computer in recognizing free oral and/or written discourse. As an alternative to this problem, we have tried to implement the “task-based instruction” approach in the development of the AVAL Research Project.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador – Instrução com base em tarefas – Prática comunicativa – Internet e Intranet.*

O Projeto AVAL (Ambientes Virtuais para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), do ProTem- CNPq resulta da parceria entre os Departamentos de Computação e de Letras Estrangeiras da UFC¹ e se propõe à criação de uma ferramenta pedagógica inovadora que possibilite a vivência em língua inglesa de prováveis situações de trabalho de um guia de turismo internacional interagindo com turistas estrangeiros no Brasil, em ambientes virtuais dimensionais. Do ponto de vista de ensino de línguas, objetiva-se a produção de um *software* educacional que possibilite:

- imersão em situações comunicativas semelhantes às vivenciadas por um guia de turismo dentro de ambientes virtuais tridimensionais;
- interação que favoreça o desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias à comunicação;
- interação em ambientes virtuais tridimensionais tanto entre mono-usuários e o computador, em situações planejadas, como entre vários usuários, em práticas comunicativas inoperadas, via Intranet e Internet.

O grande desafio enfrentado consiste em aplicar o suporte metodológico das teorias sócio-constructivistas de aprendizagem e dos princípios da abordagem comunicativa do ensino de línguas na elaboração dessa ferramenta pedagógica.

Como evidenciado através de análise de vários *softwares* disponíveis no mercado, quase todo material computacional para ensino de línguas reflete ainda o conceito de Instrução Programada, que se baseava na ultrapassada teoria behaviorista de aprendizagem, empregada pelo Método Áudio-Lingual de ensino de línguas. De acordo com esse método, a aprendizagem de uma língua acontecia pela automatização de suas formas lingüísticas através de práticas intensivas e extensivas de repetição e reforço à resposta certa.

As teorias sócio-constructivistas, no entanto, enfatizam a natureza dinâmica das inter-relações entre os aprendizes e seus pares, entre os aprendizes e seus professores e entre todos com os quais interajam. Long (1985,1996), em sua “hipótese interacional” (*interaction hypothesis*), afirma que o *input* compreensível resulta da “interação modificada” (*modified interaction*), sendo essa última definida como as várias modificações realizadas por falantes nativos ou por outros interlocutores de modo a tornar o *input* compreensível

ao aprendiz. Na visão de Long, interação e *input* são os dois elementos principais no processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma língua.

Adotando os princípios das teorias cognitivas e sócio-constructivistas de aprendizagem, a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas resulta da fusão de princípios teóricos amplos sobre língua, linguagem e sua aprendizagem. Difíceis de serem sintetizados, os princípios do Ensino Comunicativo vêm sendo tecidos desde os primeiros trabalhos de Widdowson (1978) e Savignon (1983) até os mais recentes de Richard-Amato (1996) e Brown (2000). Em comum, esses princípios traçam quatro características da Abordagem Comunicativa do Ensino-Aprendizagem de Línguas: 1. o ensino de uma língua deve almejar o desenvolvimento da competência comunicativa que, por sua vez, resulta da somatória das competências gramatical, discursiva, sócio-lingüística e estratégica (Canale & Swain, 1980); 2. fluência e acuidade são compreendidos como elementos complementares à competência comunicativa; 3. as atividades didáticas devem procurar promover o uso pragmático, autêntico e funcional da língua com propósitos significativos; e 4. os procedimentos metodológicos devem possibilitar o uso produtivo e receptivo da língua em situações comunicativas não programadas.

Fundamentando-se nos princípios das teorias sócio-constructivistas e adotando a Abordagem Comunicativa, o Grupo de Ensino de Línguas Estrangeiras, apoiado nos recursos disponibilizados pelo Grupo de Computação, tem procurado, desse modo, produzir um Curso de Inglês para Fins Específicos (ESP) para guias de turismo que desenvolva a competência comunicativa nessa língua, focalizando os aspectos não-programáveis da língua, como as produções escrita e oral, e tratando os sub-sistemas lingüísticos de modo integrado.

¹ “Just as books freed serious students from the tyranny of overly simple methods of oral recitation, so computers can free students from the drudgery of doing exactly similar tasks unadjusted and untailored to their individual needs.” SUPPES, Patrick. *Computer Technology and the Future of Education*. In: Atkinson, R. C. and Wilson, H. A. (ed.). *Computer Assisted Instruction – a book of readings*. New York: Academic Press, 1996. (Tradução nossa)

Instrução com base em tarefas (*Task-based Instruction*)

A solução encontrada foi a adoção do modelo de Instrução com Base em Tarefas (*Task-based Instruction*), definida por Willis (1999) como aplicação de atividades nas quais a língua alvo é utilizada pelo aprendiz para obtenção de um resultado comunicativo. Procura-se, assim, colocar o foco principal no sentido da interação, selecionando-se tópicos e atividades que motivem os usuários a empregarem seus conhecimentos pré-adquiridos da língua alvo na realização das tarefas, concentrando sua atenção mais no significado e no propósito da interação e menos na forma lingüística correta. Acredita-se que a união entre Realidade Virtual e Instrução com Base em Tarefas promova as condições necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa em línguas estrangeiras, além de destacar o grande mérito do papel do computador na educação, qual seja, disponibilizar ao usuário a oportunidade de aprender em seu próprio ritmo.

De acordo com Willis (op.cit.), uma das principais características da Instrução com Base em Tarefas é a possibilidade de o aprendiz escolher livremente as formas lingüísticas que utilizará para atingir seu propósito comunicativo. A língua é considerada o veículo de acesso à obtenção do êxito na execução da tarefa; toda ênfase está no significado e não na forma da comunicação.

No entanto, a execução de tarefas comunicativas por parte de alunos principiantes, com pouco domínio da língua, pode ser extremamente difícil, uma vez que no contexto de língua estrangeira, como é o caso do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, os aprendizes dispõem, na maioria das vezes, apenas do ambiente de sala de aula para ter contato e praticar essa língua. Assim, a total incapacidade de realizar a tarefa por desconhecimento de formas lingüísticas e de vocabulário básicos pode gerar nos alunos um sentimento de frustração tão intensa que os leve ao abandono da tarefa. De modo a evitar que os usuários do *software* desistam de executar as tarefas propostas por se sentirem incapazes de realizá-las, foram adotados os dois tipos de Tarefas Instrucionais propostos por Willis (1999): tarefas abertas (*open tasks*) e Tarefas Fechadas (*closed tasks*).

As tarefas abertas, de acordo com Willis (op.cit.) têm objetivos comunicativos claros e amplos e propósitos instrucionais – de aquisição de uma ou outra forma lingüística – genéricos e não definidos. Nas tarefas fechadas, porém, as finalidades instrucionais são específicas, definidas e restritas e conduzem ao uso de formas lingüísticas controladas.

Desse modo, na estruturação e organização das unidades didáticas do *software* em questão, propõe-se primeiramente a elaboração de uma tarefa aberta (*Task*), como mostra o exemplo abaixo.

TASK: Choose five places among the fifteen listed below and plan a mini-city tour. You will ride on a bus that goes by the places you have chosen. Other students will be on this bus and will act as tourists.

LIST OF PLACES:

- Portugal Square;
- Abolição Cultural Center;
- Castelo Branco Mausoleum;
- Museum of Image and Sound;
- Dragão do Mar Cultural Center;
- Treasury Building;
- Statue of Alberto Nepomuceno;
- Central Market;
- Cathedral;
- Passeio Público Square;
- Tourist Center;
- Nossa Senhora da Assunção Fort;
- Ponte Metálica Pier;
- Estoril Restaurant;
- Beira Mar Handicraft Fair;
- Statue of Iracema.

Como pode ser observado, o usuário do *software*, o 'guia', deve escolher cinco entre os quinze pontos turísticos apresentados e realizar um *city tour* que envolva as cinco atrações turísticas escolhidas, comportando-se como um guia interagindo com os turistas den-

tro do ambiente virtual de um ônibus passeando pela cidade. Essa é a tarefa aberta (*Task*), na qual a atenção do usuário estará centrada no seu desempenho enquanto guia, portanto, em um objetivo comunicativo visando um resultado. Além disso, o usuário, o guia de turismo, enfrentará situações em que irá interagir de forma inesperada com outros usuários do *software*, os turistas, conectados em rede, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa.

Se o usuário se sente seguro de sua competência comunicativa, pode de imediato iniciar a realização da tarefa, dentro de um ambiente virtual, interagindo com outros usuários, que também se sintam aptos à execução da tarefa, através de Intranet ou de Internet. Se, entretanto, o usuário necessita de preparação para elaboração da tarefa proposta, poderá realizar primeiramente as tarefas fechadas (*Mini-tasks*) até que se sinta preparado para a tarefa aberta. A seguir, apresentamos um exemplo de tarefa fechada (*mini-task*), também da mesma unidade, que serve de preparação para realização da tarefa aberta inicialmente proposta.

MINI-TASK 1

Write an introduction for the city tour in order to start preparing yourself for it.

Remember to:

- (1) say your name
- (2) greet and welcome tourists

Describe the city tour:

- (3) say how long it will last
- (4) give a general idea of the places you are going to visit

Give a general description of the city:

- (5) say where it is located in Brazil
- (6) tell when the city was founded
- (7) say something about the weather of the city
- (8) give some tips on safety

Observa-se que, nas tarefas fechadas (*mini-tasks*), embora também se encontrem fins comunicativos (cumprimento os turistas, diga onde se localiza a cidade no Brasil, etc...), há objetivos instrucionais definidos que levam à utilização de formas lingüísticas específicas e controladas, promovendo, por conseguinte, a aquisição da língua e o desenvolvimento da competência lingüística.

Contudo, a aplicação da abordagem de Instrução com Base em Tarefas para o desenvolvimento da comunicação em ambientes virtuais tridimensionais, tanto entre mono-usuários e o computador em situações comunicativas planejadas, na execução das tarefas fechadas, como entre vários usuários do mesmo *software* em práticas comunicativas inesperadas via Intranet e Internet, nas tarefas abertas, tem sofrido as limitações técnicas de reconhecimento das falas escrita e oral, de velocidade de emissão e recepção da voz em rede, e de detecção de possíveis erros fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Do ponto de vista didático, a eficácia da execução da Instrução com Base em Tarefas em contexto de ensino de língua estrangeira pode ser comprometida devido:

- ao conhecimento semântico e/ou conceptual insuficiente do aprendiz da língua estrangeira para realização da tarefa;
- à inadequação ou a insuficiência de seu domínio lexical;
- à falta de conhecimento do aprendiz da estrutura gramatical necessária à realização das funções comunicativas solicitadas pela tarefa.

A fim de minimizar esses possíveis problemas, o Grupo de Línguas Estrangeiras desenvolveu as seguintes propostas:

- viabilizar o acesso a um agente virtual que, uma vez alimentado com endereços na *Web* que forneçam informações acerca dos pontos turísticos do Estado do Ceará, ligue o usuário do *software* a esses *sites*, permitindo que esse adquira o conhecimento semântico/conceptual necessário à preparação da tarefa proposta;

▪ elaborar dois glossários - Português- Inglês e Inglês-Português - para serem disponibilizados para consulta pelo usuário durante a execução das tarefas, no caso deste não ter em seu léxico o vocabulário adequado à situação comunicativa da tarefa;

▪ prover quadros que, uma vez acessados, apresentem tanto as estruturas gramaticais como as palavras necessárias ao desempenho das funções comunicativas solicitadas pelas tarefas. Abaixo, são mostrados exemplos de alguns desses quadros, denominados *Functions*, por apresentarem a(s) possibilidade(s) lingüística(s) de execução das funções comunicativas (*Communicative functions*).

<p>(2) Function: greeting and welcoming people.</p> <p>Structures Good morning/ afternoon/ evening Hello. How are _____? Welcome to _____.</p> <p>Examples Good morning everyone. Hello. How are you doing? Welcome to the city of sunshine.</p>	<p>(4) Function: giving a general idea of a tour.</p> <p>Structures We're going to pass by _____. We'll (be doing sightseeing of/passing by /visiting) _____.</p> <p>Examples We're going to pass by many historical buildings and monuments. We'll be doing some sightseeing of the most interesting places in the city.</p>
<p>(6) Function: telling when a city was founded</p> <p>Structures The city was founded in _____. _____ was founded _____.</p> <p>Examples The city was founded in the 17th century. Fortaleza was founded not very long ago.</p>	<p>(8) Function: giving some tips on safety</p> <p>Structures You should _____. Don't _____. Be careful of/ be aware of/ watch out for _____.</p> <p>Examples Don't carry all your documents with you. Be aware of. Watch out for { the pickpockets Be careful of {</p>

Obs: Os números em parênteses correspondem aos comandos que aparecem na *Mini-task 1*.

Considerações finais

Apesar de não considerar a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (*CALL*) um método e nem o computador em si um agente capaz de diretamente afetar o processo de ensino-aprendizagem, mas sim um meio no qual podem ser implementados uma ampla variedade de métodos, abordagens, filosofias e teorias pedagógicas, o Grupo de Línguas Estrangeiras, executor do Projeto AVAL, acredita que

“Assim como os livros libertaram aprendizes interessados da tirania dos métodos simplistas de recitação oral, também os computadores libertarão os alunos da monotonia de realizar as mesmas tarefas, não ajustadas e não especificamente designadas para atender seus interesses individuais.”²

Essa opinião encontra respaldo em vários estudos sobre a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador, os quais evidenciam as contribuições do computador para a aprendizagem, tais como:

▪ possibilitar ao aprendiz a aquisição da linguagem no seu próprio ritmo, respeitando suas potencialidades e/ou limitações e diminuindo seu nível de ansiedade – o aprendiz tem papel ativo na sua aprendizagem (Hanson-Smith);

▪ combinar, integrar e orquestrar todos os elementos comunicativos envolvidos na aprendizagem de línguas – texto, som, gráficos, figuras, fotografias, animação e filme – os quais possuem suas próprias vantagens em vincular mensagens específicas e em evocar diferentes tipos de resposta nos aprendizes (Warschauer, 1996);

▪ favorecer a ativação do conhecimento implícito e explícito e o desenvolvimento da motivação intrínseca e de estratégias de aprendizagem de acordo com o estilo de aprendizagem do aprendiz (Brett);

▪ possibilitar ao aprendiz, através da *World Wide Web*, o acesso a milhões de informações em minutos e a materiais autênticos que se

adequiem aos seus interesses e necessidades (Warschauer, 1996).

Dessa forma, em futuros trabalhos, os dois Grupos envolvidos neste projeto interdisciplinar pretendem propor melhores soluções para os problemas encontrados e expandir o conhecimento adquirido e os recursos implementados para a elaboração de *software* para aprendizagem de línguas, tanto para outros fins específicos como, por exemplo, para o turista, quanto para fins mais abrangentes, como o desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas (BICS) em língua estrangeira. Isso porque os grupos compartilham da concepção de que

“Assim como ocorreu na ‘revolução’ causada pelo surgimento dos laboratórios de línguas há quarenta anos, aqueles que esperam a obtenção de resultados magníficos pelo simples uso do computador e de seus sistemas e programas irão muito provavelmente decepcionar-se. Porém, os que colocarem o uso da tecnologia educacional a serviço da boa pedagogia irão inegavelmente encontrar maneiras de usá-la para enriquecimento de seus programas curriculares e para oferecimento de oportunidades de aprendizagem a seus alunos.”³

Referências bibliográficas

- BRETT, Paul. *Multimedia Applications for Language Learning – What are they and how effective are they*. <http://pers-www.wlv.ac.uk/~le1969.htm>
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4^a ed.) New York: Addison Wesley Longman.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- HANSON-SMITH, Elizabeth. Call Environments: The Quiet Revolution. Disponível em: <http://www.georgiastateuniversity.edu/Arquivo:georgia.html>
- LONG, M. (1985) Input ad second language acquisition theory. In: Gass & Madden.
- LONG, M. (1996) *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In: Ritchie & Bhatia.
- RICHARD-AMATO, P. A. (1996) *Making it happen: interaction in the second language classroom*. (2^a ed.) New York: Longman.
- SAVIGNON, S. (1983) *Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- SUPPES, Patrick. (1996) Computer Technology and the Future of Education. In: Atkinson, R. C. and Wilson, H. A. (ed.). *Computer Assisted Instruction – a book of readings*. New York: Academic Press.
- WARSCHAUER, Mark. (1996) *Computer-Assisted Language Learning: An Introduction*. In: Fotos (ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1999) *A framework for task-based learning*. (3^a ed.) Essex, England: Addison-Wesley Longman Limited.

2 “As with the audio language lab ‘revolution’ of 40 years ago, those who expect to get magnificent results simply from the purchase of expensive and elaborate systems will likely be disappointed. But those who put computer technology to use in the service of good pedagogy will undoubtedly find ways to enrich their educational program and the learning opportunities of their students.” WARSCHAUER, Mark. Op.cit., p. 3. (Tradução nossa)

3 “As with the audio language lab ‘revolution’ of 40 years ago, those who expect to get magnificent results simply from the purchase of expensive and elaborate systems will likely be disappointed. But those who put computer technology to use in the service of good pedagogy will undoubtedly find ways to enrich their educational program and the learning opportunities of their students.” WARSCHAUER, Mark. Op.cit., p. 3. (Tradução nossa)

Implementação de situações comunicativas em ambientes virtuais em um *software* para ensino de inglês como língua estrangeira

Silvia Malena Modesto Monteiro,
Universidade Federal do Ceará – UFC

ABSTRACT: *The AVAL Project aims at developing a language teaching software specially designed for tourism guides. The project wants to implement, in virtual environments, common situations of a tourism guide's routine, in order to enable reality-like communicative interactions to take place.*

PALAVRAS-CHAVE: *situações, comunicativas, realidade, virtual*

O Projeto AVAL (Ambientes Virtuais para a Aprendizagem de Línguas), realizado pelos Departamentos de Computação e de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com empresa Softbuilder S.A. e patrocinado pelo CNPq – ProTem, trabalha na produção de um *software* educativo para o ensino de línguas voltado para guias de turismo. A partir de situações reais, vivenciadas por um guia de turismo em sua prática profissional, buscamos implementar no *software* situações em ambientes virtuais que possibilitem interações comunicativas semelhantes à realidade.

No ensino de línguas estrangeiras, uma situação comunicativa consiste na reprodução em material didático de uma situação real ou próxima à realidade, em que há comunicação por meio da linguagem. Com base neste conceito, direcionamos nosso trabalho de forma que as situações elaboradas nas lições do *software* refletissem a realidade do cotidiano de um guia de turismo. Isso porque consideramos que a tendência atual no âmbito da aprendizagem de línguas é focar o ensino de línguas na realidade do falante-aprendiz, ou seja, em como ele usa a língua no dia-a-dia. Segundo Finocchiaro (1983), o falante de língua estrangeira, para emitir mensagens que possam ser facilmente compreendidas, deve saber usar a língua de forma apropriada em diferentes situações. Para isso, ele deve levar em conta os seguintes elementos situacionais:

1. a pessoa ou as pessoas para quem a comunicação está sendo direcionada (idade, experiência, a língua que eles falam e entendem);

2. onde a comunicação está acontecendo;
3. quando a comunicação está acontecendo;
4. o tópico que está sendo discutido.

Assim, tivemos que partir das situações reais vivenciadas pelo guia de turismo para então criar as situações comunicativas próximas à sua realidade.

Partindo deste princípio, percebemos que seria necessário definir um plano de trabalho em que as situações comunicativas reais, neste caso as situações vividas pelos guias de turismo, seriam pesquisadas para em seguida serem implementadas em realidade virtual. O plano de trabalho mencionado foi dividido em cinco etapas:

- elaboração de um questionário a ser aplicado com guias de turismo da cidade de Fortaleza;
- visita às principais agências de turismo receptivo internacional de Fortaleza e aplicação dos questionários;
- tabulação dos dados obtidos a partir dos questionários;
- acompanhamento dos guias;
- produção das lições a partir dos resultados obtidos através do acompanhamento.

O questionário aplicado com os guias de turismo, elaborado pela equipe responsável pela pesquisa de campo, continha perguntas relacionadas a informações tais como idade, grau de escolaridade, tempo de experiência na profissão de guia, agência de origem,

nível de conhecimento de línguas estrangeiras, entre outros. O questionário serviu também como um meio de selecionar os guias que seriam posteriormente acompanhados pelos bolsistas do projeto, já que uma das perguntas do questionário consistia em saber se o guia aceitaria ser acompanhado em um de seus passeios turísticos.

Uma equipe formada por três bolsistas visitou três das principais agências da cidade, que trabalham com turismo receptivo internacional, previamente selecionadas e contatadas e deixou os questionários a serem respondidos. Após duas semanas, foi recolhido um total de sessenta (60) questionários nas agências em que eles haviam sido distribuídos. Em seguida, fizemos a tabulação dos dados, para podermos assim ter uma idéia, em termos percentuais, da realidade do universo dos guias de turismo da cidade de Fortaleza e também para selecionar os guias a serem acompanhados. Foram onze (11) os guias acompanhados por quatro bolsistas do projeto nas seguintes situações turísticas:

- *transfer in* (traslado dos turistas do aeroporto ao hotel);
- *transfer out* (traslado dos turistas do hotel ao aeroporto);
- *city-tour* (passeio pelos pontos turísticos da cidade);
- passeios em praias cearenses: Beach Park, Canoa Quebrada,

Lagoinha, Cumbuco, Morro Branco.

Durante os acompanhamentos, os bolsistas, munidos de um mini-gravador e de um bloco de anotações, gravaram os diálogos entre os guias e os turistas e anotaram todas as informações importantes no que diz respeito às situações comunicativas vivenciadas durante as situações turísticas. As gravações foram posteriormente transcritas e arquivadas para servirem de base para as lições a serem produzidas. As anotações foram também arquivadas e constituíram uma fonte importante durante a produção das lições.

Após concluída a etapa de acompanhamento dos guias, nosso grupo, responsável pela elaboração das atividades lingüísticas das lições do curso, deu início à produção das lições, tendo como base as transcrições das situações comunicativas gravadas durante o acompanhamento dos guias. A produção de cada lição obedeceu aos seguintes passos:

- pesquisa em revistas, *folders* e material de divulgação relacionados à área de turismo;
- escolha dos temas de cada uma das quatro lições a serem produzidas, com base nas informações colhidas;
- leitura das transcrições, com o objetivo de selecionar as situações comunicativas mais apropriadas às lições;
- elaboração das lições.

Na produção das situações das lições, tomamos como referencial teórico a abordagem comunicativa de ensino de línguas, que tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz de segunda língua ou língua estrangeira, facilitando a aprendizagem do aluno por meio de práticas interativas em situações comunicativas. Assim, ele passa a ser um comunicador,

ativamente engajado na negociação de significados (Larsen-Freeman, 1986). Utilizamos ainda o modelo *functional-notional* (funcional notional) de organização de conteúdo programático. De acordo com esse modelo, a organização do conteúdo programático a ser desenvolvido é feita a partir da seleção e hierarquização das funções comunicativas a serem desenvolvidas. Nesse modelo, a adequação e a aceitabilidade do discurso em uma determinada situação sociocultural desempenham um papel central na aprendizagem de uma língua estrangeira (Finocchiaro, 1983).

Assim, na organização do conteúdo das lições do *software* do Projeto AVAL, seguindo o modelo *notional-functional*, o conteúdo foi dividido em unidades, cujos núcleos são as funções comunicativas que os aprendizes desejam expressar dentro de uma determinada situação social. Desse modo, na elaboração das atividades de aprendizagem, partimos da função comunicativa e da situação social através na qual a função se expressa. O vocabulário e os itens estruturais – as noções – foram centrados em uma ou mais funções, o que torna a comunicação imediata possível (op. cit., 1983). Segue um exemplo de como as unidades estão organizadas, com base no quadro sugerido por Finocchiaro (op.cit.):

UNIDADE	TÍTULO (situação comunicativa)	FUNÇÃO COMUNICATIVA	EXPRESSÕES/FÓRMULAS COMUNICATIVAS
1	“Welcome to Fortaleza”	asking the tourist's name checking spelling	What's your name? Is it C or K?
2	“Transfer in”	greeting and welcoming the tourists saying your name	Good morning. Welcome to Fortaleza. My name's Paulo.
3	“Visiting a Tourist Center”	saying the location of the shops reminding one of an appointed time	The shops are in the central aisle. Be sure to be here at eleven.
4	“City Tour”	describing a certain place saying when a monument was built	It is a very large building. It was built in 1963.

As transcrições das gravações realizadas pelos bolsistas durante o acompanhamento dos guias de turismo foram cruciais para a produção das lições, visto que elas serviram como modelo para a maioria dos diálogos nelas apresentados. Elas asseguraram a viabilidade e a representatividade das situações comunicativas apresentadas no que se refere à realidade da rotina de um guia de turismo.

A transcrição (Quadro 1) representa o primeiro contato do guia com os turistas, ao recebê-los no aeroporto. Neste momento, o guia cumprimenta os turistas, os identifica e conduz até o ônibus que os levará até o hotel, despedindo-se de alguns deles. A seguir, apresenta-se uma passagem de uma transcrição (Quadro 1), realizada em uma situação turística de *transfer in*, com turistas brasileiros:

Quadro 1: transcrição de parte do *transfer in*

<p>Guia1: Boa tarde, senhores sejam bem-vindos.(...) Seu nome por favor? Turista1: Maria Helena e Antônio. Guia1: Os senhores podem aguardar só um momentinho por favor? (...) Boa tarde. Seus nomes por favor. Turista2: Joeli. Guia1: Certo. E... É a família do Seu Quirino, é isso? Seja bem-vindos... (...) Por favor senhores, quem se identificou comigo (CONDUZ OS TURISTAS)</p> <p>Guia1: Vamos atravessar até a outra calçada... tá certo? Vamos atravessar até a outra calçada por favor. (...) Guia1: Boa tarde, senhores. Fizeram boa viagem? (...) Guia1 As passagens eu vou verificar, Seu Quirino foi um prazer, uma boa tarde pro senhor. Não sei se amanhã serei eu, mas se não for, os senhores estarão muito bem acompanhados. Tá bom? Tchau!</p>
--

Com base nas informações colhidas a partir da transcrição (Quadro 1), foi produzida a primeira lição do curso (Lesson 1 – “Welcome to Fortaleza”), da qual apresentamos o seguinte trecho:

Quadro 2: trecho da Lição 1 “Welcome to Fortaleza”

<p>LESSON 1 - “Welcome to Fortaleza”</p> <p>You are a guide at the airport lounge waiting for the tourists(...). You have a <u>list</u> with the names of the tourists in your group.</p> <p>MINI-TASK 1</p> <p>Some tourists come up to you to check if they are in your group. Some of them are in the list; others aren't. (...)</p> <p>¹ask the tourist's name; ²check spelling, or ³ask him/her to spell his/her last name; ⁴tell him/her to wait and check if his/her name is in the list ;</p> <p>MINI-TASK 2</p> <p>A tourist can't find his tour guide, so he comes up to you for help. Follow the commands to talk to him.</p> <p>¹⁰express wish to help; ¹¹ask him what his local operator is; ¹²tell him where his guide is; ¹³end up the conversation; ¹⁴say goodbye</p>
--

Os comandos a serem seguidos pelos alunos em todas as lições, para produzirem sentenças aceitáveis do ponto de vista comunicativo e gramatical, foram baseados nas falas reais dos guias, gravadas durante os passeios acompanhados. Segue uma comparação das sentenças reais e dos comandos presentes na Lição 1:

Quadro 3: comparação entre trechos da fala do guia de turismo e os comandos da Lição 1

<p>Trecho: <i>Seu nome por favor?</i> Comando: <i>ask the tourist's name</i></p> <p>Trecho: <i>Os senhores podem aguardar só um momentinho por favor? (...) Boa tarde. Seus nomes por favor.</i> Comando: <i>tell him/her to wait and check if his/her name is in the list</i></p>
--

A Lição 4, nosso segundo exemplo, consiste na simulação de uma *city tour* pela cidade de Fortaleza e, assim como as outras lições, teve como base o conteúdo das transcrições anteriormente mencionadas. Vejamos uma parte da transcrição referente ao *city-tour* realizado em Fortaleza com turistas alemães e italianos (Quadro 4):

Quadro 4: transcrição de parte do *city tour*

<p>(...):G: Good morning, my name's (+), ok, and you can call me Tony, ok? (...)now you are in Ceará, Ok, Ce-a-rá. Ok, Ceará is an Indian name (...), ok? There is two million and a half... and a half of people, ok? And our temperature is very high (...) Ok, now, in Ceará we have only two seasons, we have winter and summer, ok? So in sometimes summer whole year. You are located at the harbor of the city, this is called Mucuripe Harbor.</p> <p>(...):ok, we're going just to (...) very famous district called Praia do Futuro, ok... We are at the East side of the town, ok... So, our... our local temperature now is around 35, 36 at this time, ok... Well, I think it's close to 90, 90 Fahrenheit, ok... (...):So the city is located at the Atlantic, so... and our city is the second city (in the region), ok, and the second in the Northeast. We only have seven States, Brazil is divided in regions, so this region is called the Northeastern region, and we have seven States.(...) Our first stop is going to be at a famous... eh... very famous house, ok, called in Portuguese Sítio Alagadiço Novo.(...)</p>
--

Com base nesta transcrição, produzimos a Lição 4 (“City-tour”). Uma parte dessa lição (Quadro 5) é apresentada a seguir:

Quadro 5: trecho da Lição 4 “City Tour”

<p>LESSON 4 – “City Tour”</p> <p>Tour Guide Virtual Course is coming to an end. Now you have to take the following final test that consists of a city tour.</p> <p>FINAL TEST: you have to choose five places among the fifteen listed below and plan a mini-city tour.</p> <p>LIST OF PLACES</p> <p>1. Go through the <u>virtual city</u> to visit the places you have chosen and have a general idea of your itinerary.</p> <p>2. Do the following Mini-Tasks:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mini-Task 1 – City Tour Introduction. -Mini-Task 2 – Basic Information on the 5 chosen tourist attractions. -Mini-Task 3 – Complete texts about the 5 chosen tourist attractions. -Mini-Task 4 – City Tour Conclusion.

Percebe-se também aqui a correlação entre a transcrição realizada e a estrutura da lição, já que ela retrata a forma como o guia de turismo organiza seu discurso durante o passeio, ou seja, como o introduz, desenvolve, dá informações e de que forma se dirige aos turistas. Este modelo de trabalho foi também seguido nas demais lições do *software*.

O planejamento lingüístico do *software* educativo para o ensino de línguas do Projeto AVAL, como pode ser observado, tem sido pautado em dois alicerces: os princípios sócio-lingüísticos de aprendizagem e a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Na

organização das lições, adotamos a abordagem com base em tarefas e o modelo *functional-notional*. Na abordagem com base em tarefas, apresenta-se o conteúdo programático por meio de propostas de tarefas instrucionais, preferencialmente relacionadas ao cotidiano do aluno. Esse conteúdo programático, por sua vez, é seqüenciado e hierarquizado, de acordo com o modelo *functional-notional*, por funções comunicativas. Esses princípios norteadores desse *software* para ensino de língua explicitam a importância de conhecermos as situações de trabalho do guia de turismo e o tipo de interações comunicativas que desenvolvem com os turistas a fim de que pudéssemos aproximar as situações presentes nas lições às vivenciadas por um guia de turismo.

Desta forma, acreditamos que o projeto que vem sendo desenvolvido possa contribuir de forma significativa para o ensino de língua estrangeira, para a ciência e para a tecnologia educacional, cada vez mais repleta de descobertas e avanços importantes para a comunidade científica e a sociedade de forma geral. O projeto AVAL é apenas o primeiro passo em direção ao desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e deve servir como estímulo para novas pesquisas, fomentando assim o universo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Percebe-se também aqui a correlação entre a transcrição realizada e a estrutura da lição, já que ela retrata a forma como o guia de turismo organiza seu discurso durante o passeio, ou seja, como o introduz, desenvolve, dá informações e de que forma se dirige aos turistas. Este modelo de trabalho foi também seguido nas demais lições do *software*.

O planejamento lingüístico do *software* educativo para o ensino de línguas do Projeto AVAL, como pode ser observado, tem sido pautado em dois alicerces: os princípios sócio-lingüísticos de aprendizagem e a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Na organização das lições, adotamos a abordagem com base em tarefas e

o modelo *functional-notional*. Na abordagem com base em tarefas, apresenta-se o conteúdo programático por meio de propostas de tarefas instrucionais, preferencialmente relacionadas ao cotidiano do aluno. Esse conteúdo programático, por sua vez, é seqüenciado e hierarquizado, de acordo com o modelo *functional-notional*, por funções comunicativas. Esses princípios norteadores desse *software* para ensino de língua explicitam a importância de conhecermos as situações de trabalho do guia de turismo e o tipo de interações comunicativas que desenvolvem com os turistas a fim de que pudéssemos aproximar as situações presentes nas lições às vivenciadas por um guia de turismo.

Desta forma, acreditamos que o projeto que vem sendo desenvolvido possa contribuir de forma significativa para o ensino de língua estrangeira, para a ciência e para a tecnologia educacional, cada vez mais repleta de descobertas e avanços importantes para a comunidade científica e a sociedade de forma geral. O projeto AVAL é apenas o primeiro passo em direção ao desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e deve servir como estímulo para novas pesquisas, fomentando assim o universo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

- FINOCCHIARO, Mary. *English as a Second/Foreign Language*. London: Oxford University Press, 1983.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986.
- RICHARD-AMATO, P. *Making it Happen*. New York: Longman, 1996.
- UR, P. *A Course in Language Teaching*. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.

O tratamento do erro em software destinado ao ensino de língua inglesa.

João Tobias Lima Sales
Universidade Federal do Ceará

PALAVRAS-CHAVE: *tratamento do erro, ensino de línguas, tutorial, ferramenta.*

ABSTRACT: *This article aims to present some error treatment tendencies in computer-assisted language learning concerning the tutor and tool roles performed by the machine and the possibility of implementing these tendencies in the elaboration of the AVAL project software.*

Introdução

O uso do computador como mais um recurso para o ensino de línguas estrangeiras tem provocado discussões na comunidade educativa, uma vez que nós professores vivemos um período em que os elementos discursivos e pragmáticos da comunicação têm relevância igual, ou superior, aos aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos na aprendizagem de uma nova língua. Este novo recurso, carregado de recursos, nos remete a práticas controladas de ensino baseadas no comportamento verbal do aprendiz, o que contraria todas as conquistas alcançadas pela abordagem comunicativa do ensino de línguas.

Esta referência que se faz ao computador quando o assunto é ensino de línguas estrangeiras está sempre presente apesar das ilustrações interativas e animadas, do som digital, da maior versatilidade da multimídia em relação ao livro didático ou da possibilidade de interação via Internet em salas de bate-papo ou por mensagens eletrônicas, que são novos artifícios dos quais os professores dispõem para enriquecerem sua prática pedagógica. Embora os recursos do computador tenham evoluído bastante, a visão estruturalista do ensino de línguas permanece como um fantasma que ressurgue nos materiais desenvolvidos com um cunho puramente mercadológico em detrimento de uma proposta vanguardista de ensino.

Ao participar de uma equipe produtora de um software para o ensino de inglês para guias de turismo, observei que a adequação desta nova tecnologia às abordagens vivenciadas pelos professores em sala de aula encontra no tratamento dado ao erro do usuário o ponto de partida para as discussões levantadas sobre as abordagens estruturalista e comunicativa do ensino de línguas e o uso do computador. Se a grande maioria dos softwares para o ensino de inglês visa trabalhar com o ensino à distância ou com a auto-instrução, distanciando o aprendiz de um instrutor com quem possa argumentar sobre suas dúvidas ou conseguir parâmetros avaliativos de seu desempenho, um erro cometido pelo aprendiz torna-se o momento essencial para a instrução, desta forma, surgem as diversas maneiras de feedback ao aprendiz que retomam as características da instrução programada. Rubin (1997) destaca que um software educacional de caráter tutorial deve apresentar ao aprendiz as maneiras de como se utiliza o material, guiá-lo e analisar o que foi entendido ou não pelo usuário em um momento particular. Para Campos (1997), o material deve fornecer feedback imediato das respostas do aluno após analisá-las e compará-las com as respostas desejadas, aquelas que haviam sido previamente programadas.

Portanto, ao refletir sobre a influência que o tratamento dado ao erro tem sobre a natureza do software para o ensino de línguas, levanto dois questionamentos que pretendo responder apresentando o modelo de tratamento de erro adotado por nossa equipe na concepção do software: O caráter mecanicista do tratamento do erro é a única saída para softwares destinados à auto-instrução e ao ensino à distância? Há condição de se corrigir erros de uso da língua, obser-

vando os aspectos discursivos e pragmáticos, assim como são corrigidos os erros sintáticos, morfológicos e lexicais?

Os papéis do computador e a correção

A classificação dos papéis desempenhados pelo computador no ensino de línguas estrangeiras foi proposta pela primeira vez por R. P. Taylor em 1980 (apud Levy, 1998: 83) e desde então tem influenciado diversos autores na confecção e na avaliação de materiais para o ensino de línguas mediado pelo computador. Taylor propõe um modelo que classifica o computador quanto a três papéis: tutor, ferramenta e tutelado. Espera-se que com essa classificação a concepção de que todos os materiais em CALL são tutoriais por excelência seja desmistificada. Contudo, apesar de Taylor ter procurado classificar os papéis do computador no ensino de línguas através de características bem definidas, esses papéis não podem ser considerados completos em sua essência, podendo um completar o outro de acordo com a necessidade ou com a forma particular de utilização determinada por professores e aprendizes. Os papéis de tutor e ferramenta são, portanto, os mais abordados na discussão a respeito da função do computador no ensino de línguas estrangeiras.

Como tutor o computador é programado para tomar decisões através da avaliação que faz do input disponibilizado pelo usuário-aprendiz. Esse julgamento resulta em um feedback imediato que tem como função determinar se o usuário-aprendiz deve ou não continuar sua tarefa em níveis mais avançados ou simplesmente mostrar-lhe a resposta adequada. Em sistemas mais aperfeiçoados (chamados de Sistemas Tutoriais Inteligentes), a avaliação feita pelo software resulta na apresentação de informações destinadas à reordenação do pensamento do aprendiz, proporcionando-lhe informações necessárias para que ele evite erros posteriores sobre o mesmo assunto. Essa função do computador pressupõe duas considerações: a primeira é a ausência do professor tornando o aluno responsável por sua própria aprendizagem. A segunda localiza o computador fora da sala de aula para que o aluno o utilize em momentos ocasionais de auto-instrução, procurando uma outra forma de estudo que o direcione na superação de dúvidas.

As raízes filosóficas do papel de tutor encontram embasamento no behaviorismo e na instrução programada. Para Levy (1998:182), Skinner¹, que influenciou o início da educação tecnológica e advogou em prol do uso de máquinas para a educação com propósitos específicos, propõe duas idéias básicas em relação ao uso de artificios mecânicos e eletrônicos na educação. A primeira é a distinção existente entre o trabalho da máquina e o trabalho do professor, ambos não devem dividir o mesmo ambiente instrucional. A segunda é que a qualidade da aprendizagem proporcionada pelo professor é, de

¹ Autor do artigo *The science of learning and the art of teaching*

alguma forma, inferior a que o computador pode proporcionar. Wyatt (apud Levy 1998:183) descreve o papel instrucional representado pelo computador como o de condutor de uma atividade pré-planejada que espera que os alunos (conduzidos) produzam formas lingüísticas e respostas previamente estabelecidas. Apesar do desenvolvimento dos tutoriais, através dos sistemas de tutorias inteligentes, a separação de professor e máquina ainda continua sendo proposta por alguns softwares educacionais.

Por outro lado, o papel de ferramenta destaca o computador como um instrumento neutro cuja forma de utilização não é previamente estabelecida. Neste caso, o professor desempenha um papel fundamental direcionando os alunos nas atividades propostas. A ferramenta é vista como um artifício para aprimorar as habilidades humanas, tornando-as mais eficientes no cumprimento das tarefas. Levy aponta a transparência para o usuário e sua correspondência com o ambiente e com a tarefa que a envolve como sendo as principais características que o software deve ter enquanto ferramenta.

A principal diferença entre os dois papéis do computador descritos acima está relacionada à capacidade de avaliar as respostas dos alunos. O tutor é um avaliador por excelência, enquanto que a ferramenta apenas proporciona meios para que uma tarefa seja realizada. Contudo, a capacidade avaliadora que pressupõe a exclusão do professor do processo de aprendizagem pode não estar presente em todos os softwares que são classificados como tutoriais, causando assim lacunas na aprendizagem dos alunos em momentos em que não podem receber feedback da máquina e não têm o professor a quem recorrer.

Além disso, a qualidade do feedback é um fator que merece atenção especial. Levy (ibid: 205) aponta como uma das fraquezas dos tutoriais a possibilidade de fornecimento de feedback incompleto ou imperfeito, o que pode causar problemas posteriores à performance do aluno. É notório, portanto, que os momentos em que os alunos cometem erros na aprendizagem de línguas mediada por computador influenciam não só o ambiente de aprendizagem, gerando questionamentos por parte do professor e dos próprios alunos, mas também influencia a natureza do instrumento que está mediando aquela busca por desenvolvimento intelectual, uma vez que, dependendo de quem participe desses momentos, se professor, aluno e computador ou apenas aluno e computador, o instrumento pode variar quanto ao seu papel de tutor ou ferramenta.

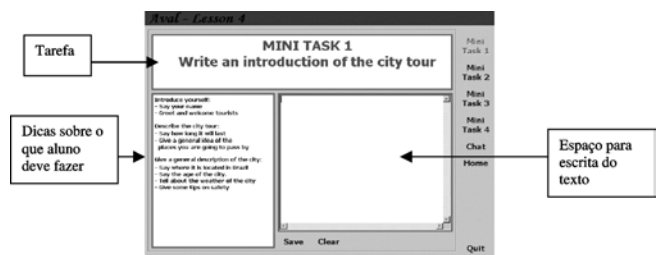
Um modelo de correção a partir de uma visão do papel do computador como ferramenta.

No projeto AVAL (Ambientes Virtuais para a Aprendizagem de Línguas), a equipe de língua estrangeira, da qual faço parte, formada por professores de inglês e alunos da graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, após realizar pesquisas bibliográficas e analisar softwares para o ensino de língua inglesa, optou por uma abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (Task-Based) definida por Willis (1996) como “atividades onde a língua-alvo é utilizada pelo aprendiz para um propósito (objetivo) comunicativo, para se alcançar um resultado”. Os objetivos e/ou resultados a serem alcançados em uma determinada tarefa devem ser estabelecidos pelo produtor do curso. O produtor (que pode ou ‘deveria’ ser um professor, ou alguém com conhecimentos lingüísticos e educacionais) tem a função de selecionar tópicos e atividades que motivem os alunos a realizá-las.

Como produtores do software nós elaboramos tarefas que reproduzem situações de trabalho vivenciadas pelos guias de turismo em seu cotidiano, mas que serão realizadas em ambientes tridimensionais disponibilizados pelo computador. O computador passa a ser, portanto, um meio utilizado pelo aprendiz para realizar uma tarefa, caracterizando-se como uma ferramenta.

A condição de ferramenta adotada por nosso material possibilita a liberdade do aluno dando-lhe condições para cometer erros durante a realização da tarefa, além disso, o professor participa do processo agindo como mediador nos momentos em que for requerido pelo aluno ou nos momentos de intervenção necessária. A participação do professor pode acontecer presencialmente ou via rede (Internet), uma vez que o material pode ser utilizado em um laboratório ou no ensino à distância.

A figura abaixo apresenta uma tarefa que é proposta ao aluno. Antes de entrar no mundo virtual, o aluno deve preparar seu material lingüístico, ou seja, o texto que será utilizado durante a realização da tarefa. O professor entra em contato com o texto do aluno a fim de corrigir as devidas imperfeições que o aluno venha a cometer, sejam elas de ordem gramatical ou de ordem discursiva e pragmática.



James (1998) citando Levenston (1978) afirma que a correção pode assumir um modelo duplo contrariando o modelo de correção empregado no método áudio-lingual que pregava o foco na forma apenas para a fase de prática da língua, enquanto que o foco na função era empregado na fase de produção. Segundo Levenston ao output errôneo do aprendiz se contrapõem dois outros enunciados: o que o aprendiz estava tentando dizer e o que o nativo teria dito. Para Levenston a versão errônea do aluno é chamada de composição. O que ele está tentando dizer é a reconstrução e o que o nativo teria dito é a reformulação. Em nossa ferramenta, ao realizar uma tarefa o aluno apresenta sua versão (composição) para o professor, este por sua vez sugere correções (reconstrução) que podem atingir as obscuridades, ambigüidades e infelicidades cometidas pelo aluno (reformulação), atingindo assim os elementos discursivos e pragmáticos.

Conclusões

Para que o software produzido no Projeto AVAL apresentasse um modelo alternativo de correção, algumas considerações devem ser feitas:

- a) a concordância entre o caráter de ferramenta que é adotado no software e a abordagem com base em tarefas que se adequa tão bem ao computador como meio veiculador;
- b) a proposta de confeccionar uma ferramenta em ambientes virtuais, pois neles o aprendiz pode atuar como se estivesse agindo em um mundo conhecido por ele;
- c) a possibilidade de interação dos aprendizes via rede (intranet, no próprio laboratório, ou à distância, na Internet);
- d) a participação de professores na confecção do material, profissionais preocupados com o caráter metodológico do software, aqueles que buscarão aliar as abordagens de ensino em que realmente acreditam às novas tecnologias que estão sendo utilizadas na educação.

Referências bibliográficas:

- CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de, *Avaliação de produtos de Software para Educação*. Infoeducar II. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ce. 1997.
- JAMES, Carl. *Errors in Language Learning and Use – Exploring Error Analysis*. Londres, Longman, 1998.
- LEECH, Geoffrey; CANDLIN, Christopher N. *Computers in English Language Teaching and Research*. Londres, Longman, 1986
- LEVY, Michael. *Computer-Assisted Language Learning – Context and Conceptualization*. Nova York, Oxford University Press, 1997.
- RUBIN, Andee. *Educational Technology: Support for Inquiry-Based Learning* [online]. nov. 1997. [cited 6.11.1999]. http://ra.terc.edu/alliance/TEMPLATE/alliance_resources/reform/tech-infusion/ed_tech/ed_tech_intro.html
- WILLIS, Jane. *A framework for Task-based learning*. Longman. Londres. 1996.

Teses Recentes

A grafia em placas e letreiros: uma descrição do português popular escrito contemporâneo¹

Alfredina Rosa Oliveira do Vale
Universidade Estadual da Paraíba

ABSTRACT: This paper relates to the results of our research whose aim is identify, display (through pictures) and analyze the deviation considered to cause linguistic changes. Through greater or smaller incidence of graphic deviations collected, we realized that the popular written portuguese used in Brazil requires an immediate change in its current accentuation system.

PALAVRAS-CHAVE: portuguese language, standard variant, spelling, deviant

Introdução

São Paulo (SP). Comerciantes podem pagar até 300 reais de multa por placas que apresentem erros de português. As multas variam de 100 reais para faixas e placas e 300 reais para os “out-door”. Os mesmos terão 30 dias para corrigir. **Jornal HOJE, Rede GLOBO** (13h15, em 12/12/97).

Devemos aplaudir ou vaiar tal decisão? Trata-se de um bom exemplo que deve ser seguido por todos os Estados da federação? Quem sai lucrando com esta nova lei municipal: a língua portuguesa e seus usuários ou os cofres municipais?

O fato é que não são apenas os vereadores paulistanos que estão “preocupados” com os desvios gráficos da nossa língua. Outros grupos da nossa sociedade, formados por *guardiães* da língua portuguesa parecem estar imbuídos da mesma “preocupação”, isto é, parecem incomodados com “os maus tratos cotidianos infligidos ao nosso idioma”, segundo o professor CIPRO NETO (1997), e/ou indignados por constatarem “os assassinatos gramaticais que estão por toda a parte: em cartazes, placas e faixas”, de acordo com a opinião do jornalista Jãmarrí NOGUEIRA, autor da reportagem publicada em 08/03/98 no CORREIO DA PARAÍBA, com o título **ERRÁ É UMANO**.

Estes (e outros) *fiéis escudeiros* de nossa língua portuguesa parecem desconhecer que os desvios cotidianos, nomeados de “erros” de pronúncia e/ou ortografia podem ser encontrados na fala e nos manuscritos de políticos, jornalistas, críticos e especialistas da língua portuguesa e até mesmo nas primeiras versões de obras de autores famosos: literários ou cientistas. Não será o português do Brasil um desvio do português de Portugal? E este não será um desvio do latim vulgar, que, por sua vez, é um desvio do latim clássico?

Na verdade, aquilo que a princípio possa manifestar-se como *erro*, submetido a uma análise minuciosa poderá (ou não) revelar-se como uma mera variação, visto sob a ótica sincrônica, ou, numa aproximação diacrônica, como mero estado evolutivo. Conceber os desvios como agente determinante de mudança linguística não significa que estejamos escamoteando a variante padrão. Até porque este trabalho não pretende defender pontos de vista do *certo* e do *errado*. O que defendemos, convictamente, é que aqueles que negam e/ou condenam os desvios linguísticos não se dão conta de que estão, na verdade, condenando pessoas que ocupam classes sociais marginalizadas, esquecidas e execradas: a população menos favorecida da nossa moderna e cruel sociedade.

Portanto, enfatizamos que em momento algum pretendemos negar o valor da variante padrão, necessária a toda sociedade, por

tratar-se de uma norma unificadora. O nosso objetivo é registrar este fenômeno linguístico – o **desvio** – como agente provocador de mudanças linguísticas, acreditando que este trabalho será um importante subsídio para a comunidade acadêmica futura realizar pesquisas de caráter diacrônico, selecionando dados, que permitam caracterizar o português popular de nossa época (o final do Século XX). Assim sendo, procuramos descrever a escrita popular, dentro do atual contexto sócio-histórico cultural, comprovando, através dos portatextos², os desvios – presentes, inegáveis e de ocorrência lógica – consagrados pelo povo.

Nossa pesquisa foi realizada com um *corpus* composto de cento e noventa fotografias que focalizam desvios, isto é, grafias que divergem da variante padrão, ocorridos em portatextos como anúncios pintados em paredes, faixas, cartazes, letreiros, placas, tabuletas etc., os quais transmitem mensagens destinadas a um público indeterminado, indiferenciado e ocasional. Destes, a grande maioria está afixada em locais públicos de Campina Grande (PB), e alguns estão circulando dentro (e fora) da cidade, uma vez que sua exposição tem como portatextos, ônibus, caminhões ou veículos móveis de modo geral.

Constatados os desvios (trezentos e quarenta e cinco ocorrências), selecionados e caracterizados, iniciamos a análise, dividida em dois momentos: o desmembramento dos diacríticos e o exame das evidências (orto)gráficas em processo.

• O sonho: o acordo lusofônico

A concretização do Acordo Ortográfico Lusofônico, assinado em 16/12/90, porém, até hoje, ainda não oficializado, beneficiará as relações culturais, científicas e tecnológicas entre os sete países que formam a CLT – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Se o Acordo é benéfico para todos, por que o insucesso dessa discussão? A resposta é óbvia. O Acordo desejado traria muito mais modificações para Portugal do que para os demais países, particularmente o Brasil. Percebe-se claramente que a questão não é de caráter linguístico, tratando-se bem mais de uma questão política.

Outra questão a ser observada é que acordos ortográficos não ajustam mudanças linguísticas. Variações nos planos lexical, morfológico e sintático continuarão a diferenciar uma língua da outra.

¹ Trabalho orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Bezerra – UFPB.

² Portatextos ou veículo é o “elemento de natureza física utilizado para transportar ou conduzir a mensagem até o destinatário” (BLINKSTEIN, 1995), que, uma vez que são expostos em via pública, são detentores de grande poder de comunicação, apelo visual e leitura instantânea.

De qualquer maneira, de acordo em acordo, esta unificação, no plano da escrita, vem ocorrendo, paulatinamente. Desta maneira, esse Acordo Ortográfico de 1990, discutido e aprovado, porém, não por unanimidade, consta de duas leituras possíveis, conforme afirma LOBO (1995).

Na primeira, a mais geral de caráter contrastivo, os dois antigos sistemas ortográficos (o lusitano e o brasileiro) se confrontam, destacando-se:

- a) “as concessões” feitas por ambos os sistemas; e
- b) “as situações de facultatividade”, para os casos em que se admite a dupla grafia, por serem contempladas diferenças nacionais de pronúncia.

Uma segunda leitura, também contrastiva, é de natureza mais pragmática, porque, no que diz respeito à ortografia, seremos *realfabetizados* basicamente em quatro esferas: as seqüências consonânticas, a acentuação gráfica, a hifenação e o trema.

• A escrita: um símbolo de ascensão social

Desde a Antigüidade à Idade Moderna o homem tem considerado a escrita como uma atividade fundamental, feito que tem se refletido sobre a forma como nos vemos: gente instruída e civilizada. Logo, considerar a escrita, no curso de sua história, como um instrumento em função do poder e não em função da razão, do social não surpreende ninguém. Portanto, é oportuno lembrar BORTONI (1989 apud MORAES, 1992) quando esta afirma que “a questão da insegurança lingüística está ligada às pressões lingüísticas”, principalmente, nos casos das classes menos favorecidas da nossa sociedade, contexto no qual os indivíduos usam uma linguagem desprestigiada e, conseqüentemente, a insegurança vivenciada em nível social, reflete na linguagem oral e agrava-se mais ainda na escrita. O que pretendemos dizer é que por trás do *não* domínio da variante padrão existe toda uma questão político-econômico-social. Todavia, a ideologia geradora do preconceito lingüístico parece não se dá conta desta realidade, acreditando apenas em uma única hipótese, que os desvios são marcas de baixa escolaridade.

Eleger como única e verdadeira a variante da classe dominante, negando a existência de outras variantes lingüísticas, “alijando grupos sociais que não dominam a variante padrão”, convencendo-os de que “não sabem falar” (SILVA, 1996), este é o mal maior. O fato é que não podemos ficar limitados à norma. Se assim o fizermos, estaremos tolhendo a nossa liberdade lingüística. Podemos até admitir que o desvio é uma mudança de percurso em relação à variante padrão, entretanto é preciso reconhecer que ele não é contrário à lógica exigida pela gramaticidade. É preciso ter sempre em mente que o desvio “tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável”, assegura BAGNO (1999). Afinal, ele surge da lógica popular e as línguas existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos. Logo, “nem a sociedade, nem as línguas se modificam automaticamente. São os atos dos homens que as vão transformando”, afirma ORLANDI (1981). Assim, os desvios são um fator inerente à vida social de uma comunidade, como portadores que são da vida da língua, de sua evolução permanente.

• Resultados e considerações finais

É impossível negar que o sistema ortográfico português é bastante complexo o que provoca muitas indecisões. Se estas atingem a todos, por que as evidências se fazem mais presentes nos textos de muitos e quase ausentes nos textos de alguns? A resposta é óbvia. Estes poucos estão mais expostos à escrita: lendo e escrevendo, escrevendo e lendo. E se a dúvida surge, consulta-se a gramática e/ou o

dicionário na busca da melhor estrutura: coesa e coerente. Por conseguinte, concluímos que, o principal fator para o surgimento do desvio é o pouco contato com a escrita denominada de formal. Portanto, esta pesquisa procurou na escrita espontânea dos porta-textos, ou seja, aquela produzida sem o controle da maioria, detectar, através da hesitação gráfica do pintor-letrista, as prováveis mudanças que estão a ocorrer.

Assim, analisamos os porta-textos sob dois aspectos – os diacríticos e os metaplasmos –, procurando, quando possível, verificar os agentes determinadores das formas desprestigiadas (a variante não-padrão ou desvio) em detrimento das formas prestigiadas (a variante padrão).

• Os diacríticos

Sabemos que os diacríticos procuram resolver uma necessidade da escrita representar a fala. Entretanto, este fato parece não ser percebido pelo pintor-letrista, que deixando de fazer uso deste artifício (em grande parte dos casos) está a provocar uma mudança radical no sistema de acentuação gráfica da língua portuguesa brasileira. Assim, o que afirmamos é que os vocábulos proparoxítonos (a exemplo de *maquinas, fabrica, clinica, domestico* etc.)³ e os paroxítonos, principalmente aqueles terminados em ditongos (como, *moveis, medio, radio, tabuas, video, copias, agua, audio* e tantos outros), praticamente, já não são mais acentuados.

Se a função precípua dos diacríticos é distinguir a modulação das vogais, procurando evitar que o usuário confunda-as, não se justifica o acento grave, indicando a crase. Se a fusão preposição + artigo acontece, ela não é manifestada na fala. Na verdade, o grafema “a” já detém tantas classificações e funções, que poderia perfeitamente dispensar aquela referente à crase. Até porque nem mesmo os usuários proficientes sentem-se seguros quanto ao uso ou não deste fenômeno, justificando-se, assim, a máxima do filólogo mineiro MACHADO (apud RAMOS, 1991): “A crase é casca de banana em que tem escorregado muito cavalheiro ilustre.” O que dizer então do homem comum, usuário pouco proficiente da língua, a exemplo do pintor-letrista? O resultado da pesquisa é geral: a queda do acento grave.

• O hiato: um efeito acústico especial

Consagrada está a vogal como o grafema básico que, numa sílaba, se destaca dos demais, visto que é a vogal que está no ápice da sílaba na língua portuguesa. A sucessão de duas vogais que se pronunciam distintamente, em duas diferentes emissões, ambas com a mesma intensidade fonética e denominada de *hiato*.

O fato é que a tendência de evitar o hiato faz parte da história da língua portuguesa. E esta realidade está registrada na *corpus* de nossa pesquisa, com uma maior incidência quando as vogais “ai” encontram-se, como em: *faiscas, paraíso, saída, Paraíba*.

É preciso reconhecer que nada há mais arbitrário em termos de língua(gem) do que a questão da *acentuação* da língua portuguesa, que independe de uma situação lingüística necessária do falante e só resulta da vontade de grupos (os governos de Portugal e do Brasil), que objetivam encurtar a distância das discórdias ou divergências ortográficas, esquecendo (ou ignorando) de um fato lingüístico denominado *etimologia popular*. E neste contexto são duas: a lusitana e a brasileira.

³ Exemplos transcritos *ipsis litteris* do *corpus* da pesquisa.

• Os metaplasmos

Estes são desvios camuflados da variante padrão que, quase sempre, fazem o mesmo percurso: forma alterada; vocábulo em transição, passando por uma adaptação progressiva; neologismo e forma oficializada. Os desvios vão surgindo e com estes as transformações vão ocorrendo sorrateira e lentamente, ao lado de uma atualização de opiniões.

A não distinção gráfica, por exemplo, entre os grafemas “s” e “z” registrados no interior (*alizamento, limpezas, artesanato, Brazil*) ou final (*trás > traz* – ambos na condição de advérbio) dos vocábulos, representando sibilantes sonoras, é a principal alteração gráfica que ocorre no momento, através do metaplasmo por permuta. Arriscamos afirmar que o “s”, entre duas vogais, substituído pelo “z” já está praticamente firmado na memória ortográfica do homem comum. Outro caso marcante, embora em menor intensidade do que o anterior, diz respeito à permuta do “e” > “i”, a exemplo dos vocábulos *coquitel, petrolio, dezimpenos*, registrados no nosso *corpus*.

• O “se” indeterminador: um desvio brasileiroíssimo

O “se” usado como partícula apassivadora – *Consertam-se bicicletas* – é um caso raro nos porta-textos. A regra destes é exibida como índice de indeterminação do sujeito, a exemplo de:

CONCERTA-SE BICICLETAS.	VENDE-SE RÊDES.
CONCERTA-SE PUNHOS DE REDE.	VENDE-SE CARNE GALETO QUEIJO OVÔS.
AMOLA-SE ALICATES E TEZOURAS.	ALUGA-SE APARTAMENTOS.

Isto ocorre, uma vez que, tratando-se de anúncios de vendas de produtos e/ou prestação de serviços o *foco* deve ser dado na ação (o verbo e seu complemento), ficando o sujeito em posição de figurante, compondo uma situação, camuflado no clítico “se”. Daí a indiferença sintática para o fato deste sujeito ser simples ou composto, singular ou plural. Afinal, qualquer que seja, ele deverá fixar-se na obscuridade da indeterminação.

• O “k” e o “y”: delatores do processo de americanização

Outro caso que se sobressai, entre os demais pela sua consolidação na escrita dos porta-textos, diz respeito ao anglicismo e suas marcas, através dos grafemas “k” e “y”. Consideramos este o único desvio ocorrido conscientemente, porque existe a intenção com vista a um fim: o *americanismo*. A tão celebrada globalização intensifica as influências e motiva o uso de estrangeirismos ou marcas destes, assim como em:

ANÁLISES – LABORATÓRIO CLÍNICO	SKINA DO PASTEL
KORPO FIRME ACADEMIA	DISK FARMÁCIA

Estas marcas, segundo a concepção de grande parte dos brasileiros, servem para dar um “ar” sofisticado aos produtos ou estabe-

lecimentos. Este comportamento é resultado do prestígio econômico americano no Brasil.

Fica, portanto, demonstrado, que as transformações quanto mais freqüentes, mais espaços vão conquistando. E, neste duelo, inúmeras vezes, a forma inovadora é a vencedora. O desvio passa de vilão, segundo a variante padrão, a herói, exaltado pelo povo. Isto ocorre porque as mudanças de uma língua não ficam sob a responsabilidade de acadêmicos, imortais, governantes ou intelectuais. Como qualquer mudança verdadeira, aquela relacionada à língua(gem) deve ser espontânea e com objetivos muito práticos.

Vistas as nossas limitações espaciais, selecionamos algumas das ocorrências registradas em nosso *corpus*. Reconhecemos, todavia, que tanto estes, como os demais casos identificados e não abordados, nesta ocasião (como o uso da cedilha, do hífen, do til, do trema; assim como, os casos de metaplasmos por adição, por subtração e por assimilação), merecem um estudo mais aprofundado. Sabemos que os desvios, mesmo aqueles surgidos inconscientemente, não ocorrem de maneira aleatória. Assim, numa análise minuciosa, possivelmente se possa esclarecer as regras e a lógica dos mesmos.

O que tentamos fazer, a partir do fenômeno comprovado – o desvio, como instrumento de etimologia popular –, foi confirmar que muitas transformações, mesmo marginalizadas, já estão tão fixas na memória visual dos usuários da língua portuguesa brasileira (tais como *taxi, cabelereira unissex, concertos de moveis, matriculas abertas, entrega a domicilio, saida de veiculos, carros novos e usado, feijoada aos sabados* etc.), que ignorá-las seria uma demonstração de fanatismo, o que é uma atitude inútil.

• Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, p. 121, 1999.
- BLINKSTEIN, Izidoro. *Técnicas da comunicação escrita*. 12. ed. São Paulo: Ática, p. 54, 1995.
- CIPRO NETO, Pasquale. Língua enrolada. *Veja*, São Paulo: Abril, 10 de setembro de 1997, p. 09.
- LOBO, Tânia. O sistema ortográfico do português brasileiro e as repercussões do acordo firmado pelos sete países lusófonos. *Estudos lingüísticos e literários*. Lisboa, n. 18, p. 31, dez/1995.
- MORAES, Euzi Rodrigues. O erro de linguagem e a escrita: uma interpretação lingüístico-educacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 38, dez/1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A sociolingüística, a teoria da enunciação e a análise do discurso. *Série de Estudos*. Uberaba, n. 6, p. 90, 1981.
- RAMOS, Dorival Soares. Crase, casca de banana. *D. O. Leitura*. São Paulo, n. 106, p. 07, março de 1991.
- SILVA, Myriam Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. *Atas do 1º Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador, p. 136-141, 1996.

Discurso persuasivo e função adverbial em publicidades brasileiras de televisão

Ana Márcia de Lima

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

ABSTRACT: An analysis is made of a persuasive language with a focus on adverbial mobility in Brazilian television advertising discourse. The underlying theoretical orientation is provided by Aristóteles (1961) on persuasive discourse, and by Charaudeau (1984) on advertising discourse. And by Ilari et al. (1989) on adverbial classes and accompanying domains.

PALAVRAS-CHAVE: mídia; linguagem persuasiva; mobilidade adverbial.

1 Introdução

Neste trabalho, analisamos o discurso persuasivo e a função da mobilidade adverbial, em textos televisivos brasileiros, tema pouco estudado nesse meio de comunicação. Esses textos foram gravados, no período de 1995 a 1997 - independente de categoria.

Os pressupostos teóricos desta pesquisa estão pautados em Aristóteles (1961), Charaudeau (1984) e Ilari (1989), e são apresentados durante a fase analítica da publicidade de Nº. 2 (COCA-COLA).

2 Análise de casos

Apresentamos apenas 01 (uma) publicidade como amostragem da fase analítica de nossa dissertação.

PUBLICIDADE Nº. 2 (COCA-COLA): “Não¹ ouço nada, não² sinto nada. Só³ sei que tenho um enorme desejo de voar alto, onde só⁴ o grito da torcida me alcança, me empurra e me faz chegar mais⁵ perto da vitória. Por você, pra você. Sempre⁶ Coca-Cola”.

A apresentação desta publicidade é através de um atleta jovem, forte e bonito participando da prova “salto em vara”. Tudo é muito colorido -, mostrando, talvez, o ato ilocucionário: o prazer de beber Coca-Cola - e o público torcendo, calorosamente, durante todo o percurso da prova, dando-lhe forças. Paralelamente a essa parte, o atleta transmite todo o texto sem linguagem verbal. No final, o público grita mais alto representando a vitória alcançada, com a ajuda que nos parece ser também do produto alvo.

Encontramos o *Exórdio* em “Não ouço nada, ... nada” ; a *Narração* nestas mesmas palavras e na história contada através das imagens. O processo de economia, pois os “reais” emissores redigem os textos publicitários numa média de 15 a 20 segundos; as supostas Provas podem ser encontradas em “Só sei que o grito ... vitória; e a *Peroração* é vista em “Por você, pra você. Sempre Coca-Cola”.

O *Raciocínio Discursivo* encontrado aqui é o *Apodítico*, pois não há chance de qualquer receptor questionar se há verdade no transmitido. As expressões iniciais “Não ouço nada, não sinto nada” e as finais “Por você, pra você. Sempre Coca-Cola” retratam bem esse tipo de raciocínio: fechamento total em si mesmo.

Podemos constatar a *Justificação* na imagem do alto salto que o atleta dá quando apresenta a frase “Só sei que tenho um enorme desejo de voar mais alto”, e no grito da torcida quando diz “onde só o grito da torcida me alcança, me empurra e me faz chegar mais perto da vitória”.

Acreditamos que o *Adv.* “Sempre”, na frase “Por você, pra você. Sempre Coca-Cola”, pode retratar a *Singularização*, pois enaltece apenas o produto alvo e retrata um valor altamente persuasivo nas preposições “por” e “pra”

Quanto à função adverbial, tentando conduzir à linguagem persuasiva objetivada, temos no *Adv.* de nº.1 um *Não-predicativo de verificação, de re (Neg.)*, aplicado ao verbo (ouvir) em sua posição habitual, tentando persuadir com a ajuda dos seus escopos que estão no verbo “ouvir” e no substantivo “nada”. Este também retrata um grande nível de persuasão, pois tem valor negativo apoiando a negação proclítica utilizada. O mesmo ocorre com o *Adv.* de nº.2., sendo que este se aplica ao verbo (sentir). No de nº.3, temos um *Não-predicativo de verificação, de re (Excl.)*, aplicado ao *Constituente* verbal (saber), tendo como seu escopo a própria sentença em que está inserido e todo o contexto da anterior. O *Adv.* de nº.4, aplicado ao *Constituente* “grito” (nome), está na mesma classificação do *Adv.* de nº.3., ambos também tentam conduzir os receptores à persuasão planejada. O *Adv.* de nº.5 é um *Predicativo Intensificador*, aplicado também ao “grito da torcida” (nome) que tem como escopos o contexto da torcida empurrando-o à vitória, e o adjetivo “perto”. Isto é altamente persuasivo, pois a meta dos atletas é a vitória sempre, ou seja, há um jogo semântico envolvendo a expressão “Sempre Coca-Cola”, comparado com essa meta.

Finalmente, temos, o *Adv.* de nº.6, um *Predicativo Aspectualizador*, segundo Ilari (1992). Esse advérbio não indica eternidade; seu sentido revela-se sinônimo de “toda vez” e inscreve-se numa série de advérbios e locuções que quantificam de maneira mais ou menos exata sobre um conjunto de ocasiões. Aplicado ao *Constituente* “Coca-Cola” (nome), tem como escopo o termo “Coca-Cola”, e a expressão “Por você, pra você. Sempre Coca-Cola” parecem não estar com valor de eternidade, mas como ocasião vivida pelo personagem - vitória, prazer etc., muito comum nas publicidades desse produto.

3 Apresentação dos resultados

Nesta fase, apresentamos os resultados gerais referentes aos 15 (quinze) textos analisados no Corpus da nossa dissertação – alguns deles em anexo -, pois caso contrário, teríamos que refazer o cálculo baseado na amostragem de 01 publicidade exposta na análise de casos desse trabalho.

A utilização das *Instâncias Sequenciais e Integradas*, dos *Raciocínios Discursivos*, da *Razão Persuasiva* e da *Singularização* também foram instrumentos de tentativa para conduzir os espectadores à linguagem persuasiva objetivada, pois todas as Instâncias foram encontradas em nosso Corpus, apesar dos textos serem apresentados, no geral, em entre 15 e 20 segundos. Desta forma, obtivemos com *Narração* e *Provas* 8 (oito) textos publicitários; *Exórdio/Narração/Provas* e *Peroração* 05 (cinco); *Exórdio* e *Narração* 01 (um) e *Provas* e *Peroração* 01 (um).

Os *Raciocínios Discursivos* também foram pertinentes, principalmente o *Apodítico* com 14 (catorze) textos que tentaram conduzir o espectador a uma verdade inquestionável; o *Retórico* com 06 (seis) e o *Dialético* 01 (um).

A *Justificação*, com 15 (quinze) textos publicitários, foi o elemento da Razão Persuasiva que mais predominou, pois o personagem se mostra favorável ao produto/serviço que apresenta. Enquanto que a Ponderação, com 03 (três), e a Falsa Ponderação talvez não apareceram, na mesma proporção, porque os publicitários não procuram ponderar, são decisivos na transmissão da linguagem persuasão.

Quanto à *Singularização*, obtivemo-la em 10 textos publicitários.

Em relação à mobilidade adverbial, cerne da nossa proposta de trabalho, podemos concluir que a classificação apresentada por Ilari et al. (1989), com algumas exceções, devido à curta duração dos textos publicitários televisivos, foi clara e exaustivamente detectada em nosso Corpus.

Encontramos 27 ocorrências dos *Advérbios Não-predicativos de Verificação, de re* e 18 dos *Intensificadores* o que nos leva a crer que estão nessa posição por serem vocábulos curtos e comuns entre os falantes, de uma forma geral, e por dar uma idéia de proibição, conselho – os primeiros - intensidade, singularidade os últimos, estratégias comuns detectadas no Corpus da nossa Dissertação.

No cômputo geral, obtivemos 33 Advérbios aplicados ao verbo e 27 aplicados ao nome, classes gramaticais mais comuns para o espectador e, como tal, eficazes para a produção da persuasão.

Finalmente, no resultado geral, registramos 74 ocorrências adverbiais em 15 textos publicitários, significando uma média de quatro a cinco advérbios para cada publicidade. Ou seja, os Advérbios são fundamentais para a linguagem persuasiva.

4 Conclusão

Tudo que pudemos observar, em termos da ordem adverbial, nos levou a concluir que, a posição ocupada pelos Advérbios, de uma forma geral, nos textos publicitários analisados é extremamente regular. Uma conseqüência notável é a possibilidade de estabelecer generalizações sobre o papel da ordem que abrangem, simultaneamente, a posição relativamente às palavras que se aplicam, às palavras ou expressões que acompanham cada Advérbio como escopo, e à posição relativa do predicado e dos seus argumentos.

Diante de todos os resultados, entendemos ser através do discurso que existe a linguagem persuasiva, sempre que se demonstra a verdade ou o que parece ser verdade - o caso dos textos publicitários de um modo geral - de acordo com o que, sobre cada assunto, é suscetível de persuadir.

5 Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. (1961) Rio de Janeiro: Edições de Ouro.
CHARAUDEAU, Patrick. (1984:99-103) *Le discours propagandiste. Le Français dans Le monde*, Paris, n.182, jan.
ILARI, Rodolfo et al (1990: 63-141). Considerações sobre a posição

dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.) *Gramática do português falado*; a ordem. Campinas, SP: Unicamp / Fapesp . v.1.

6 ANEXOS (Aqui, colocamos a transcrição apenas de alguns textos publicitários do nosso Corpus como amostragem)

PUBLICIDADE N.º 02 (X 14 COZINHA) : “Se a limpeza da sua cozinha é sempre¹ uma batalha , está na hora de conhecer um super limpador : X 14 cozinha. Ele chegou para tirar as manchas de gordura mais² resistentes. X 14 cozinha tem fórmula concentrada. Você aplica fácil e não³ precisa esfregar. X 14 cozinha, a maneira mais⁴ fácil de tirar as gorduras mais⁵ difíceis” .

PUBLICIDADE N.º 03 (LEITE DE ROSAS) : “Na hora de escolher seu desodorante, você tem vários disponíveis: o nacional, o importado, o bastão, o stick, o spray, o mais¹ seco, o mais² molhado, o mais³ caro. O mais⁴ querido, que também⁵ é o mais⁶ eficiente e o que mais⁷ protege: Leite de Rosas. Quem usa adora” .

PUBLICIDADE N.º 04 (SÃO JOÃO DO SHOPPING): “Não¹ é o velho Lula? Lula não² ia resistir se viesse pro São João? Danou-se padinho, eu já³ me sentia pequeno junto do sinhô, agora⁴ é que piorô. Grande como tu, por aqui⁵, não⁶ tem não⁷, a não⁸ ser o São João do Shopping que está homenageando o rei do baião. O São João do Shopping é o maior de Pernambuco. Tem barraquinhas, tem comidas típicas. Todo dia tem quadrilha e forrozão. É bom demais⁹ ! O São João do Shopping Center, digo e repito de novo, é feito Luiz Gonzaga. Oi! Esse é bom todo. Vem pro São do Shopping Center Recife, pessoal” .

PUBLICIDADE N.º 07 (COCA-COLA) : “Não¹ ouço nada , não² sinto nada . Só³ sei que tenho um enorme desejo de voar alto, onde só⁴ o grito da torcida me alcança, me empurra e me faz chegar mais⁵ perto da vitória. Por você, pra você. Sempre⁶ Coca-cola” .

PUBLICIDADE N.º 08 (POMADA HIPODERME) : “Sem assaduras seu bebê fica mais¹ fofinho . Use Hipoderme. Não² tem cheiro forte , protege, hidrata e não³ deixa resíduo na pele. Hipoderme: a única com cheiro de bebê” .

PUBLICIDADE N.º 11 (DISROUFS) : “Disroufs são cachorrinhos de pelúcia importada para quem não¹ pode ter um cachorrinho de verdade. Lógico, tem diferença. Lissibel Disroufs não² fazem xixi no tapete, não³ têm pulgas, não⁴ choram, mas são fofos como um cachorrinho de verdade. Agora, olhe bem, se não⁵ for Maritel, cuidado com o cachorro! Maritel, mais⁶ que um presente, uma prova de amor” .

PUBLICIDADE N.º 16 (PREV SYSTEM) : “Solte sua energia, neste carnaval. Brinque com a alegria de um sorriso bonito e perfeito. A Dental-system garante essa emoção. Com várias opções de pagamento, com hora marcada, urgência 24 horas e um desconto especial. Ligue agora¹. Conheça o melhor plano no mercado. Solicite uma visita sem compromisso. Dental-system: a sua melhor assistência odontológica, sorrindo com você na folia. Ligue já² : 222.4017 / 421.37.99.

Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais , ou ‘tia, eu te amo do fundo do meu coração’¹

Jonê Carla Baião

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro
Universidade Castelo Branco

ABSTRACT: *This paper analyzes the affection denoted to teachers in letters/notes written by students from to public elementary schools in Rio de Janeiro. Under a theoretical perspective of Discourse Analysis, We were guided by the three main aspects involved in the task of writing: “to whom”, “for what” and “how” one writes.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aquisição de escrita; argumentação; estratégias de polidez e envolvimento.*

“tia, eu estou escrevendo esta cartinha porque eu amo você do fundo do meu coração. Eu também queria dizer que você é como uma irmã minha. Mil beijocas.”²

1- Apresentação

A escrita de cartinhas (modo como as próprias crianças nomeiam carinhosamente este texto no contexto escolar) apresenta-se como uma produção de textos de uso prático e muito freqüente no cotidiano de todos nós; a criança, naturalmente, pela descoberta social desta prática, usa esta forma de interação com as pessoas à sua volta. Começa a “mandar recados”, isto é, escreve, interage por escrito com diferentes interlocutores.

Esta escrita se expande e é anterior ao contexto escolar; no cotidiano da criança, há a cartinha para a mamãe, para o papai, os irmãos....e, na escola, continua a ser destinada à professora e aos colegas.

Procurei este universo da escrita que pode acontecer no ambiente escolar, mas que não se realiza como tarefa escolarizada e sim como prática social de escrita. A opção por trabalhar com textos de alunos das séries iniciais³, que ainda não apresentam os aspectos formais da escrita de modo convencional, mas que apresentam desde a sua gênese a escrita como linguagem, como tarefa de inter-ação, tem como finalidade destacar o processo de aquisição como fundamentalmente sendo um processo cognitivo e funcional e não mecânico, em que a descoberta das funções dos usos da escrita acontecem concomitantemente à descoberta do código da escrita.

Tomei como referência os trabalhos a respeito da psicogênese da língua escrita em Emília Ferreiro & Ana Teberosky(1985), que enfoca o processo da criança aprendendo a escrever, escrevendo. Com Ana L. Smolka(1991) e Gundlach (1982), busquei os aspectos funcionais presentes desde a aquisição da escrita: a criança “rabiscando”, testando, experimentando a escrita, usando-a para interagir.

Desse modo, estive entendendo que as crianças produzem textos, independentemente da extensão; pois como Koch & Travaglia (1992), entendo texto: “como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.”

As seguintes perguntas nortearam o meu trabalho: a) que possíveis propósitos a criança tem ao escrever cartas para sua professora; b) que imagem a criança revela ter do que seja o papel da professora e do aluno no cenário da instituição escolar?; c)de quais estratégias a criança lança mão em seus textos para conduzir o seu interlocutor a determinadas conclusões?

Atenta ao aspecto interacional da língua e no caso específico das cartas, da língua escrita, analisei estas três questões que movem o processo de escrita: o “para que”, “para quem” e o “modo como” se escreve.

2- Tratamento dos dados:

Utilizando como material de análise exemplares do Gênero *carta*, era possível considera-las de pelo menos dois pontos de vista.

Por um lado, sabemos que a categoria *carta* é muito abrangente e que pode compreender uma variedade de estruturas textuais (*cf* Paredes e Silva., 1996). Por esta razão, analisei as cartas levando em consideração os aspectos formais, a partir da presença de determinados traços lingüísticos, como o uso de determinados verbos; e a partir da leitura de Biber (1988) considerei os propósitos comunicativos das crianças ao escrever as cartas. Assim, busquei critérios formais e funcionais que pudessem subsidiar a minha classificação do “para que” a criança escreve as cartas. Essa análise me permitiu identificar o uso de elementos, no encadeamento de idéias, próprios dos textos argumentativos. A partir desta constatação, realizei uma análise mais avaliativa dos textos das cartas. Considerando a presença de “operadores argumentativos” (Koch, 1997), assim vi “como a criança escreve”. Por fim, analisei as construções lingüísticas das imagens que as crianças têm dos papéis sociais do aluno e do professor e a escolha de estratégias de polidez e indiretividade para preservar estas imagens. A consciência de “para quem” a criança escreve e do “como” escrever.

Associei uma abordagem funcional do texto das cartas, como a baseada nos propósitos comunicativos de Biber (1988) a outros aspectos de análise da interação aluno-professor a partir de conceitos da Sociolingüística Interacional

1 Este texto é parte da minha dissertação de Mestrado em Lingüística - UFRJ.

2 cartinha escrita por uma aluna de 2ª série do ensino fundamental

3 As cartas que compuseram o *corpus* da dissertação foram escritas nos primeiros e segundos bimestre de 1997, por alunos de 1ª a 4ª séries de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, situadas na zona oeste (subúrbios de classe média baixa).

3 – Análise

3.1 PARA QUE A CRIANÇA ESCREVE A CARTA:

“as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um interlocutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. (...)apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isto interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências” (Geraldi, 1991:27)

As cartinhas apresentavam “objetivos” bem demarcados, encontrei propósitos comunicativos em cada texto lido, sendo assim precisei classificar as cartas segundo critérios formais e funcionais que me ajudassem a melhor identificar a que propósito cada carta se destinava. Encontrei em Biber (1988) e Paredes Silva (1994) traços lingüísticos que puderam me ajudar a criar categorias de propósitos de escrita das cartas.

Paredes Silva (1994) classificou os seguintes propósitos na escrita de cartas pessoais: pedido, convite, agradecimento, desculpas, congratulações, conselho, envolvimento. A partir desta classificação busquei aplicá-las às cartas/bilhetes dos alunos. A grande maioria apresenta-se como cartas de envolvimento (cerca de 85% do total de cartas analisadas), apresentando os traços lingüísticos como: verbos de sentimentos (gostar, adorar, amar, sentir...) verbo *ser* como principal, uso dos pronomes de 1ª e 2ª pessoa, vocativos.

Dentro da categoria de envolvimento/expressiva precisei criar três subcategorias: afetiva, avaliativa e desiderativa.

A categoria **afetiva** ressalta o aspecto pessoal, os verbos e qualificadores se restringem às características da pessoa da professora, como em: *“você é linda, é como uma mãe, irmã...”* Nesta categoria geralmente os textos eram mais curtos, com mensagens diretas em relação ao afeto da professora. As únicas cartas que apresentaram uma extensão um pouco maior foram as destinadas às professoras de anos anteriores, onde a criança volta ao passado para elogiar a antiga professora.

Na categoria **avaliativa**, estão as cartas que apresentam verbos relativos ao trabalho pedagógico da professora. Como exemplo, “você ensina bem, explica muito bem...”

A categoria **desiderativa** é marcada pelo uso de verbos exprimindo desejos: “querer” no imperfeito e “gostar” no futuro do pretérito. Tais como, “tia, eu queria estudar com você em todas as séries.”

Em síntese, o propósito dessas três subcategorias é estreitar os laços com a professora.

As cartas restantes incluem-se nas categorias de propósito específico, como pedido, oferta, agradecimento, convite, promessa que se auto-definem.

Às vezes, a criança lança mão de indiretividade nesses propósitos específicos, como exemplo temos duas cartas de uma mesma aluna (Vanessa) sobre a atitude da professora de trocar o seu nome.

Carta 1-“tia, eu tenho muito amor aqui dentro do meu coração. Nem que você vá lá no cartório e troque o meu nome para Suzana, mas se a senhora quiser pode me chamar de Suzana, ou então de Vanessa; seja como que você quiser, tanto faz. De sua aluna, Vanessa ou Suzana.”(3ª série)

Carta 2 “tia, te amo muito, a senhora também deve gostar de mim, e não tem importância se você fica me chamando de Regina. Mais um beijo de aluna Vanessa ou Regina”. (3ª série)

Na verdade, nestas cartas temos um pedido indireto da aluna à professora para que não troque mais o seu nome, ainda que para isto a aluna use estratégias de polidez para proteger sua face num possível enfrentamento com a professora.

3.2 para quem a criança escreve a carta

“Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, o que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem “(Koch, 1996:21-grifos da autora.)

Neste contexto, as crianças escrevem à professora revelando as imagens sociais que têm construídas a respeito do papel do professor e do aluno. Elas preocupam-se em seu texto com a preservação destas imagens. Assim a criança diz, por exemplo, que “você é tão boa, tão legal e tão amável, isso toda professora tem que ser com todos os alunos”.

A criança determina as atitudes desejáveis a respeito da professora. E essas atitudes mais frequentes nas cartas foram: “dedicada; inteligente; responsável; rigorosa e explica bem” e quanto à relação professor -aluno e disciplina escolar, temos: “especial; gentil; meiga; doce; amável; calma; compreensiva; carinhosa; paciente” e a imagem que não se espera/deseja a respeito da professora: “nervosa; ruim; grita muito; briga”.

Vi que a criança construiu imagens a respeito do papel do professor em estruturas basicamente predicativas, do tipo ‘você é...’ ou ‘você não é...’ Já as imagens que ela faz a respeito do papel do aluno pareceram-me menos diretas; a criança estará preocupada em construir uma auto-imagem a partir das expectativas que ela imagina serem as da professora a respeito do papel social do aluno. São imagens expressas através de promessas, como em “eu só vou conversar quando eu acabar de fazer o dever”/ “eu nunca vou falar palavrão”/ “eu gostaria de estudar direito com a senhora sem bagunça”. Nesta associação da imagem do aluno ao aspecto da disciplina, os atos de promessa diretos ou indiretos mostram a criança ameaçada em sua face negativa, pois expõe-se ao comprometer-se em “não atrapalhar a ordem” (com palavrões, conversas, bagunça etc). Aqui ela transfere para si responsabilidades, invade o seu próprio terreno e limita a sua liberdade de ação. Propõe “pagar” este preço porque tem a expectativa de que deste modo a sua face positiva estará sendo preservada: em busca de apreciação e de aprovação, quer aproximar-se da professora com o comportamento de um “bom aluno”.

Carta 3- “oi tia, sabia que eu gosto muito de você mesmo Quando me coloca de castigo porque você está certa.” (3ª série)

Nesta carta, percebemos o cuidado da criança em “dar razão” à professora. A criança usa em alguns textos estratégias de polidez para preservar as faces sua e a da professora. A presença destas estratégias nestes textos nos mostra como polidez e envolvimento se correlacionam; Oliveira diz que para Lakoff (1973) “a polidez é menos importante em gêneros discursivos essencialmente informativos e mais importante nos interativos, isto é, aqueles preocupados com a relação interpessoal”(Oliveira, 1992: 15). Neste trabalho, percebi que a finalidade da criança é estabelecer envolvimento com a professora e para isso lança mão também de diferentes mecanismos para alcançar o seu objetivo maior, que é elogiar a professora.

3.3 O modo como a criança escreve:

Sempre me chamaram a atenção os elogios nas cartas dos alunos para professores e por isso buscava uma brecha onde pudesse encontrar ressalvas. Lia as cartas atenta ao cuidado da criança em não perder o tom elogiativo, mas percebia que algumas vezes a cri-

ança deixava escapar alguma razão que poderia prejudicar aquela harmonia na relação professor-aluno.

As pistas lingüísticas estavam no uso de determinados operadores argumentativos (Koch, 1997) que abriam um espaço de argumentação, de “negociação de sentido” estabelecido pelas imagens que a criança tem dos papéis sociais de professor e aluno. Ressalto que a concepção de argumentação que trabalhei foi num sentido mais amplo, e não de estruturas argumentativas com suas partes componentes.

O uso dos operadores para justificar, comparar, contrastar, restringir, enfim argumentar.

Carta 4- “tia, eu sei que eu falo muito, **mas** eu te amo do fundo do meu coração. A senhora pode ter todos os defeitos, **mas** eu te amo. Pela senhora, meu coração bate. Eu te amo do fundo do meu coração.” (2ª série)

Encontrei uma maior ocorrência do operador “mas”, que é o operador por excelência segundo Ducrot (apud Koch, 1997: 35), pois “o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão R; logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária a não-R”. No exemplo citado acima, a criança diz à professora indiretamente o que a sabedoria popular preconiza a respeito dos “defeitos” que são próprios do ser humano, pois “não há perfeito sem defeito”, assim ela pede à professora que entenda o deslize do aluno em sala quando ele quebra a regra da boa disciplina escolar “falando muito em aula”, contra-argumentando a seu favor, diz que “eu te amo”, é como se dissesse que isto basta e suplanta o “mal-feito”.

4- Conclusão

Para finalizar, resalto que este estudo pode trazer algumas contribuições para o trabalho pedagógico de “produção textual”, especialmente nas séries iniciais.

Destaquei o processo de construção textual que busca a intenção, isto é, a finalidade do texto à frente de aspectos formais; essas cartas destacam o uso social da escrita mesmo quando ainda não se sabe escrever convencionalmente, o que parece que fica relegado a segundo plano nas tarefas em sala de aula, onde os usos e as funções sociais da escrita não são trabalhados de forma integrada à aprendizagem da escrita. Aprende-se primeiro a escrita (a forma como se escreve) para depois aprender a linguagem escrita (para quem/ para quem/ e o modo como se escreve).

As crianças no exercício da escrita mostram-se escritores proficientes a respeito de determinados princípios que regem a produção textual, sabem que o “para quem se escreve” definirá o “modo” como se escreverá e os propósitos a que se destina a escrita do texto.

A escolha de textos de cartas mostra que a pluralidade textual pode estar presente na escola não somente como uma experiência das crianças com a leitura de diferentes textos, como defendem as diferentes propostas curriculares de órgãos públicos, mas também

como produtores de múltiplos tipos de textos que as variadas situações sociais exigem.

Negociando sentido, interagindo por escrito, a criança põe a linguagem em uso, não hesita em aprender a escrever escrevendo, porque sabe que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (Benveniste, 1991). E nós, professores, vamos aprendendo a ler, a responder, a interagir com as cartas, bilhetes, poesias, narrativas, argumentos, enfim, vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos “deixá-la” emergir na escola, porque emerge na vida.

Referências bibliográficas:

- BAIÃO, Jonê Carla. *Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou ‘tia, eu te amo do fundo do meu coração’*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Centro de Letras e Artes. Dissertação de Mestrado. Mimeo.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral Vols I e II*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.
- _____. (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cascavel, ASSEOESTE, 1984.
- GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 6ª ed. trad. Mª Célia S. Raposo, Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUNDLACH, Robert A. *Children as Writers : the beginnings of learning to write*. In: NYSTRAND, Martin. *What Writers Know*. New York: Academic Press, 1992.
- KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Linguagem e Argumentação*. São Paulo: ed. Cortez, 1996.
- PAREDES, Vera Lúcia P. *Gêneros e tipos de textos: o caso da carta pessoal*. 1992.mimeo.
- PEREIRA, Mª das Graças Dias. *Debate e réplica no discurso acadêmico escrito em lingüística: estratégias de proteção, de destruição e de recuperação da face*. In: PEREIRA, M. T. (org) *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1997.
- SMOLKA, Ana L. Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização Como processo discursivo*. Campinas, São Paulo: ed. Cortez & UNICAMP, 1989.
- OLIVEIRA, Mª do carmo Leite. *Polidez: uma estratégia de dissimulação. Análise de cartas de Pedido em empresas brasileiras*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC, 1992. Tese de doutorado. Mimeo.

Aspectos do uso da anáfora no português oral

Lícia Maria Bahia Heine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Universidade do Estado da Bahia - UEBA

ABSTRACT: Based on the perspective of Text Linguistics and supported by the Corpus of the Study Project of the Cultured Urban Linguistic Norm, this paper is dedicated to investigating the anaphoric elements of the spoken language, mainly indirect anaphoras, those which do not recover the explicit referents found in the text.

PALAVRAS-CHAVE: anáfora, correferência, associativa, oralidade

Com base na perspectiva da Linguística de Texto, e apoiado nos três diferentes gêneros textuais DID (diálogos entre documentador e informante), D2 (diálogos entre dois informantes) e EF (aulas e palestras de professores universitários) do *Corpus* do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), este estudo dedica-se à investigação dos elementos anafóricos na língua falada, em particular às anáforas indiretas, ou seja, aquelas que não recuperam referentes pontualizados no texto. Um dos objetivos da pesquisa é a ampliação da noção de anáfora, indo além da tradição inaugurada por Halliday e Hasan (1976), restrita a pronomes de 3ª pessoa que recuperam um antecedente realizado na superfície textual, para mostrar que há um uso anafórico que transcende as condições de congruência morfosintática previstas pela referida tradição. Para esta nova abordagem foram considerados não só os pronomes, mas também os sintagmas nominais, quer retomem ou não referentes pontualizados. Assim, sugere-se que a anáfora seja concebida em dois eixos: (a) o eixo das anáforas correferenciais, caracterizado por elos coesivos que efetivam ligaduras textuais, mantendo o mesmo referente do seu antecedente; (b) o eixo das anáforas não-correferenciais, alicerçado em estratégias semântico-pragmáticas e cognitivas, em que se processam tessituras textuais sem recuperar antecedentes pontualizados, não sendo, neste caso, obrigatória a presença de um antecedente. No exemplo (1), abaixo, que ilustra um trecho do inquérito DID-RJ-INQ328, destacam-se duas ocorrências de anáfora não-correferencial: na primeira, L187, o pronome **eles** pode ter referentes distintos, a depender dos interlocutores, podendo referir-se tanto ao povo baiano de um modo geral, como ao pessoal da BAHIATURSA; na segunda, L188, o referente do pronome **eles** pode ser interpretado como os garçons dos restaurantes de Salvador ou ainda o povo baiano, tido, por excelência, como povo hospitaleiro.

- (1) L187 Em Salvador tem assim **restaurantes** muito bons... **eles** estão
 L188 incrementando muito o turismo lá e **eles** servem muito bem...
 L189 sabe? assim... os restaurantes onde nós estivemos nós
 L190 comemos muito bem todas aquelas comidas assim muito
 L191 típicas lá da... da Bahia... (DID-RJ-INQ328- p.140)

Esses estudos, cujos resultados estão contemplados na tese de Doutorado desta pesquisadora, tiveram como meta a investigação de alguns dos elementos anafóricos não-correferenciais na língua falada, descritos no QUADRO I a seguir.

QUADRO I: Categorias das anáforas não-correferenciais

Tipos de anáforas	Traços gerais
1. Pronominal	SN-anafórico é um pronome de 3ª pessoa; SN-antecedente não se realiza de forma superficial, sendo recuperado geralmente por aspectos pragmáticos e por conhecimentos de mundo.
3. Nominal-resumitiva	SN-anafórico expressa-se por meio de sintagmas nominais; SN-antecedente se constitui por blocos textuais.
4. Nominalizada	SN-anafórico expressa-se por itens lexicais nominalizados; o antecedente é, grosso modo, uma proposição constituída por um verbo e seus argumentos.
5. Associativa	SN-anafórico é nominal; a retomada textual é indireta, sendo processada por aspectos sócio-pragmáticos. O antecedente possui referente distinto do referente do SN-anafórico.

Essas categorias anafóricas passam a ser designadas doravante como anáfora tipo 1, tipo 3, tipo 4 e tipo 5, respectivamente.

Para se ter uma visão panorâmica dos resultados da análise dos dados, apresenta-se a tabela 04 abaixo que condensa a ocorrência totalizada de cada tipo de anáfora, nos três gêneros textuais¹:

Gêneros textuais / pos de anáfora	DID	D2	EF	Somatório das diferentes tipologias anafóricas
1	142	62	28	232
3	16	23	27	66
4	05	06	3	14
5	74	84	43	201
Totais de cada gênero textual	237	175	101	513

Estes resultados permitiram desenvolver prioritariamente a análise em duas direções: (a) analisar o percentual de ocorrência de cada tipo anafórico em relação ao somatório de cada um deles nos três gêneros textuais, daí resultando a verificação do gênero em que cada tipo se apresenta mais produtivo; (b) analisar o percentual de ocorrência dos diferentes tipos de anáfora em relação ao total de cada gênero textual, ou seja, como os diferentes elos coesivos se comportam quando consideramos, isoladamente, cada um dos gêneros textuais.

Da análise empreendida na primeira direção, com vistas a registrar a ocorrência dos diferentes tipos de anáfora em relação aos três gêneros textuais, com base nos dados da tabela 04, verificou-se que o tipo 1 - anáfora não-correferencial pronominal sem referentes - foi o que apresentou maior percentual de incidência em relação ao gênero textual DID, tendo obtido 61,2% de ocorrências, ao passo que a do tipo 4 - anáfora nominalizada, com 42,9%, ocorreu de forma mais significativa com referência ao gênero textual D2, e, finalmente, para o gênero textual EF, a maior preponderância coube

¹ A análise dos dados se pautou em quinze inquéritos do Projeto NURC, dentro da faixa 2, nos três diferentes gêneros textuais DID, D2 e EF. E considerando-se a tomada de vinte minutos de cada inquérito, este corpus perfaz um total de 300 minutos de gravação.

à anáfora do tipo 3 – nominal resumitiva, com percentual equivalente a 41%.

Esses resultados podem ser visualizados na tabela 05:

Tipos de anáfora / Gêneros textuais	1	3	4	5
DID	61.2 %	24.2 %	35.7 %	36.8 %
D2	26.7 %	34.8 %	42.9 %	41.8 %
EF	12.1 %	41.0%	21.4%	21.4%

A análise desenvolvida na segunda direção, centrada na ocorrência dos diferentes tipos de anáfora, dentro de um mesmo gênero textual, evidenciou que, em se considerando este novo enfoque, é ainda a anáfora do tipo 1, com 59,92%, que lidera o percentual de ocorrência com relação ao gênero textual DID, ao passo que a anáfora do tipo 5 – associativa, aparece aí com incidência mais significativa, tanto para o gênero D2 quanto para o EF, com percentuais de 48% e 42,58%, respectivamente. Nestes dois últimos gêneros, os dados demonstram, assim, que quando se trata de anáforas indiretas associativas, que se efetivam por itens lexicais, a situação se inverte, obtendo-se, para estas, uma maior produtividade.

Esses resultados podem ser visualizados na tabela 06:

Tipos de anáfora / Gêneros textuais	DID	D2	EF
1	59,92%	35,43%	27,72%
3	6,75%	13,14%	26,73%
4	2,11%	3,43%	2,97%
5	31,22%	48,00%	42,58%

Devido às idiosincrasias inerentes aos indivíduos e à limitação do *corpus*, os resultados obtidos nessa análise não devem ser considerados, isoladamente, como caracterizadores de preponderância deste ou daquele fenômeno anafórico, neste ou naquele gênero textual. O que se pode registrar é que, para a anáfora tipo 1, observou-se uma tendência, nas duas vertentes da análise, sobretudo no DID e em menor proporção para o D2, de maior uso produtivo deste elo coesivo. Isso pode ser explicado pelo fato de que os dois primeiros gêneros textuais se constituem em entrevistas e diálogos com acentuado nível de informalidade, onde os interlocutores, para darem curso ao texto, recorrem a distintos processos de referência, apoiando-se, sobretudo, em conhecimentos partilhados, em aspectos sócio-pragmáticos e cognitivos que constituem o ato comunicativo na sua totalidade, ou ainda, em se tratando de textos interativos, supõe-se também que os interlocutores versam sobre experiências pessoais, em que o falante mantém uma forte relação egótica com seu mundo, construindo, neste caso, muitos referentes implicitamente para prosseguir em seu discurso, mas sem a intenção de identificá-los com precisão.

Quanto ao gênero EF, não se constata a mesma produtividade dessa forma anafórica de pronome sem antecedente, verificando-se uma ocorrência percentual significativamente inferior às observadas para os demais gêneros. Isso talvez possa ser explicado sobretudo pelo fato das EF – aulas e palestras - apresentarem determinadas marcas que as aproximam da modalidade escrita do sistema lingüístico,

tendo em vista o seu caráter indiscutível de um planejamento temático *a priori*.

Nota-se, contudo, que o tipo 3 - a anáfora não-correferencial nominal-resumitiva, realizado através de sintagmas nominais resumitivos, é mais produtivo no gênero textual EF, nos dois eixos de análise – em referência aos quatro tipos anafóricos nos três gêneros textuais e à ocorrência desses elos dentro de cada gênero textual, tendo obtido 41 % e 26,73 %, respectivamente.

Grosso modo, a maior ocorrência deste tipo de anáfora nas EF é explicada pelo fato deste gênero, enquanto textos didáticos e palestras, ter como uma das estratégias de produção textual a anáfora não-correferencial resumitiva, realizada em maioria com núcleo lexical pleno, o que revela certa preocupação dos interlocutores em construir um texto que se organize e progrida por meio da referenciação que preserve o conteúdo proposicional de sua exposição.

Já a anáfora não-correferencial nominalizada - a tipo 4 – predominou no gênero D2, em relação aos três gêneros textuais, tendo atingido o percentual de 42,9 %. Estes resultados, todavia, são pouco significativos, uma vez que este tipo anafórico não é representativo na modalidade da língua falada, conforme se depreende da análise dos dados constantes da tabela 04, onde foram constatadas tão somente 14 ocorrências, para este tipo de elo coesivo, num total de 513 realizações registradas, evidenciando a sua baixa produtividade, sobretudo quando se cotejam dados dentro de um mesmo gênero textual.

Quanto ao desempenho da anáfora associativa, observou-se constante produtividade nas duas direções da análise, podendo ser explicado pelo fato da anáfora associativa promover a progressão de um texto, principalmente a partir de um tema, por meio de encadeamentos associativos de cunho sócio-discursivo.

Quanto à possibilidade dos resultados dos dados poderem indicar características do discurso oral, isso pode ser verificado se considerarmos os percentuais de ocorrência dos diferentes gêneros textuais em relação ao universo pesquisado, onde aparece o DID com 46,2%, seguido do D2 e EF, com 34,1% e 19,7%, respectivamente, resultado esse que já era esperado, em se considerando a constatação de uma maior produtividade das anáforas não correferenciais, sobretudo nos gêneros textuais mais interativos – DID/D2, considerados prototípicos da oralidade, reduzindo-se significativamente para o caso do gênero EF, de caráter mais formal, no qual se evidencia menor presença desses elementos coesivos.

No cômputo geral, referente à produtividade dos diferentes tipos anafóricos, abstraindo-se, pois, quaisquer considerações a respeito deste ou daquele gênero textual, a tabela a seguir registra os seguintes percentuais:

Verifica-se, assim, que a anáfora do tipo 1, com percentual

1	3	4	5
45,22%	12,87%	2,73%	39,18%

equivalente a 45, 22%, continua liderando o escore de ocorrências anafóricas, seguida, em ordem decrescente, pela anáfora do tipo 5 com 39,18%, tipo 3 com 12,87%, e, finalmente, a do tipo 4, com apenas 2,73% do total de ocorrências registradas. Isso configura, pelo menos no que diz respeito à referenciação, um dos processos de progressão textual na língua falada, deixando claro que eles se dão “... *com base numa complexa relação entre língua, mundo e pensamento, estabelecida centralmente no discurso*” (Marcuschi: 2000).

Referências bibliográficas

- APOTHÉLOZ, Denis. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève, 1995. Tese(Doutorado) - Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel.
- BERRENDONNER, Alain. Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SCHNEDECKER, C., et al.(Orgs.). *L'Anaphore associative*. Paris: Librairie Klincksieck, 1991. p.209-231.
- BERRENDONNER, Alain. Anaphore associative et métréologie. *Recherches sur la philosophie et le langage*. Suisse, n. 16, p. 237-282.1995.
- BERRENDONNER, Alain, REICHELER-BÉGUELIN M. J. *Accords "associatifs". Cahiers de Praxématique. Référence, inférence: l'anaphore associative*, n. 24, 1995. p. 21-42.
- BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- BRAIT, Beth. Elocução formal: o dinamismo da oralidade e as formalidades da escrita. In: CHAROLLES, Michel. Anaphore associative, stéréotype et discours. In: SCHNEDECKER, C., et al.(Orgs.). *L'Anaphore associative*. Paris: Librairie Klincksieck, 1991. p.67-90.
- HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- KLEIBER, Georges. Anaphore associative, antécédent et définitude. In: SCHNEDECKER, C., et al (Orgs.). *L'Anaphore associative*. Paris: Librairie Klincksieck, 1991. p.153-173.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Coesão e Coerência: verso e reverso. In.: *Morphé*, 9/10, Universidad Autónoma de Puebla, p. 309-320,1994.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Atividades e estratégias de processamento textual*. Campinas: Unicamp, 1998. mimeog.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. O desenvolvimento da lingüística textual do Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v.15, número especial, p.167-182, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversão*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de compreensão na interação verbal. In. PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 1998. p.15-48.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos*. Recife: UFPE, 1995. mimeog.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 63-82. 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, explicitude e autonomia do texto falado e escrito*. Recife: UFPE, 1999. mimeog.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora sem antecedente explícito. In: PRETI, Dino (Org.) . *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 191-240. v.4.
- MONDADA, Lorenza, DUBOIS, Daniele. Construction des objets de discours e categorisation. In: BERRENDONNER, Alain, REICHLER-BÉGUELIN, MarieJose.(Org.). *Du Syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalisations, anaphores*. Suisse: Institut de linguistique de l'Université de Neuchatel, 1995. p.273-302.
- NYSTRAND, WIEMELT. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text*, 11, p. 25-41. 1991.

O fenômeno prosódico da pausa e a organização temporal do discurso

Lilian Coutinho Yacovenço

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

ABSTRACT: *The starting for the present work was an experimental analysis based on the Cecil Computational Program. This work aims at analysing pause as a linguistic fact, observing its syntactic distribution in speech, as well as its frequency and duration. It also aims at showing pause as an element which differentiates speech styles, spontaneous speech and reading.*

PALAVRA-CHAVE: *prosódia, pausa, organização temporal discurso*

1. Introdução

O presente trabalho, partindo de uma análise experimental, com base no Programa Computacional CECIL, que fornece os parâmetros acústicos de duração, frequência fundamental e intensidade para as estruturas lingüísticas produzidas, pretende demonstrar a importância do estudo do fenômeno prosódico da pausa (seus tipos, sua duração e localização sintática) na organização temporal do discurso.

O fenômeno da pausa, abordado inicialmente, por Frieda Goldman-Eisler, é um elemento fundamental na produção e percepção discursivas, por ser um fato que interfere na inteligibilidade da fala. As pesquisas sobre síntese de voz demonstram que a presença ou ausência de pausas pode auxiliar ou dificultar a decodificação da mensagem, a depender do ambiente sintático em que esses elementos ocorram.

É objetivo deste estudo mostrar a relação entre a pausa, sua localização sintática e duração, enfatizando a pausa enquanto elemento sintático e discursivo. Observam-se, para isso, os parâmetros da distribuição sintática da pausa no discurso, de sua duração e de sua distribuição por dois estilos: o oral natural e o escrito.

2. O fenômeno da pausa

Conforme demonstra o estudo de Maclay e Osgood (1954) sobre fenômenos de hesitação, a pausa, para os estruturalistas, era facultativa e relacionava-se, muitas vezes, ao fenômeno de juntura, posto que por meio da pausa era possível delimitar unidades de análise, como morfemas, sintagmas e sentenças. Observa-se que esta perspectiva está ligada à concepção de língua enquanto instituição social, imutável, daí a pausa ser entendida como um fato individual.

Estes autores, baseados na proposta de B. Bloch (apud Maclay & Osgood, (1954)), compreendem que as pausas não são distribuídas de modo aleatório no discurso, porém obedecem, sim, a fatores estruturais, como sua localização sintática ou sua duração.

Posteriormente, o estudo da pausa toma novos rumos. Goldman-Eisler (1968), Butterworth (1980) abordam a pausa sob o prisma da produção discursiva, que é entendida como o resultado de dois processos simultâneos: um relativo ao planejamento do conteúdo e à estruturação gramatical, e outro, relacionado à seleção dos termos adequados ao enunciado. A unidade de análise dos estudos sobre a pausa relaciona-se, portanto, ao discurso e seu elemento básico é a frase, compreendida como uma unidade oral, isto é, a articulação final da seqüência temporal em que o planejamento discursivo é organizado.

Os trabalhos de Goldman-Eisler revelam uma estreita relação entre as hesitações e a quantidade de informação transmitida pelo enunciado, que está ligada à frequência dos itens lexicais na língua, à estrutura lingüística e ao contexto. Esta psicolingüista afirma que a presença ou a ausência de hesitações na linguagem espontânea se associa à originalidade do enunciado produzido ou à influência da

associação habitual das seqüências verbais, posição esta ratificada por Chafe (1980), que compreende que as hesitações existem na linguagem por a produção lingüística ser um ato criativo. O lingüista associa o número de hesitações à quantidade de informação do enunciado: quanto maiores e mais complexas as informações, maior a presença de hesitações no enunciado.

John Laver (1994), ao abordar a organização temporal do discurso, menciona o fenômeno da pausa, que está intimamente ligado a fatores individuais. Para Laver, um discurso contínuo marca-se pela ausência de pausas, enquanto um discurso não-contínuo, ao contrário, apresenta esses elementos. As pausas, segundo para este foneticista, são de dois tipos: 1) *silenciosas*, que se caracterizam por um silêncio superior a 200 milissegundos e 2) *preenchidas*, que são falhas na estrutura verbal de um enunciado, preenchidas por elementos não-lingüísticos, como *eh, hum*.

A classificação de um discurso em fluente ou, ao inverso, interrompido (ou hesitante), segundo Laver, relaciona-se não apenas à presença ou ausência de pausas, mas também à sua localização sintática. É evidente que um discurso sem pausas é considerado contínuo e fluente, porém um enunciado com pausas nas fronteiras de grupos entoacionais é considerado fluente, mas não-contínuo. Por outro lado, um enunciado marcado por pausas no interior de grupos entoacionais é entendido como hesitante e também não-contínuo.

Há, ainda, outras classificações possíveis. G. Yule e G. Brown (1989), fundamentados nas propostas discursivas, estudam as pausas sob a ótica da estrutura informacional do discurso e as classificam em três tipos, conforme sua duração: 1) *Extensas*, quando ultrapassam 3,2 segundos; 2) *Longas*, quando duram entre 1,0 e 1,9 segundos e 3) *Breves*, quando ocorrem no intervalo entre 0,1 e 0,6 segundos. Segundo os autores há uma estreita relação entre a duração e a distribuição sintática das pausas: pausas breves localizam-se nas fronteiras internas dos constituintes, ao passo que as longas e extensas, nas fronteiras externas.

No presente trabalho, classificam-se as pausas em dois tipos: silenciosas e não-silenciosas, sendo o valor mínimo para a classificação de um silêncio como pausa o menor encontrado em nosso *corpus*, conforme a proposta de Rossi et alii (apud Freitas, 1992). As pausas não-silenciosas, por sua vez, podem ser subcategorizadas em: *preenchedores de pausa*, *alongamentos*, *repetições*, *reformulações* e *Requisitos de Apoio Discursivo (RAD's)*, que são marcadores conversacionais que ocorrem, habitualmente, no fim do enunciado e cuja função é verificar a atenção do interlocutor no turno discursivo.

Sendo nosso objetivo demonstrar a estreita relação entre as pausas e a organização temporal do discurso, bem como sua relação com a estrutura sintática e discursiva, ficaremos limitados aos quadros referentes a esses parâmetros.

3. Metodologia

3.1 A organização dos corpora

Esta pesquisa compõe-se de dois tipos de *corpora*: um relativo à fala espontânea, selecionado do Projeto NURC/RJ, e outro referente à leitura, que é dividida em dois tipos, conforme o grau de formalidade do discurso. O primeiro texto de leitura refere-se a uma reelaboração de um dos textos espontâneos e se caracteriza por um registro mais informal. O segundo texto é produto de um trecho jornalístico, extraído de uma revista de circulação nacional, caracterizando-se por um registro mais formal do que o 1º texto de leitura. A gravação do material de leitura procurou atender às necessidades do Programa Computacional Cecil para uma análise mais eficaz dos textos produzidos, evitando-se, assim, ruídos externos que dificultassem a análise computacional dos dados.

3.2 A análise acústica dos dados

O material selecionado passou por uma análise acústica, realizada por meio do programa computacional Cecil, que fornece informações relativas aos parâmetros acústicos duração (medida em milissegundos - ms), frequência fundamental (medida em Hertz - Hz) e intensidade (medida em decibéis - dB). É importante destacar que os arquivos sonoros foram divididos conforme a exigência do programa Cecil de cada registro ter a duração máxima de 2.980 ms, na taxa de 19.800 Hz. A duração breve de cada arquivo sonoro não comprometeu a manutenção das unidades entoacionais, uma vez que, foi criado um grande número de arquivos sonoros com a preocupação de preservar as unidades entoacionais.

3.3 As unidades de análise

A presente pesquisa segue a proposta de Freitas (1992), que, por sua vez, se fundamenta na classificação proposta por Grosjean & Deschamps (1975) de segmentar o discurso em unidades de análise baseadas no tempo, o que é essencial para uma abordagem sobre a organização temporal do discurso. As unidades são:

1. **Seqüências Fônicas**: referem-se a seqüências sonoras providas de valor semântico e delimitadas por pausas silenciosas ou não-silenciosas.

Ex.: *Eu não conheço cidade mais agressiva /608/ do que o Rio de Janeiro /476/*

2. **Pausas silenciosas**: são os silêncios fônicos caracterizados pela interrupção da onda sonora. Em nosso estudo, a duração das pausas silenciosas (PS) é marcada entre barras oblíquas, como se vê no exemplo

Não como pão /322/ esses biscoitos tipo integral /640/ é que eu como mesmo de manhã /323/

3. **Pausas não-silenciosas**: são segmentos fônicos que não possuem valor semântico e que, de forma geral, se relacionam a momentos em que o locutor apresenta hesitações em seu discurso. Sua duração é expressa entre parênteses. Podem ser divididas em três tipos:

3.1) **Pausas preenchidas**: segmento utilizado para que se evite o silêncio e para que se prepare o início de um novo trecho.

Ex.: *Você tem a impressão eh (124) que são coisas leves*

3.2) **Reformulações (false starts)**: são segmentos fônicos interrompidos e que são, muitas vezes, retomados de modo diverso.

Ex.: *A turma pouco a pouco vem (107) vai chegando pra cidade*

3.3) **Repetições**: unidades que se caracterizam pela repetição de sílabas ou de segmentos fônicos sem valor semântico-estilístico, sendo, comumente, uma expressão da hesitação do falante.

Ex.: *Embora não não não (804) não seja assim muito rígido não tenho por onde aplicar minha rigidez*

3.4) **Alongamentos**: caracterizam-se por possuírem uma dura-

ção média superior à média das sílabas de cada informante. É necessário observar que, como proposto por Duez (1994), os alongamentos, apesar de serem um tipo de pausa não-silenciosa, são incluídos na computação do tempo total de elocução, procedimento este também seguido nesta pesquisa. É importante destacar que se considerou apenas o número dos alongamentos e não seu tempo, que, entretanto, vem expresso entre colchetes [].

Ex.: *Inclusive o tal pato [263] com tucupi eu achei muito ruim*

3.5) **Marcadores conversacionais**: segmentos que se caracterizam por serem um “apoio” discursivo utilizado pelo informante, seja para iniciar ou passar um turno ou para outra função relacionada à interação discursiva (cf. Macedo & Oliveira, 1995)

Ex.: *Ah (273) não é nem por questão de modéstia (DID 273)*

Neste estudo, foram selecionados dois tipos de Marcadores:

3.5.1) **Requisitos de Apoio Discursivo (RAD's)**: elementos utilizados para testar a atenção do interlocutor, ocorrendo, usualmente, no fim do enunciado. São eles: *'tá, né, sabe, entendeu, viu.*

Ex.: *O Rio se modificou em muitos outros aspectos não é ± ps (1582)*

3.5.2) **Iniciadores**: usados em início de turno, possuindo diversas funções como para confirmar a pergunta do falante ou para mostrar revelar lembrança súbita (Ex.: *Ah (273) não é nem por questão de modéstia*), para atenuar a discordância da opinião do interlocutor frente à posição expressa pelo interlocutor (*Bom*) ou para iniciar a formulação de uma resposta subjetiva (*Olha*). É importante notar que os iniciadores são pouco frequentes no *corpus* ora analisado, já que o objetivo das entrevistas do Projeto NURC não era a interatividade, mas apenas o registro da fala culta em uma situação espontânea.

3.4 A distribuição sintática

Seguiu-se a orientação dos trabalhos de Freitas (1992) e de Duez (1991), que propõem uma classificação baseada em espaços sintáticos mais abrangentes, que são:

1) **Fim de sentença**: refere-se ao final absoluto de sentença, simples ou complexa.

Ex.: *Eu não consegui ainda me desligar muito desse negócio meio neurótico mas não quero trazer problemas pros meus chefes também /615/*

2) **Fim de Oração**: espaço sintático que diz respeito à fronteira de orações coordenadas ou subordinadas que não coincidam com o final absoluto de frase.

Ex.: *Quando eu fui trabalhar lá /989/ eu tinha me comprometido a dar um horário maior do que eu dou atualmente*

3) **Intersintagmático**: espaço relativo à fronteira de sintagmas. Estão aí considerados os espaços entre Sujeito e Verbo, Tópico e Sujeito, Sintagmas Adverbiais e Nominais.

Ex.: *E aí eu /290/ pedi demissão*

4) **Intrassintagmático**: relaciona-se à fronteira interna de sintagma, ou seja, entre o Núcleo e seu complemento, considerando-se, assim, os espaços entre verbo e complemento, Preposição e nome.

Ex.: *Eu acho que a pessoa não pode /1594/ ter os mesmos padrões dum trabalho de escritório*

5) **Após conector**: espaço referente à pausa localizada em início de oração após conector ou articulador textual.

Ex.: *Mas o + PS (2041) o que eu via era o seguinte*

6) **Início de turno**: refere-se ao início de um turno conversacional. Este espaço sintático é pouco freqüente, posto que nas entrevistas do Projeto NURC quase não há interrupções por parte dos documentadores, já que o interesse estava na dissertação sobre determinado tema e não nos fatos relativos à interação.

Ex.: *Bom (195) antes ela tinha residências e apartamentos de alto luxo.*

4. Alguns resultados

4.1 Parâmetros relativos à organização temporal

Dentre os parâmetros selecionados, serão abordados apenas a Duração média das unidades de análise, a Velocidade de Fala e a Velocidade de Elocução. O primeiro parâmetro nos permite afirmar se um texto é mais espontâneo e criativo que outro, pois quanto mais longas as seqüências fônicas e menores as pausas, mais fluente é esse texto. Do mesmo modo, quanto mais rápidas as velocidades, mais fluentes e, por conseguinte, mais espontâneo o texto. A seguir, analisam-se duas tabelas: uma referente à Duração média das unidades de análise e outra relativa às Velocidades de Fala (que diz respeito ao Enunciado completo, considerando-se, inclusive, as pausas) e de Elocução (que se refere ao Enunciado sem a presença de pausas).

Tipo de texto	Seqüências Fônicas	Pausas silenciosas	Pausas Não silenciosas
Oral natural	1.844 ms	596 ms	964 ms
Leitura	1.851 ms	417 ms	690 ms
Leitura de periódico	2.235 ms	435 ms	871 ms

Tabela 1: Duração Média das Unidades de Análise

Pode-se constatar que o Texto Oral Natural apresenta pausas mais longas e Seqüências Fônicas mais breves, acarretando um discurso mais espontâneo e menos fluente que os dois tipos de Leitura. Estes, por sua vez, diferem-se por a Leitura de Periódico ser mais fluente que a outra, mesmo existindo Pausas Não-silenciosas mais longas, porém menos freqüentes que as que ocorrem na Leitura.

A próxima tabela refere-se às Velocidades de Fala e de Elocução.

Tipo de texto	Velocidade de Fala	Velocidade de Elocução
Oral natural	153 pal./min	211 pal./min
Leitura	171 pal./min	210 pal./min
Leitura de periódico	156 pal./min	188 pal./min

Tabela 2 Velocidade de Fala e de Elocução

Constatam-se muitas divergências nas Velocidades de Fala e de Elocução nos três tipos de texto. A Velocidade de Fala do texto Oral aproxima-se da encontrada na leitura de periódico, afastando-se da hipótese inicial de que quanto mais formal um texto, menos criativo e, por conseguinte, menos preenchido por pausas. Esses elementos, entretanto, possuem funções distintas em ambos os textos, pois no texto oral a velocidade é mais lenta por uma necessidade maior de planejamento, enquanto que, na leitura de periódico, a Velocidade de Fala mais lenta está relacionada ao aparecimento de pausas para marcarem de modo mais acentuado os sinais de pontuação, especialmente as vírgulas, utilizadas para se delimitarem unidades sintáticas e semânticas, refletindo, desse modo, um discurso mais formal e preocupado em seguir a norma padrão.

A Velocidade de Elocução, isto é, a que desconsidera as pausas, é mais rápida nos textos com características mais espontâneas do que no jornalístico, pois este possui marcas acentuadamente mais formais do que aqueles, traduzidos em sua estruturação sintática - há maior número de orações subordinadas, utilização maior de inversões de constituintes - e, também, semântica - maior uso de adjetivos, palavras menos usuais, preocupação com a redundância e a repetição de termos. Tais características refletem-se numa leitura mais cuidadosa, daí se tornar mais lenta que os outros dois tipos de textos aqui abordados.

A próxima figura refere-se à localização das pausas silenciosas nos três tipos de textos.

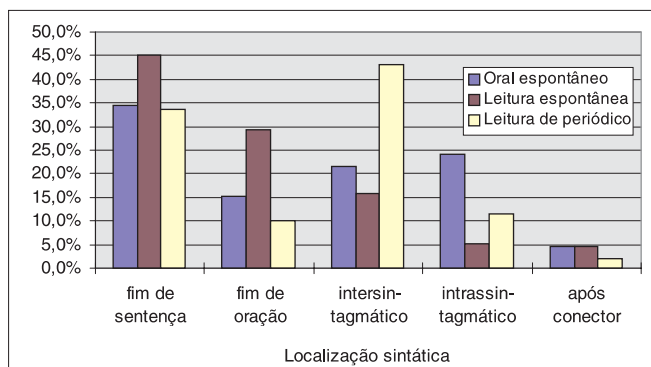


Figura 1: Pausas silenciosas em função da localização sintática e do tipo de texto

Verifica-se que nos três tipos de textos a localização referente ao Fim de sentença é bastante preenchida por pausas silenciosas, fato que se deve a este espaço ser o preferido para a realização de planejamento da estrutura gramatical. Há, entretanto, algumas divergências nos três tipos de textos: no texto Oral Natural, há uma distribuição equilibrada entre os espaços ditos externos (Fim de Sentença e de Oração) e os internos (inter e intrassintagmático), o mesmo ocorrendo com a Leitura de Periódico. Diferenciam-se, contudo, por este último tipo de texto concentrar suas pausas silenciosas no espaço Intersintagmático, posto que há um grande número de fronteiras entre Sintagmas Adverbiais e a Sentença. Já no texto Oral Natural, a distribuição entre sintagmas e dentro deles é mais homogênea. Nota-se que esta distribuição pode dever-se a estes espaços serem os preferidos para a seleção lexical, posto que a gramatical já havia sido realizada.

A Leitura Oral Natural difere-se dos outros dois textos por concentrar suas pausas silenciosas nas fronteiras externas, havendo um número reduzido desses elementos no interior da sentença. Tal resultado está em conformidade com o apresentado por Delgado-Martins e Freitas (1991) em seu estudo sobre Leitura.

A seguir, estuda-se a distribuição das pausas não-silenciosas nos três tipos de textos.

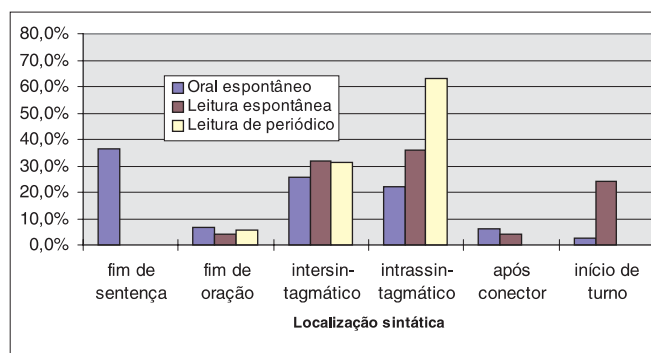


Figura 2: Pausas não-silenciosas em função da localização sintática e do tipo de texto

Há um contraste bastante grande na distribuição de pausas não-silenciosas nos três tipos de texto, posto que, na leitura, estes elementos não ocorrem em Fim de Sentença e são pouco freqüentes em Fim de Oração. Tal fato se deve à leitura ser um texto já planejado, o que acarreta na inexistência de elementos de hesitação em locais de planejamento estrutural.

Observa-se que na Leitura de Periódico há um número expressivo de pausas não-silenciosas na fronteira interna do sintagma, isto é, entre o núcleo e seu complemento, o que se deve a pequenas reformulações de palavras.

5. Conclusão

Os resultados acima mencionados revelam a importância da pausa na organização temporal do discurso, posto que sua presença serve para que se diferenciem tipos de textos. A pausa tanto é um fenômeno discursivo, importante na elaboração de textos, como um fenômeno gramatical, já que serve para que se delimitem constituintes.

O presente estudo pretende ser uma pequena contribuição para que se possa enfatizar a importância de fenômenos prosódicos nos estudos lingüísticos e, em especial, dos relacionados à pausa. Dessa forma, pretende-se que as pesquisas relativas ao fenômeno da pausa contribuam para a descrição do português brasileiro, servindo, inclusive, de fonte para estudos preocupados em caracterizar uma estrutura mais profunda da língua ou para pesquisas que se interessem por síntese de voz, já que naturalidade da fala está relacionada à estrutura temporal do discurso.

6. Referências bibliográficas:

- BROWN, Gillian, YULE, George (1989). Information structure. In: - *Discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- BUTTERWORTH, Brian. (1980) Evidence from pauses in speech. In: - *Language production*. London: Academic Press: 155-176.
- CHAFE, Wallace. (1980) Some reasons for hesitating. In: DECHERT, H., RAUPACH, M. (eds). *Temporal variables in speech. Studies in honour of Frieda Golsman-Eisler*. Mouton: 168-180.
- CRUTTENDEN, Allan. (1986) *Intonation*. Cambridge: CUP.
- DAVIS, R., LÉON, PIERRE. (1989). Pausologie et production linguistique. In: *Information Communication*. Toronto, Vol.10: 31-41.
- DELGADO-MARTINS, M^a Raquel, FREITAS, M^a João. (1991). Estratégias de estruturação temporal na leitura. *Actas do VII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística*. Lisboa.
- DUEZ, Danielle. (1981/82) Pauses silencieuses et pauses non silencieuses dans trois types de messages oraux. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Áix*. Vol. 8: 85 - 114.
- . (1991) *La pause dans la parole de l'homme politique*. Paris: CRNS.
- FREITAS, Maria João. (1992) Contributo para o estudo de padrões de estruturação temporal da fala no português europeu. In: *Estudos em prosódia*. Lisboa.
- GOLDMAN-EISLER, Frieda (1968) *Psycholinguistics – experiments in spontaneous speech*. London/New York: Academic Press.
- GROSJEAN, François, DESCHAMPS, Alain. (1975) Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français: vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation. In: *Phonetica*, n^o 31: 144-184.
- LAVIER, John (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: CUP.
- LEHISTE, Ilse. *Suprasegmentals*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- MACEDO, Alzira, OLIVEIRA E SILVA, Giselle. (1996) Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, Alzira et al. (org.) *Varição e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro: 11-49.
- MACLAY, Howard, OSGOOD, Charles, E. (1954). Hesitation phenomena in spontaneous English speech. In: *Word*, 5: 19-44.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MORAES, JOÃO A., LEITE, Yonne. (1992) Ritmo e velocidade da fala na estratégia do discurso: uma proposta de trabalho. In: ILARI, Rodolfo. (Org.) *Gramática do português falado. Níveis de Análise Lingüística*. Vol. II. Campinas, E. Unicamp. P. 65 - 80.
- OLIVEIRA E SILVA, Giselle. (s./d.) Quelques pauses separent hommes et femmes. Mimeo.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor, MARTIM, Erolilde, CHIART, Brasília. (1981). Fenômenos de pausa e hesitação em língua portuguesa. In: *Anais do IV Encontro Nacional de Lingüística*. Rio de Janeiro: PUC/RJ: 124-141.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor, RODRIGUES, Bernardete (1994). Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26. Campinas: Unicamp. P. 63 - 77.
- TARALLO, Fernando, KATO, Mary. (1992) Preenchimentos em fronteiras de constituintes. In: ILARI, R. *Gramática do Português Falado*. Vol. 2. Campinas, Unicamp.
- TARALLO, Fernando, KATO, Mary. (1993). Filling syntactic boundaries in spoken Brazilian Portuguese. *Language variation and change*, 5, 91 – 112.

Cognição e produção oral em L2

Mailce Borges Mota Fortkamp

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: *This study examines the relationship between working memory capacity (WMC) and speech production. Results revealed that learners with a higher WMC, as measured by the speaking span test, are also better able to manage the cognitive processes involved in speaking, producing speech that is more fluent, accurate, and complex than those with a lower WMC.*

PALAVRAS-CHAVE: *memória de trabalho, produção oral, L2, cognição.*

Para a maioria dos aprendizes de uma língua estrangeira ou segunda língua (L2), o desenvolvimento da habilidade oral consta como um dos objetivos principais, senão o principal, a ser alcançado. Da mesma forma, para grande parte dos professores de L2, garantir o desenvolvimento desta habilidade, através de prática e exposição à língua, é um importante objetivo pedagógico. De modo geral, a expressão oral em L2 é vista, tanto por professores quanto por alunos, como uma habilidade difícil de ser desenvolvida e como aquela que determina o nível de desempenho do aprendiz (Fortkamp, 2000; Lennon, 1990; Riggenbach, 1989). Entretanto, apesar de sua relevância em programas instrucionais de L2, pouco se sabe sobre o desenvolvimento da habilidade de expressão oral. Comparados aos estudos sobre leitura ou produção escrita, por exemplo, os estudos sobre produção oral são em muito menor quantidade e abordam, de modo diferente, diferentes aspectos da produção, levando pesquisadores a uma falta de consenso sobre como investigar o desempenho oral em L2.

Uma das maneiras de estudar a habilidade de expressão oral em L2 é a partir da teoria de processamento da informação, na qual a psicologia cognitiva contemporânea está embasada. Essa teoria conceptualiza o sistema cognitivo humano como autônomo, ativo e composto por pelo menos três sistemas básicos de memória: sensorial, de curto prazo e de longo prazo (Ashcraft, 1994; Haberlandt, 1994; McLaughlin e Heredia, 1996; McLaughlin, Rossman e McLeod, 1983). Uma grande quantidade de estudos realizados nas últimas três décadas refinou cada um destes sistemas em termos de arquitetura e função e levou ao surgimento de um outro – a memória de trabalho ou operacional – que tem sido foco de pesquisa intensa no estudo da cognição humana.

A memória de trabalho é definida, na psicologia cognitiva e neste artigo, como um sistema de capacidade limitada responsável pelo processamento (o trabalho) e manutenção (a memória), temporários e simultâneos, da informação (declarativa ou procedimental) que precisamos para realizar tarefas cognitivamente complexas tais como resolver problemas, ler, compor um texto escrito, falar (Baddeley, 1990; Baddeley e Hitch, 1974; Carpenter e Just, 1989; Daneman e Carpenter, 1980 e 1983; Just e Carpenter, 1992). Os processos mentais envolvidos no desempenho de tarefas complexas disputam a capacidade limitada da memória de trabalho, que tem de ser compartilhada entre esses processos e os resultados intermediários do processamento. O limite da capacidade da memória de trabalho se refere à quantidade de processamento e de material que pode ser mantida simultaneamente no sistema, momento a momento, durante a realização da tarefa (Ashcraft, 1994; Baddeley, 1992).

A pesquisa sobre a estrutura e função da memória de trabalho tem mostrado, de forma consistente, que a habilidade dos indivíduos em gerenciar o processamento e manutenção de informação, temporária e simultaneamente, interfere no desempenho de tarefas cognitivamente complexas. Assim, indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho tendem a demonstrar melhor desempenho em vários aspectos da leitura (Daneman e Carpenter, 1980 e

1983; Masson e Miller, 1983; Miyake, Just, e Carpenter, 1994; Tomitch, 1995, por exemplo), escritura (Benton, Kraft, Glover, Pale, 1984) e produção oral (Daneman, 1991) em língua materna (L1). Ou seja, o desempenho competente de tarefas complexas parece depender da capacidade individual que temos de administrar cognitivamente os processos mentais e a informação necessários às tarefas. Não se sabe ao certo se esta capacidade é específica – isto é, indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho para leitura têm um desempenho melhor somente na leitura – ou se esta capacidade é um fator que se mantém constante na realização de tarefas diversas – isto é, indivíduos com maior capacidade de trabalho para leitura têm um desempenho melhor não somente na leitura, mas também na produção escrita, oral, resolução de problemas, etc.

Na área de aprendizagem de L2, os estudos sobre a memória de trabalho são escassos mas tendem a reproduzir os resultados da pesquisa em L1. Por exemplo, Miyake e Friedman (1998) mostraram que há relação entre capacidade de memória e aquisição de elementos sintáticos em L2. Harrington e Sawyer (1992), Berquist (1998) e Torres (1998) mostraram que essa capacidade se relaciona com compreensão de textos em L2. Fortkamp (1999) mostrou que a produção oral contínua e articulação das palavras em L2 se relacionam com a capacidade de memória de trabalho. A interpretação destes resultados é uma só: indivíduos com uma maior capacidade tendem a demonstrar um desempenho melhor na tarefa à qual a capacidade está sendo relacionada.

No presente estudo, investigo se há relação entre a capacidade de memória de trabalho e quatro aspectos da produção oral em L2 – fluência, precisão gramatical, complexidade gramatical e densidade lexical. A hipótese a ser examinada é a de que indivíduos com maior capacidade de coordenar processamento e manutenção da informação expressam-se oralmente na L2 de forma mais fluente, com maior precisão gramatical, maior complexidade e maior densidade lexical que indivíduos com menor capacidade.

Método

Para investigar a relação entre capacidade de memória de trabalho e produção oral em inglês, um experimento foi aplicado consistindo de 4 tarefas: duas para medir a capacidade de memória de trabalho e duas para medir a produção oral em inglês dos participantes.

Participantes: os participantes deste estudo foram 13 aprendizes de inglês como segunda língua no nível avançado, matriculados na escola de línguas da Universidade de Minnesota que se preparavam para iniciar estudos de pós-graduação na mesma universidade. A média de idade dos participantes foi de 28.2 anos, sendo a população, portanto, predominantemente adulta. Entre os 13 participantes, havia 4 brasileiros sendo o restante de nacionalidade asiática, européia e árabe. Em média, os participantes tinham recebido 10.46 anos de instrução formal de inglês como língua estrangeira em seus países. Todos os participantes estavam nos Estados Unidos havia 3 semanas.

Tarefa de Memória: a capacidade de memória de trabalho dos participantes foi medida através do *speaking span test* (Daneman, 1991) adaptado para o presente estudo. O *speaking span test* foi construído com 60 palavras em inglês, todas monossilábicas, organizadas em conjuntos de duas a seis palavras. Cada palavra do conjunto era apresentada no meio da tela de um computador por um segundo, acompanhada de um sinal acústico. Dez milésimos de segundo após a retirada da palavra do vídeo, a próxima palavra era mostrada, até que todas as palavras do conjunto tivessem sido mostradas. A tarefa do participante consistia em ler as palavras apresentadas silenciosamente e, ao final da apresentação de todas as palavras do conjunto, produzir oralmente uma oração gramaticalmente aceitável para cada palavra, na ordem e forma em que a palavra foi apresentada. Por exemplo, no seguinte conjunto de 3 palavras:

club spring knife
um dos participantes produziu as seguintes orações:
1. *I went to the club yesterday.*
The spring is a beautiful season.
That knife is very dangerous.

Os conjuntos foram apresentados em ordem crescente de número de palavras. Todos os participantes fizeram sessões de treinamento anteriormente à aplicação do teste e somente iniciavam o procedimento de testagem quando se reportavam familiarizados com a tarefa. Para esse teste, a capacidade de memória de trabalho correspondia ao número de palavras para o qual o participante foi capaz de produzir uma oração, sendo 60 o máximo. O teste mede a capacidade de memória de trabalho porque requer que o indivíduo mantenha todas as palavras de um dado conjunto temporariamente ativas na memória enquanto, simultaneamente, cria e produz oralmente uma sentença para cada palavra.

Tarefa de Produção Oral: os participantes realizaram duas tarefas de produção oral: descrição e narrativa. A primeira tarefa consistia em descrever e comentar uma figura, tirada de uma revista comercial americana, por 2 minutos. A segunda tarefa consistia em recontar um filme que o participante tinha visto, dizendo se tinha gostado ou não. Essa tarefa não foi cronometrada. Em ambas as tarefas, os participantes foram instruídos a dar o máximo de informação possível. Antes de começar a desempenhar a tarefa, os participantes puderam também tirar dúvidas com relação à pronúncia e significado de palavras que gostariam de usar durante a produção.

Medidas de Produção Oral: como dito anteriormente, quatro aspectos da produção oral em L2 foram examinados: fluência, precisão gramatical, complexidade gramatical e densidade lexical. No presente estudo, o conceito de fluência se relaciona à produção oral contínua em tempo real. Assim, as variáveis usadas para determinar fluência foram: (1) velocidade da fala, em número de palavras em minuto, (2) número de pausas silenciosas (pausas de .5 segundos ou mais) por minuto, (3) número de hesitações por minuto, (4) número de palavras produzidos entre uma pausa e/ou hesitação e outra. Para medir precisão gramatical, contou-se o número de desvios da gramática oral a cada 100 palavras. Para medir complexidade, contou-se o número de orações subordinadas produzidas por minuto. Finalmente, densidade lexical foi medida estabelecendo a porcentagem de itens lexicais (em oposição a itens gramaticais) produzidos pelo participante.

O desempenho de todos os participantes em cada tarefa foi áudio-gravado, copiado em CD-ROM e transcrito seguindo-se as regras de transcrição de Jefferson (1979), geralmente usadas em estudos de produção oral. As pausas silenciosas foram medidas primeiramente com um cronômetro e depois submetidas à análise acústica. Após a quantificação da fluência, precisão gramatical, complexidade gramatical e densidade lexical de cada participante nas duas

tarefas orais, os dados foram submetidos a três avaliadores independentes, todos professores experientes de inglês, para se determinar o grau de confiabilidade da quantificação. O avaliador 1, doutorando na área de educação, reanalisou 53.8% dos dados com relação às variáveis de fluência, concordando com 92% da quantificação. O avaliador 2, falante nativo de inglês e doutor em lingüística aplicada, reanalisou 100% dos dados com relação à precisão gramatical oral e concordou com 87.76% da quantificação. O avaliador 3, mestre em lingüística aplicada, reanalisou 70% dos dados com relação à complexidade gramatical, concordando com 100% da quantificação. O mesmo avaliador reanalisou 53.8% dos dados relativos à densidade lexical e concordou com 98% da quantificação.

Resultados e Discussão

A técnica analítica usada para examinar a relação entre capacidade de memória de trabalho em produção oral em L2 foi a correlação de Pearson (*r*).

Tabela 1
Correlações entre Capacidade de Memória de Trabalho e Variáveis de Produção da Fala em L2

	Variáveis de Fluência				Outras Variáveis		
	VF	PS	MP	Hpm	PG	CG	DL
Descrição	.73**	-.43	.70**	.20	-.53*	.76**	-.57*
Narrativa	.69**	-.22	.62*	.42	-.48*	.54*	-.39

Correlação de Pearson (*r*), N = 13

* *p* < 0.05

** *p* < 0.01

Nota. VF = velocidade da fala

PS = pausas silenciosas

MPpm = média de palavras entre pausas/hesitações

Hpm = hesitações por minuto

PG = precisão gramatical

CG = complexidade gramatical

DL = densidade lexical

Como pode ser visto na Tabela 1, os resultados da correlação de Pearson mostram que, tanto para a descrição quanto para a narração, há uma relação estatisticamente significativa entre a capacidade da memória de trabalho e duas variáveis de fluência – velocidade da fala e média de palavras entre pausas/hesitações – e entre essa capacidade e precisão e complexidade gramaticais. Entretanto, não há relação estatisticamente significativa entre capacidade de memória de trabalho e número de pausas silenciosas e hesitações. Além disso, a relação entre memória de trabalho e densidade lexical se apresenta na direção oposta àquela prevista, já que está negativa.

Tomados juntos, esses resultados podem ser interpretados como evidência de que aprendizes de L2 com maior capacidade para gerenciar os processos cognitivos e a informação necessários para a produção oral em L2 tendem a falar de forma mais veloz, com segmentos mais longos entre pausas e hesitações, e com maior precisão e complexidade gramaticais. Entretanto, manter a velocidade da produção da fala e garantir precisão e complexidade gramaticais parecem afetar sobremaneira a densidade lexical do que se diz: a correlação negativa entre capacidade de memória de trabalho e densidade lexical, que chega a ser estatisticamente significativa na tarefa de descrição, indica que indivíduos com maior capacidade tendem a produzir fala que é mais repetitiva, lexicalmente menos densa.

As medidas de produção oral usadas no presente estudo parecem refletir um momento da produção oral que, no modelo proposto por Levelt (1989), é chamado de codificação gramatical – o momento em que o falante constrói a estrutura sintática da mensagem que quer transmitir¹. A formulação da estrutura sintática da mensagem requer primeiramente a ativação dos itens lexicais que expressam as idéias conceptualizadas pelo falante. Após a seleção (ativação) dos itens lexicais relevantes para a mensagem, as especificações sintáti-

¹ O modelo de Levelt (1989) sugere três momentos fundamentais da produção da fala: conceptualização, formulação e articulação da mensagem.

cas desses itens são ativadas, podendo o falante organizar a estrutura sintática do que quer dizer. À ativação das especificações sintáticas segue-se a ativação das especificações fonológicas dos itens lexicais e posterior articulação. As variáveis usadas no presente estudo falam mais diretamente à ativação dos itens lexicais e suas especificações sintáticas, cada um destes processos envolvendo inúmeros outros sub-processos.

Por ter uma característica de organização hierárquica e envolver múltiplos estágios de processamento, a codificação gramatical durante a produção oral pode ser tomada como uma tarefa cognitiva complexa que se qualifica como uma *atividade de processamento controlado* (Engle e Oransky, 1999). Atividades de processamento controlado exigem que os recursos atencionais do indivíduo sejam compartilhados entre pelo menos 5 macro-processos cognitivos: (1)ativação da informação, (2)manutenção temporária da ativação, (3)supressão de informação irrelevante, (4)procura e recuperação serial, na memória de longo-prazo, de informação que não está imediatamente disponível e (5)monitoração do desempenho. Ou seja, os recursos atencionais do indivíduo são controlados de forma a serem empregados nesses processos.

Estudos recentes sobre a memória de trabalho demonstram que indivíduos com maior capacidade de memória de trabalho possuem uma quantidade maior de recursos atencionais a serem compartilhados entre os cinco processos acima descritos, o que se reflete no desempenho de tarefas complexas. Na produção oral em L2, nossos recursos atencionais precisam ser compartilhados entre (1)a ativação de itens lexicais correspondentes à mensagem que se pretende comunicar, (2)a supressão de informação correspondente à L1, (3)a manutenção temporária de itens lexicais na L2, (4)a procura e recuperação seriais de informação lexicogramatical e (5)a monitoração do *output*. Indivíduos que tenham mais desses recursos podem desempenhar a tarefa de forma mais bem sucedida.

As teorias sobre a memória de trabalho sugerem que as operações mentais empregadas no desempenho de tarefas complexas disputam os recursos do sistema. Isso faz com que o desempenho seja afetado quando muitas operações precisam ser realizadas simultaneamente. Para lidar com este problema, a memória de trabalho é capaz de alocar recursos de forma diferenciada para cada uma das operações, priorizando determinadas operações em detrimento de outras. Assim, é possível que, neste estudo, os participantes de maior capacidade de memória de trabalho tenham optado por penalizar a densidade lexical de suas mensagens para que pudessem falar de forma mais veloz, precisa e complexa. Para manter a velocidade da fala e garantir a precisão e complexidade gramaticais, esses participantes optaram – cognitivamente falando – por usar os itens lexicais que já tinham um grau alto de ativação e sobre os quais os participantes tinham informação sintática mais facilmente disponível. O uso dos mesmos itens lexicais a densidade lexical da mensagem, mas parece ser um comportamento natural na produção oral. Griffin e Bock (1998) sugerem, por exemplo, que falantes tendem a re-usar palavras que tenham sido ativadas e usadas durante uma determinada tarefa oral – provavelmente o fazem como uma maneira de lidar com as exigências cognitivas da fala.

Resta ainda determinar a razão pela qual alguns indivíduos têm mais recursos atencionais disponíveis que outros. A pesquisa sobre a memória de trabalho não sabe ao certo a origem das diferenças individuais na capacidade do sistema. Uma das possibilidades é que estes indivíduos têm uma quantidade maior de processos automáticos e de conhecimento procedimental, os quais podem ser empregados sem a utilização dos recursos atencionais da memória. Nesse caso, esses recursos ficam livres para serem utilizados nos processos controlados e conhecimento declarativo. Pode ser argumentado, então, que os participantes com maior capacidade de memória de

trabalho têm uma maior quantidade de conhecimento de L2 procedimental e automatizado, o que lhes permite utilizar seus recursos atencionais nos aspectos da produção oral que não estão automatizados ou que são de natureza declarativa.

A idéia de que a produção oral em L2 é uma tarefa complexa desempenhada nos limites de nossos recursos atencionais pode ajudar professores de L2 a estabelecer critérios sobre que tipo de prática oral propor a seus alunos. Um importante objetivo educacional, nesse sentido, é procurar maneiras de otimizar a capacidade do sistema. Assim, tarefas orais que levem à automatização e conhecimento procedimental da L2 devem ser usadas com freqüência na sala de aula. Essas tarefas podem, por exemplo, focalizar a produção de expressões formulaicas, as quais são recuperadas da memória como um único item e não palavra por palavra. Essas expressões podem ser reorganizadas pelos próprios alunos para se tornarem complexas gramaticalmente. A prática dessas expressões em contextos significativos faz com que os alunos as produzam de modo contínuo, melhorando a fluência. Professores podem também chamar a atenção de seus alunos para o fato de que há pelo menos quatro aspectos salientes na produção oral em L2 – fluência, precisão, complexidade e densidade lexical – e que esses aspectos disputam nossos recursos atencionais, sendo necessário alocá-los estrategicamente de modo a não comprometer o desempenho. Por exemplo, ao usar expressões formulaicas que contenham algum tipo de subordinação, podemos nos concentrar na precisão gramatical do que dizemos, ao mesmo tempo em que produzimos de forma fluente (i.e., contínua) e complexa.

Por fim, é preciso lembrar que a habilidade de produção oral em L2 tem um valor instrucional e social importante sendo, muitas vezes, a habilidade escolhida para avaliar o nível de competência do indivíduo na língua. Por essa razão mais pesquisas devem ser desenvolvidas para que possamos compreender melhor o que acontece quando falamos.

Referências bibliográficas

- ASHCRAFT, M.H. *Human memory and cognition*. New York: Harper Collins, 1994.
- BADDELEY, A.D. "Working memory: The interface between memory and cognition", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4:281-288, 1992.
- BADDELEY, A.D. *Human memory: Theory and Practice*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1990.
- BADDELEY, A.D. & Hitch, G. "Working memory", in Bower G.A. *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press, 1974.
- BENTON, S.L., Kraft, R.G., Glover, J.A., & Plake, B.S. Cognitive capacity differences among writers. *Journal of Educational Psychology*, 76:820-834, 1984.
- BERQUIST, B. "Individual differences in working memory span and L2 proficiency: capacity or processing efficiency?", Comunicação apresentada no congresso anual da American Association for Applied Linguistics. Seattle: WA, 1998.
- CARPENTER, P.A. & Just, M.A. "The role of working memory in language comprehension", in Klahr, D. & Kotovsky, K. *Complex Information Processing: The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.
- DANEMAN, M. "Working memory as a predictor of verbal fluency", *Journal of Psycholinguistic Research*, 20:445-464, 1991.
- DANEMAN, M., & Carpenter, P. A. "Individual differences in working memory and reading", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19: 450-466, 1980.
- DANEMAN, M., & Carpenter, P. A. "Individual differences in

- integrating information between and within sentences”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9:561-584, 1983.
- ENGLE, R.W. & Oransky, N. “Multi-store versus dynamic models of temporary storage in memory”, in Sternberg, R.J. *The Nature of Cognition*. Cambridge, MA: the MIT Press, 1999.
- FORTKAMP, M.B.M. Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study. Tese de doutorado inédita. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- FORTKAMP, M.B.M. “Working memory capacity and aspects of L2 speech production”, *Communication & Cognition*, 32:259-296, 1999.
- GRIFFIN, Z.M. & Bock, K. “Constraint, word frequency, and the relationship between lexical processing levels in spoken word production”, *Journal of Memory and Language*, 38: 313-338, 1998.
- HABERLANDT, K. *Cognitive Psychology*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1994.
- HARRINGTON, M & Sawyer, M. “L2 working memory capacity and L2 reading skill”, *Studies in Second Language Acquisition*, 14:25-38, 1992.
- JEFFERSON, G. “Error correction as an interactional resource”, *Language and Society*, 3:181-199, 1979.
- JUST, M.A. & Carpenter, P.A. “A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory”, *Psychological Review*, 99:12-149, 1992.
- LENNON, P. “Investigating fluency in EFL: a quantitative approach”, *Language Learning*, 40: 387-417, 1990.
- LEVELT, W.J.M. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.
- MASSON, M.E.J. & Miller, J.A. “Working memory and individual differences in comprehension and memory of text”, *Journal of Educational Psychology*, 75:314-318, 1983.
- MCLAUGHLIN, B. & Heredia, R. “Information-processing approaches to research on second language acquisition and use”, in Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.
- MCLAUGHLIN, B., Rossman, T. & McLeod, B. “Second-language learning: an information processing perspective”, *Language Learning*, 33: 153-158, 1983.
- MIYAKE, A., Just, M.A. & Carpenter, P.A. “Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: maintaining multiple interpretations in neutral contexts”, *Journal of Memory and Language*, 33:175-202, 1994.
- MIYAKE, A. & Friedman, N.P. “Individual differences in second language proficiency: working memory as language aptitude”, in Healy, A.F. & Bourne, L.E. *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
- RIGGENBACH, H. Nonnative fluency in dialogue versus monologue speech: a microanalytic approach. Tese de doutorado inédita. Los Angeles: Universidade da Califórnia, 1989.
- TOMITCH, L.M.B. Reading: Text organization perception and working memory capacity. Tese de doutorado inédita. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.
- TORRES, A.C.G. Prior knowledge, L2 working memory capacity, and L2 reading comprehension: How do they relate? Dissertação de mestrado inédita. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

A ausência de artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa (MG): um caso de retenção? ¹

Soélis T. Prado Mendes

Universidade Federal de Ouro Preto - UFPO

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/CNPq

ABSTRACT: *This paper deals with the absence of the definite article before proper names typical of contemporary Barra Longa (MG) speech community, an area developed as a consequence of the 18th century 'bandeirantes' incursion. This structure has been retained in the same area until today and is ultimately considered to be a remnant of the Latin proto-language.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguística Histórica - Séculos XVIII e XIX - Documentos notariais*

0. Introdução

Este trabalho, que é parte constitutiva de minha dissertação de mestrado defendida em agosto/2000 na FALE/UFMG e orientado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Cohen, procura investigar se a ausência de artigo definido diante de nomes próprios (NPr) no português mineiro da região de Barra Longa - cidade do interior mineiro e localizada na Zona da Mata - caracteriza-se como uma estrutura que reteve traços de períodos pretéritos da língua portuguesa.

Desde o primeiro contato com a fala contemporânea dos habitantes desta cidade, chamou-me a atenção o elevado número de ocorrências desta estrutura, principalmente quando se tratava de 'casos genitivos'; pois, neste ambiente sintático a ausência de artigos apresentava-se mais saliente, conforme:

(i) - 'Inf.: (a) : o que é casa/que que é **cunHAdo de o Roberto de Ro:ma** (T15/2^{xx})²

Paralelo a isso, ao examinar textos não-literários dos séculos XVIII e da primeira metade do XIX da referida região: *carta de sesmaria, testamentos, documentos de criação de paróquias e freguesias, registros de óbitos e de batismo, documentos de criação da cidade*, várias foram as estruturas que nos causaram 'estranhamento' lingüístico (cf. Tarallo, 1990) e dentre elas, o NPr não-articulado³. O 'estranhamento' ocorreu porque este tipo de estrutura, conforme (i) acima e (ii) abaixo, assim como outras analisadas, contrastaram com o conhecimento que tenho da língua portuguesa falada contemporaneamente em Belo Horizonte, pois neste ambiente a presença do artigo é corrente, fato este comprovado por Moisés (1995).

(ii) - '*vendí metade a o Francisco de Abreu Lima*' - (T2/73/1^{xviii})⁴

O trabalho de Moisés (op. cit.) contribuiu para reforçar o estranhamento causado tanto no primeiro contato com a Língua Oral Contemporânea (LOC) quanto, num segundo momento, com a Língua Escrita Pretérita (LEP). Era preciso, então, investigar porque no português mineiro dos habitantes de Barra Longa era encontrada uma estrutura então registrada nos documentos históricos da época da fundação da cidade. Mas, para isso, era necessário montar um *corpus* para pesquisa. O *corpus* da LEP estava disponível, pois seriam utilizados os documentos notariais e eclesiásticos pertencentes ao BTLH⁵; restava, ainda, o da LOC que foi elaborado a partir de gravações de entrevistas feitas com os habitantes de Barra Longa.

A presente pesquisa baseia-se, então, em dados extraídos do *corpus* de língua escrita pretérita e da língua oral contemporânea. O primeiro é constituído por 17 documentos notariais e eclesiásticos dos séculos XVIII e XIX e que remontam à fundação da cidade; o segundo, por 10 entrevistas feitas com pessoas idosas e nascidas em Barra Longa. Num primeiro momento é feita uma análise sincrônica com a descrição dos dados e, num segundo, os dois recortes sincrônicos são comparados, configurando a análise diacrônica.

1. Pressupostos teórico-metodológicos

Os pressupostos teórico-metodológicos têm como base a conceituação de Linguística Histórica dada por Bynon (1977). Conforme a autora, cabe à Linguística Histórica 'investigar e descrever' como as mudanças ocorrem ou como o sistema lingüístico preserva uma estrutura. A partir dos documentos, prossegue Bynon, é possível extrair a estrutura gramatical de cada período e, com isso, gramáticas sincrônicas podem ser postuladas e comparadas. Subjaz a esta conceituação, a orientação empirista do pesquisador quanto aos fenômenos estudados [cf. Cohen, (1995)]; isto é, a análise proposta para a estrutura sintática em questão é abstraída a partir das descrições de dados reais da LEP e da LOC. Para o estabelecimento do recorte sincrônico dos dados, procura-se caracterizar o ambiente sintático do SN do qual o artigo definido é um constituinte, seguindo critérios estabelecidos por Harris & Campbell (1995).

Para a descrição interna do SN é feita uma junção entre as propostas de Perini (1996) com sugestões de acréscimos, e de Mateus et alii (1989). Além disso, são apresentadas uma abordagem semântica do nome próprio. Vale ressaltar que a descrição sincrônica do *corpus* do português antigo tem como parâmetro o português contemporâneo, pois, segundo Labov (1975), 'as forças que operavam para produzir documento histórico são as mesmas que podem ser vistas em ação hoje' (Labov, 1975 *apud* Tarallo, 1990:62).

Para a realização de uma análise diacrônica parte-se do presente para explicar o passado e retorna-se a ele para, então, apresentar uma análise do fenômeno pesquisado (cf. Cohen, 1995). E este movimento de 'vai-e-vem' subjaz à análise apresentada no presente trabalho.

2. A análise dos dados

2.1 - A caracterização sintática do artigo definido

O artigo definido pertence à classe dos *determinantes*, é o constituinte do sintagma nominal (SN) e está hierarquicamente ligado ao núcleo desse SN. Como marcador formal do nome, o artigo marca contrastes do tipo: gênero e número.

¹ A participação neste II Congresso Internacional da ABRALIN conta com apoio financeiro da FAPEMIG.

² Leia-se: Texto 15; 2^a metade do século XX.

³ Trabalho desenvolvido como pesquisa de Iniciação Científica, no ano de 1996, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Antonieta Cohen, na FALE/UFMG.

⁴ Leia-se: Texto 2; linha 73; 1^a metade do século XVIII.

⁵ Este Banco de Textos informatizado para pesquisa em Linguística Histórica que vem sendo constituído desde 1992 na FALE/UFMG, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Antonieta Cohen, tem como objetivo fornecer material lingüístico criteriosamente coletado para uma posterior pesquisa na área da linguística histórica.

2.2 - Descrição da estrutura interna do sintagma nominal

Do ponto-de-vista sincrônico, a partir de Perini (1996) e Mateus et alii (1989), propõe-se fazer uma descrição da estrutura interna do SN, dividindo-o em duas áreas. A área esquerda ao núcleo, que é preenchido pelo nome próprio (NSN-NPr), e a área direita a partir deste núcleo. Entretanto, como as propostas destes autores não se mostram suficientes para caracterizar itens como, *dom, dona, coronel, reverendo, doutor, tio, mulher*, etc., que ocupam a área esquerda do NSN-NPr, é feita uma junção entre elas. Para a descrição da porção esquerda, utiliza-se a proposta de Perini (1996) com acréscimo do item (Qv) ou qualificativo que foi o termo criado para caracterizar os chamados títulos honoríficos; e para a direita, assume-se integralmente a proposta de Mateus et alii (1989), conforme :

Complementos															
Det	PV4	Poss	PV3	Ref	PV2	Qf	PV1	PNE	PNI	Qv	NSN	Sadj	SPrep	Frase	Epíteto
Área esquerda											Área direita				

A descrição interna do SN visa averiguar se há ou não condicionamentos para ocorrência e não-ocorrência do artigo diante de NPr. Vale destacar, ainda, que para esta descrição leva-se em conta a posição que o NPr ocupa no SN, procurando identificar quando se trata de um NPr regido pela preposição **de**.

2.3 - Descrição e análise dos dados

Para a análise da estrutura interna do SN, que foi dividido em área esquerda ao núcleo, preenchido por um NPr, e área direita ao núcleo, que, nem sempre é preenchido por um NPr, foram criadas tipologias de descrição; isto é, foram criados dois grandes grupos **SN não-articulados** e **SN articulados** para cada área. A partir daí as estruturas que se encaixavam nos grandes grupos foram rearranjadas em subgrupos de acordo com suas características, conforme quadros abaixo. Esta foi uma descrição feita tanto para os dados da LEP, quanto da LOC. Assim **para a área esquerda**, estabeleceu-se⁶ :

SN não-articulados		
Tipo de estrutura	Exemplo	localizador
SN → /art zero/ + NSN-NPr	' <i>vendi metade a o Francisco de Abreu Lima</i> '	T2/73/1 xviii - LEP
SN → /art zero/ + Qv + NSN-NPr	' <i>Inf.: e[la] custurava pra o Zizinha e pra o dona Almerinda ...</i>	T22/2 xx - LOC

Quadro 1

SN articulados		
Tipo de estrutura	Exemplo	localizador
SN → Det/art definido/ + NSN-NPr	' <i>Inf.: (a): e o Édson né?</i> '	T15/2 xx LOC
SN → Det /art def/ + Qv (+Qv) + NSN-NPr	' <i>Cazada com o Tenente Manuel José Martins</i> '	T11/37/1 xix - LEP

Quadro 2

Para a **porção direita ao núcleo** ou NSN¹ (que não é preenchido por NPr), tem-se:

SN não-articulados		
Tipo de estrutura	Exemplo	localizador
[[NSN ¹] [SPrep [Prep SN]]]	' <i>Inf.: (b) : {fio de Edmundo</i>	T15/2 xx LOC
SN → /art zero/ + NSN ² -NPr		
[[NSN ¹] [FRASE RELATIVA ...]]	' <i>casas</i> ' que forão de o Paulo da Costa'	T11/42/1 xix LEP

SN → /art zero/ + NSN ² -NPr		
---	--	--

Quadro 3

SN articulados		
Tipo de estrutura	Exemplo	localizador
[[NSN ¹] [SPrep [Prep SN]]]	' <i>Inf.: ele é filho do João Trindade...</i>	T19/2 xx LOC
SN → Det/art definido/ + Qv (+Qv) + NSN ² -NPr		
[[NSN ¹] [SPrep[Prep SN]]]	' <i>Viuva do falecido Alferes Leonardo José Teixeira</i>	T11/35/1 xix LEP
SN → Det/art definido/ + PNE + Qv + NSN ² -NPr		

Quadro 4

A partir destes quadros, é possível extrair pontos divergentes e convergentes entre ambos os registros, isto é, entre a LEP e a LOC :

A - Traços sintáticos **divergentes** entre os dois recortes:

(1) - Embora, tanto na LEP quanto na LOC, a presença de artigos antes de NPr esteja vinculada à presença de Qv, observa-se

que na LEP a estrutura Qv (+Qv) e condiciona a ocorrência de artigos antes de NPr; o mesmo não ocorre com a LOC;

(2) - Apenas na LOC um nome próprio poderá aparecer articulado se à esquerda do NSN-NPr não houver nenhum item entre ele e o artigo definido; isto é, se entre o Det/artigo definido/ e o NSN-NPr não houver nenhum item léxico.

B - Traços sintáticos **convergentes** entre os dois recortes:

(1) - a ausência de artigo definido diante de NSN-NPr está condicionada à não-existência de quaisquer itens à esquerda do nome, exceto quando, nesta posição, ocorrer o Qv 'dona'.

(2) - a presença do artigo está condicionada à co-ocorrência das funções Qv e/ou PNE + Qv entre o determinante e o NSN-NPr.

(3) - Em termos quantitativos, há uma maior ocorrência da estrutura [artigo zero + (Qv+) NSN²-NPr], em relação à [artigo definido + (Qv+) NSN²-NPr] em SPrep do caso genitivo.

Através dos recortes sincrônicos, foram constatados condicionamentos sintáticos para a ocorrência do artigo; em outras palavras, a ausência de artigo definido diante de NSN-NPr é condicionada à não-ocorrência de nenhum item à esquerda do nome e/ou à ocorrência do Qv 'dona' nesta posição, tanto na LEP, quanto na LOC. Por meio da análise diacrônica, constatou-se a ancianidade desta estrutura e a sua retenção na língua oral contemporânea dos habitantes de Barra Longa. Mas essa análise não apresenta uma resposta satisfatória à pergunta-título deste trabalho, faz-se necessário, então, analisar os resultados aqui estabelecidos sob outro ponto-de-vista da gramática da língua : a semântica dos NPr.

Tomando como correta a hipótese de que, no latim, os substantivos não marcados morfologicamente eram interpretados como definidos, e levando em conta que os NPr devem ser incluídos na classe destes substantivos; e que os NPr, conforme Lyons (1977), são expressões referenciais definidas que identificam pessoas num dado contexto, **proponho**: o sistema linguístico preservou o traço semântico +definido dos NPr, tanto na LEP quanto na LOC, devido à função referencial dos NPr, pois é através dela que o nome identifica pessoas ou o seu referente numa situação específica.

A partir desta proposta, pode-se fazer a seguinte pergunta : **qual é a relação existente entre a função referencial dos NPr e a ausência artigo definido?** De acordo com a literatura consultada, foi a partir de uma função anafórica que se deu a gênese do artigo definido. Para Lapesa (1966) a origem anafórica constituiu-se como o primeiro passo, o seguinte foi ampliar o uso de *ille* ou *ipse* para fora do âmbito endofórico; isto é para o campo da exófora, conforme Halliday e Hasan (1976), ou para o campo da dêixis, conforme Lyons (1977). Levando em conta que, conforme Lyons (1977), o artigo amalgama duas categorias: uma pronominal que o permite atuar deiticamente, e outra adverbial adjetiva, que o permite atuar anaforicamente, é possível que o artigo, tal como é empregado atualmente, seja como elemento dêitico seja como elemento anafórico, tenha passado por essas fases e a sua existência propriamente dita tenha se firmado apenas quando essas funções já estavam desenvolvidas.

Com base nisso, **proponho** :

1^a) Dado que o primeiro passo da função referencial do artigo se deu num ambiente anafórico ou num ambiente identificador, e dada a função referencial identificadora do NPr, proponho que o artigo, num primeiro momento, não ocorreu à esquerda do NSN-NPr porque cabia à função referencial de contexto única do NPr estabelecer a identificação ou a referência anafórica; sendo assim, este ambiente não favoreceu o desenvolvimento do artigo como elemento anafórico.

⁶ Em função do espaço, não serão colocados todos os tipos de estrutura e tipologia.

2') Como o artigo não encontrou ambiente favorável para se desenvolver antes de NPR num ambiente anafórico e, portanto, não deu o primeiro passo a que se refere Lapesa (op. cit.), não lhe era possível ser 'promovido' para o ambiente da dêixis ou exófora. Assim, se o artigo antes de NPR não atingiu o primeiro passo, não lhe foi possível atingir o segundo; alia-se a isto a função referencial do NPR.

3 - Considerações finais

Os resultados discutidos anteriormente permitem apresentar o seguinte quadro :

(i) - O que regula ou condiciona a ocorrência de artigos tanto na LEP quanto na LOC é a presença de Qv, exceto os Qv 'dona/dom' na LEP e 'dona, doutor, tio,sá' na LOC;

(ii) - Quantitativamente, na LEP há uma predominância da estrutura [artigo zero + NSN-NPr] sobre [artigo definido + NSN-NPr]. A partir daí, **defendo a seguinte análise:** a não ocorrência de NSN-NPr articulados nos dados da LEP pode ser um indicativo de que tais estruturas não ocorriam na época da criação dos textos, isto é, nos séculos XVIII e XIX, e que NSN-NPr não-articulados eram de uso mais freqüente;

(iii) - Na LOC há também uma predominância da estrutura [artigo zero + NSN-NPr] sobre [artigo definido + NSN-NPr]. Assim, **defendo a hipótese** de que a comunidade de Barra Longa faz uso de uma estrutura pretérita, que pertencia à estrutura gramatical do sistema lingüístico dos séculos XVIII e XIX;

(iv) - Tanto na LEP quanto na LOC há, quantitativamente, uma maior ocorrência de [artigo zero + NSN²-NPr] em SPrep de caso genitivo. Assim, levando-se em conta:

(a) que a ausência de artigo antes de nomes próprios em SN ou em SPrep, mais especificamente no caso genitivo, constituía-se como uma norma gramatical no período de 1540, de acordo com João de Barros;

(b) que, segundo Lapesa (1961), nas *jarchyas moçárabes* dos séculos XI ao XII a ausência do artigo ocorria insistentemente quando um complemento introduzido por **de** determinava o substantivo, (considerando ainda que esta análise seja válida para os dados do português);

(c) que, segundo Posner (1966), o não uso de artigo em nomes que são objetos de preposição configura-se como formas 'sobreviventes' de um estágio mais arcaico da estrutura gramatical;

Defendo a hipótese de que este tipo de estrutura, isto é, NSN²-NPr não-articulado, regida pela preposição **de**, tanto na LEP como na LOC, é o resquício de uma forma pretérita da língua que se manteve no sistema lingüístico da comunidade de Barra Longa.

Como os resultados de (i) a (iv) acima não respondem satisfatoriamente a pergunta título do presente trabalho, tendo em vista que não foi levado em conta o papel semântico do NPR, sugeriu-se, então, envolver outro nível da gramática, ou seja, a semântica.

Com relação à abordagem semântica do NPR, estabeleceu-se a seguinte proposta :

(v) - tanto na LEP como na LOC, o sistema preservou o traço semântico +definido do NPR, que no latim era compreendido como tal por não ser marcado morfológicamente, devido à função referencial dos NPR. É através desta função que o nome identifica pessoas ou o seu referente numa situação específica.

Como o Qv 'dona' co-ocorre junto ao NSN-NPr não-articulado ao contrário de outros Qv que co-ocorrem junto a NSN-NPr articulados, foi proposto verificar qual o papel deste tipo de Qv nesta estrutura, e assim estabeleceu-se que :

(vi) - De acordo com Lyons (1977), é possível que expressões referenciais definidas, no decurso da evolução histórica, mude de categoria; aqui não foi defendida a hipótese desta mudança com relação ao Qv 'dona', mas foi proposto que este Qv junta-se ao NPR formando uma referência única, comportando-se exatamente como um nome próprio.

Assim, levando em conta (i) a (vi) acima e além disso :

(a) que Barra Longa é uma cidade antiga, que foi fundada em 1736 e que se manteve 'isolada' dos grandes centros urbanos;

(b) que, de acordo com a análise quantitativa, na fala contemporânea dos habitantes desta cidade ocorre uma alta freqüência de artigo zero diante de NPR,

Concluo : a língua escrita pretérita e a língua oral do português contemporâneo desta comunidade retiveram uma estrutura pretérita da língua latina.

4 - Referências bibliográficas

- BYNON, Theodora. *Historical Linguistics*. London: Cambridge University Press, 1983.
- COHEN, Maria Antonieta de A. "Análise 'a posteriori' de mudanças sintáticas". In: *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. 1994, Vol 2, Lingüística, Caxambu, junho de 1994, tomo II, 1995:1468-1485.
- COHEN, M.A. de A., PRADO, S. T. do & SEABRA, M. C. T. de "BTLH - Banco de textos para pesquisa em lingüística histórica - dados de Barra Longa - MG". In: *Filologia e lingüística Portuguesa*. vol. 2. São Paulo: Humanitas, 1998.
- LYONS, John. *Semantics* Cambridge, Cambridge University Press, 1977, 2 vols.
- MATEUS, Maria H. M. et alii. *G. da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1989.
- MOISÉS, Juliana Assis. *O 'lugar' do artigo no discurso. Considerações sobre o uso do artigo no português culto falado em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

Ser ou não ser natural, eis a questão dos clichês de emoção na tradução audiovisual

Vera Lúcia Santiago Araújo
Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: This research investigated the translation of clichés expressing emotion in dubbed and subtitled films. The analysis was carried out taking into account the constraints faced by film translators. It was not prescriptive, rather its aim was the description of the norms used by Brazilian translators in the rendering of these clichés.

PALAVRAS-CHAVE: legendação/legendagem; dublagem; clichês; normas

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a tradução de clichês ou fórmulas situacionais em filmes dublados e legendados. Os clichês ou fórmulas situacionais são aquelas expressões que, de tão repetidas, tornaram-se estereótipos e lugares-comuns, como alguns provérbios (*Depois da tempestade, vem a bonança*), algumas citações (*Ser ou não ser, eis a questão*) e frases feitas (*Antes tarde do que nunca*).

Os clichês ou fórmulas foram classificados e definidos com base nos pressupostos teóricos de Coulmas (1979), Zijderfeld (1979) e Tagnin (1989). A análise para determinar se as expressões retiradas dos diálogos dos filmes se constituíam em clichês ou fórmulas passou pelas seguintes etapas:

1. Exame, a partir da interpretação individual, para verificar se a expressão já foi muito usada anteriormente;
2. Consulta a obras de referência para ver se a expressão foi considerada clichê por outro pesquisador;
3. Observação do uso da expressão para ver se ela seria repetida em contextos semelhantes;
4. Constatação de que o significado da expressão, antes original, foi substituído por uma função social.

Em um *corpus* de 5 filmes ³/₄ A Guerra dos Roses (1989), Uma Babá Quase Perfeita (1993), Bye, Bye Love, os Descasados (1995), O Clube das Desquitadas (1996) e Uma Família Quase Perfeita (1996) ³/₄ selecionados a partir da temática do divórcio, foram encontrados 250 clichês usados para expressar diferentes tipos de emoção: alegria (*How lovely*), amor (*That's my girl*), ansiedade (*Thank God*), compaixão (*Take it easy*), culpa (*It's my fault*), desgosto (*I really am sorry*), raiva (*Piss off*) e surpresa (*Look at this*). Além dessas categorias, foi incluída a de ironia, porque várias fórmulas de emoção foram usadas ironicamente, como *What a kick*, cujo uso consagrado indica alegria, que apareceu no *corpus* significando exatamente o contrário, ou seja, descontentamento.

A tradução dos clichês ou fórmulas situacionais foi analisada levando em conta as restrições enfrentadas pelos tradutores audiovisuais. A análise não foi prescritiva, atendo-se basicamente à descrição das normas utilizadas pelos tradutores brasileiros na tradução de clichês e tendo como intuito verificar uma hipótese surgida em uma análise preliminar do filme “Uma Babá Quase Perfeita”. Nesse filme, os tradutores tenderam a criar novas expressões em português que se aproximavam mais das formas usadas pelos falantes do inglês. Embora gramaticais, essas expressões não fazem parte do repertório dos falantes nativos, ou seja não soam naturais para falantes do português. Pawley & Syder (1983) chamam a atenção para o fato de o falante nativo empregar apenas um número restrito de estruturas, apesar de ter à sua disposição todo o elenco que pode ser gerado pelas regras gramaticais da língua.

Norma é um conceito sociológico introduzido nos Estudos de Tradução por Toury (1980). Norma em tradução não significa seguir uma regra ditada por uma entidade superior, nem tomar decisões durante o processo tradutório com base apenas na experiência do tradu-

tor. As normas são ditadas pelas circunstâncias em que se realiza a tradução. Devido a essas circunstâncias, o tradutor tende a ter um certo tipo de comportamento no que diz respeito à tradução. No caso da tradução audiovisual, os elementos que influenciam a tradução são: o sincronismo, o volume de texto, os aspectos técnicos do processo e o papel dos profissionais envolvidos (tradutores, distribuidores, empresas legendadoras, estúdios de dublagem, marcadores, legendadores, técnicos de mixagem etc.)

A análise revelou cinco normas. A primeira não confirma a hipótese de que as traduções produzidas no meio audiovisual não são naturais para os falantes do português, já que a maioria dos clichês foram traduzidos por clichês correspondentes em português, ou seja, foram utilizados clichês que aparecem em situações semelhantes às do inglês, como a tradução de *You're grounded* por *Vocês estão de castigo*.

Entretanto, apesar desse uso que não causa estranheza ao espectador, pois são expressões ouvidas correntemente, as quatro normas restantes confirmam a hipótese de que algumas traduções são gramaticalmente corretas, mas não soam naturais para falantes nativos do português. A segunda norma mostra que os tradutores audiovisuais brasileiros criaram expressões não naturais em português e mais próximas do inglês. É o caso de *Que fique em paz* usado por uma personagem do filme “Bye, Bye, Love os Descasados” para se referir ao ex-marido como se ele tivesse morrido:

LUCILLE: No, my ex-husband used to like to eat out all the time. <i>May he rest in peace.</i>	VL ¹ : Não, meu ex-marido adorava comer fora. <i>Que fique em paz.</i>
VIC: Oh, he passed away?	Ele morreu?
LUCILLE: Not yet.	Ainda não.
	VD: Não meu ex-marido costumava comer fora muitas vezes. <i>Que descanse em paz.</i>
	Ah, ele faleceu?
	Ainda não.

Podemos ver que o clichê usado em inglês detonou logo a pergunta sobre a morte da pessoa a que Lucille estava se referindo. Na cena, o garçon até se benze para mostrar que sentia muito pela morte do marido de Lucille. A expressão *Que fique em paz* usada na versão legendada não estimularia a pergunta de Vic sobre a morte do marido. Em português, os clichês *Que descanse em paz* e *Que Deus*

¹ O exemplo aparece sublinhado no glossário por não se constituir em uma expressão usual em português.

o tenha são os mais usuais neste contexto.

Esse caso seria semelhante ao acontecido na novela “A Indomada” exibida pela Rede Globo, só que de maneira inversa. Lá os personagens criavam expressões em inglês a partir de clichês do português e cunhavam expressões que dificilmente seriam entendidas por um falante nativo do inglês, como “The cow went to the swamp” (A vaca foi pro brejo) e “The night is a child” (A noite é uma criança).

Millôr Fernandes (1989), com a finalidade de fazer humor, já havia criado várias fórmulas semelhantes às da telenovela, utilizando até mesmo “The Cow Went To The Swamp - A Vaca Foi Pro Brejo” como título do livro em que compilou essas expressões. A título de ilustração, aqui vão mais algumas dessas expressões que, certamente, o falante nativo do inglês não entenderia: To blow up the balloon’s mouth (Arrebentar a boca do balão); With me it’s bread bread, cheese cheese (Comigo é pão, pão, queijo queijo); To take the little horse out of the rain (Tirar o cavalinho da chuva); He cooked in Mary’s bath (Cozinhou em banho-maria); To whirl the old woman from Bahia (Rodar a baiana).

Entretanto, essas expressões não-naturais podem vir a se tornar clichês através do uso repetitivo, a exemplo do que aconteceu com a expressão “esqueletos no armário”. Essa expressão foi usada em uma legenda do filme “Quatro Casamentos e um Funeral” e foi bastante criticada por duas reportagens, uma da revista VEJA e outra da revista ÉPOCA. As reportagens criticavam o fato de “esqueletos no armário” (“Skeletons in the cupboard), uma expressão tipicamente inglesa, não fazer parte do repertório de expressões idiomáticas do português, não podendo, portanto, figurar como tradução da expressão inglesa na nossa língua. Apesar das críticas, a expressão já apareceu em vários órgãos de imprensa entre eles a própria revista VEJA, mostrando que tal expressão é uma forte candidata a se transformar em clichê no português do Brasil.

Não se pode dizer ao certo se o responsável pela difusão de Esqueletos no armário foi a tradução ou a imprensa. O que o exemplo mostra é o perigo de se fazer uma crítica ao uso de expressões como esta, que podem vir a ser usadas cotidianamente. Quem sabe algum dia estejamos utilizando, por causa da tradução audiovisual, expressões típicas do inglês, tais como, Que adorável, para nos referirmos a algo que nos deixa contentes, Que trágico para um trágico acontecimento, Vamos voltar aos negócios para retomar um assunto interrompido? Essa afirmação sugere que as traduções audiovisuais se constituem em uma das fontes de inovações do português do Brasil.

A terceira norma traz aqueles clichês traduzidos por expressões que não se constituem em clichê em português, como a tradução de Go for it (Uma Família Quase Perfeita) por “reaja”. Na cena, o personagem fica tentando criar coragem para abordar uma garota repetindo o título de um livro de auto-ajuda (Feel the fear and go for it). Essas traduções estão circunscritas ao contexto do filme, isto é, não se poderia generalizar o seu uso para contextos semelhantes. A ausência de naturalidade se explica pelo fato de que, naquela situação o interlocutor esperaria um clichê, ou seja, para dar coragem a alguém seriam esperadas palavras de ânimo tais como Vá em frente ou Vá à luta. “Reaja”, não é o que alguém imaginaria ouvir em semelhante situação. Configura-se aqui um exemplo em que ainda prevalece o significado, exigindo reflexão do interlocutor para decodificar a expressão, enquanto ele esperaria, nesse contexto, apenas uma expressão de estímulo, como Vá em frente ou Vá à luta, já consagradas com essa função. Quando a expressão se transforma em clichê, perde o significado que é substituído pela função.

A quarta norma relaciona-se aos palavrões ou frases de baixo calão, que foram suavizados, ou seja, foram traduzidos por expressões em português com impacto menor do que a expressão em inglês. Um bom exemplo são as traduções de Shit (A Guerra dos Roses) por Droga, de Son of a bitch (Bye, Bye Love, Os Descasados) por Filho

da mãe e Piss off por Vá se danar ou Vá tomar banho (Uma Babá Quase Perfeita). A falta de naturalidade está no nível do registro, pois embora essas expressões sejam naturais em outros contextos, no filme se esperaria algo mais forte. Essas traduções minimizadas são mais frequentes na dublagem do que na legendagem, que já começa a utilizar uma linguagem de conteúdo mais forte.

A última norma aponta que nas versões legendadas, foram usadas estruturas gramaticais mais comuns na linguagem escrita (uso da ênclise, estruturas gramaticais não-reduzidas, uso exclusivo do pronome de tratamento “você” etc), enquanto na dublagem ocorreu o inverso, ou seja, foram encontradas estruturas gramaticais frequentes na linguagem oral. A tradução de Leave me alone (Bye, Bye Love, Os Descasados) por Deixe-me em paz é uma boa demonstração desta norma. Novamente temos um caso de falta de naturalidade relacionada ao registro. Essas traduções seriam naturais em contextos mais formais, mas soaram estranhas como tradução para as falas dos filmes, como Deixe-me em paz pronunciada por uma adolescente.

Esse tipo de expressão aparece com frequência em filmes trazendo dificuldades para os tradutores. Por esta razão, resolvi transformar o resultado da minha pesquisa em um glossário para ampliar a discussão sobre a tradução de clichês. A macroestrutura contém os clichês de emoção dos filmes enfocados. O glossário é bilíngüe (inglês-português) e apresenta dois formatos. O primeiro mostra os clichês por categoria da emoção:

SURPRESA

1. I don’t believe it. (F5)
2. Look at this place. (F1) Look at this. (F1) (F2) (F3) (F4)
3. Look at you. (F3) (F4)
4. Now look at (her). (F3)
5. Oh my God. (F4)
6. Oh my goodness. (F4)
7. So, that’s how it’s done. (F2)
8. This is absurd. (F5)²

O segundo formato traz os clichês pesquisados em ordem alfabética, como aparecem na *corpus*. Por exemplo, *Make one’s day* aparece no *corpus* como *That would make my day*, portanto está registrado na letra T e não na M. Abaixo, a microestrutura do verbete e um exemplo do glossário:

entrada em negrito em fonte arial + categoria da emoção em que a fórmula está incluída entre parênteses em fonte arial narrow normal + função do clichê (numeradas se mais de uma) em fonte arial narrow normal + □ *exemplo em inglês em itálico (arial narrow)* com explicação da cena em arial narrow normal + ◇ *legendação em itálico (arial narrow)* **com a tradução do clichê em negrito** + ♦ *dublagem em itálico (arial narrow)* **com a tradução do clichê em negrito** + ⇒ **sugestões de tradução em negrito: (D), (L – n° de caracteres)** + ≡ **clichês com função ou forma semelhante em negrito.**

That would make my day. (alegria) Sentir felicidade diante de um acontecimento. ~ A Sra. Doubtfire diz a seus interlocutores que acha que viu Clint Eastwood. Se isso fosse verdade ela ficaria muito feliz. *I thought I saw Clint Eastwood. That would make my day.* (F1) ◇ *Achei ter visto Clint Eastwood. Ia fazer o meu dia.*³ ♦ *Pensei ter visto Clint Eastwood. Isto completaria o meu dia. & Achei que tinha visto Clint Eastwood. Isto ia alegrar o meu dia.*

2 Notações: F1 – “Uma Babá Quase Perfeita”; F2 – “Uma Família Quase Perfeita”; F3 – Bye, Bye, Love – Os Descasados; F4 – “O Clube das Desquitadas”; F5 – “A Guerra dos Roses”.

3 O exemplo aparece sublinhado no glossário por não se constituir em uma expressão usual em português.

Espero ter contribuído com esse trabalho para a discussão sobre a tradução de clichês para produções audiovisuais. Anseio também que os resultados da pesquisa, em especial o glossário, possam servir de material de referência para o trabalho do tradutor de filmes no Brasil, cuja tarefa é tão fascinante, mas cheia de limitações. Finalmente, não tenho dúvidas de que a tradução audiovisual é uma área fértil a ser explorada pelos pesquisadores desse país, já que suscita vários tipos de questionamentos.

Referências bibliográficas

COULMAS, F. On the Sociolinguistics Relevance of Routine Formulae. *Journal of Pragmatics*, vol.3, 239-266, 1979.

TAGNIN, S.E.O. *Expressões Idiomáticas e Convencionais*. São Paulo, Ática, 1989.

ZIJDERVELD, A. *On Clichés. The Supersedure of Meaning by Function in Modernity*. Londres, Boston, Henlay: Routledge & Kegan Paul, 1979.

PAWLEY, A & SYDER, F.H. Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. Richards, J. & Schimidt (eds.) *Language and Communication*, Londres, Longman, 1983, 191-226.

TOURY, Gideon. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv, Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980.

FERNANDES, M. *The Cow Went to the Swamp - A Vaca Foi pro Brejo*. 4 ed., Rio de Janeiro, Record, 1989.

A representação da informação em arquivos acumulados por literatos

Zeny Duarte

Universidade Federal da Bahia - UFBA
Instituto de Ciência da Informação - ICI

Resumo

O arquivo passa a ser espaço livre, tanto para os manuscritos autógrafos, quanto para os documentos produzidos a partir de atividades públicas e privadas. Eles são convenientemente reunidos a serviço do titular, pelo prazer de guardar a própria representação de seus valores, estendendo-se posteriormente à leitura e aos interesses de outrem. “É exatamente porque resultantes de uma acumulação natural, necessária e não-gratuita, que os documentos são dotados de organicidade, isto é, da capacidade de refletir a estrutura, funções e atividades da entidade acumuladora.” (CAMARGO,1998,p.1). Segundo HERRERA (1992,p.115), “Nesta linha, os arquivos sempre são institucionais e não temáticos. Esta unanimidade em termos de definição, entretanto, contrasta com a corrente, explicitada por alguns e sugerida por outros, de falar com demasiada frequência de arquivos da literatura, arquivos do vinho, arquivos econômicos, etc.” A relevância histórica dos acervos acumulados por literatos torna-os fonte de estudo à disposição de pesquisadores. O espólio de Godofredo Filho possui marcas específicas, modificadoras e com características peculiares, à semelhança de outros também acumulados por literatos. Isso se deve praticamente a um desejo igual de escrever e colecionar escritos e objetos representativos do percurso de sua própria vida e de outrem. Pretende-se apresentar no ABRALIN 2001 reflexões sobre essa temática e demonstrar a análise documental contextualizada do catálogo informatizado do espólio mencionado.

Reflexões sobre conceito de arquivo

Estudamos a organização de arquivo acumulado por um literato que alguns especialistas conceituam como arquivo literário. Constatamos que definições como essa vêm sendo formuladas com maior frequência. Talvez isso ocorra devido à especificidade e característica próprias de cada arquivo. Porém, é preciso observar a unicidade, ou seja, “qualidade pela qual os documentos de arquivo, a despeito de forma, espécie ou tipo, conservam caráter único em função de seu contexto de origem”. (DICIONÁRIO,1996,p.76).

O conceito de arquivo literário tem sido utilizado por estudiosos de manuscritos autógrafos. Entretanto, não devemos delimitar o campo do arquivo a partir de determinada atividade exercida pela entidade produtora ou por suporte, tipologia etc. Entendemos que o literato, assim como o geólogo, o artista plástico, o arquiteto e outros especialistas, acumula documentos relacionados com sua vida pessoal e pública.

O geólogo não guarda apenas documentos pertinentes à geologia. Do mesmo modo, o literato. O homem que opta por um arquivo particular acumula documentos que têm relação com suas atividades, cotidianidade, moda e costume no decurso de sua vida.

O arquivo passa a ser espaço livre, tanto para os manuscritos autógrafos, quanto para os documentos produzidos a partir de ati-

vidades públicas e privadas. Eles são convenientemente reunidos a serviço do titular, pelo prazer de guardar a própria representação de seus valores, estendendo-se posteriormente à leitura e aos interesses de outrem.

“É exatamente porque resultantes de uma acumulação natural, necessária e não-gratuita, que os documentos são dotados de organicidade, isto é, da capacidade de refletir a estrutura, funções e atividades da entidade acumuladora.” (CAMARGO,1998,p.1). Segundo HERRERA(1992,p.115),

“Nesta linha, os arquivos sempre são institucionais e não temáticos.

Esta unanimidade em termos de definição, entretanto, contrasta com a corrente, explicitada por alguns e sugerida por outros, de falar com demasiada frequência de arquivos da literatura, arquivos do vinho, arquivos econômicos, etc.”

A relevância histórica dos acervos acumulados por literatos torna-os fonte de estudo à disposição de pesquisadores. O espólio de Godofredo Filho possui marcas específicas, modificadoras e com características peculiares, à semelhança de outros também acumulados por literatos. Isso se deve praticamente a um desejo igual de escrever e colecionar escritos e objetos representativos do percurso de sua própria vida e de outrem.

Representação da informação em arquivos de literatos

Os arquivos acumulados por escritores foram se sedimentando, da primeira metade do século XIX a nossos dias. Encontramos neles as pistas para o jogo da reciprocidade. Há similaridade no comportamento de homens das letras, quanto ao estético, ético, à política, à história, aos precursores, com uma nova escrita nos seus manuscritos autógrafos e, sobretudo, nos epistolares.

É comum nos arquivos desses homens, a existência de autógrafos, geralmente restritos, desconhecidos, por assim dizer, não publicados. Como exemplo, temos os dossiês completos de manuscritos autógrafos. Estes trazem o estatuto de insubstituível no seu todo e em suas partes. Alguns deles são ricos em textos abandonados. São originais que justificam tratamento particular, exigindo uma classificação mais adequada à sua composição.

É comum encontrarmos também significativa quantidade de correspondências, representantes da sutil convivência dos homens das letras e os insuspeitáveis trechos de sua vida em diversas áreas do conhecimento humano. Eles não se identificam apenas na produção e acumulação de missivas. Percebemos que os literatos de uma mesma época repetem atos e comportamentos no seu cotidiano. Segundo DEL PRIORE (1997,p.272),

“a repetição cotidiana é a repetição da necessidade histórica de repetir”. É (...)”a história dos modos e das maneiras através dos quais os diferentes grupos podem se constituir sujeitos. Ou seja, o reconhecimento da valorização de uma imagem.”.

Nesse caso, os escritores, mesmo a distância, demonstram repetição de atitudes, explícitas nos seus documentos. Na maioria das vezes, o escritor exerce atividades diversificadas que se misturam com os escritos pessoais e literários. É o contributo da riqueza documental para estudos manuscriptológicos, textológicos, arquivísticos, históricos, críticos textuais, críticos genéticos, literários, entre outros. Com raras exceções, os manuscritos autógrafos são frequentes. Normalmente em versões. As correspondências se impõem diante de outras espécies documentais.

No espólio de Godofredo Filho, encontramos discursos da geração de 20-40, que reuniu tendências e expressões com afinidades e semelhanças. O surgimento crescente desse tipo de documentação na constituição dos arquivos tem colaborado para a formação de teorias isoladas sobre a organização dessa documentação. No entanto, o tratamento arquivístico dele, como de outros - a exemplo de arquivo de arquitetos, geólogos - deve ter a base dos princípios arquivísticos.

O ato de registrar os acontecimentos encontra-se aliado ao de reuni-los e preservá-los. As espécies documentais são provenientes do processo de acumulação e o arquivo privado reflete o perfil singular de seu detentor. Nesse caso, os escritores acumulam dossiês arquivísticos complexos, decorrentes de atividades literárias, de ações cívicas e culturais, de atividades exercidas no meio social e de caráter livre. Cada arquivo representa unidade orgânica e sua organização deve compreendê-lo com sua totalidade de documentos.

Compreendemos que não é a forma, o suporte, o tipo, nem o conteúdo informativo, que singularizam um documento de arquivo, mas sim a sua origem, ou seja, o modo como ele foi produzido, em consequência e no decurso da atividade da entidade produtora.

Entendido o documento de arquivo na sua acepção, facilmente será também perceptível que ele não tem significado enquanto entidade individual e distante de seus pares. Na realidade, é o contexto orgânico de produção dos documentos que lhes dá um significado próprio e que não pode ser deixado de lado.

Não entendemos a organização de um arquivo em compartimentos (repartido). Os documentos nascem a partir de ações neles registradas. No geral, essas ações possuem contingências que irão estabelecer o delineamento do arquivo.

A especificidade faz com que um arquivo seja diferente do outro. Nele, os documentos possuem unicidade porque se constituem de peças únicas, que sozinhas, perdem sentido. A ordenação obedece à tipologia documental e deve refletir a relação orgânica da documentação. Não se pode pensar em arquivo sem pensar em documentos que possuam relacionamentos próprios com as ações e atividades exercidas por quem os acumulou num determinado percurso de vida pessoal e jurídica.

Os documentos do espólio de Godofredo Filho possuem características históricas, legais e administrativas que irão representar sua substância e a razão de sua existência. Nele encontramos manifesta a vontade do titular, a evidência do ato, a sua memória.

Cada arquivo é produzido por uma pessoa singular, possuidora de um passado único com sua existência também única. A leitura não pôde ser de outro modo, senão revendo o interior e, mais precisamente, os enunciados comuns dos itens documentais do mundo do

titular. Os enunciados encontrados no espólio de Godofredo Filho fazem parte de seus sonhos e modo de vida. Cada um tem seu objeto próprio, ou se cerca de um mundo também por ele mesmo construído.

Embora o conteúdo do documento isolado seja único, sabemos que em arquivo não existe documento órfão. Ou seja, o documento sozinho não tem sentido, valendo ele, isto sim, no seu conjunto orgânico.

O fator que norteia a constituição do espólio de Godofredo Filho é a origem do documento. O que ele representou no momento de sua criação. A razão pela qual foi criado, sua função em concordância com os objetivos do titular.

Para tornar possível a recuperação de todo o espólio, ele não foi retalhado, repartido. Se assim fizéssemos, estaríamos negando os princípios da arquivística e, mais ainda, negando a possibilidade de recuperação da informação, do volume organicamente catalogado.

Não concebemos o retalhamento, a distribuição do espólio de Godofredo Filho e nem qualquer outra tomada de decisão que promova a separação de espécies e tipologias documentais com tratamento diferenciado. Definitivamente, o fundo do espólio analisado foi organizado de modo a salvaguardar sua história, numa perspectiva de conjunto documental e não de frações/subconjuntos documentais ou de documentos solitários.

Concordamos com estudiosos que militam na mesma linha de pensamento e com o mesmo ponto de vista de TESSITORE(1989,p.25), quando esta diz que o tratamento arquivístico de um conjunto documental não propõe “um vínculo entre o arranjo e as expectativas da pesquisa, pois esse papel de restabelecer o elo entre o cientista e o documento cabe - como se encontra há muito estabelecido - aos instrumentos de pesquisa”.

Referências bibliográficas

- CAMARGO, Ana Maria de Almeida (amcamar@ibm.net). Contribuição para uma abordagem diplomática dos arquivos pessoais. E-mail para Zeny Duarte (zenyds@ufba.br). 18 de maio de 1998. p.1.
- DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAIANFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história* : ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.272.
- DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA. Coord. Ana Maria Camargo, Heloísa Liberalli Bellotto; Colaboração Aparecida Sales Linares Botani et al. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros - Núcleo Regional de São Paulo : Secretaria de Estado da Cultura, 1996. p.76.
- DUARTE, Zeny. *Arranjo e descrição do espólio de Godofredo Filho*: estudo arquivístico e catálogo informatizado. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 2000. p.79-93. (Tese, Doutorado em Letras).
- HERRERA, Antonia Heredia. Arquivos, documentos e informação. In: São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória*: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992. p.115.
- TESSITORE, Viviane. Arranjo: estrutura ou função? *Arquivo B. Hist. e Inf.* São Paulo, v.10, n.1, p.25, jan./jun. 1989.



EXPRESSÃO GRÁFICA

Rua João Cordeiro, 1285 - Aldeota
Tel: (85) 253.2222
www.expressaografica.com.br



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



Boletim da
ABRALIN

Boletim da Associação Brasileira de Linguística
Março de 2001 • ISSN 0102-7158

26
Número
Especial

**II Congresso
Internacional
da ABRALIN**

Fortaleza - 13 a 16 de Março de 2001

Anais
Volume II

ABRALIN
Associação Brasileira de Lingüística

Boletim da Associação Brasileira de Lingüística
Número Especial

II Congresso Internacional da ABRALIN
Fortaleza, Março de 2001
Anais - Vol. II

Maria Elias Soares
(Organizadora)

ISSN 0102-7158

Boletim da Associação Brasileira de Lingüística	Fortaleza	v. 26 - Nº Especial - II	p. 1-734	2001
---	-----------	--------------------------	----------	------

Componentes da Diretoria e do Conselho Gestão 1999/2001

Presidente

Maria Elias Soares (UFC)

Secretária

Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)

Tesoureira

Bernardete Biasi Rodrigues (UFC)

Suplente

Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)

Conselheiros

José Luiz Fiorin (USP)

Leonor Scliar-Cabral (UFSC)

Lúcia Maria Pinheiro Lobato (UnB)

Maria Cecília Mollica (UFRJ)

Maria Denilda Moura (UFAL)

Rosemeire Selma Monteiro (UFC)

(Catalogação na fonte por Daurecy Camilo (Beto) CRB – 14/416

ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística. - v.1, 1979 _____. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001 (publicado em 2003).
v.; 29,7 cm

Anual

ISSN 0102-7158

1. Lingüística - Periódicos I. Associação Brasileira de Lingüística

Revisão das provas: Maria Elias Soares e Maria Vilani Mano

Endereço para correspondência / Mailing address

Associação Brasileira de Lingüística - ABRALIN

Centro de Humanidades - Universidade Federal do Ceará

Av. da Univesidade, 2683, CEP 60.020-180 - Fortaleza - CE

Fone: (085) 288-7602 / 288-7603 Fax: (085) 288-7604

<http://sw.npd.ufc.br/abralin>

Sumário

<i>Apresentação</i>	19
Maria Elias Soares.	

Comunicações Individuais

<i>Construção de atlas sonoros: procedimentos metodológicos para o ALISPA</i> Abdelhak Razky	23
<i>Singularidades do erro de escrita</i> Adna de Almeida Lopes	26
<i>A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação</i> Adriana de Oliveira Gibbon	29
<i>Escrever para além da escola: uma reflexão nos primeiros ciclos</i> Adriana Fischer e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	32
<i>Procedimentos de abertura de tópicos e subtópicos em entrevistas</i> <i>(projetos NURC/SP e NURC/RJ)</i> Adriana Franco Petroni e Paulo de Tarso Galembeck	35
<i>Aspectos da ergatividade na língua Yawanawá (pano)</i> Aldir Santos de Paula	37
<i>A carta de Caminha nos manuais didáticos: modos de ler</i> Alice Áurea Penteado Martha	39
<i>Estilo e discurso: uma releitura da Estilística</i> Aloísio de Medeiros Dantas	42
<i>Linguística Textual - um estudo sobre coesão textual</i> Amariles Alves Rodrigues	44
<i>Cláusulas introduzidas por que: uma introdução</i> Amitza Torres Vieira	46
<i>Sistematização funcional de transitividade verbal</i> Ana José da Silva	48
<i>Interação em sala de aula: embate verbal aluno x professora, conflito de relações</i> <i>no jogo do poder</i> Ana Lúcia de Campos Almeida	51

<i>Leitura e paráfrase: uma análise de produções de alunos de Psicologia da UFPA</i> Ana Lygia Almeida Cunha	54
<i>O uso do presente para explicar o passado no aspecto fonético do Português</i> Ana Paula Antunes Rocha	57
<i>A omissão do objeto direto no Português do Brasil</i> Ana Paula Rabelo e Silva	59
<i>A avaliação da produção escrita em contexto institucional de ensino</i> Ana Rosa Leonel	63
<i>A atuação do parâmetro do sujeito nulo na variedade popular do Português do Brasil falado nos quilombos do Maranhão</i> Ana Stela de Almeida Cunha	66
<i>A formação de avaliativos em aguaruna e espanhol</i> Angel Humberto Corbera Mori	69
<i>Possíveis interpretações semânticas para os quantificadores todos(as)/todo(a)/tudo no português do Brasil</i> Angela Cristina Di Palma Back	72
<i>Classes de palavras e compreensão de poemas infantis no ensino fundamental</i> Angela Maria dos Santos Maia	74
<i>Considerações funcionais para uma ordem circunstancial – verbo-sujeito</i> Angelo Santos Farias	76
<i>A palavra: signo constitutivo da consciência e da subjetividade</i> Antonio Francisco Ribeiro de Freitas	78
<i>Questões de interferência fonológica entre o Italiano e o Português do Brasil</i> Beatrice Ippolito	82
<i>Desde el lenguaje al texto</i> Benito Almaguer Luaiza	85
<i>O TEP: construção de um thesaurus eletrônico para o Português do Brasil</i> Bento Carlos Dias da Silva	87
<i>OOPS... Errei! ! Uma reflexão sobre o papel do ‘erro’ na aula de língua estrangeira</i> Betânia Passos Medrado	90
<i>Monstro de muitas cabeças: a linguagem, o estilo e a representação da subjetividade pela criança</i> Carla Luzia Carneiro Borges	93
<i>A tradução cinematográfica de Mrs. Dalloway</i> Carlos Augusto Viana da Silva	96
<i>Texto/intertexto: um estudo etno–sociolinguístico/literário em Fernando Pessoa e José Saramago</i> Carmen de Lourdes de Araújo	98

<i>A posição das formas pronominais reduzidas em Xipaya</i> Carmen Lúcia Reis Rodrigues	100
<i>Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares</i> Cátia de Azevedo Fronza	103
<i>O processo evolutivo de vossa mercê > você (português) e vuestra merced > usted (espanhol)</i> Célia Regina dos Santos Lopes	106
<i>O léxico relativo a condimentos existentes no “Livro de cozinha da infanta D. Maria”</i> Celina Márcia de Souza Abbade	109
<i>Mudança interrompida na história do Português: nós outros e vós outros</i> César Nardelli Cambraia	112
<i>Por uma tipologia do contexto: uma análise em ‘frases’ das revistas Veja e Isto É</i> Cleide Emília Faye Pedrosa	115
<i>Discurso e interação: formações ideológicas em confronto</i> Cleudemar Alves Fernandes	118
<i>Discursos de trabalhadores de uma fábrica: afinal o que pensam sobre as novas exigências do mercado de trabalho?</i> Cócis Alexandre dos Santos Balbino	121
<i>Pronomes objetos: variação lingüística em foco nos quadrinhos</i> Cristiane Dias de Lima Dalto e Edson Domingos Fagundes	123
<i>Algumas asserções sobre as práticas de leitura na sala de aula de inglês do Ensino Médio da Escola Pública</i> Cristiane Ovidio Pinhel	126
<i>As diferentes formações discursivas em “O atentado a D. Pedro”</i> Cristina Aparecida Migliorança	129
<i>Percepções de alunos e professores de Inglês como língua estrangeira (ILE) sobre o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário</i> Daniel Fernando Rodrigues	132
<i>O tempo aparente e as variáveis sociais</i> Dante Lucchesi	135
<i>Discursos publicitários e persuasão: dispositivos de legitimação enunciativa</i> Décio Soares da Rocha e Maria Cristina Lírio Gurgel	138
<i>Repetição e reduplicação em língua franca</i> Denize Elena Garcia da Silva e Hildo Honório do Couto	141
<i>A aula de leitura em língua estrangeira: uma análise crítica a partir de textos didáticos</i> Deny de Souza Gandour	144

<i>O modo imperativo no Português Europeu: uma análise em estratos de inquéritos do projeto português fundamental</i> Dilcéia Almeida Sampaio	148
<i>A constituição do sujeito feminino no discurso midiático</i> Dina Maria Martins Ferreira	151
<i>Pedagogia do desejo de ler</i> Dinea Maria Sobral Muniz	155
<i>Criatividade, uma alternativa na produção textual</i> Domingas Alves Bandeira	158
<i>As classes de nomes em Santeré-Mawé (Tupi)</i> Dulce do Carmo Franceschini	161
<i>Estruturas benefactivas na língua portuguesa: uma proposta pedagógica</i> Edilma de Lucena Catanduba	164
<i>Jornal Nacional: o mago imbatível da Rede Globo</i> Elaine Marta Lopes Medina	167
<i>Comédias podem ser altamente formais ou sobre a seleção de textos</i> Eliana Sandra Pitombo Teixeira	170
<i>A participação funcional entrópica de verbos formadores de construções lexicais complexas</i> Eliane Ferraz Alves	173
<i>Sobre prescrições e usos do onde e do où no Português e no Francês</i> Emília Helena Portella Monteiro de Souza	175
<i>Condições de felicidade e conteúdo proposicional: um estudo sobre a advertência</i> Eneida Esteves Martins	178
<i>Mecanismos lingüístico-discursivos da citação de falas no discurso acadêmico</i> Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho	181
<i>Estudos em linguagem e cognição em crianças surdas</i> Eulalia Fernandes	183
<i>A postura do ouvinte na argumentação oral infantil</i> Evangelina Maria Brito de Faria	186
<i>Implicação das atividades de reescritura na construção da coerência de textos pré-vestibulandos</i> Fabiana Ramos	189
<i>Gramática do século XVI e a língua portuguesa escrita em países africanos lusófonos</i> Fátima Helena Azevedo de Oliveira	192
<i>Desvios e efeitos na produção de enunciados</i> Fernando Afonso de Almeida	195

<i>Graus de hipoteticidade das orações condicionais no Português escrito do Brasil</i> Flávia Bezerra de Menezes Hirata–Vale	197
<i>Um processo de reformulação discursiva (a paráfrase) em programas de entrevistas e debates</i> Flávia Carina Ferreira de Camargo e Paulo de Tarso Galembeck	200
<i>Perspectiva diacrônica dos advérbios derivados em –mente nas línguas neolatinas</i> Francisco Tarcísio Cavalcante	203
<i>A variação de concordância de número no sintagma nominal no português rural do município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe</i> Geralda de Oliveira Santos Lima	207
<i>A construção de hierarquias na aquisição dos ditongos orais decrescentes</i> Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha	210
<i>Acento em português arcaico: uma abordagem otimalista</i> Gladis Massini–Cagliari	213
<i>A Lingüística e o discurso do senso comum sobre a língua</i> Gláucia Muniz Proença Lara	216
<i>A coesão em livros didáticos do ensino médio</i> Gláucia Renata Pereira do Nascimento	219
<i>O parâmetro do sujeito nulo na aquisição do Alemão como terceira língua</i> Hans Peter Wieser	222
<i>Apagamento do não em contextos de concordância negativa (CN) no Português brasileiro (PB)</i> Hely Dutra Cabral da Fonseca	225
<i>Tipos de questionário para um atlas lingüístico–etnográfico, elaboração e aplicação</i> Hilda Gomes Vieira	228
<i>Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social</i> Iara Francisca Araújo Cavalcanti	231
<i>Second language acquisition of aspect</i> Ingrid Finger	235
<i>Alfabetização de crianças surdas ou o início dos problemas na escola?</i> Ivani Rodrigues Silva	238
<i>Particípio “curto”: das origens ao contexto contemporâneo</i> Jaciera Ornélia Nogueira de Oliveira	241
<i>Um olhar sobre as marcas do discurso de Paulo Freire em provas de candidatas a alfabetizadoras</i> Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes	244
<i>Memorial de Maria Moura: o discurso erótico feminino</i> Jairo José Campos da Costa	248

<i>Observações sobre a fonologia Tembé</i> Jessiléia Guimarães Eiró	251
<i>Compositions and error analysis (an experience in and outside an EFL classroom)</i> Joana Anália Ribeiro Albuquerque	254
<i>O marcador de retorno conversacional “ser” como afirmação</i> João Bosco Figueiredo Gomes	256
<i>Linguística e Fonoaudiologia: uma interface</i> Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto e Lícia Mara da Silva Oliveira	259
<i>O relato na pesquisa educacional: da memória cotidiana à reflexão sobre atuação profissional</i> Jocília Rodrigues	263
<i>Análise da interação profissional–cliente e qualidade da comunicação em serviços</i> José Carlos Gonçalves	266
<i>A democracia no discurso dos trabalhadores rurais sem–terra: elementos lingüístico–ideológicos</i> José Nascimento de França	269
<i>O papel da automonitoração no processo de aprendizagem de Francês língua estrangeira (FLE)</i> Joselma Dias de Sousa	272
<i>Discurso de uma comunidade rural</i> Joyce Elaine de Almeida	275
<i>As construções causativas do português do Brasil: um estudo preliminar</i> Juliana Campos de Andrade	278
<i>Os modelos de representação de palavras e suas implicações nas estratégias pedagógicas para o ensino da língua estrangeira</i> Languisner Gomes	281
<i>Identidade cultural e domínio lingüístico em situações de aquisição de L2</i> Larissa Santiago de Sousa e Mônica Maria Guimarães Savedra	284
<i>A produção de narrativas a partir da Quaestio</i> Laura Beatriz Spanivello Hubert	286
<i>Atribuição de acento em latim clássico: em defesa do troqueu irregular</i> Laura Rosane Quednau	289
<i>Paradigmas e paralogmas redacionais</i> Lauro João Dick	292
<i>Usando a neuroimagem para a investigação do processo de identificação de idéias principais</i> Lêda Maria Braga Tomitch / Marcel Adam Just e Patrícia Carpenter	295

<i>Desenvolvendo o gosto pela leitura em uma sala de alfabetização</i> Liana Nise Martins Albuquerque	298
<i>O português falado na cidade de Vitória: formação de banco de dados</i> Lilian Coutinho Yacovenco e Maria da Penha Pereira Lins	301
<i>Aula de leitura: trilhando outros caminhos</i> Lilian Cristina Buzato Ritter	304
<i>A influência do título na compreensão leitora</i> Lilian Pereira Palácio	307
<i>Escolhas pragmáticas na tradução do tempo verbal</i> Linda Gentry El-Dash	310
<i>Alfabetização e avaliação: uma integração necessária para a renovação das práticas</i> Lorena Bischoff Trescastro	314
<i>A cliticização: gradação e heterogeneidade</i> Lorenzo Teixeira Vitral	317
<i>Uma avaliação de traduções de “The boarding house” de James Joyce na perspectiva de Peter Newmark</i> Lourdes Bernardes Gonçalves	321
<i>É o prefixóide um item lexical em processo de gramaticalização?</i> Lucas Santos Campos	323
<i>Técnicas argumentativas no discurso jurídico</i> Luciana Romano Morilas	326
<i>A argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha</i> Lucienne Claudete Espíndola	329
<i>O prefixo e a silabificação no português brasileiro: abordagem de restrições</i> Luiz Carlos da Silva Schwindt	332
<i>Códigos de (auto-)exclusão – linguagem da juventude</i> Manfred Friedrich Prinz	335
<i>Tipologia textual: uma proposta de análise</i> Mara Lucia Fabricio de Andrade	341
<i>Considerações em tempo: a múltipla realização do presente histórico e do presente com valor de futuridade no português brasileiro</i> Marcelo Andrade Leite	344
<i>As imposturas do Imposturas: a discussão de cientificidade e suas repercussões na Lingüística</i> Marcelo Rocha Barros Gonçalves	347

<i>Construções causativas em Português</i> Marcia dos Santos Machado Vieira	349
<i>A propósito da distinção entre nomes, verbos e descritivos em Tembê</i> Márcia Goretti Pereira de Carvalho	353
<i>Princípios protocolares para a avaliação fonético–fonológica das afasias</i> Margareth de Souza Freitas e Elenir Fedosse	356
<i>A fala da comunidade do Cangume: alguns traços fonéticos específicos</i> Margarida Maria Taddoni Petter	359
<i>Considerações preliminares ao ensino da pronúncia</i> Maria Auxiliadora Lima Dias da Silva	362
<i>Interdiscursividade polêmica em perguntas e respostas</i> Maria Célia Cortêz Passetti	365
<i>Leitura na escola: pelo resgate dos interesses do aluno–leitor</i> Maria Célia Ribeiro da Silva	368
<i>A expressão da coesão nas narrativas de histórias por crianças surdas através da língua de sinais brasileira</i> Maria Cristina da Cunha Pereira	371
<i>Considerações sobre a linguagem de cartas oficiais do Brasil Colonial</i> Maria Cristina de Assis Pinto Fonseca	374
<i>A competência textual/discursiva do candidato ao processo seletivo/2001 da UFPA</i> Maria Cristina Lobato de Castro	378
<i>Os verbos locativos e seus argumentos nas estruturas do Português do Brasil</i> Maria da Luz Olegário	381
<i>Os quadrinhos de Mafalda: a provocação pela ironia</i> Maria da Penha Pereira Lins	383
<i>Análise retórico-pragmática da parábola “Os maus vinhateiros”</i> Maria da Piedade Moreira de Sá	386
<i>Estruturas nominais em –mente: uma abordagem semântico–pragmática</i> Maria das Graças Carvalho Ribeiro	388
<i>Universo vocabular do engenho Santa Rosa: perfil sócio–lingüístico–cultural em Menino de Engenho</i> Maria das Neves Alcântara de Pontes	391
<i>O significado da leitura na escola: é lendo e aprendendo</i> Maria de Fátima Almeida	394
<i>As relações intersubjetivas e espaço-temporais de enunciação e enunciado no romanceiro tradicional nordestino</i> Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista	397

<i>O texto escrito no contexto acadêmico: a avaliação como construção do conhecimento</i> Maria de Lourdes Leandro Almeida	400
<i>Gêneros textuais ou tipos textuais?</i> Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa	404
<i>Planejamento da escrita de texto dissertativo: manifestações de um grupo de alunos do curso de Letras da UFC</i> Maria Ednilza Oliveira Moreira	407
<i>O perfil lingüístico–discursivo do leitor–modelo de manuais de história e geografia</i> Maria Eduarda Giering / Adila Beatriz Naud de Moura e Maria Helena Albé Veppo	410
<i>Inadequação vocabular em redações: sistematização</i> Maria Eduarda Giering / Artur Jacobus e Vera Helena Dentee de Mello	414
<i>A pronúncia das formas fracas em inglês: um problema para alunos brasileiros</i> Maria Elizabeth Affonso Christiano	417
<i>A constituição dos sujeitos no discurso de sala de aula</i> Maria Ester Vieira de Sousa	419
<i>Marcas de subjetividade reveladas na escolha lexical</i> Maria Flávia Fabbri de Araújo Espada	422
<i>O lugar definido</i> Maria Izabel de Oliveira Massoni	424
<i>Transitividade, referencialidade, ergatividade e a ordenação de constituintes no português coloquial</i> Maria Jussara Abraçado de Almeida	426
<i>A língua como jogo em Saussure e em Wittgenstein</i> Maria Leonor Maia Santos	429
<i>Aspectos léxicos do falar do Ceará</i> Maria Lizalma Simões Albuquerque / Regina Coelly Viana Pereira e Maria Irene Rodrigues de Lima	431
<i>Atitudes em variação fonética</i> Maria Lucia Mexias Simon	435
<i>A língua portuguesa no nível médio: o que ensinar?</i> Maria Lúcia Souza Castro	437
<i>Uma análise da produção oral em língua inglesa dos estudantes dos semestres iniciais do curso de Letras da UFC</i> Maria Manolisa Nogueira Vasconcellos / Agripino de Souza Silveira Neto e Angélica Maria Ramos Ribeiro	440
<i>O não–preenchimento de argumentos de nomes abstratos</i> Maria Margarete Fernandes de Sousa	443

<i>Marcas da oralidade na crônica esportiva escrita</i> Maria Stela Torres Barros Lameiras	447
<i>Dicionários Populares Cearenses</i> Maria Silvana Militão de Alencar	449
<i>Para uma pragmática das patologias: os fenômenos de linguagem nas psicoses</i> Mariluci Novaes	452
<i>Mudanças fonológicas explicam o enfraquecimento da morfologia verbal no PB?</i> Marilza de Oliveira	455
<i>Complementos factivos: reinterpretando Kiparsky & Kiparsky</i> Marina Rosa Ana Augusto	458
<i>A inter-relação do oral e do escrito em produções discursivas de jovens e adultos</i> Marinaide Lima de Queiroz	461
<i>Estruturas cristalizadas de verbo + advérbio de lugar no português</i> Mário Eduardo Viaro	464
<i>A síncope e a variação nas proparoxítonas</i> Marisa Porto do Amaral	467
<i>A manifestação do saber: entrecruzando evidencialidade e modalidade epistêmica</i> Marize Mattos Dall'Aglio-Hattner	470
<i>Erros em textos de alunos de português língua estrangeira (PLE), japoneses e hispanofalantes</i> Marlene Gonçalves Mattes	473
<i>Avaliação da produção textual pelo aluno pré-vestibulando: como este vê o próprio texto, o do colega e a correção do professor</i> Marta Anaísa Bezerra Ramos	477
<i>Pragmaticalização: o caso dos marcadores TAGS</i> Megan Duque-Estrada	480
<i>Dificuldades dos alunos quanto à acentuação das palavras na língua inglesa</i> Mônica Dourado Furtado	483
<i>A relevância do ensino da gramática tradicional na aprendizagem da língua materna</i> Nádia Maria Silveira Costa de Melo	486
<i>A música popular brasileira como discurso constituinte</i> Nelson Barros da Costa	488
<i>A relação fala e escrita para além da dicotomia estrita</i> Nilsa Brito Ribeiro	492
<i>A concordância verbal em variedades rurais do semi-árido baiano: um estudo gramatical-comparativo</i> Norma Lucia Fernandes de Almeida	495

<i>Classificação de expressões cristalizadas verbais</i> Oto Araújo Vale	497
<i>Uma análise da poesia de Gerard Manley Hopkins na tradução de Augusto de Campos</i> Patrícia Anne Vaughan	500
<i>A concordância variável do pronome “tu” na fronteira sulriograndense</i> Paulino Vandresen e Luciene Bassols Brisolara	504
<i>Flexão à esquerda: um problema para a lexicografia?</i> Poliana Maria Alves	507
<i>Observações sobre aspecto na língua Ka’apór</i> Raimunda Benedita Cristina Caldas	509
<i>Marcas do religioso nas cartas dos romeiros de Juazeiro do Norte (CE): uma visão léxico–semântica</i> Raimundo Luiz do Nascimento e Maria das Neves Alcântara de Pontes	512
<i>A AIDS e outras falas</i> Raimundo Nonato de Lima	514
<i>Os estrangeirismos na ordem do discurso jornalístico</i> Raimundo Ruberval Ferreira	517
<i>Interações entre restrições em Marubo (Pano)</i> Raquel Guimarães Romankevicius Costa	520
<i>A Fonologia e as categorias sintáticas vazias</i> Raquel Santana Santos	523
<i>A produção textual de crianças de 3ª série: uma abordagem sociointeracionista</i> Regina Celi Mendes Pereira	526
<i>Teoria CSA – uma aferição da afetividade na leitura</i> Regina Cláudia Figueiredo	528
<i>O silêncio tropismal na obra de Nathalie Sarraute</i> Renato de Mello	531
<i>A elipse em orações e períodos: um estudo preliminar</i> Renira Lisboa de Moura Lima	534
<i>Análise psicolinguística dos erros ortográficos de crianças avaliadas como portadoras de distúrbios de leitura e escrita</i> Ricardo Lopes Leite	537
<i>A interferência do fator sócio–econômico na produção oral de alunos do 2º ano do Ensino Médio</i> Robson José Gomes Alves	540
<i>O padrão acentual do Pykobyê</i> Rosane Muñoz de Sá	542

<i>A teoria do léxico gerativo: uma abordagem crítica</i> Rove Luiza de Oliveira Chishman	545
<i>As estratégias comunicativas de produção em língua estrangeira</i> Rui Manuel Cruse	548
<i>Arcaísmos no vocabulário médico popular do português brasileiro</i> Samantha de Moura Maranhão	551
<i>Espaços mentais na conversa informal</i> Sandra Pereira Bernardo	554
<i>Marcas lingüísticas da argumentatividade no texto telejornalístico</i> Sandra Sueli Carvalho Bezerra	557
<i>Por uma abordagem humanística para o ensino de língua inglesa (ou, Entre a apreensão da língua inglesa e o aprendizado da cultura inglesa há uma pedra)</i> Saulo Cunha de Serpa Brandão	559
<i>“De modo que” e seus correlatos: da gramaticalização à discursivização</i> Sebastião Expedito Ignácio	563
<i>Modalidade epistêmica e gramaticalização: o caso de parecer</i> Sebastião Carlos Leite Gonçalves	566
<i>Rádio FM: um estudo de procedimentos discursivos na divulgação científica</i> Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos e Marinês Lonardoni	569
<i>Análise semiótica em críticas de arte sobre Eliseu Visconti</i> Sílvia Maria de Sousa	572
<i>Português brasileiro, português europeu e a colocação dos pronomes átonos: uma questão prosódica?</i> Sílvia Rodrigues Vieira	574
<i>Como professores e alunos conceituam e vivenciam o erro em sala de aula de língua estrangeira?</i> Simone Afini Cardoso	577
<i>A linguagem do técnico em agropecuária, no município de Catu: o léxico da agricultura</i> Simone Maria Rocha Oliveira	580
<i>Redação pode ser ensinada muito mais eficazmente através da interação</i> Solange Cartaxo Philomeno Gomes	583
<i>Aulas de língua portuguesa: novos caminhos</i> Sonia Aparecida Lopes Benites	586
<i>COMET – um corpus multilíngüe para ensino e tradução</i> Stella E. O. Tagnin	589
<i>Trabalhando o texto argumentativo numa perspectiva polifônica</i> Sylvia Coutinho Abbott Galvão	592

<i>Brasileirismos nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade</i> Sylvia Jorge de Almeida Martins	596
<i>Subclasses de verbos em Ka'apór</i> Tabita Fernandes da Silva	599
<i>Algumas considerações sobre a alternância de código lingüístico em uma escola francesa no Rio de Janeiro</i> Telma Cristina de Almeida Silva Pereira e Mônica Maria Guimarães Savedra	602
<i>A narrativa na produção textual dos vestibulandos: implicações no uso das categorias de tempo, espaço e pessoa</i> Teresinha de Jesus Baldez e Silva e Márcia Manir Miguel Feitosa	605
<i>Traços fonológicos: sistema de classes naturais</i> Teresinha de Moraes Brenner	608
<i>O valor temporal de presente na fala de Florianópolis</i> Tereza Santos da Silva	611
<i>A evolução do apagamento da vibrante pós-vocálica em Porto Alegre</i> Valéria Neto de Oliveira Monaretto	614
<i>Implicações pedagógicas baseadas nas concepções de língua</i> Valéria Severina Gomes	617
<i>O uso e as relações de sentido de conectivos nos diferentes tipos de textos</i> Vânia Carmem Lima e Sílvio Ribeiro da Silva	620
<i>A escrita como fragmento do romance familiar</i> Véra Dantas de Souza Motta	622
<i>O discurso da mulher presidiária</i> Vera Lúcia Massoni Xavier da Silva	625
<i>A eficácia da comunicação professor/aluno, nos resultados da avaliação de respostas dissertativas</i> Verônica de Fátima Gomes de Moura / Nadege da Silva Dantas/ Francisca Eduardo Pinheiro	628
<i>Um caso de reestruturação gramatical em Tapirapé</i> Walkíria Neiva Praça	630
<i>A diferença cognitiva das palavras-chave do Cristianismo e do Budismo entre estudantes das universidades e adultos japoneses, e imigrantes hispano-americanos no Japão</i> Yayoi Taguchi Aird / Félix Lobo e Aoi Tsuda	632

Posters

<i>Discurso e classe social: análise da estrutura de roteiros em crianças de escolas públicas e particulares</i> Alexsandro Macêdo Saraiva	639
---	-----

<i>Como professores e alunos vêem o texto na formação do professor de língua</i> Anne Karine de Queiroz	642
<i>Coordenação e subordinação: aspectos subjacentes à teoria gramatical</i> Anny Querubina de Souza Barros	646
<i>Notícias sobre o vocabulário onomasiológico do cancionero satírico de Afonso Eanes do Coton</i> Aurelina Ariadne Domingues Almeida	649
<i>Tipos e gêneros textuais em livro didático de língua portuguesa</i> Carlos Leonardo Q. M. Duarte	652
<i>A relação entre ideologia e linguagem na comunidade turística de Canoa Quebrada: uma perspectiva da análise do discurso</i> Cellina Rodrigues Muniz	655
<i>Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião</i> Clecio dos Santos Bunzen Júnior	658
<i>Sentindo fome de amar: a metáfora na experiência afetiva</i> Daniel do Nascimento e Silva	661
<i>A interação entre a fala das personagens e o contexto narrativo em textos ficcionais</i> Edvânia Gomes da Silva	664
<i>A produção textual e as bases de orientação das comandas em livro didático de língua materna</i> Fabiola Nóbrega e Roberta Soares Paiva	667
<i>Identificação e classificação de gêneros jornalísticos</i> Flávia de Sena Neri / Eliane Cristina Araújo Vieira	671
<i>Identificação e classificação de gêneros acadêmicos</i> Francisco Thiago Chaves de Oliveira / Damião Carlos Nobre Jucá / Sayuri Gregório Matsuoka	674
<i>Referenciação e dêixis na aquisição da linguagem: primeiras descobertas</i> Francisco Eduardo Vieira da Silva	677
<i>A emergência de identidades sociais em campanhas políticas</i> Gustavo Henrique da Silva Lima	680
<i>Aspectos morfo-semânticos nas adivinhas</i> Helga Vanessa Assunção de Souza	682
<i>Gramática e ensino do português: a contribuição das gramáticas tradicionais modernas</i> Hérica Karla Alencar de Medeiros e Luiz Francisco Dias	684
<i>A influência de elementos contextuais no processo de construção da macroestrutura pragmática</i> José Marcelino Poersch e Joselaine Sebem de Castro	687

<i>Analogia e atividade inferencial em textos da fala e da escrita</i> Kassandra da Silva Muniz	690
<i>Interação entre discursos na ficção</i> Kely Cristina Limeira da Silva	693
<i>Construções lexicais complexas: um retrato constitutivo</i> Alessandra Nascimento da Silva / Gêlda Karla da Silva Marques e Leilane Ramos da Silva	697
<i>O sujeito agente e o causativo nas estruturas do português</i> Luciana Nunes Manguiera e Dágina Chaves Gomes	699
<i>O texto nas aulas do professor formador</i> Maria Geane Araújo Tito e Maria Auxiliadora Bezerra	702
<i>Metáfora e atividade inferencial no discurso oral</i> Mariana Arruda Carneiro da Cunha	705
<i>A noção de gênero: um estudo de diferentes perspectivas</i> Mila Bastos Morais	707
<i>Gestualidade e voz: continuidade e/ou descontinuidade no processo de referenciação em aquisição da linguagem</i> Patrícia Silva de Lira	711
<i>Antonímia como processo de referenciação</i> Renata Rodrigues Viegas	714
<i>O texto na formação do professor e no currículo do Curso de Letras</i> Rosângela Farias Almeida	716
<i>Modalização vocal e referência na aquisição da linguagem</i> Soraia Batista Cavalcanti	719
<i>Ortografia, adivinhas e o ensino de língua</i> Surama Fernandes da Silva	721
<i>Dificuldades do professor em leitura e escrita: obstáculo ao bom desempenho do aluno</i> Symone Nayara Calixto Bezerra e Fabíola Cordeiro de Vasconcelos	724
<i>Identificação e classificação de gêneros epistolares: considerações gerais sobre cartas pessoais, cartas oficiais e bilhetes</i> Valéria Sampaio Cassan de Deus / Camile Botêlho Regadas / Thatiane Paiva de Miranda	727
<i>Sintaxe e adivinhas: um encontro na sala de aula</i> Wagner Rodrigues Silva	730

APRESENTAÇÃO

O presente número do Boletim da Associação Brasileira de Lingüística publica os trabalhos apresentados durante o II Congresso Internacional da ABRALIN, realizado no período de 13 a 16 de março de 2001, na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. Trata-se de um número especial, com os Anais do Congresso, em dois volumes. O primeiro volume traz os textos apresentados em Conferências, Mesas-Redondas, Simpósios, Sessões de Comunicações Coordenadas, Sessão de Teses Recentes e no Colóquio “Português Europeu/Português do Brasil: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio”. O segundo volume apresentará os trabalhos expostos nas Sessões de Comunicações Individuais e nos Posters.

A realização do II Congresso Internacional deu continuidade a uma iniciativa da Associação, que organizou, em Salvador-BA, no ano de 1994, o I Congresso Internacional da ABRALIN, e em Maceió, no ano de 1997, o I Congresso Nacional da ABRALIN. A partir daí, alternam-se, a cada dois anos, os congressos nacionais e internacionais, eventos que vieram criar mais uma oportunidade para reunir os sócios da ABRALIN e para debater problemas de interesse dos pesquisadores vinculados a diferentes áreas da Lingüística.

Além do Congresso, a ABRALIN realizou, no período de 5 a 13 de março, o XV Instituto Brasileiro de Lingüística e apoiou uma programação paralela, dirigida ao mesmo público do Congresso. Esta programação constou das seguintes atividades: reunião de três GTs da ANPOLL – GT de Descrição do Português, GT de Línguas Indígenas e GT de Sociolingüística e realização do I Seminário “Para melhorar não basta avaliar”, promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que reuniu cerca de 400 Coordenadores dos Cursos de Graduação em Letras das Universidades Brasileiras, para a discussão de problemas relativos ao Exame Nacional de Cursos (Provão) e à avaliação das condições de ensino dos cursos de Letras.

Durante o período em que se desenvolvia o II Congresso Internacional, realizou-se também o Colóquio organizado pelo Projeto “Português Europeu/Português do Brasil: Unidade e Diversidade na Passagem do Milênio”, coordenado pelos Professores João Andrade Peres, da Universidade de Lisboa e Mary Kato, da UNICAMP. Para integrar o Colóquio PE/PB 2000, em Fortaleza, foram encaminhados 26 trabalhos, de pesquisadores brasileiros e portugueses.

O XV Instituto Brasileiro de Lingüística, que ocorreu no período de 05 a 13 de março de 2001, antecedeu o II Congresso Internacional da ABRALIN, com a oferta inicial de 31 cursos, sendo 20 de nível introdutório e 11 de nível avançado, com duração de 15 e 30 h/a, ministrados por 23 professores brasileiros e 8 estrangeiros, vinculados a programas de Pós-Graduação, para tratar, prioritariamente, de temas relacionados a áreas emergentes ou em consolidação, fomentar a discussão de teorias e processos metodológicos, e possibilitar a formação de novos pesquisadores. Dos 31 cursos propostos, 12 foram efetivamente realizados, atendendo a 215 alunos.

Na organização geral do Congresso, foram previstos sete tipos de atividades, com critérios

definidos para a seleção de trabalhos submetidos pelos sócios à Comissão Organizadora. Apenas as conferências foram propostas exclusivamente pela Diretoria da ABRALIN. Pensava-se, dessa forma, democraticamente, dar oportunidade de participação a todos os sócios. No total, aceitaram-se 953 trabalhos, cujos resumos foram publicados no livro Programa e Resumos, entregue aos participantes na abertura do evento. Tivemos, assim, 11 Conferências; 152 trabalhos apresentados em 41 Mesas-Redondas; 82 em Simpósios; 182 em Sessões de Comunicações Coordenadas; 360 em Sessões de Comunicações Individuais; 105 trabalhos em Sessões de Posters, e 35 trabalhos em sessões de Teses Recentes, além dos 26 expostos no Colóquio.

Nem todos os participantes enviaram seus textos para publicação, de modo que compõem os dois volumes deste Boletim Especial 462 trabalhos, sendo 221 artigos no primeiro volume e 241 no segundo. Na seleção dos trabalhos para a organização dos dois volumes, verificamos, basicamente, se estes atendiam às normas para publicação, de modo que não foi feita qualquer revisão, seja de forma ou de conteúdo, mas apenas a necessária revisão das sucessivas provas editoriais.

Concluindo mais uma tarefa, gostaríamos de destacar o sucesso do XV Instituto Brasileiro de Linguística e do II Congresso Internacional da ABRALIN, pela grande participação de pesquisadores, professores e estudantes, e pela qualidade dos trabalhos apresentados.

Nesta oportunidade, tornamos público nosso agradecimento a todos os que colaboraram para o sucesso dos dois eventos, principalmente, à CAPES e ao CNPq, pelo apoio dessas agências à realização do Congresso e do Instituto.

Agradecemos especialmente à Universidade Federal do Ceará, por acolher a ABRALIN e pelo suporte institucional e acadêmico indispensável ao funcionamento desta Associação e à realização dos eventos por esta organizados. Do mesmo modo, agradecemos à Universidade Estadual do Ceará e às empresas e órgãos do governo do Estado do Ceará, parceiros sempre presentes.

Nosso reconhecimento dirige-se também aos colegas professores, funcionários, estudantes e bolsistas, pela participação efetiva e pela ajuda na organização do XV Instituto Brasileiro de Linguística e do II Congresso Internacional da ABRALIN. Um agradecimento muito especial dirige-se a duas funcionárias da UFC: Antonia Edna Braga Maia, pela inestimável ajuda nos serviços de Secretaria da ABRALIN e Maria Vilani Mano, pela incansável colaboração dada à organização deste Boletim Especial, sobretudo na revisão das provas.

Recordemos, finalmente, que se todos os projetos se realizaram, isso se deve, desde o primeiro momento, ao incentivo, à confiança e ao apoio incondicional de toda a Diretoria, do Conselho e dos Sócios da Associação Brasileira de Linguística.

Maria Elias Soares
Organizadora

Comunicações Individuais

Construção de altas sonoros: procedimentos metodológicos para o ALISPa¹

Abdelhak RAZKY

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *The linguistic field work is more and more concerned with the process of data organization, classification and dissemination. This work aims at showing how to deal with digital data in the perspective of dialectology and sociolinguistics. The elaboration of geo-sociolinguistic atlas should take into consideration digital sounds when mapping lexical and phonetics variation. The tool ALISPa presented here is being programmed under Toolbook II 6.5.*

PALAVRAS-CHAVE: *dados digitais, Dialectologia, Sociolinguística*

Introdução

1. O que é um atlas sonoro?

A lingüística de campo se desenvolveu tanto nos últimos 50 anos que a comunidade científica sentiu a necessidade de organizar, classificar, armazenar os corpus lingüísticos existentes. A preocupação com os dados brutos de textos escritos e sonoros é resultado também da evolução dos meios de comunicação e do tráfego da informação *on-line*. O desenvolvimento da Internet, por exemplo, levou muitos lingüistas “do corpus” a questionar os processos de arquivamento, de triagem, de análise automática de milhões de *gigabites* de informações textuais que circulam todos os dias através das redes de comunicação. A dialetologia moderna, ou sociolingüística, sempre teve esse interesse pelos processos de arquivamento de dados, criação de bases textuais diatópicas, diafásicas e diastráticas, elaboração de mapas lingüísticos fonéticos, morfo-sintáticos, léxico-semânticos e pragmáticos a partir de dados escritos ou sonoros coletados no campo. Na última década, o desenvolvimento na área de informática levou alguns precursores americanos e europeus na área de dialetologia a se preocuparem com os dados sonoros na representação cartográfica. Aqui no Pará a primeira fase do programa computacional desenvolvido pela equipe do Projeto ALISPa visa dar continuação ao trabalho de armazenamento de dados sonoros, para facilitar o tratamento de corpus sonoros e o mapeamento sonoro de dados fonéticos e lexicais.

2. Por que um atlas sonoro ou falante?

Um atlas falante segue as mesmas metodologias estabelecidas nas pesquisas dialetológicas rurais ou urbanas. A única diferença consiste no modo de acesso às informações contidas nos mapas. Em vez de acessar dados lexicais ou fonéticos transcritos, o usuário de um programa computacional tem a possibilidade também de ouvir dados digitalizados (textos inteiros em gêneros diferentes, dados lingüísticos previamente selecionados e classificados, imagens, vídeo...). O atlas sonoro torna a apresentação cartográfica mais próxima da realidade lingüística descrita uma vez que o grau da subjetividade que envolve qualquer transcrição fonética é superado pela apresentação de dados reais que podem ser ouvidos mais de uma vez e retranscritos se for necessário.

A idéia de elaboração de um atlas sonoro vem responder a um impasse no trabalho dialetológico, cujo alerta foi feito por Jaberg e Jud (1928), que diziam:

*Envoyez vingt dialectologues dans le même endroit et vous aurez vingt résultats différents*².

Esse alerta feito quase 80 anos atrás, tornou-se uma crítica séria ao trabalho de campo na área da fonética. O mapeamento de dados sonoros digitalizados propicia uma descrição dialetal onde o informante não é apenas um indivíduo representado através de um conjun-

to limitado de códigos alfabéticos chamados de transcrição fonética. O API (alfabeto fonético internacional) é apenas um comodidade científica que ajuda mas não resolve a múltipla diversidade do contorno sonoro de cada informante. Um mapeamento fonético diatópico e diastrático que oferece a cada instante a possibilidade de ouvir um trecho sonoro constitui um passo importante na objetivação do dados fonéticos e possibilita a verificação de uma dada transcrição fonética em qualquer momento, seja para comprovar, retificar ou aprofundar uma análise articulatória ou acústica.

A maioria dos atlas lingüísticos publicados até hoje é impressa em papel. Na última década, a criação de ferramentas computacionais contribuiu de forma significativa para a mudança de apresentação do dados geolingüísticos. A classificação automática tornou-se acessível a todos os pesquisadores sem muita experiência na área de informática. A chegada de discos rígidos com capacidade cada vez maior abriu um caminho interessante para o tratamento de dados sonoros³. A idéia de atlas sonoro virou realidade a partir da evolução técnica em termos de espaços físicos cada vez menores com (CD-Rom, DVD) capacidades maiores para armazenar arquivos de todos os tipos, inclusive sonoros.

3. Atlas Lingüístico Sonoro do Pará (ALISPa): entrevistas e questionário fonético

O projeto ALISPa⁴ é continuação de um projeto maior, o Atlas Geo-Sociolingüístico do Pará, iniciado em 1996. O objetivo maior do ALISPa é a construção de uma fonoteca⁵ sobre os falares paraenses a partir de amostras feitas em 10 cidades do Estado⁶. Duas metodologias de coleta de dados são empregadas para a elaboração do atlas sonoro.

3.1 Entrevistas

Trata-se de uma amostra estratificada de 42 informantes em cada uma das 10 localidades do Estado. São entrevistas entre informantes e documentador sobre temas carregados de emoção a fim de

¹ Atlas Lingüístico Sonoro do Pará

² “Se você enviar vinte dialetólogos ao mesmo lugar você terá vinte resultados diferentes”.

³ O primeiro discos rígidos de computadores pessoais (PC) não ultrapassavam o 2 gigabites. Hoje a capacidade de computadores pessoais vai de 6 até 30 gigabites para computadores simples.

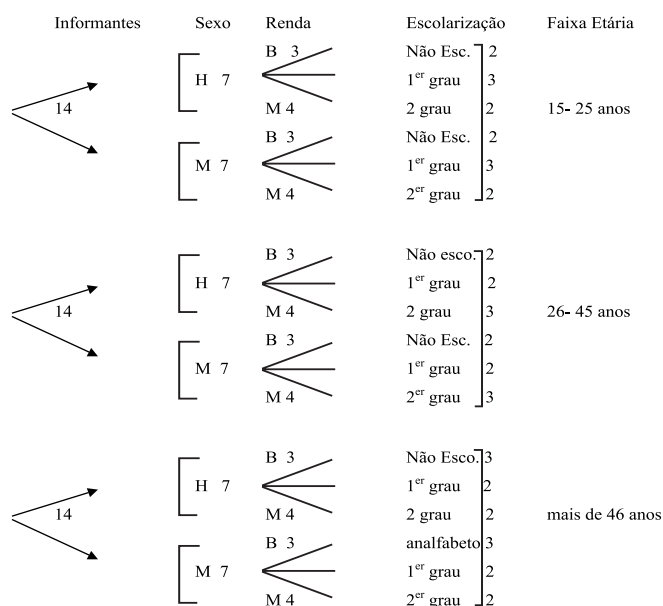
⁴ A equipe desse projeto é formada pelos professores da UFPa: Dr. Abdelhak Razky (coordenador geral), e coordenadores pesquisadores Orlando Cassique, Marilucia Oliveira e Raquel Lopes, e por 4 bolsistas (Arlon Martins, Damiana Oliveira, Gracinete Antunes e Joana Rego).

⁵ Um arquivo sonoro de grupos de falantes. No caso da presente pesquisa os falantes estão estratificados socialmente e representam 10 cidades do estado do Pará. O acervo é digitalizado, classificado e armazenado em CD-Rom.

⁶ Belém, Bragança, Breves, Santarém, Abaetetuba, Altamira, Itaituba, Cametá, Marabá, Conceição do Araguaia,

diminuir o stress causado pela situação de entrevista assim como pelo próprio uso de gravador. As entrevistas são gravadas em fitas cassetes de 60 minutos. Cada entrevista totaliza no mínimo 20 minutos de gravação.

Os informantes que constituem a amostra de cada cidade são estratificados socialmente, devem ter nascido na localidade e não ter viajado por mais de 3 meses a outros lugares. O gráfico seguinte resume as características sociais dos informantes:



Renda= baixa : menos R\$ 1000
médica : mais de R\$ 1000

3.2. Questionário fonético-fonológico (QFF)

Além das entrevistas, um questionário fonético-fonológico (QFF)⁷ é aplicado nas 10 cidades do ALISPa. Seguindo a mesma metodologia estabelecida no projeto ALIB, em cada cidade são escolhidos 4 informantes escolarizados no máximo até a quarta série do ensino fundamental, estratificados da seguinte forma:

idade sexo	18- 30 anos	40-70 anos
homem	1 informante	1 informante
mulher	1 informante	1 informante

4. Procedimentos práticos de armazenamento de dados digitais

Nós procedemos a uma descrição das condições ideais para uma coleta de dados sonoros comparando-as com nossas condições materiais.

4.1 – Gravador

a- Um Laptop com uma placa de som profissional tipo SoundBlaster stereo última versão, um microfone unidirecional e um disco rígido de no mínimo 20 gigabytes. Este recurso evita a digitalização de fitas cassetes.

b- O gravador ideal seria um gravador tipo MD (mini disc) profissional tipo (PHILIPS/SONY)

c- Com fitas magnéticas um gravador tipos SONY, TANDBERG, UHER, NAGRA, mono ou estéreo com uma velocidade entre 9,5 e 19.

d- Na falta de um dos dois tipos de gravadores um gravador semi-profissional com velocidade 4,5.

Os recursos limitados do projeto ALISPa só permitiram o uso de um gravador semi- profissional com microfone multidirecional embutido. A qualidade de gravação é boa uma vez que foi feita num ambiente sonoro favorável.

4.2. Digitalização e compressão de dados sonoros

Existem no mercado vários tipos de ferramentas para aquisição de som digital através de fitas cassetes. No ALISPa usamos o programa Yamaha sound num computador Pentium 333MHz com 4 gigabytes de disco rígido. Uma aquisição ideal de som seria no formato WAV 16bits estéreo, 44Khz. Para evitar problemas de memória e disco rígido optamos pelo formato wav, 22khz, 8bits mono.

Uma digitalização de 30 minutos de gravação no formato wav, 16bits, 44KHz ficava em torno de 250 Mb. É uma quantidade enorme quando se pensa armazenar dados de 42 informantes em CD-Rom com capacidade de 650 Mb. Isso significa 21 CD-Roms para cada cidade, 210 Cd-Rom para as 10 cidades. Com o segundo formato que nós escolhemos, esse número reduziu-se de 250 MB para uma faixa de 70MB ate 90MB. O material de cada cidade ocupa aproximadamente 4 CDs, diminuindo a quantidade total de CDs de 210 para 40.

Com esses dados o usuário do programa interativo ALISPa precisa ter à disposição os 40 CDs quando precisar fazer uma comparação de um fator lingüístico nas 10 cidades, isso não é impossível mas é pouco prático. Neste sentido resolvemos adotar a técnica de compressão de música MP3. O programa MP3 *professional* ajudou nessa tarefa. Um arquivo de som de 80 MB reduziu-se para 8MB com essa técnica de compressão MP3. O resultado é então 1 Cd-Rom para cada cidade ou 10 Cds para as 10 localidades.

4.3. Limpeza

A fitas cassetes (originais ou cópias) sempre apresentam algumas anomalias como os ruídos de teste no início, o fato de ligar e desligar o gravador no meio da entrevista ou outros tipos de barulhos que não são ligados ao documento sonoro. Essas anomalias prejudicam algumas operações como a restauração da equalização e precisam, por isso, ser eliminadas.

Existem aí também ferramentas e aparelhos sofisticados capazes de reduzir vários tipos de anomalias e modificar a qualidade de fitas cassetes digitalizadas. No caso do ALISPa, optou-se pelo programa SoundForge para limpar os arquivos sonoros antes da fase de compressão.

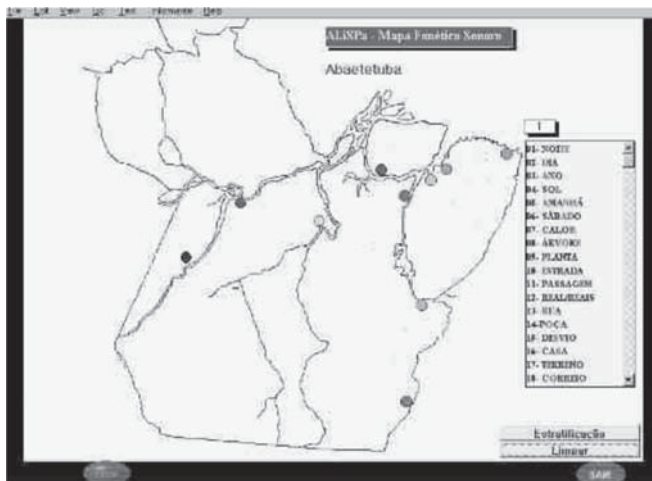
O processo de limpeza é muito importante uma vez que permite reduzir alguns problemas relacionados à percepção das características da fala como:

- fonte sonora (informante e suas características)
- características do microfone
- distância entre o microfone e a fonte
- nível sonoro do documento original
- problemas relacionados à variabilidade da velocidade (pilhas, fonte elétrica)
- timbre (agudo/grave)
- som mono/estéreo
- velocidade de gravação (4,5 ; 9,5 ; 19 ; 36)
- tipo de gravador (Philips, Sony, UHER...)
- tipo de suporte magnético

⁷ O questionário fonético-fonológico elaborado pelo comitê do projeto Atlas Lingüístico do Brasil (ALIB) composto de 157 (cento e cinquenta e sete) perguntas para se identificar as variações fonéticas no espaço social e no tempo.

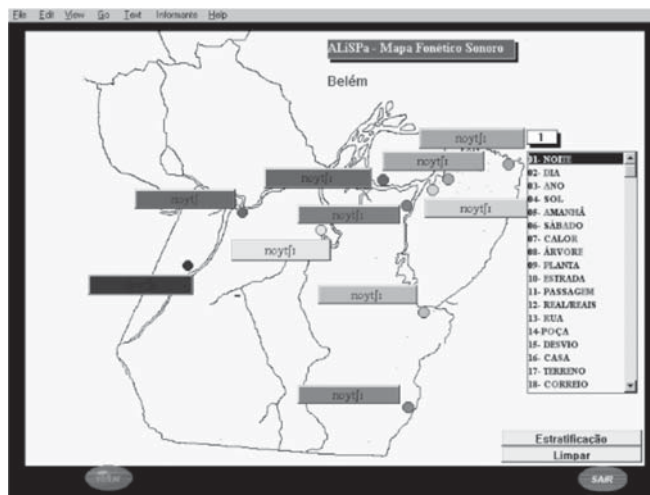
5. A Interface digital interativa: ferramenta e procedimentos (Toolbook, Openscript)

A interface do ALISPa foi elaborada usando a linguagem de programação Openscript de ToolBook Instructor 6.5. O mapa seguinte apresenta as dez cidades onde foi aplicado o questionário fonético: Itaituba, Santarém, Altamira, Breves, Cametá, Abaetetuba, Belém, Bragança, Marabá e Conceição do Araguaia.



A caixa de texto à direita do mapa representa os 157 vocábulos do QFF. O usuário deve proceder da seguinte forma:

- selecionar o vocábulo (por exemplo 01-NOITE)
- escolher no menu INFORMANTE ou um dos quatro grupos de informantes (Masculino 18-30 anos, Feminino 18-30 anos, Masculino 40-70 anos, Feminino 40-70 anos).
- o programa exibe no mapa a transcrição fonética do vocábulo (01-NOITE) nas dez cidades. O usuário pode selecionar no mapa qualquer realização fonética para ouvir a voz do informante:



6. Conclusão

O fenômeno da variação fonética está sendo estudado no estado do Pará de acordo com uma metodologia sociolinguística que tem em vista o registro sonoro informatizado dos dados obtidos. O tipo de abordagem permite superar as limitações das transcrições fonéticas que, embora fundamentadas em pressupostos científicos, ainda apresentam traços de subjetividade do documentador.

No estado do Pará não existe ainda um atlas dos falares da região. Uma política linguística relacionada ao ensino de Língua Portuguesa precisa dos dados refletindo a diversidade linguística. Uma das palavras chave nesse sentido é o termo « ecologia linguística ».

Referências bibliográficas

JABERT KARL, Jud, Jacob.- *Volume d'introduction sur la méthode d'enquête*. Halle, Niemeyer, 1928.
COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB, *Atlas Lingüístico do Brasil : Questionários*. UEL, Londrina, 1998.
CARDOSO, Suzana Alice Marcelino, Ferreira Carlota, *O léxico Rural: Glossário, Comentários*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2000.

Singularidades do erro de escrita

Adna de Almeida Lopes

Universidade Federal de Alagoas

RESUMÉ: *Ce travail entraîne à des discussions concernant la façon par laquelle l'erreur d'écriture est envisagée dans les études linguistiques et parle aussi de la singularité de l'erreur que l'on y trouve. La recherche montre des possibilités de penser le rapport langue/sujet-apprenti, soumis aux effets de cette langue.*

PALAVRAS-CHAVE: *escrita; produção, erro.*

Tem-se visto estudos que observam a aprendizagem da leitura e da escrita tanto sob abordagens psicológicas (relacionadas às “capacidades mentais” do indivíduo), aspectos sociais (relacionados à comunidade de falantes que “utilizam” a língua) e aspectos estruturais (relacionados à “aquisição” do código da língua). Tem-se visto, também, que os estudos lingüísticos, mesmo através de um processo gradativo, estão presentes no discurso e nas práticas escolares, dando subsídios para se pensar a alfabetização e a relação de um sujeito aprendiz que é sujeito porque já está na Linguagem.

Como o fracasso escolar está submetido, principalmente, à produção escrita do aluno e, nessa produção, o que parece mais determinar a avaliação do professor são as dificuldades no “domínio” da ortografia, pretendemos encaminhar, com este projeto, observações sobre a forma como o erro ortográfico tem sido visto nos estudos lingüísticos e sobre a singularidade desse erro que, em geral, não aparece nesses estudos, uma vez que não atende aos requisitos de padronização e sistematização, isto é, não podem ser categorizados de acordo com o padrão da língua, ou não seguem uma certa previsibilidade do próprio erro ortográfico. Observando exemplos desses dados “insólitos” em produções escritas escolares, vemos a necessidade de se investigar mais profundamente esse tipo de erro.

O que é previsível nos erros ortográficos

Em seus estudos, Nunes et alii (2000) observaram os erros ortográficos de crianças com dificuldades de aprendizagem e compararam com os de crianças que não possuíam essa dificuldade, concluindo que as diferenças eram apenas quantitativas e não qualitativas, isto é, os erros eram do mesmo tipo só que apareciam com maior frequência nos alunos com dificuldades em leitura e escrita. Na categorização feita pelos Autores, estão erros como os de: a) **transcrição de fala**, ex: **istrela**, **impada**, **bulacha**, **mininisi**, **ome(m)**; b) **supercorreção**, ex: **sel** (céu), **ágoa** (água), **vasolra** (vassoura); c) **regras contextuais**, ex: **camtor**, **enpada**, **rrolha**, **aimda**; d) **trocadas de letras com sons parecidos**, ex: **anelivorme** (aneliforme), **encrassado** (engraçado), **glima** (clima), **blástico** (plástico), **tivam** (divã).

Para uma classificação das “sutilezas” da representação fonológica os Autores recorrem a Marsh (1980) para definir dois tipos de regras ortográficas: as “regras hierárquicas” que consideram o ambiente em que a letra/som se encontram e os “indicadores de natureza léxica” em que o sujeito atenta para a grafia de certas palavras por analogia com palavras já conhecidas. No português, os exemplos para o primeiro tipo são: a) o valor do C e do G em função da letra subsequente; b) o uso do M e não N antes de P e B; c) a mudança do som do S para /z/ (quando entre vogais); d) a não utilização de Ç ou SS no início das palavras. Para o segundo tipo, o de considerações léxicas, eles apresentam como exemplo as seqüências sonoras do português que possuem mais de uma grafia (para /isse/ a escrita pode ser ICE ou ISSE): a) “meninice”, “burrice” são formadas pelo sufixo ICE gerador de substantivos abstratos e b) “visse”, “fugisse” são formadas com a desinência ISSE do verbo no pretérito do subjuntivo.

Para os erros cometidos pelas crianças com dificuldades e por

aquelas que não as apresentam, eles observaram dois tipos de “discrepâncias”¹: omissões de sílabas e letras e troca de letras. Esta última, considerando a sua maior frequência em relação às omissões, foi tratada como sendo a mais importante. Os Autores afirmam que a “troca” acontece geralmente entre consoantes sonoras e surdas com o mesmo ponto e modo de articulação (v/f, c/g, b/p e t/d), como nos exemplos: **anelivorme** (aneliforme), **encrassado** (engraçado), **blástico** (plástico) e **tivam** (divã), tidos como erros por troca de letras com sons parecidos, na categorização realizada.

Carraher (2000) afirma que a “troca de letras” não pode pertencer a mesma categoria dos erros de “transcrição de fala” (como trocar o “o” por “u” em “formiga”) e justifica dizendo que a troca de letra constitui uma “escolha errada” na representação do som em pauta e que pode, também, constituir um erro de “falta de atenção”: *“Quando, por alguma razão, a atenção do sujeito está muito envolvida em outros aspectos da escrita, é possível que as discriminações mais sutis sejam ignoradas.[...] a atenção, concentrada em outros aspectos da escrita, poderia gerar erros de troca de letra”* (Carraher, 2000: 117).

A “troca de letra” numa palavra está associada, portanto, ao sujeito empírico, consciente de suas ações; ao sujeito psicológico que realiza operações mentais de discriminação perceptual e motora. Pensar as relações sujeito/língua apenas por um viés psicológico, pode impedir que se avance na explicação do erro ortográfico dentro do próprio funcionamento da língua, pois tal tentativa de explicação fica amarrada por aquilo que se define como “falta de atenção”.

Podemos ver que esses estudos limitam-se a uma descrição e quantificação das ocorrências dos erros ortográficos. As justificativas estão centradas nas dificuldades de realização ou incapacidades das crianças, de uma análise fonológica das palavras, observadas a partir do que está presente nas categorizações propostas.

O que podemos ressaltar é que as pesquisas sobre o erro ortográfico ainda estão limitadas a descrições e categorizações dos tipos de erros mais comuns sem, no entanto, aprofundarem as explicações de questões como: por que as crianças fazem essas trocas? Ou, o que leva a criança a produzir erros inusitados? Será que ligar estes erros à “falta de atenção” nos ajuda a entender o processo aí em jogo?

Neste sentido, o que dizer então de erros que fogem das categorizações apresentadas, de erros que não estão relacionados a uma correspondência letra/som?

Outro Autor que observou erros ortográficos em produções de alunos das séries iniciais foi Morais (1998). Ele tenta mostrar como a norma ortográfica está organizada, fazendo uma distinção entre o regular e o irregular existente nessa norma. Segundo o Autor, quando a correspondência letra/som é regular a regra é passível de compreensão e quando irregular, de memorização. Ele afirma também que não se pode generalizar os erros ortográficos como uma simples troca de uma letra por outra, que esses erros possuem naturezas diferentes, definidas como regulares e irregulares. Para exemplificar essa diferenciação, ele compara dois pares de palavras: **sidade**(cidade) / **oje**(hoje) e **cachoro** (cachorro) / **honrrado** (honrado), afirmando que apesar de

todas conterem erros, eles são de categorias diferentes. No primeiro caso, não há nenhum princípio que auxilie na distinção para a escrita das palavras (se com C ou com H) e, no segundo caso, há uma regularidade, um “princípio gerativo” que pode ser compreendido, evitando ser memorizado.

O Autor afirma, ainda, que essa compreensão por parte do professor irá auxiliá-lo na utilização de diferentes estratégias para levar o aluno a “raciocinar” sobre as palavras, decidindo o que pode ser compreendido e o que pode ser memorizado. Ele enfatiza que para os casos de irregularidade ortográfica a única saída é a memorização ou a consulta ao dicionário, uma vez que não há regra que auxilie o aluno a diferenciar a relação letra/som. Com esse estudo, o Autor, na verdade, apresenta uma organização da norma ortográfica da língua, destaca regularidades e irregularidades das regras ortográficas para, a partir daí, propor situações de ensino-aprendizagem, como releituras e reescritas, com o objetivo de levar os alunos a uma escrita correta, partindo da reflexão sobre as regras e da memorização. Para o Autor, a explicitação de uma regra é o bastante para que a criança não cometa mais o erro ortográfico. Vemos, portanto, que o sujeito é colocado numa instância “fora” da língua, capaz de um controle consciente sobre ela.

Apesar da importância do trabalho deste autor, do ponto de vista pedagógico, seu caráter explicativo fica a desejar. Ele não consegue explicar por que o aluno produz tal erro. Indicando, como vimos em Nunes et alii (2000) e Carraher (2000), que todo problema se reduz à “falha de memória”, excluindo novamente, a relação sujeito/língua.

Os dados singulares na pesquisa lingüística

Como podemos ver, a análise do erro ortográfico tem-se detido em categorizações do que já está estabilizado. Os fenômenos que não apresentam similaridade com outros, ou que não se repetem, ou ainda, que não se encaixam em determinadas categorias ficam, muitas vezes, sem explicação. São, portanto, tratados como resíduo. Talvez, justamente aí, resida a importância de se refletir sobre a relação sujeito/língua para poder dar um escopo explicativo mais satisfatório ao erro ortográfico. Procuraremos, então, encaminhar a discussão para trabalhos que tomem como objeto de estudo o dado singular e que, a partir desse olhar, indiquem uma possibilidade de construção teórica no campo da Lingüística. Não queremos, com isso, tentar anular o procedimento de análise centrado em dados passíveis de categorização, mas ativar um olhar lingüístico sobre o que fica desse procedimento.

Abaurre et alii (1997) comentam “a relevância teórica dos dados singulares”, buscando definir, em suas pesquisas, caminhos metodológicos para a descoberta de elementos que expliquem a relação sujeito/língua no processo de aquisição da linguagem. Elas afirmam que adotar um procedimento, em pesquisa, voltado para a análise do que é “indiciário”, “singular”, não implica “falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo geral”. As regularidades subjacentes à língua podem ser analisadas tanto pelas questões que dizem respeito a um sujeito universal como ao sujeito singular da linguagem.

Os dados singulares geralmente têm sido tomados nas análises como “resíduos” sem grandes contribuições para uma sistematização. Sobre esses dados “desprezados” as Autoras afirmam que são “ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instâncias episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar” (Abaurre et alii, 1997:18).

Afirmam ainda que os casos mais comuns de refacção, nos textos de escolares, dizem respeito à correção ortográfica (critério

escolar de qualidade do texto escrito), mas acrescentam que subjacente a uma preocupação com a ortografia encontram-se motivações variadas, “reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem” (Abaurre et alii, 1997:24).

Os dados que apresentaremos a seguir possibilitam o levantamento de hipóteses sobre essa relação singular do sujeito com a linguagem.

EXEMPLO 1 - O texto de JPL, 9 anos (Oliveira, 1999:6; itálico: grifos do autor; negrito: grifos meus):

“Era uma vez a Juliana encontrou um gatinho que se chamava Fereques. Ele era muito bom e quieto ele ficava com o menino que se chamava Dougras.

O Fereques gostava de ficar muito com ele e a Juliana ficou com ele e levou para **sassa** e *ficaro feliz*.

Passou muito tempo com o gatinho.

A Juliana falou:

_ Eu vou levar o gatinho para visitar o Dougras.

Ai o Dougras *ficou muito feliz* com a visita do gatinho.

Ai a Juliana levou o Fereques na **casa** do Dougras.

Ai passou muito tempo na **casa** do Dougras.

Ai a Derlanda foi na **cassa** do Dougras e falou:

_O gatinho é minha falou Derlanda Dougras eu vou levar o gatinho para minha **cassa**.

Ai a Derlanda levou o Fereques para sua **casa** e ela falou para sua mãe:

_Mamãe eu axei o Fereques é mesmo filha isso é muito legau.

Ai a *Derlanda ficou feliz para sentre* e a Derlanda e os pais dela e o Fereques *ficaro muitos felizes*. ” JPL – 9 anos

Esse texto faz parte do trabalho de Oliveira (1999) sobre o funcionamento lingüístico-discursivo em narrativas de crianças. Para a Autora, as pesquisas sobre as mudanças no processo de aquisição da fala/escrita da criança devem ser fundamentadas por hipóteses sobre o funcionamento da linguagem e não apenas em pressupostos sociais e/ou psicológicos. Devem, também, considerar o sujeito como efeito e não origem desse funcionamento.

Para a análise de dados de fala/escrita, a Autora enfatiza a necessidade de se garantir a observação da singularidade da estruturação da criança na sua relação com a linguagem. Para isso, ela toma como base a distinção feita por Milner (1989, apud Oliveira, 1999) entre o “possível lingüístico”, definido como o possível material, ou seja, as possibilidades determinadas pelos parâmetros de análise lingüística e certas ocorrências agramaticais que fogem desses parâmetros, ou seja, “o impossível da língua materialmente atestado”. Ela procura justificativas teóricas para as ocorrências lingüísticas consideradas desviantes, explicando que Milner quer mostrar que o que é possível na língua, de acordo com a categorização da Lingüística, nem sempre coincide com o produzido pelo falante: “*podem ocorrer muitas construções agramaticais se se toma as descrições lingüísticas vigentes como parâmetro de análise. A idéia de um impossível de língua materialmente atestado remete-nos a uma concepção de sujeito tomado como efeito e não como origem do funcionamento da linguagem*” (Oliveira, 1999:3).

Gostaríamos de chamar a atenção, na produção da criança, para a grafia da palavra CASA em diversos momentos do texto: inicialmente, há o registro de SASSA, em seguida, dois registros de CASA, dois de CASSA e, finalmente, a aluna volta a escrever CASA.

O que acontece com essas escritas diferenciadas? No caso de CASSA, as ocorrências podem ser justificadas pelos diferentes valores que podem tomar o C e o S, de acordo com o que se tem categorizado em estudos sobre o erro ortográfico: tanto a troca de S por Z, como também a de SS por S.

O mais comum, no entanto, é a justificativa de que o “uso” de dígrafos faz parte de um estágio “posterior” à escrita alfabética, em

que a criança, por exemplo, escreve “pásaro” e “pasario” em vez de “pássaro” e “passarinho”. O que não é o caso, no texto destacado, pois a aluna registra CASSA, alternando com a escrita de CASA.

O que chama a atenção como diferente e, portanto, singular, no texto destacado, é o registro de SASSA, fora de toda categorização que se tem realizado e que nos leva a interrogar se o lugar do C /k/ pode (ou não) ser tomado pelo Ç /s/: há entre cê (c) e esse (s) alguma relação em que um pode substituir o outro?

Que explicações poderia haver, então, para a singularidade da escrita de SASSA sem ter que ir para outros domínios não-lingüísticos, como por exemplo, dizer que houve “falha de memória” ou “desatenção”?

Nas observações que temos feito sobre a singularidade do erro nos textos de alunos do Ensino Fundamental, em escolas públicas alagoanas, temos encontrado exemplos que trazem a possibilidade de uma reflexão sobre a contribuição que esses erros podem trazer para aprofundar algumas questões acima discutidas que dizem respeito às relações do sujeito (aluno) com a língua (escrita). Destacaremos um desses textos:

EXEMPLO 2 – Texto de Wegina Daniele, 10 a, da 2ª série de uma escola municipal de Rio Largo (grifos meus):

O SAPO
ERA UMA VEZ UM SAPO QUI
VIVIA MUITO TRISTI NÃO COMIA
NEM BEBIA É SO VIVIA TRISTO ATE
QUE UM DEA ELE VIU UMA SAPINHA
E SE JUNTARÃO E VIVERAM FELIZES

Comentando o texto da aluna, podemos dizer que a escrita de TRISTI já está dentro de uma categorização nos estudos lingüísticos sobre o erro, denominada, como em Cagliari (1989:139), de erro de *transcrição fonética*: “o aluno escreve i em vez de “e”, porque fala [i] e não [e]; por exemplo: dici(disse), qui (que), tristi (triste)”.

Concordamos que esses grafemas assumem o mesmo valor sonoro em determinadas palavras, no entanto, lançamos aqui as seguintes questões: E a escrita de TRISTO? Em que categoria de “erro” poderia ser associada? À troca de [e] ou [i], por um [o]?

Outras questões podem, ainda, ser levantadas: Por que a criança, já tendo escrito TRISTI na linha anterior, escreve TRISTO? Quais efeitos de sentido estariam sendo mobilizados a partir desse “erro”?

Não poderíamos, então, afastando a possibilidade de uma relação sonora, interpretar esse “erro” como sendo de ordem lingüística, especificamente, dentro de uma relação, na cadeia sintagmática? Acreditamos que a hipótese poderia ser levantada na direção de uma relação sintática entre SAPO (sujeito) e o seu atributo (predicativo): TRISTO.

Poderíamos dizer ou que a escrita de TRISTO seria um “erro” de “ortografia” pela simples troca de letras, motivada pela relação letra/som, da convenção ortográfica ou estender as hipóteses para uma interpretação de ordem lingüístico-discursiva, em que TRISTO estaria relacionado ao sujeito SAPO (substantivo masculino singular), na construção da unidade do texto. Diante da singularidade desse erro, colocaríamos em discussão até a separação do que é chamado de “erro ortográfico” e “erro de concordância”, pelos gramáticos, uma vez que há outras relações no nível sintagmático da língua, que não apenas a de letra/som.

O modo como a língua escrita é ensinada na escola, centrado em convenções gráficas e exercícios gramaticais mecânicos, contem-

plam apenas as regularidades em transformações do tipo: *menino bonito/menina bonita; aluno estudioso/aluna estudiosa*, em que a flexão dos substantivos e adjetivos é marcada apenas pela desinência.

Discutindo sobre o que poderia convocar os procedimentos de correção, nos textos de alunos, Calil & Felipeto afirmam que esse procedimento diz respeito à definição do lugar dado “*ao modo como o escrito (a língua escrita) é ensinado para esses alunos constituindo aí um modo de significação, para o que se aceita como “errado” ou “certo”, interferindo naquilo que se produz como efeito do escrito sobre aquele que escreve ou sobre o modo como se escreve.*” (Calil & Felipeto, no prelo).

Eles acrescentam que esses efeitos são identificados pela “singularidade e heterogeneidade” das rasuras, dos “erros”, que interpretados dentro de um psicologismo, em que o sujeito acionaria operações mentais no momento de trabalho com a escrita, seria apagar o que é da ordem do funcionamento lingüístico-discursivo; seria a “empíria” ofuscando “os movimentos da própria língua e dos discursos, nas suas relações constitutivas com o sujeito”.

Não se pode, pois, tratar o lingüístico com base no desenvolvimento cognitivo, deixando de lado o funcionamento da língua pela própria língua. Recorrer a outros domínios para as explicações sobre as relações sujeito/língua seria considerar a Lingüística insuficiente para explicar seu próprio objeto.

O erro singular oferece, pois, possibilidades de explicações sobre a relação sujeito/língua que, muitas vezes, fica prejudicada quando se leva em conta apenas o que é possível de categorização ou somente o que se apresenta como estabilizado no funcionamento do próprio erro ortográfico.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernadete et alii. (Re)Escrevendo: o que muda?. In: _____ (org.) *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Mercado Aberto, 1997.
- CALIL, Eduardo. *Letramento como efeito do funcionamento lingüístico-discursivo*. (Trabalho apresentado no Simpósio “Discutindo relações entre oralidade e escrita”, InPLA – PUC/SP. Mimeo.
- _____ & FELIPETO, Sonia Cristina. *Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos*. (no prelo). Publicação a sair no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação da Região Nordeste. Mimeo.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português*. Psicologia: Teoria e Pesquisa – Revista do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, 1, pp. 269-85.
- LEMOS, Cláudia T. G. *Intercionismo e aquisição de linguagem* DELTA, 1995.
- MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 1998.
- NUNES, Terezina et alii. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo, Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Pasqualina de. *Funcionamento lingüístico-discursivo em narrativas de crianças de 7 a 10 anos*. LETRAS, 14, 1999.

A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação

Adriana de Oliveira Gibbon

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This work proposed a grammaticalization of the periphrastic form to express future time. This route is pointed using factors selected by VARBRUL to analyse the variation of periphrastic form and simple present when these forms express future time.

PALAVRAS-CHAVE: forma perifrástica (IR+infinitivo) – gramaticalização - tempo

Introdução

Neste trabalho, focalizamos a perífrase (IR+infinitivo) e, através de grupos de fatores selecionados pelo programa VARBRUL, propomos um caminho de entrada da forma perifrástica no sistema verbal português.

Nossa hipótese é de que a forma perifrástica entra na língua para codificar a modalidade inerente ao futuro e, uma vez nesse espaço, adquire a função de codificar tempo futuro.

Os grupos de fatores lingüísticos são usados para dar respaldo na indicação desse processo e, por esse motivo, vamos fazer uma breve apresentação dos resultados encontrados deixando a discussão para o momento em que apresentamos nossa proposta de gramaticalização da perífrase.

Objeto

A forma perifrástica, constituída pelo presente do indicativo do verbo IR (flexionado em uma das pessoas do discurso) + infinitivo do verbo principal (vou estudar), raramente é prevista nas gramáticas tradicionais¹, entretanto, alguns trabalhos de língua portuguesa², que tratam da língua falada ou registram usos do idioma além dos já normatizados, costumam mencionar tal forma. O presente do indicativo, ao contrário, é bastante comentado pelas gramáticas como aquele que designa um ato que terá realização próxima, quando o verbo tem valor de presente-futuro: *Amanhã não saio de casa.*

Metodologia

Os dados que foram usados para realizar esta pesquisa são parte integrante de um dos *corpora* do Banco de Dados do Projeto VARSUL³. Nosso *corpus* compõe-se de 36 entrevistas de Florianópolis. Para analisar esses dados, empregamos o programa VARBRUL (Pintzuk, 1988).

Os condicionamentos lingüísticos

Ao todo, foram coletados 743 dados, com emprego predominante da forma perifrástica. Desses 743 dados, 10 são da forma futuro do presente, que codificamos juntamente com as outras duas formas a fim de verificarmos sua ocorrência e comportamento no *corpus* adotado. A tabela 1, mostra os resultados obtidos para cada variante isolada, incluindo, também, a forma do futuro do presente:

Variantes	Números de dados	Porcentagem
Forma perifrástica	453	61 %
Presente do indicativo	280	38 %
Futuro do presente	10	1 %
Total	743	100 %

Tabela 01: Distribuição das formas variantes de futuro

A primeira constatação que se pode fazer é que as formas do futuro do presente estão em declínio na fala dos florianopolitanos. Esses dados foram, então, retirados da análise quantitativa.

Vamos comentar três grupos de fatores selecionados neste trabalho, ou seja, aqueles que estão mais diretamente envolvidos com a possibilidade de traçar um caminho de gramaticalização para a forma perifrástica⁴: Modo do verbo da oração vinculada ao dado, Tipo semântico do verbo principal e Pessoa do discurso.

Modo do verbo da oração vinculada ao dado

Foram codificados os fatores modo indicativo, modo subjuntivo e formas nominais. Vejam-se alguns exemplos e a tabela 02 mostra o resultado final.

(1) ... aí eu disse assim, ó: “Que tu **dê** o fogão, tudo bem, e a gente *vai pagar* depois, né?” (FLP 07, L 0571)

(2) Mas ele se **arrependeu** porque nós *vamos fazer* falta. (FLP 03, L 0344)

	Frequência Aplic./Total	Porcentagem	Peso Relativo
Indicativo	197/301	65%	0,59
Formas nominais	11/22	50%	0,56
Subjuntivo	27/99	27%	0,23

Tabela 02: Influência do modo do verbo da oração vinculada ao dado sobre o uso da forma perifrástica.

Como se pode observar, os resultados mostram que a perífrase tende a aparecer vinculada aos tempos do modo indicativo e é fortemente restringida pelo subjuntivo.

Tipo semântico de verbo principal

Os verbos que acompanham o IR na perífrase ou que estão conjugados no presente do indicativo, são analisados a partir de um conjunto de traços que mostra a escalaridade do componente movimento, contida no seu traço semântico. Essa escalaridade é proposta por nós e os critérios utilizados para organizá-la são deslocamento e quantidade de movimento na ação intrínseca ao verbo⁵. Combinando esses traços, propomos o seguinte quadro:

1 Foram consultadas as seguintes gramáticas: Said Ali (1964;1971), Cegalla (1979), Cunha & Cintra (1985), Luft (1985) e Bechara (1987).

2 Trabalhos como o de Pontes (1972) e Santos (1997).

3 O Projeto VARSUL envolve quatro universidades do Sul do país (UFSC, UFPR, UFRGS e PUC - RS) e tem como objetivo investigar e descrever fenômenos de variação e mudança nas comunidades do Sul.

4 Além dos grupos de fatores citados, o VARBRUL selecionou Tipo de auxiliar, Paralelismo formal, Ponto de referência e idade. A ordem de relevância estatística foi a seguinte: Tipo de auxiliar, Modo do verbo da oração vinculada ao dado, Paralelismo formal, Tipo semântico do verbo principal, Ponto de referência, Pessoa do discurso e Idade.

5 Por movimento tomamos um simples conceito do dicionário: □

(), *animação, agitação* (Ferreira, 1988:346) e por deslocamento: *trair do lugar onde se encontrava* (ibid.:167).

Tipos	Traços	Exemplos
Movimento	Deslocamento	
Movimento 1	++ ++	sair, ir, andar
Movimento 2	++ +-	fazer, namorar, brigar
Movimento 3	+ -	mostrar, comer, dirigir
Movimento 4		movimento interno (percepção, emoção) assistir, ver, amar
Estado	--	ter, ser, estar

Quadro 01 – Apresentação dos critérios movimento e deslocamento para organização da escalaridade do grupo de fatores tipo semântico de verbo principal.

A tabela 03 apresenta os resultados:

Frequência	Aplic./Total	Porcentagem	Peso Relativo
Movimento 2, 3	214/303	71%	0,55
Outros	31/45	69%	0,80
Estado	155/229	68%	0,61
Movimento 1	55/ 192	36%	0,26

Tabela 03: Influência do tipo semântico de verbo principal sobre o uso da forma perifrástica.

Como se pode observar, os resultados parecem confirmar que os verbos de movimento 1 desfavorecem o uso da perífrase e que os de movimento 2,3 e os de estado a favorecem. O resultado mais relevante aqui é o que revela o fator estado (0,61) contra o fator movimento 1 (0,26), evidenciando que a idéia de movimento deve estar presente no contexto de futuridade: ou fornecida pelo auxiliar da perífrase, ou pelo traço inerente do verbo principal.

Pessoa do discurso

Controlamos, nesse grupo, dois fatores: interlocutor (eu, nós, a gente, tu, vocês, vocês) e não-interlocutor (ele, eles). Vejam-se alguns exemplos e os resultados:

(3) ... onde é que está errado, **nós vamos acertar** pra ficar tudo numa boa. (FLP 04, L 0416)

(4) “O que que **tu vais fazer?**” (FLP 23, L 1191)

(5) Agora, a **Camila vai fazer** um ano em abril, né? (FLP 20, L 0476)

Frequência	Aplic./Total	Porcentagem	Peso Relativo
Interlocutor	208/320	65%	0,53
Não - interlocutor	249/413	60%	0,26

Tabela 04: Influência da pessoa do discurso sobre o uso da forma perifrástica.

Acreditamos que a forma perifrástica ocorre mais em contextos nos quais o falante pode expressar mais intencionalidade e mais certeza na realização do fato (0,53). O fator não-interlocutor, por outro lado, favorece o uso do presente do indicativo, possivelmente por não haver tanto comprometimento na ação expressa.

O caminho da gramaticalização

Uma vez que podemos constatar que a forma perifrástica é recorrente em quase todos os contextos e está adquirindo espaço na língua, é importante que se ressaltem seus fatores condicionantes e os contextos de restrição ao seu uso, admitindo, agora, que mesmo entrando na língua para assinalar com mais ênfase a modalidade no tempo futuro, a perífrase encaminha-se para seu verdadeiro lugar: marcar o tempo, no espaço antes reservado ao futuro do presente.

A forma perifrástica é favorecida por um contexto mais centralizado no falante, muitas vezes garantindo a modalidade de intenção e certeza na expressão do fato. Um dos contextos que a favorece é o modo indicativo, o qual tradicionalmente expressa a certeza do falante a respeito do evento lingüisticamente representado (cf. Cunha &

Cintra, 1985:436). Essa modalidade expressa pelo indicativo é compatível com a modalidade de intenção tantas vezes associada à perífrase. Nesse caso, então, a perífrase estaria expressando modalidade. Considerando-se, entretanto, o valor temporal, verifica-se que o modo indicativo não instaura contexto de futuridade, logo a responsabilidade pela indicação de tempo futuro recai sobre a forma perifrástica, caso em que a perífrase estaria expressando tempo. Como a forma perifrástica encontra-se ainda em processo de gramaticalização, a função de codificar tempo ainda não lhe cabe totalmente. Sua motivação inicial é assinalar a modalidade e acreditamos que esse foi o motivo que lhe permitiu aparecer em contextos com o indicativo: sua carga de modalidade é compatível com a do indicativo. Uma vez neste contexto, entretanto, ela pode estar adquirindo função de expressão de tempo.

O segundo contexto estatisticamente relevante a inibir a perífrase é o que apresenta o verbo principal com traço semântico de movimento, situação que apresentaria duplamente tal traço caso aparecesse o auxiliar IR. O fator condicionante do uso da forma perifrástica é o caráter estático do verbo, seja na oração vinculada ao dado, seja no próprio verbo principal que faz par com o IR na perífrase. Uma primeira explicação é a de que a forma perifrástica, nesses contextos, confere ao verbo estático uma carga de movimento que reforça a futuridade. Outra explicação recai sobre a questão do aspecto imperfectivo do verbo IR, que, conforme admite Camara Jr. (1967:130) expressa um aspecto do que ainda vai acontecer e essa significação aspectual permite uma interpretação de futuro, a partir de um ponto: a forma perifrástica estaria, então, marcando um aspecto e possivelmente o tempo futuro.

Outro contexto que inibe a forma perifrástica é o da terceira pessoa do discurso. Os resultados mostram que os interlocutores (eu, nós e tu, vocês) é que favorecem o uso da perífrase. A explicação que nos parece mais coerente para tais resultados é que a forma perifrástica está marcando a modalidade da intenção e, talvez, da certeza que o falante tem de que um fato venha a se realizar no futuro. É possível, então, considerar o contexto mais modal, de relevância presente, como propício para o seu surgimento.

Gostaríamos de propor um caminho que indique a entrada da perífrase na língua, a partir das evidências assinaladas nos grupos de fatores analisados. A idéia é de que a forma perifrástica entra na língua sinalizando a modalidade, estende-se para o aspecto e, por fim, codifica tempo futuro. Não podemos nos esquecer, entretanto, que estamos diante de um processo de gramaticalização e que uma de suas características é a convivência das várias camadas, novas e velhas, interagindo.

MOMENTO 1:

Função Modalidade

Função Tempo

• Primeiramente, o contexto de variação encontra-se na função tempo, onde estão as formas futuro do presente e presente do indicativo. A motivação inicial da forma perifrástica é a modalidade, mas ela encaminha-se para marcar com mais ênfase o aspecto.

MOMENTO 2:

Função Modalidade

Função Aspecto

Função Tempo

• A forma perifrástica assume, nesse momento com mais ênfase, a função de expressar também um aspecto imperfectivo, compatível com o futuro. Ela atinge mais um passo no processo de gramaticalização.

MOMENTO 3:

Função Modalidade

Função Aspecto

Função Tempo

• A forma perifrástica atinge a função tempo e passa a fazer parte do contexto de variação. O futuro do presente está desaparecendo na língua falada e a perífrase ocupa seu lugar. A forma inovadora ainda ocorre nas outras funções, configurando um quadro amplo de assimetria entre forma e função.

Esse esquema proposto acima reflete o caráter gradual que caracteriza o processo de gramaticalização, ou seja, as etapas desse percurso e as funções que a forma perifrástica assume em cada uma delas são um *continuum*. Ele ainda ilustra a cadeia de gramaticalização que Heine *et al.* (1991) propõem como caminho percorrido pela forma *be going to* para, a partir da noção espacial, vir a tornar-se expressão de tempo futuro no inglês:

(1) noção espacial > (2) relevância do presente > (3) propection > (4) futuro
(ação verbal) (pragmática) (aspecto) (tempo)

A noção espacial (1) corresponde à expressão do verbo IR de movimento, que, ao unir-se com verbos no infinitivo passa a codificar a visão que o falante tem de uma ação futura originando-se do estado de coisas presente. Isso caracteriza a relevância do presente (2), exemplificada neste trabalho através do grupo de fator que mostra a modalidade da intenção presente na forma perifrástica: envolvimento do falante. O terceiro passo, aspecto (3), está associado diretamente ao verbo principal de estado, contexto em que a perífrase aparece para, marcando um aspecto imperfectivo, caracterizado por assinalar o início do fato, instaurar a futuridade do enunciado. E, finalmente, a perífrase passa a codificar o tempo futuro (4): a pista que nos permite assinalar essa função está presente no fator: modo indicativo. Dessa forma, propomos um possível percurso para o processo de gramaticalização da perífrase, que está relacionado com as categorias modalidade, aspecto e tempo.

A análise quantitativa dos dados permite-nos atestar que a forma perifrástica está tomando o espaço do futuro do presente na fala, uma vez que este tempo obteve pequena expressão no número total de dados. Além disso, podemos evidenciar a variação das formas perifrástica e presente do indicativo, envolvendo tanto os contextos de modalidade futura quanto o de tempo.

Os resultados confirmam que a forma perifrástica mantém seu caráter de modalidade, embora ela esteja também codificando tempo. Uma vez que nossa hipótese era a de que a perífrase estava entrando na língua como forma para marcar a modalidade, passando a configurar o tempo e que a análise realizada evidencia esses contextos, então podemos considerar que esses resultados atestam a nossa hipótese.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1987.
- CAMARA Jr., J. M.. Sobre o futuro romance. *Revista Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, v. 3, Tomos I-II, p. 221-225, dez. 1957.
- _____. A forma verbal portuguesa em -ria, Washington D. C., 1967.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1979.
- CUNHA, C., CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (s/d).
- HEINE, B. et al. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- LUFT, C. P. *Gramática Resumida*. Porto Alegre: Globo, 1985
- PONTES, E. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- PINTZUK, S. O Pacote VARBRUL. 1988.(mimeografado)
- SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.
- _____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.
- SANTOS, A. M. dos. *O futuro verbal no português do Brasil em variação*. Brasília, 1997. Dissertação de Mestrado.

Escrever para além da escola: uma reflexão nos primeiros ciclos

Adriana Fischer

Universidade Federal de Santa Catarina

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: *These researches are concerned with teaching difficulties in which they find hard to link theory with the making of written texts in classroom. The aim of these studies is to give some directions in order to enable teachers to produce their own methods of teaching in this kind of language activity.*

PALAVRAS-CHAVE: *produção textual, texto dissertativo, professores, ensino fundamental.*

Introdução

A produção textual, no âmbito das teorias sócio-interacionistas da linguagem, representa uma atividade interacional de sujeitos sociais, os quais, na interação, buscam a realização de algum objetivo. A forma como a linguagem escrita se organiza, na escola, para a realização de alguma finalidade é resultado das concepções adotadas por professores e por alunos acerca da produção de textos escritos.

De acordo com teorias de Bakhtin (1997), a linguagem se constitui através da concepção dialógica. O outro é peça chave para a constituição do sujeito, pois, ser homem significa comunicar. O sujeito, produtor de textos, para participar do processo dialógico precisa interpretar e compreender o outro sujeito ao invés de somente conhecer um objeto, neste caso, o texto. Este por sua vez, simboliza um processo de construção de significação, produto de uma enunciação, existindo na e para a sociedade. O texto é também dialógico, pois estabelece diálogo entre interlocutores e entre textos, constituindo, assim, a significação. Portanto, Bakhtin defende o texto como tecido de relações múltiplas e infinitas, em que a capacidade humana produtora de signos se caracteriza pela expansão, nunca pela substituição.

Realizando uma abordagem bakhtiniana, Garcez (1998:16) ressalta que “a compreensão mais profunda da construção do enunciado, da produção de textos, da constituição da independência e autoria da linguagem escrita continuam a ser os objetivos primordiais da escola e do processo educacional de forma ampla, pois não é apenas na escola, mas também no trabalho, que os indivíduos desenvolvem suas habilidades e capacidades.” Se a escola prima, constantemente, pela realização desses objetivos, por que, então, não são oportunizadas, na maioria das vezes, os trabalhos com produções escritas através de uma perspectiva crítica? Por que não valorizar as competências de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental para a produção de textos críticos como um excelente meio para desenvolver a chamada consciência crítica no educando? Por que não dar chance ao aluno de manipular, de ler e produzir textos dissertativos?

Leite (2000:191) defende que não existe uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre os gêneros narrativo, descritivo e dissertativo, como se acredita no meio escolar. Ele enfatiza que essa falsa concepção acerca da produção de textos nas séries iniciais ainda sustenta a estrutura curricular do ensino da Língua Portuguesa.

Partindo da defesa de Leite, as pesquisas realizadas em 1994 e em 2000, procuram fornecer um panorama do processo de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. Essas investigações retratam o posicionamento de professores e alunos frente a produção escrita, principalmente, no que se refere ao texto dissertativo. A insistência por retardar o trabalho com este gênero textual, parece perpetuar ao longo dos anos. No entanto, iniciativas de mudanças por

parte das pesquisadoras, junto às professoras regentes de classe e junto aos alunos, foram realizadas, a fim de analisar se dificuldades maiores para a realização dessa produção escrita se encontravam entre alunos ou professores.

O que se pode afirmar, a partir dos estudos de Leite (2000:191-2), é que o texto dissertativo se diferencia de outros gêneros discursivos devido à situação de comunicação na qual é produzido, às operações que são requeridas do locutor, às articulações dos argumentos com o intuito de servir a uma intenção, as numerosas formas expressivas e propriedades lingüísticas que são associadas predominantemente a ele e algumas características superestruturais específicas. Assim, a aquisição desse tipo de discurso escrito ocorre mais tardiamente, na escola, não pela sua complexidade, mas porque a escola não tem proporcionado, de forma sistemática, situações para as crianças exercitarem o texto dissertativo.

A realidade escolar

Cabe, primeiramente, um questionamento: quais são os objetivos do ensino da expressão escrita? Para muitos professores, a resposta imediata seria: ter um texto isento de incorreções gramaticais.

Desta forma, o trabalho de produção de texto passa a ser aquele em que importa a classificação e quantificação dos “erros”, ou seja, o professor trabalha em favor da gramática e contra o ensino da expressão. Tem-se uma pedagogia da redação inadequada e estéril: a redação se tornou nas escolas um ajuste de contas entre professor e aluno. “...ela é sobretudo uma oportunidade para verificar que as dificuldades do aluno persistem, a despeito de todos os es???? São crescentes; o aluno pode escolher imitar ou enfrentar o professor. Entretanto, colocar a culpa no sistema seria cômodo. Antes, é preciso julgar moralmente o operário, o professor, o aluno. Porém cada julgamento deve pensar as condições de trabalho, tem menos responsabilidade sobre sua vida e seu trabalho do que o professor sobre seu trabalho e sua escola. Este, bem ou mal, tem acesso a livros, a idéias (algumas novas), desta forma sua responsabilidade moral é maior. Ao professor é dada a chance de sair da alienação, deixando de ensinar apenas idéias velhas, inserindo algumas novas para provocar seus alunos e a si mesmo, a conhecerem e transformarem algo dentro da monotonia acadêmica. Entretanto, para julgar é preciso que a causa dos atos esteja no próprio sujeito e não em outro agente exterior, que force a agir de certa maneira. Ou seja, não há responsabilidade sem liberdade e sem informação. A escola, onde estão inseridos professor e aluno, faz parte da sociedade e esta pertence, muitas vezes, a um sistema autoritário, repressor, que exige as pessoas de qualquer responsabilidade, permitindo que elas ajam de forma a fazerem qualquer coisa, desde que não sejam descobertas: corrupção instalada. A dominação vai se instalando e “a moral dos fracos faz da educação um jogo de subornos e de

ameaças. Tentar subornar o homem com recompensas [...] e ameaçá-lo com castigos [...] torna-o um cavalinho de circo, bem comportado e idiotizado, ou uma fera enlouquecida, que devora seus domadores assim como devora a si mesma”. (op.cit.:153)

As aulas de Português deveriam dar ênfase à leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, oportunizando a tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons. Deveria. Mas a realidade é bem outra. Confunde-se estudar a língua com estudar gramática; expressão escrita com “fazer redação”, para o professor corrigir e não para o aluno criar livremente, oportunizando o seu crescimento. É estranha a linha de “progresso” do ensino estudantil (geralmente antes da primeira série), sente prazer em lidar com a língua, gosta de contar e inventar histórias. Mas “à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, submetida a normas puristas, ao estudo da Gramática, a criança perde espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha” (Luft, 1986:23).

Parece que o sensato seria, ao longo do processo escolar, o mesmo que no início: lidar com a língua, com os poderes de expressão, favorecendo a criatividade linguística, pois nesta prática o aluno há de aperfeiçoar cada vez mais seu instrumento. Isso é educar.

O professor (membro da escola tradicional) no ensino do Português se limita a ensinar a gramática normativa, dando ênfase ao ler e escrever, esquecendo, assim, o falar e o ouvir. Quando há espaço para a redação – que não deve ser confundida com texto, esta é vista como aplicação de regras gramaticais. Dessa forma, o professor passa a ser, na sua grande maioria, um mero profissional do erro, pois, para ele, o texto é resultado final, produto, e não processo. Entretanto, não está só, há um sistema maior, que contextualiza sua realidade, do qual ele é vítima. Afinal, em um sistema “autoritário”, não se questiona, há um papel a ser desempenhado e imagens são oferecidas para que o professor possa agir de forma a não ferir esse sistema. Portanto, por ter um modelo a ser seguido, não cria alternativas para desenvolver o seu trabalho e, nesse contexto, a redação é um mero exercício.

Várias pesquisas Heinig (1995), Menegassi (2000) e Fischer (2000) têm encontrado um professor que pouco escreve, mas que corrige o texto de seu aluno. Em seu processo de formação para ser educador, especialista em sua área, pouco tem se destinado à reflexão de que há uma correlação entre aprender e ensinar, entre ser aluno e ser ou estar professor. Talvez essa seja uma das grandes causas dos problemas relacionados à produção textual: a formação do professor. Portanto, urge que os cursos de licenciatura repensem sua prática.

Para ratificar esta hipótese, recorremos a uma pesquisa desenvolvida em 1994, em Brusque-SC, junto a 18 professores do ensino fundamental da rede pública municipal. Quando questionados quanto a sua formação na área de produção de textos, 14 disseram não ter conhecimento específico na área e somente 2 tiveram esse conhecimento durante a graduação.

A falta de conhecimento traz sérias conseqüências que foram observadas nas respostas seguintes da entrevista. Exemplo disso, foram as respostas dadas a esta questão: “Defina rapidamente: descrição, narração e dissertação”. As respostas foram incompletas ou inexistentes. O que chamou atenção foi o uso de redundâncias, por exemplo: *Descrição é descrever algo ou alguma coisa*. Diante disso, uma questão se coloca: como exigir que o professor trabalhe com uma diversidade de gêneros textuais quando ele nem consegue definir claramente os tipos?

Outro aspecto investigado foi o destino dado aos textos produzidos pelos alunos. Os dados evidenciaram que há uma divisão: de um lado o aluno como dono de seu texto e, de outro, o professor. A atitude tomada pelo professor é mais uma conseqüência de sua formação. Muitos ainda acreditam que o aluno tem um único receptor de seu texto: o professor. Posturas assim mostram que não há uma

interação entre os sujeitos e o ato de escrever é apenas mais uma atividade rotineira. O desejo fica longe da realidade escolar e o sujeito esquecido. Existem apenas aluno e professor.

Outros aspectos foram investigados, mas o que chamou atenção foi o professor se colocando diante da escrita como alguém que também tem dificuldades. Duas falas revelam dados importantes: 1. *...talvez dificuldade na hora da avaliação e correção. Não é fácil avaliar um texto. Quando se tem objetivos claros é fácil, mas mesmo assim preferiria não ter que avaliá-los porque eu sempre fui uma negação em textos, apesar de ter conseguido superar muita coisa*; 2. *Texto é a coisa mais difícil que encontrei até agora de fazer. Todos os aspectos tenho muitas dificuldades. Às vezes até penso em adiar o trabalho. É difícil, os pais esperam muito, querem correção, que coloque erro para repetir...* Preferimos apenas apresentar as falas sem tecer julgamentos. Mas que elas revelam um profissional consciente de suas dificuldades, é inegável.

A realidade escolar aqui apresentada, conduz à reavaliação do papel da universidade, pois é local destinado também a repensar a realidade da educação, já que nela coexistem educador e pesquisador, sem acreditar que sejam funções separadas.

Um olhar sobre a realidade: a produção de textos em uma 4ª série do ensino fundamental.

O trabalho com textos dissertativos no Ensino Fundamental ainda é muito reduzido. No entanto, novas concepções acerca do ensino da língua materna, nas escolas, vêm apontando para mudanças. Estas são realidade em grande parte do trabalho realizado na 4ª série A do Colégio de Aplicação em Florianópolis.

Atividades escritas e orais são frequentes na classe. Entre as primeiras estão os registros diário e escrito das aulas, os relatórios de viagens, as produções textuais constantes em um caderno de textos, as pesquisas sobre vários temas. No que concerne às orais prevalecem o momento da notícia – socialização da leitura de um jornal ou revista, piquenique – resumo e opinião crítica acerca de um livro da literatura infantil e momento do conto – leitura realizada pela professora de um livro do interesse dos alunos.

Apesar da realização dessas formas de trabalho diários, muitos depoimentos de alunos, acerca da produção de textos, ainda assustam. Em uma entrevista realizada no início de setembro de 2000, a aluna L aponta para uma não-ruptura com o ensino purista de normas: *eu acho que é bom saber escrever porque a gente não fica com tanta troca de letras (...) a gente tem bastante troca, como eu tenho bastante troca, mas eu já melhorei*. Esse posicionamento persistiu ao final do ano letivo: *pra mim, escrever bem é não ter trocas na escrita, letra bonita, é necessário saber escrever um texto para não estar confuso e trocas de escrita. Se não você não entende*. No entanto, outro depoimento assume direção oposta. A aluna DI quando indagada se julgava importante saber escrever um texto, explicou: *eu gosto. (...) porque eu gosto, porque tu pensa, tu tem que organizar essas idéias e escrever no papel e eu gosto disso*. Sobre a definição de texto ela coloca *texto pra mim é tu colocar tuas idéias, o que tu acha e tu escrever, isso é um texto pra mim*. A relação de DI com textos assume direções diferentes daquelas mostradas pela aluna L. Dessa forma, relações distintas se estabelecem numa sala de aula, mas poucos alunos, devido às condições de produção, nas quais estão inseridos, conseguem se desprender, definitivamente, do processo hegemônico de aprendizagem da língua materna na escola.

A heterogeneidade de posicionamentos é refletida devida às atitudes assumidas pela professora em sala de aula. O trabalho com as normas prescritas pela gramática ainda estão presentes. Ao trabalhar com o tema ‘pronomes’, por exemplo, a professora solicita que alunos copiem um poema do quadro e classifiquem os que estão sublinhados. Porém, reações adversas, por parte dos alunos, aparecem. O aluno DA faz uma reclamação: *eu não vou copiar esse poema. É só*

pegar essas palavras aí. Esse poema tanso. Outro aluno (GM) também reclama: *Professora, escuta uma coisa: tu deveria dar um texto pra gente achar. Assim não tem graça. É mais fácil só colocar as palavras aí.*

Essa atitude da professora se contradiz, em certa parte, com a posição assumida em uma entrevista: *muitas vezes subestimamos a capacidade de nossos alunos por não sabermos ou por não pararmos para pensar de que formas podemos trabalhar textos em sala de aula. Nossos alunos vivem diante de uma riqueza muito grande, têm liberdade de expressão e a oportunidade de questionar, discordar, argumentar, propor e criticar sempre os acontecimentos que os envolvem. Nós professores é que não aproveitamos essa riqueza para produzirem (escrevendo) suas idéias. Oralmente já estamos fazendo. Já que nos preocupamos tanto com a escrita de nossos alunos, podemos aproveitar essa espontaneidade crítica deles para que sintam prazer em escrever.*

Através de uma intervenção colaborativa realizada com essa professora, foi possível tornar explícito, junto aos alunos da 4ª série, a busca pelo prazer em escrever textos dissertativos, em se posicionar diante de vários temas, de emitir pontos de vista, enfim, de tornar a argumentação escrita uma realidade entre esses alunos. De início, houve certa resistência por parte deles, pois um trabalho desafiante e novo estava sendo apresentado. Atividades de esquemas, de argumentações, de reconhecimento de textos dissertativos, entre outras, foram aplicadas no início da intervenção, para então propor a produção dos textos chamados dissertativos. Em uma análise preliminar, pôde-se constatar que a argumentação oral é mais forte entre esses alunos do que na escrita. Eles não tinham o hábito da leitura como busca por novas informações, a cópia prevalecia. Assim, a justificativa das próprias atitudes eram mais frequentes que a emissão de julgamentos críticos acerca dos temas propostos. Apesar da não-afinidade com a produção escrita de textos dissertativos, ótimos resultados também foram surgindo. Resenhas críticas evidenciando opinião crítica. Textos argumentativos, contendo pontos de vista opostos, escritos com autonomia, comprovando a assunção da autoria. Textos sobre a história evolutiva de descobertas humanas ordenados de forma lógica. Satisfação na existência de interlocutores reais para as propostas de produção dos textos dissertativos.

No entanto, os momentos de reescrita de textos pareciam ser penosos para muitos alunos. Insistiam em não realizar essa atividade, pois estavam habituados a verificarem somente as chamadas 'trocas gramaticais', para posteriormente 'passar o texto a limpo'. Foram necessárias muitas conversas acerca da importância dessa atividade.

Diante do trabalho desenvolvido, segundo a professora regente, *nesse período de intervenção, observei sim crescimento e segurança na produção dos alunos. O texto dissertativo foi um tipo de texto que pouco trabalhávamos em termos de produção escrita. Acredito que as crianças apresentam condições de produzirem esse tipo de texto, pois foi o que constatamos. O ideal é começarmos a propor esse tipo de produção no início do período, para que possamos veri-*

ficar a evolução no decorrer do trabalho. Vejo as crianças produzindo textos diferentes daqueles que costumavam produzir, expondo idéias, argumentando pontos de vista, contestando idéias contrárias, acrescentando conclusões e ampliando seus conhecimentos. Da mesma forma, muitos alunos também mostraram ter interagido de forma efetiva com o trabalho com textos dissertativos, segundo alguns depoimentos: *escrever bem um texto é ter pontuação, botar as idéias com calma e ter uma boa letra, e, principalmente, fazer com calma para que as idéias não fiquem embaralhadas e nem de uma forma diferente. Também é preciso mostrar a opinião crítica; eu aprendi a escrever textos bem completos e não fazer texto confuso; por melhor que o texto for, com a reescrita ele pode ficar bem melhor. E assim, é uma maneira de ver os erros.*

Portanto, o intuito maior da iniciativa de produção na 4ª série é que seja dada continuidade ao trabalho nesta série, bem como nas precedentes, oferecendo uma metodologia de ensino que dê maior segurança aos professores para efetivar o trabalho com textos dissertativos, o qual é, ainda, muito mitificado.

Considerações finais

As pesquisas desenvolvidas, mesmo que em momentos e espaços distintos, apontam para uma mesma direção: a formação de professores, acerca da produção de textos, determina a forma desse trabalho, na escola, nos diversos níveis de ensino.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. *Em busca de um sentido para o ato de escrever: o ensino do texto dissertativo no III grau*. Blumenau, 1995. (Dissertação de Mestrado – FURB)
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LEITE, Sérgio A. da Silva; VALLIM, Ana Marisa de Campos. O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 173-200, março, 2000.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 5.ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MARTIN, Jim. *Factual writing: exploring and challenging social reality*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- MENEGASSI, Remilson José. Dificuldades e facilidades de professores na produção de textos. *Revista de Educação*, Jandaia do Sul, v.1, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2000.

Procedimentos de abertura de tópicos e subtópicos em entrevistas (Projetos NURC/SP e NURC/RJ)

Paulo de Tarso Galembeck

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

Adriana Franco Petroni

Bolsista FAPESP/IC

1. Quem introduz o tópico

(01) Doc. *você poderia nos dizer...é que profissões liberais existem no Brasil?*

Inf. *...liberais? ...bom...deixa eu pensar nas profissões.*

Doc. *pode tomar um cafezinho viu? ((risos))*

Inf. *está bom... ((barulho da xícara no pires)) um pintor...um::...nossa profissão liberal agora eu estou meia esquecida delas ((risos, barulho de xícara no pires)) ... um artista...dependendo do ramo dele...ele é um ...uma profissão liberal ...eu acho ...um desenhista... ((barulho de xícara no pires, vozes distantes)) ...um escultor né? ...escultor ...eu acho que::...são essas assim as mais::*

Doc. *uhn uhn*

Inf. *pelo menos no meu entender assim as mais ...talvez tenha me falhado uma muito mais ...muito mais simples assim porque (de vê/) às vezes o co/a coisa mais conhecida ...sai da cabeça da gente*

Doc. *na construção de uma casa por exemplo ... eu gostaria que você dissesse assim...todos os profissionais que poderiam trabalhar... essas cros/ para essa construção*

Inf. *o engenheiro...o empreiteiro...os operários ... os operários da casaque seriam os pedreiros né? ... e o ah::e aí tem a parte de operários (...)*

(NURC/SP, 251, L. 255-273)

(02) Doc. *e comé que foi o encerramento do curso na Mackenzie a turma...*

Inf. *mas o encerramento de quê?*

Doc. *do curso mesmo...quando vocês terminaram o curso ...como é que foi? houve alguma festa?...*

(NURC/SP, 251, L. 248-252)

(03) Doc. *a senhora viajou pra outros países...inclusive Europa ... a senhora percebe alguma coisa nesse sentido ... as datas ... oficiais ahm...segundo a religião ou ... seria assim mais...o Brasil?*

Inf. *essa pergunta eu não posso responder porque eu nunca me preocupei de observar não é?*

(NURC/SP, 251, L. 488-493)

(04) Doc. () *que é que você está achando do tempo no Rio nesse ... nesse começo de verão ()*

Inf. *há necessidade fundamental de conversar sobre o tempo?*

Doc. *infelizmente ...nós temos ...eh ...agora a partir daí ...se você quiser falar sobre outras coisas...você está completamente livre... que nós vamos conversar da seguinte maneira...quer dizer...o que importa é o que você vai dizer e não o que eu vou te perguntar...porque a minha fala é suspeita...*

Inf. *perfeito...*

Doc. *bom ...então ...quer dizer...nós temos vinte áreas semânticas e vinte assuntos ... né ... e que distribuimos pelas faixas de idade de nossos... eh...entrevistados... né...de modo que...pra você ... infelizmente ...eu tive que escolher entre três ...que eram péssimas e a melhor que eu achei foi essa ... eu digo não () e não tão boa ... de modo que a gente ...agora ... evidentemente ...isso...tudo que você*

disser é importante pra nós ...quer dizer ...se o tempo for um pretexto pra você... né... eh ... falar sobre outras coisas também ... essas outras coisas também são importantes ... agora... eu ...evidentemente ... vou amarrar o que eu puder em torno do tempo né ... quer dizer ... você vai falando sobre o tempo...né ... suas experiências com ele ... como é que você se sente... né ...tal... em determinadas estações mais do que em outras ... tarará... e você fica completamente livre... agora ... se você parar ...por ... acabou a inspiração ... aí eu posse lhe fazer uma perguntinha para engrenar outra vez... entendeu ... mas se você falasse quarenta minutos sem nenhuma interferência nossa ... perfeito ... tanto melhor...

Inf. *ótimo*

Doc. *quer dizer...você está completamente a partir daí.()*

Inf. *o problema em torno do tempo é o seguinte (...)*

(NURC/RJ, 135, L. 6-37)

(05) Inf. *dentro da da da ciência tem os que se dedicam a: ... à flora à fauna são*

essas/es/...os que se dedicam ...a uma coisa que eu gostaria muito de ter feito não fiz não sei porque talvez por falta de incentivo... ao que que se dedicam::... antigamente era mais da parte da geografia isso ...ao oceano ... agora partô/passou mais para parte de ciências ...sei disso porque eu tenho uma irmã ...geógrafa por isso que eu sei ((risos)) então eles estão:: partindo mais pra ciência o estudo dos ma:res ...e eu acho que... que eu me lembre agora de pronto são essas...

(NURC/SP, 251, L. 376-386)

Tabela I. Quem introduz o tópico ou o subtópico

INQ.	D		I	
	N	%	N	%
SP/018	41	91	04	09
SP/208	05	13	34	87
SP/251	23	88	03	12
SP/234	22	76	07	24
SP/250	14	61	09	39
SP/242	21	95	01	05
RJ/012	45	90	05	10
RJ/084	39	80	10	20
RJ/135	06	19	25	81
RJ/328	20	47	23	53
RJ/112	40	93	03	07
RJ/373	19	70	08	30
TOTAL	295	69	132	31

2. Procedimentos discursivos de introdução de tópicos

(06) Doc. *passando para parte de esportes ... você teve contato com quais tipos de*

esportes ... jogos ...

Inf. *ah ... conheço um infinidade ... éh... o futebol ... que é o : ... fundamental de todo brasileiro...*

(NURC/RJ, 102, L. 510-513)

(07) Doc. *Seu N, o que que o senhor teria de:: interessante pra falar pra gente a respeito dos seus filhos... desde a época que eles nasceram*

(NURC/SP, 208, L. 413-415)

(08) Doc. *professor ... o que é que é necessário pro senhor guardar dinheiro no banco? o que é que o senhor precisa pro senhor conseguir guardar o dinheiro no banco?*
(NURC/SP, 250, L. 382-385)

(09) Inf. *casas de espe/ casas éh de espetáculo em que as pessoas ... além de irem pra pra conviver socialmente ... ou :: conversando ... bebendo ... comendo ... assistem também determinadas representações... determinadas boates com shows churrascarias ... e por aí a fora... eu me esqueci de uma ... de uma casa de espetáculo assim tremendamente importante que (es) tá muito ligada à à infância de cada um que é o circo né?*
(NURC/RJ, 102, L. 384-391)

Tabela II. Procedimento discursivo de introdução de tópico

INQ.	S		I		Ø	
	N	%	N	%	N	%
SP/018	40	89	01	02	04	09
SP/208	05	13	00	-	34	87
SP/251	23	88	00	-	03	12
SP/234	21	72	01	03	07	25
SP/250	14	61	00	-	09	39
SP/242	21	95	00	-	01	05
RJ/012	42	84	03	06	05	10
RJ/084	36	74	02	04	11	22
RJ/135	06	19	01	03	24	78
RJ/328	24	56	03	07	16	37
RJ/112	36	84	04	09	03	07
RJ/373	15	56	03	11	09	33
TOTAL	275	65	18	04	134	31

S: Solicitação explícita.
I: Solicitação implícita.
Ø: Ausência de solicitação.

3. Forma de introdução do tópico

(10) Doc. *está certo... a senhora disse que foi batizada né? agora...dentro da religião católica...além do batismo ...existe ...alguma coisa mais?*
(NURC/SP, 242, L. 522-524)

(11) Doc. *dentro de um hospital... além do médico...quais as profissões? ... quais os outros profissionais aliás que::que trabalham dentro de um hospital?*
(NURC/SP, 251, L. 387-389)

(12) Doc. *um jovem saindo de casa...como é que vive? Inf. bom...eu não sei ((risos)) ...aí... eu não tenho a mínima idéia... sinceramente eu não tenho a mínima idéia ... se ele tem um bom emprego (...) é o emprego que está sustentando aquilo*
(NURC/RJ, 373, L. 296-301)

Tabela III. Forma de introdução do tópico

INQ.	E		E/T - D		I	
	N	%	N	%	N	%
SP/018	26	58	04	09	15	33
SP/208	25	64	-	-	14	36
SP/251	20	76	-	-	03	12
SP/234	21	73	03	10	05	17
SP/250	21	91	-	-	02	09
SP/242	18	83	03	13	01	04
RJ/012	36	72	01	02	13	26
RJ/084	32	66	-	-	17	34
RJ/135	14	45	-	-	17	55
RJ/328	30	70	02	04	10	23
RJ/112	33	77	-	-	10	23
RJ/373	16	59	01	04	10	37
TOTAL	291	69	07	03	118	28

E: Tópico explícito, sem deslocamento à esquerda e sem topicalização.
E/T - D: Tópico explícito, com topicalização ou deslocamento.
I: Tópico implícito ou diluído, em que não há indicação explícita do referente.

E: Tópico explícito, sem deslocamento à esquerda e sem topicalização.
E/T - D: Tópico explícito, com topicalização ou deslocamento.
I: Tópico implícito ou diluído, em que não há indicação explícita do referente.

Tabela IV. Presença de Marcadores

INQ.	SIM		NÃO	
	N	%	N	%
SP/018	10	22	35	78
SP/208	23	70	16	30
SP/251	08	31	18	69
SP/234	06	21	23	79
SP/250	06	26	17	74
SP/242	06	27	16	73
RJ/012	17	34	33	66
RJ/084	29	59	20	40
RJ/135	19	61	12	39
RJ/328	24	56	19	34
RJ/112	29	53	20	47
RJ/373	12	44	15	56
TOTAL	176	42	249	58

4. Presença de marcadores

(13) Doc. *agora ... uma coisa ... essa liberdade...assim ... de... de vestir... você acha que é só em relação à mulher? o homem também... ou o homem fica mais formal*
(NURC/SP, 317, L. 155-157)

Aspectos da ergatividade na língua Yawanawá (Pano)

Aldir Santos de Paula

Universidade Federal de Alagoas

ABSTRACT: *The purpose of this article is to describe some aspects of ergativity in Yawanawá, a Panoan language spoken by a group that lives at the left side of Gregório river, State of Acre, Brazil. The analysis is based on a typological approach proposed by Dixon (1994).*

PALAVRAS-CHAVE: *Língua indígena / Línguas Pano / Yawanawá / Ergatividade*

1. Introdução

Yawanawá é a autodenominação de um povo que habita em três aldeias: Nova Esperança, Escondido e Mutum, todas as margens do rio Gregório, Terra Indígena do Rio Gregório, Município de Tarauacá, Estado do Acre e possui uma população de 350 pessoas. A língua de mesmo nome é geneticamente classificada como pertencendo a família lingüística Pano (Rodrigues, 1986: 81). Embora existam algumas esparsas informações etnográficas produzidas por missionários e viajantes sobre o grupo, no final do século XIX e início do XX, a língua não possui listas de palavras, vocabulários ou descrição lingüística. Este trabalho, de caráter preliminar e introdutório, tem por objetivo descrever alguns aspectos da ergatividade na língua Yawanawá, procurando caracterizar as principais realizações do caso ergativo na língua. A análise dos dados baseia-se principalmente em Dixon (1994) e procura contribuir de alguma forma para a discussão sobre a ergatividade nas línguas pano.

2. A proposta de Dixon

A marcação de caso pode ser entendida como os vários mecanismos utilizados pela língua para codificar as funções gramaticais sintático-semânticas dos nominais de uma sentença com o verbo e pode se expressar através de mecanismos lingüísticos como flexão nominal, concordância verbal, afixos flexionais, ordem das palavras, uso de preposição ou posição, etc., sendo um dos parâmetros tipológicos mais importantes para o estudo de uma língua, tendo em vista que interage com outras áreas da gramática. Uma variedade de fenômenos lingüísticos pode estar associada com a marcação de caso e, portanto, estreitamente ligados às relações gramaticais, semânticas ou pragmáticas.

Segundo Dixon (1994: 6), todas as línguas distinguem as sentenças intransitivas das transitivas. A primeira envolve um sintagma nominal e um verbo, enquanto a segunda envolve dois ou mais sintagmas nominais e um verbo. Cada língua, portanto, funciona em termos de três primitivas relações sintático - semânticas:

S - Sujeito de verbo intransitivo

A - Sujeito de verbo transitivo

O - Objeto de verbo transitivo

A partir dessas relações pode-se dizer que as línguas nominativo/acusativas expressam **A** e **S** no caso nominativo, enquanto as línguas ergativas-absolutivas expressam **A** no caso ergativo. O sistema ergativo-absolutivo identifica **S** e **O** com a mesma marca morfológica, ao passo que **A** é marcado diferentemente. Estas relações podem ser assim sintetizadas:

	[A	Ergativo
Nominativo	{		
	[S]
		}	Absolutivo
Acusativo		O]

O sistema ergativo - absolutivo, nos estudos tipológicos, é visto como complementar ao sistema nominativo - acusativo. Isto se deve ao fato de que com o passar do tempo, estes sistemas vão alte-

rando gradativamente a marcação de caso, o que faz com que **S** e **A** recebam o mesmo tratamento, sendo marcados pelo caso nominativo, ao passo que **O**, em oposição a **S** e **A**, é marcado como acusativo. Os dois sistemas aparecem em muitas línguas, resultando em vários tipos de cisões, estas são condicionadas pela natureza semântica de um ou de vários componentes obrigatórios da oração: verbos, nomes, aspecto / tempo / modo ou ainda pela distinção entre orações principais e coordenadas. (Dixon, 1994: 2).

3. A marcação de caso em Yawanawá

A língua Yawanawá apresenta catorze fonemas consonantais e quatro vocálicos orais. Trata-se de uma língua do tipo SOV (Sujeito / Objeto / Verbo). O verbo é composto pela raiz verbal, que pode ser seguida por marcadores que indicam aspecto, tempo e modo, nessa ordem¹. Estes marcadores têm posição fixa na palavra verbal e são expressos por sufixos não obrigatórios, que podem ocorrer simultaneamente ou não.

O sistema de marcação de caso em Yawanawá é do tipo ergativo-absolutivo. O caso absolutivo não é marcado morfológicamente, enquanto a realização do caso ergativo é feita através de duas maneiras: (a) se caracteriza pela nasalização da vogal final do nome, e (b) pelo acréscimo do sufixo monossilábico **-n@n** ao SN que ocupa a função de sujeito nas orações transitivas. Estas realizações podem ser observadas nos exemplos seguintes:

Orações intransitivas

(01). βakɛhu-ø rama pakɛa
menino-ABS agora cair
“o menino caiu neste instante”

(02). pɛy-ø nũnu'a
folha-ABS boiar
“a folha está boiando (na água)”

(03). a-ø uʃa
ele - ABS dormir
“ele está dormindo”

Orações Transitivas

(04). ʃutakuβakɛ-n a'nay
menina-ERG vomitar
“a menina está vomitando”

(05). ɛwa-n βaki-ø kanda
mãe - ERG menino - ABS chamar
“a mãe chamou o menino”

¹ Neste trabalho, não glosaremos os morfemas correspondentes ao Tempo, Aspecto ou Modo, formadores do verbo nesta língua.

(06). takara-nɪn βatʃi-ø βakɛa
 galinha-ERG ovo-ABS botar
 “a galinha botou o ovo”

(07). maria-nɛn niwa-ø sɛtɛa
 maria-ERG flor-ABS cheirar
 “Maria cheirou a flor”

(11). mi-n uasi pihayna
 você-ERG muito comer
 “você comia muito (banana)”

(12). atu-n ramaʃtama nukɛBɛnɛ-ø βitʃipawni
 ela-ERG antigamente rapaz-ABS namorar
 “antigamente, ela namorava aquele rapaz”

Nos exemplos acima foram observadas as realizações do caso ergativo em nomes, quando estes ocupam a posição **A**. Apresentaremos, em seguida, o caso ergativo com realização no sistema pronominal da língua. Em Yawanawá, os pronomes pessoais se realizam através de formas livres, conforme o quadro abaixo:

	Singular	Plural
1ª	ɛa	nu
2ª	mi	ma
3ª	a	atu

As formas pronominais se comportam da mesma forma que os nomes, isto é, o morfema marcador da ergatividade [-n] ao juntar-se com o pronome provoca a nasalização da última vogal e ocupa a posição de coda na sílaba a que se junta.

(08). atu-n ɛa-ø kuʃa
 ele-ERG eu-ABS bater
 “ele bate em mim”

(09). nu-n hin atu-ø kɛnamaʃinan
 nós-ERG ? eles-ABS chamar
 “nós chamamos eles (ontem)”

(10). ɛ-n miʃku-ø piʃɛy
 eu-ERG traíra-ABS comer assado(a)
 “eu vou comer traíra (assada)”

Considerações Finais

Este trabalho não pretende ser exaustivo, embora tenha tentado capturar, com base em dados bastante limitados, as possíveis realizações da ergatividade na língua, de acordo com a perspectiva teórica escolhida. De acordo com o que foi apresentado, podemos dizer que a língua Yawanawá é ergativa, tendo em vista que os nomes e os pronomes que funcionam como **A** são marcados pelo caso ergativo, enquanto **S** e **O** são marcados pelo caso absolutivo. Provavelmente, como em outras línguas pano, o Yawanawá possui um sistema ergativo do tipo cindido, mas tal hipótese deve ser verificada à luz de maior número de dados. É possível afirmar com segurança que as noções de aspecto, tempo e modo constituem um sistema poderoso que poderá ter significativas repercussões morfossintáticas, particularmente no sistema de marcação de caso. Outros aspectos a serem analisados; em futuros trabalhos, incluem a relação entre a ergatividade e a causatividade, construções relativas, coordenação e subordinação e topicalização.

Referências bibliográficas

- DIXON, R. M.W. 1994. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSTA, R.G.R. Aspects of ergativity in Marubo. *The Journal of Amazonian Language* 1 (2): 50-103, 1997.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. 1986. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola.

A carta de Caminha nos manuais didáticos: modos de ler

Alice Áurea Penteado Martha

Universidade Estadual de Maringá

ABSTRACT: A reading suggestion on Caminha's Letter found in the book *Literature: History and Text* (Vol. 1) by Samira Campedelli, published by Saraiva Publishing House in 1999, is provided. Working on the foundations and theory of the Aesthetic of Reception, the analysis is confronted with results from a Workshop on Reading.

PALAVRAS-CHAVE: Estética da Recepção; Livro Didático; Oficina de Leitura; Carta de Caminha.

Introdução

Em consonância com o eixo transversal sugerido pela nova LDB, que propõe o estudo da *Carta de Caminha* como forma de comemoração dos 500 anos de Brasil, este estudo pretende observar, em um primeiro momento, a proposta de leitura para a *Carta*, veiculada por um manual didático dirigido ao ensino médio, uma vez que se sabe que os professores vêm esses manuais como fonte segura para a prática diária com a leitura em sala de aula. Em uma segunda etapa, a meta é a prática, já que o estudo procura indicar modos diferenciados de ler o texto, de maneira que o professor possa não só encontrar alternativas para a leitura do texto literário em geral e não apenas a *Carta*, bem como reconhecer e valorizar atividades que, porventura, venha a propor, além dos limites do livro didático.

A coleção escolhida para a análise da leitura do texto de Caminha foi *Literatura. História & Texto* (Vol. 1), de Samira Y. Campedelli, publicada pela Editora Saraiva, em sua 8ª edição reformulada, de 1999, por ser bastante conhecida por professores das escolas da região do noroeste do Paraná. Quanto à proposta de um modo diferenciado de ler a certidão de nascimento do país, decidiu-se pelo relato de uma Oficina de Leitura, preparada e aplicada pelos integrantes do Projeto de Ensino *Literatura e ensino*, alunas do 4º ano de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção.

Se a proposta é de leitura da Carta, há que se considerar não só o modo de inserção do texto na Literatura Brasileira, ou seja, como literatura de viagens, gênero bastante difundido no século XV, na Península Ibérica, mas também as concepções de leitura que sustentam o trabalho.

No que se refere à Carta, não se pode, nos primórdios do século XVI, falar em Literatura no Brasil, já que havia apenas relatos de viagens, vazados, muitas vezes, em linguagem impressionista, marcada pela visão eufórica de seus autores. Entretanto, o texto de Caminha, ainda que de caráter predominantemente informativo, deve ser lido como texto fundador da Literatura Brasileira, pois não só serviu de modelo para obras posteriores como ainda se prestou, no início do século XX, especialmente com o advento do Modernismo, a inversões preciosas, construções irônicas e paródicas.

Já, no que tange às concepções que norteiam o trabalho e tendo como ponto de partida o princípio que a leitura da literatura é uma modalidade privilegiada, na qual a liberdade e o prazer são ilimitados, entende-se que a recuperação do hábito de leitura depende da dinamização do processo, encetada pelo leitor. No caso, um leitor que toma assento nos bancos escolares. Pelos preceitos valorizadores da recepção, a leitura intenta estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui a modificação tanto das expectativas do leitor quanto da informação armazenada em sua memória. Sob esse aspecto, o ato de ler passa a ser visto como uma busca intencionada de significado por parte do leitor, o que pode aproximar a visão da leitura postulada

pela Teoria da Recepção à descrição de leitura veiculada pela Psicolinguística. Sob tal enfoque, o texto apresenta um efeito potencial que é atualizado pelo leitor implícito. Texto e leitor interagem a partir de uma construção de mundo e de convenções compartilhadas, ou seja, por meio de imagens da realidade, chamadas de repertório e que se aliam às estratégias utilizadas tanto na realização do texto pelo autor como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituem, portanto, a base funcional para o desenrolar do ato de leitura. (Iser, 1996)

O manual

O prefácio do volume didático em análise, dirigido ao aluno, informa que *cada um dos volumes apresenta o enfoque histórico dos períodos literários e o estudo crítico dos autores que os integram*, o que, afinal, não foge ao modo tradicional de estudo de literatura proposto pelos manuais didáticos, como se pode observar na organização das unidades: *introdução teórica sobre o assunto; contextualização histórica; características da escola literária em questão; apresentação dos autores mais representativos do período e fragmentos de textos para estudo*. Essa transmissão estática e rígida de conteúdos reforça o equívoco da concepção da história da literatura que, congelando ralações entre fatos históricos, literários e sociais, vê escolas e gêneros literários como compartimentos estanques e despreza a repercussão das obras em épocas posteriores. Dessa forma, engessa o texto, não possibilita o estabelecimento de conexões com leitores e textos de outras épocas e não deixa pistas para que o leitor possa atualizar os sentidos e, conseqüentemente, tornar a leitura mais produtiva e dinâmica.

A diferença da proposta poderia estar na preocupação com a imagem, dominante em toda Coleção. O assunto em pauta, a *Carta de Caminha*, encontra-se no capítulo 9, intitulado *Contemplação admirada, retrato de uma Colônia*, cuja abertura traz um fragmento de tela sobre o porto de Lisboa, no século XVI, repetido, inclusive, em menor tamanho, na página seguinte, sem qualquer indicação de autoria. A página ao lado estampa o quadro *Elevação da cruz em Porto Seguro*, de Pedro Peres, e, ainda, uma imagem da primeira página da Carta de Pero Vaz de Caminha, com um pequeno texto informativo sobre o documento. Entretanto, não se pode falar em diálogo entre o verbal e o não-verbal, pois as imagens se prestam tão somente à ilustração, já que, segundo a autora, os artistas plásticos são *chamados a ilustrar todo desenvolvimento histórico-literário*. A função de tais imagens é, portanto, meramente ilustrativa.

O tópico de história literária a ser trabalhado é *Primeiras manifestações de Literatura no Brasil*, subdividido em *Literatura de informação* e *Literatura de catequese*, e cada um deles ainda se divide em *Painel de referências históricas* e *características da literatura de informação e de catequese*. A análise, restringe-se, entretanto, ao tó-

pico que trata da *Literatura de informação*. A carta do escritor português a D. Manuel, nesse tópico, surge como mera ilustração da literatura de informação, com questões óbvias de compreensão, incapazes de propiciar qualquer incentivo ao leitor. À página 204, no tópico *Leia textos*, a autora faz uma breve introdução sobre a Carta, apresentando, a seguir, 4 fragmentos do texto de Caminha, seguidos por um excerto de *História da província de Santa Cruz*, de Pero Magalhães Gândavo. Na seção *Forma & Conteúdo* (p.207), com o intuito de promover o diálogo entre Caminha e Gândavo, a partir da intermediação do leitor, há 08 questões de compreensão dos textos, muitas delas preocupadas realmente com a interação do receptor, uma vez que solicitam sua participação e intentam revelar suas descobertas e sensações no ato de leitura.

No tópico seguinte, *Atividade de criação* (p. 208), há a sugestiva imagem de uma índia que, com o filho no colo, amamenta um filhote de porco-do-mato. A atividade proposta, a de que *o aluno encontre nos textos uma boa legenda* para a reprodução fotográfica, mostra-se bastante interessante e capaz de promover o esperado diálogo entre o verbal e o não-verbal. A última atividade relativa à *Literatura de informação*, denominada *Compreensão de texto crítico* (p.208), com a inserção de um fragmento sobre a *Carta de Caminha*, de Jorge de Sá, seguido de duas questões, revela, mais uma vez, a preocupação da autora do Manual didático em propiciar o diálogo, com a intenção de provocar múltiplas visões em seus leitores.

Entretanto, há uma justa reclamação sobre os modos de ler a *Carta de Caminha*, veiculados no Manual em questão, já que o documento permanece isolado no passado em que foi produzido. As atividades e textos propostos não puderam contribuir de forma mais decisiva para a compreensão de seu poder de influência sobre a produção e a recepção da literatura posterior. Essa ressonância, reclamada por Jauss, poderia derrubar os preconceitos do objetivismo histórico, ainda muito presentes no livro de Campedelli:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor; e do crítico, que sobre eles reflete. A soma - crescente a perder de vista - de "fatos" literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. (Jauss, 1994, p. 25)

A oficina

A Oficina de Leitura, atividade prática do Projeto *Literatura e Ensino*, realizada no Colégio Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira, com alunos do primeiro ano do ensino médio, tinha como propósito a recuperação do conceito de história nos estudos literários, na medida em que propunha buscar o sentido da obra em suas múltiplas relações com a sociedade, por meio do contato com produtos culturais também marcados pela diversidade. A elaboração e aplicação da Oficina pautou-se, por isso, nos pressupostos de Jauss e Iser, pensadores da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, respectivamente, que sustentam teoricamente o Método Receptional, proposto por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, em *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. O desenvolvimento da oficina levou em conta as cinco etapas que configuram o método receptional: *Determinação; Atendimento, Ruptura, Questionamento e Ampliação do horizonte de expectativas*.

Em sala de aula, o ponto de partida de uma oficina de leitura não pode se dar sobre o vazio, já que ele deve ser o meio de acesso ao horizonte de expectativas do aluno, pelo professor. Na prática em questão, a *Determinação do horizonte de expectativas*, efetuada a

partir da observação das aulas da professora da sala, pelas acadêmicas, resultou no reconhecimento de que havia grande interesse dos alunos pelo tema "Brasil 500 anos", em razão das comemorações do quinto centenário da descoberta do Brasil. A constante divulgação do evento pelos meios de comunicação, atrelada muitas vezes a propagandas e à realização de concursos, funcionou como um chamariz para o assunto. Dessa forma, o ponto de partida foi justamente o cotidiano do aluno, responsável pelo estabelecimento e manutenção de seu horizonte de expectativas. Além disso, o tema seria trabalhado pelo professor da turma, uma vez que integra o tópico "literatura de informação", como conteúdo programático.

Na primeira aula, das duas dedicadas ao *Atendimento do horizonte de expectativas*, após a projeção do quadro *A primeira missa*, de Vítor Meireles, os alunos foram incentivados a falar sobre a tela e, muitos deles, demonstraram certo conhecimento sobre o fato e mesmo sobre o quadro apresentado. Alguns, contudo, nunca tinham visto a cena. Na sequência, receberam uma tira de jornal, de Luís Fernando Veríssimo, que retrata de forma bem humorada e crítica o encontro entre Cabral e os índios da nova terra. Instigados a discutir o texto, os alunos levantaram questões sobre a estrutura verbal e a não verbal do texto, estabelecendo, inclusive, relações com a tela anteriormente projetada. Na segunda aula, os alunos leram o texto da canção *Os argonautas*, de Caetano Veloso e, ouvida a música, passaram a discutir o texto tanto em seus aspectos lingüísticos como temáticos e ideológicos, procurando sempre estabelecer relações entre seu conteúdo e as informações que já traziam sobre o descobrimento do Brasil. Como atividade complementar foi-lhes sugerida a produção de um texto não verbal, uma tira sobre o tema, o que foi bem aceito por eles. Os textos resultantes da atividade foram afixados em um mural na sala de aula, de modo que todos pudessem avaliar a experiência, e suscitaram muito entusiasmo entre os alunos.

Vale ressaltar que, nesta etapa do método, como o próprio nome indica, os alunos devem sentir-se seguros, ter suas expectativas culturais atendidas, o que justifica o oferecimento de textos que não destoem de seu universo: letras de canções, tiras humorísticas, filmes, programas televisivos, entre outros. A forma dos textos não pode gerar ansiedade em seus leitores. Do mesmo modo, as atividades solicitadas devem ser do cotidiano e conter exercícios que não lhes tragam grandes dificuldades, como as sugeridas no desenvolvimento desta etapa da Oficina: o debate e a criação de um texto não-verbal, a tira de quadrinho.

A *Ruptura do horizonte de expectativas* ocorreu em 04 h/a. Nesta etapa, o material utilizado e as atividades solicitadas devem ser diferentes daquelas já vivenciadas na etapa anterior, o que configura o desafio da mudança de atitude frente ao texto. É preciso, agora, priorizar o texto literário, direcionando o olhar dos leitores para o inusitado, de modo que seus horizontes de expectativas possam ser superados. Na primeira aula, os alunos tiveram contato com o poema *Pero Vaz de Caminha*, de Oswal de Andrade, e percorreram, após uma leitura individual, sobre suas experiências com a leitura de textos poéticos e em especial sobre as sensações com a leitura do texto de Oswald. A discussão indicou que muitos alunos sabiam que Caminha havia escrito a Carta, mas desconheciam o conteúdo e os objetivos da missiva; ainda nessa aula, leram o poema *O achamento*, de Cassiano Ricardo e, após a leitura individual, levantaram semelhanças e diferenças entre os dois textos, especialmente, no que se refere ao ponto de vista do "eu poético" e às questões formais, revelando já maior disposição, e mesmo conteúdo, para a atividade. Quanto às atividades previstas para as duas últimas aulas, foi-lhes solicitada uma pesquisa em livros de história e entrevistas com professores de história, para que conhecessem melhor as condições de produção da Carta de Caminha. Finalmente, chegaram ao texto do escritor português, que causou o maior alvoroço na sala. Mesmo durante a leitura silenciosa, já se percebia certo clima

lúdico. Na leitura oral, necessária até para uma discussão sobre a compreensão quase literal do texto, o acento “português” foi a grande “pedra”, o que contribuiu de forma bastante salutar para sua aceitação.

Aproveitando o clima lúdico, os alunos foram divididos em grupos, simularam uma entrevista com Caminha e procuraram satisfazer, com as questões formuladas, a curiosidade despertada pela leitura. Depois, trocaram questões e as respostas às diversas entrevistas foram apresentadas e discutidas no grande grupo. Desse modo, a leitura da Carta pôde propiciar também a discussão do contexto histórico, social, político e econômico em que se inseriam tanto o produtor como o receptor do texto, bem como o levantamento de aspectos da chamada *literatura de informação*, conteúdo programático a que visava a aplicação da Oficina. A título de leitura complementar, os alunos receberam o texto *A outra carta*, de Sérgio Muylaert, cujo ponto de vista é do índio e não do português.

O *Questionamento do horizonte de expectativas*, realizado em 2 h/a, buscou levar os alunos à reflexão tanto sobre o tema estudado como sobre as dificuldades de cada um nas etapas do trabalho. Os alunos elaboraram, em grupos, relatórios das atividades realizadas e produziram textos individuais sobre momentos marcantes da Oficina.

A *Ampliação do horizonte de expectativas*, última etapa do método, que resulta das anteriores, pode ocorrer em relação ao tema, ao gênero do texto, ao momento histórico e deve possibilitar ao leitor o desenvolvimento de sua capacidade de pensar a literatura em suas várias possibilidades de manifestação e de leitura, foi também realizada em duas aulas. A sugestão para a ampliação foi uma espécie de concurso, e os alunos que quisessem dele participar deveriam escrever uma Carta de descobrimento do Brasil, relatando sua visão sobre o país. Como a Oficina estava ocorrendo em um Colégio público, por sugestão do professor da turma, para cumprir o Programa, a ampliação procurou levar o aluno a interessar-se também por outros textos e autores da literatura de informação.

Em síntese

Exercícios de crítica, em seu sentido mais amplo, são fundamentais para a formação do professor. O término de Cursos de Letras, de graduação ou de pós-graduação, lato ou strictu sensu, não tem sido garantia de maior empenho de docentes em questões relacionadas ao ensino, pois, via de regra, as grades curriculares não contemplam disciplinas de caráter didático, como a didática da literatura, por exemplo. Os projetos pedagógicos ignoram o lugar ocupado por seus alunos, empenhando-se em oferecer-lhes teorias lingüísticas e literárias, desligadas de qualquer reflexão metodológica; esquecem-se de que os egressos serão, acima de tudo, professores e muitos deles já atuam e devem permanecer atuando nos níveis fundamental e médio de ensino.

Entre as ferramentas mais cotidianas do trabalho docente está o Livro Didático e, por mais que tenha sofrido toda sorte de críticas, continua sendo, muitas vezes, o único material impresso de leitura, literária ou não, a que o aluno tem acesso. Assim, não é necessário exorcizá-lo como a um demônio enraizado nos bancos escolares, mas é preciso que o professor mantenha alerta a atitude crítica e desperto

o senso de oportunidade para encontrar, por vezes, caminhos mais confiáveis nas propostas de trabalho apresentadas por tais materiais.

No caso específico do livro de Samira Campedelli, o professor tem à mão um material de excelente qualidade, elaborado com textos marcados pela diversidade da linguagem, que promovem o contato da literatura com outros produtos culturais, e com exercícios que valorizam a descoberta de sentidos pelo receptor, apesar da insistência de finalizar cada unidade com *Exercícios e testes de vestibulares*. Entretanto, como a proposta do material parece estar fundada em um conceito de história literária marcado, ainda, por uma certa concepção positivista, que descreve os acontecimentos como se pertencessem ao passado, incapazes de repercutir no momento presente, a riqueza do material oferecido em cada capítulo acaba não sendo devidamente usufruída por seus leitores.

Mas não basta um bom livro. É preciso que o professor esteja preparado teórica e metodologicamente para o trabalho em sala de aula. A apresentação da Oficina de Leitura, com a *Carta de Caminha* como objeto de estudo, não teve a pretensão que as atividades fossem tomadas como modelo, ou que a Oficina fosse vista como uma receita, aplicável a qualquer situação. Na verdade, o que se pretendeu enfatizar é que o professor, ao fazer uso mecânico e sistemático do Livro Didático, reprime sua capacidade criativa, mas, se puder se apoiar em teorias capazes de sustentar métodos mais coerentes de trabalho com o texto literário, poderá aproveitar o bom material veiculado em alguns manuais, dinamizando, dessa forma, suas aulas de leitura.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Oswald de. *Pero Vaz de Caminha*. In: Schwartz, Jorge (org.). *Literatura comentada. Oswald de Andrade*. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: 1988.
- CORTESÃO, Jayme. *A Carta de Pero V. de Caminha*. Obras Completas de Jayme Cortesão. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1994.
- CAMPEDELLI, Samira Y. *Literatura. História & Texto (Vol. 1)*. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético (Vol. 1)*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MUYLART, Roberto. *A outra carta*. In: *Revista de Bordo Varig*, 180. Agosto, 1999.
- RICARDO, Cassiano. *Martim Cererê*. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- VELOSO, Caetano. *Os argonautas*. In: *Documentário - 50 anos de Caetano Veloso*.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Tira de jornal. *O Estado de São Paulo*, 16 de abril de 1992.

Estilo e discurso: uma releitura da Estilística

Aloísio de Medeiros Dantas

Universidade Federal da Paraíba

Se estudarmos com mais atenção os termos que servem de título para nossa pesquisa, mergulharemos num campo de incertezas, ou num cipoal de interrogações. Partimos da dicotomia saussureana língua/fala e nos fixamos em uma de suas margens, o vasto e “heteróclito” oceano da individualidade, e é desse lugar, o campo da expressividade, esquecido nas margens dos recursos literários e nas classificações da sociolinguística, que tentaremos demonstrar as relações de semelhança nem sempre visíveis entre o que se denomina “efeito de sentidos entre locutores”, o discurso, e a “expressão individual da experiência”, o estilo.

Atenhamo-nos, inicial e criticamente, nas maneiras de definir estilo e situar a estilística. A maioria dos autores de divulgação da estilística no Brasil assume a posição de afirmar a dificuldade em definir o objeto da estilística e os seu quadro teórico. Martins (1989) afirma a dificuldade da definição, acrescentando que, “dos teóricos da Estilística, alguns só consideram o estilo na língua literária, outros o consideram nos diversos usos da língua; alguns relacionam o estilo ao autor, outros à obra, outros ainda ao leitor, que reage ao texto literário; alguns se concentram na forma da obra ou do enunciado, outros na totalidade forma-pensamento.”

Nessa dificuldade de delimitar o objeto de estudo encontramos uma primeira semelhança entre estilo e discurso e suas correspondentes teorias explicativas, estilística e análise de discurso, o que nos devolve o olhar para a dicotomia saussuriana língua/fala. Enquanto a língua gozou do prestígio da cientificidade, um objeto de estudo sistemático e abstrato, livre de considerações sobre o sujeito que a engendra, de processos históricos que a determinem, portanto passível do esquiteamento positivista, a fala tinha a mãos e os pés soltos, era o selvagem a que não se adequava a lâmina aguda e fria da objetividade científica. Tínhamos nos estudos da linguagem uma criança domada e medrosa e um selvagem rebelde a qualquer classificação, mas o tempo nos mostrou que o selvagem está na criança e esta se ressentida das lembranças do selvagem.

São essas lembranças de selvagem que invadem os linguistas, quando afirmam que a língua tem nos poros memória discursiva e expressividade afetiva. Hoje, não se aceita mais a língua como uma pura abstração sistemática, ela está carregada de sujeito, de história, de expressividade e até de histeria. Com este ensaio, pretendemos fazer uma releitura de alguns textos, ou citações, de estilística, numa tentativa de aproxima-la do que se denomina análise de discurso, especificamente aquela que se funda em Michel Pêcheux.

Analisemos primeiro a preocupação da estilística com “os recursos expressivos da língua”. Há duas maneiras diferentes de se trabalhar com essa noção: ou procura-se descrever os desvios de uso da língua, seja em termos de figuras de linguagem (conotação x denotação), seja em termos de níveis de fala (coloquial, culto, formal, informal); ou procura-se estudar o funcionamento da linguagem, incluindo aí o funcionamento da língua no contexto histórico-social, seja na pesquisa da determinação ideológica dos processos semântico-pragmáticos ou na classificação dos gêneros discursivos existentes numa sociedade. Desse modo, percebemos que os dois campos, análise de discurso e estilística, se recobrem; o que pode distinguir um estudo do outro, é a consideração da história e do sujeito. Entretanto, se deslocarmos o texto abaixo, inserindo-o num livro de análise de discurso, algum se posicionaria contra?

Achamos, entretanto, que os aspectos morfológicos da língua são muito importantes para a linguagem expressiva e que devem ser estudados, ainda que apareçam permeados com a semântica e a sintaxe. Aliás, que valores expressivos podem ser sentidos fora da frase ou do discurso, se é a frase a unidade do discurso, se só falamos por meio dela?

(MARTINS, 1989).

Se for realizada uma permuta de “linguagem expressiva” por “formação discursiva”, de “valores expressivos” por “efeitos de sentido” e “frase” por “enunciado”, temos uma proposição de análise de discurso: os aspectos morfológicos (ou as marcas linguísticas) constituem a formação discursiva e devem ser estudados, já que os efeitos de sentido só são percebidos em enunciados por meio da língua. Com esse trabalho de transferência de discursos (ou de estilos?), queremos apenas defender que as contribuições da estilística podem e devem ser aceitas pela análise de discurso, em que pese a ausência de uma teoria sobre o sujeito.

Ora, encontramos, na introdução do livro de MARTINS (1989), esse trecho:

Muito pertinentes são também as considerações sobre o ritmo, o qual concorre para que o discurso ganhe majestade e realize a sua função de comover. O discurso deve ter ritmo, mas não metro (...) São focalizados alguns aspectos do discurso, particularmente os processos de citação e de apresentação da fala.

Temos, nesse recorte, o fenômeno do recobrimento entre os dois termos, um livro que trata e descreve como funciona o estilo, necessita referir-se ao discurso, por diferentes razões, entre as quais, a percepção que os linguistas têm da dicotomia língua/fala, onde estilo e discurso participam da região da fala. Entretanto, precisamos algumas diferenças sobressaem quando entra em questão o termo e a noção de texto. É diferente afirmar: “o discurso desse texto” ou “o estilo desse texto”. Essa diferença, no entanto, torna-se difícil de explicar, na medida em que quando nos perguntam o que é “o discurso desse texto”, as respostas variam entre valores ideológicos, significados pragmáticos ou o contexto do texto, com as posições enunciativas dos interlocutores; por sua vez, “o estilo do texto” vem a ser a expressividade do escritor (variedade do falante) numa determinada época. Nessa expressividade do escritor ou variedade do falante, numa determinada época, não estariam os valores ideológicos e os significados pragmáticos?

Outra semelhança, agora entre Análise de Discurso e Estilística, podemos encontrar no enunciado abaixo:

A Retórica é a Estilística dos antigos; é uma ciência do estilo, tal como então se podia conceber uma ciência.

(idem, *ibidem*.)

Há também uma tendência em filiar a Análise de Discurso aos estudos de Retórica dos gregos e à Retórica de explicação de textos escolares, que se disseminou na França. Teríamos assim uma transformação histórica, quase biológica, onde a Retórica se transformou em Estilística, que por sua vez passou a Análise de Discurso. Esse é um ponto polêmico, que deixamos em aberto, para discussões ulteriores, até porque a própria autora afirma:

A Estilística tem um campo de estudo mais amplo que o da

Retórica: não se limitando ao uso da linguagem com fins exclusivamente literários, interessa-se pelos usos lingüísticos correspondentes às diversas funções da linguagem, seja na investigação da poeticidade, seja na apreensão da estrutura textual, seja na determinação das peculiaridades da linguagem devidas a fatores psicológicos e sociais.

(idem, *ibidem*).

Talvez aqui se encontre a grande diferença entre a Estilística e a Análise de Discurso, os “fatores psicológicos e sociais”. Aparece aqui uma separação entre sujeito, formações sociais e linguagem, o que prende as teorias do estilo a um quadro epistemológico idealista, onde o sujeito é o indivíduo que tudo pode e tem todas as liberdades, sofrendo poucas determinações do quadro histórico onde se desenvolve. Para a Análise de Discurso, as formações sociais e o sujeito são constitutivos à linguagem. Essas duas maneiras de pensar produzem análises diferentes, mas não eliminam totalmente os pontos de contato entre as duas teorias.

Em outro livro de introdução à Estilística, encontramos:

A questão da expressividade se liga estreitamente à noção do contexto. O enfoque estilístico não se detém, pois, no simples inventário das possibilidades de escolha ou na sistematização de fórmulas para se atingir o plano da expressividade. É também a compreensão de que a linguagem pode ser recriada em cada enunciado, sem que isto lhe represente uma mutilação mas, ao contrário, seja um fator de sua expansão e enriquecimento.

(MONTEIRO, 1991).

Como pudemos constatar, temos aqui a presença de dois termos que não são estranhos à Análise de Discurso: contexto e enunciado. O autor, no entanto, não nos mostra como o contexto se prende à expressividade, assim com também não nos mostra como o enunciado pode recriar a linguagem. Essas indicações nos guiam numa maneira

de trabalhar a Estilística e em propostas para uma pesquisa do estilo que não se limite à informação estatística de recursos expressivos ou a um manual de como escrever corretamente.

O autor pretende separar estilo e discurso e previne o leitor:

Por um lado, se o estilo é visto como escolha, há o risco de ser confundido com o próprio discurso.

(idem, *ibidem*).

Retorna a oposição língua/fala, agora como estilo/discurso, e assim se pretende resolver as confusões entre os dois conceitos: o estilo é uma propriedade da língua, ou seja, um estrato lingüístico como o fonema, o morfema e a frase. Desse modo, teríamos a língua dividida em quatro estruturas: a fonológica, a morfológica, a sintática e a estilística. Exclui-se mais uma vez da lingüística o discurso, com o sujeito e a história.

Defendemos que podemos permanecer com os dois termos, reservando ao estilo a atividade de escolha lingüística do sujeito, com seus diferentes efeitos de sentido, enquanto o discurso é o próprio trabalho de operação semântica que fundamenta toda realização de língua. Dessa maneira, assumo as palavras de POSSENTI (1988), para quem “a propriedade essencial do discurso será o estilo, isto é, o modo como se relacionam ativamente forma e conteúdo. Isto implica a consideração efetiva da forma realmente produzida e do conteúdo significativo realmente produzido”.

Referências bibliográficas

- MARTINS, Nilce S. *Introdução à estilística*. São Paulo: T A Queiroz/EDUSP, 1989.
- MONTEIRO, José L. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Linguística Textual – um estudo sobre coesão textual

Amariles Alves Rodrigues

Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO

ABSTRACT: *This research wonders about the cohesion that appears from the grammatical structures present on remissible forms fluent on the surface in any text. It's aim is research, through the reference phenomenon, the cognitive performance noticeable in the written production of any person. They hope to identify and analyse grammatical units, showing them as marks of cohesive organization from the discourse, that are responsible for the meaning of the text.*

PALAVRAS-CHAVE: *Textualidade – Coesão – Produção – Cognitivo.*

A Linguística Textual começou a desenvolver-se na década de 60, especialmente na Alemanha, como ciência da estrutura e funcionamento do texto, dedicando-se a estudar sua natureza e os fatores envolvidos na produção e recepção. A compreensão dos fenômenos envolvidos na produção escrita, implica entender previamente o que caracteriza texto como unidade linguística básica, por tornar-se como declaração relevante que aquilo que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.

Em primeiro lugar texto apresenta-se como unidade básica da linguagem em uso, resultado de um jogo onde seus interlocutores representam importante papel no momento da realização. Em segundo lugar deve se mostrar como um todo constituindo uma unidade semântica. Para Costa Val (1999), texto ou discurso é uma ocorrência linguística falada ou escrita, na qual não se observa a extensão, mas que apresenta unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Segundo a autora o texto, quando analisado, deve ser observado sob três aspectos (Costa Val, 1999): a) o pragmático, que estuda o seu funcionamento enquanto situação informacional e comunicativa, b) semântico-conceitual responsável por sua coerência e finalmente o formal, que diz respeito à coesão, fator que constitui um dos recursos que provê a organização da superfície linguística.

Resultado de interdependência, a coesão e a coerência mostram-se, para os estudiosos do assunto, consideráveis no texto, mas os dividem quanto à independência dos fatores.

Dadas, na distribuição dos princípios da textualidade, a coesão e a coerência, como centradas no texto, não se mostra relevante determinar qual das duas propriedades é a fonte da pertinência linguística.

Importante ainda é ser a coexistência das duas dimensões da organização textual um princípio fundamental no estabelecimento de sua relevância comunicativa, dado que um texto deve, necessariamente, fazer sentido em cada um dos seus segmentos e em seu todo, ou seja, deve conter uma macroestrutura microestruturalmente organizada (Charoles, 1978:13).

Uma das principais funções da propriedade de coesão é prover e assinalar a continuidade da organização superficial do texto, que é provida pelos recursos coesivos léxico-gramaticais, fatores da eficiência do discurso, e que interfere na criação da unidade do texto, sendo inegável para ela a utilidade dos mecanismos de coesão no discurso. Além de tornar a superfície textual estável e econômica, na medida em que fornecem possibilidades variadas de se promover a continuidade e a progressão do texto, também permitem a explicitação de relações que, implícitas, poderiam ser de difícil interpretação, sobretudo na escrita.

A permanência de elementos constantes dá unidade ao texto, fazendo com que seja percebido como um todo único, coerente e coeso, satisfazendo a esse requisito da textualidade que é a continuidade. O emprego dos mecanismos de coesão obedece a regras específicas contra as quais não se pode rebelar.

As relações semânticas instauradas em ordem, a criar a unidade

da configuração textual, supõem o concurso de elementos gramaticais e de elementos do léxico os quais, em conjunto, possibilitam a organização linguística da superfície do texto. Na verdade, qualquer realização linguística natural, utiliza, em completa integração, aspectos lexicais e aspectos gramaticais de sua coesão global. As unidades e recursos de ambos os domínios aparecem harmoniosamente, indissociáveis, agindo separadamente ou auxiliando-se, pois, não raro, encontra-se a coesão gramatical como suporte para a coesão lexical. Apesar de criar polêmicas entre aqueles que se preocupam com a textualidade, pode-se proceder a uma distinção em termos de coesão gramatical e coesão lexical. Um dos pontos de apoio para esta distinção está no fato de que, na primeira, operam elementos que pertencem a “inventários fechados” do sistema e, são, por eles mesmos, indicação de alguma ocorrência coesiva. Na segunda, ou seja, na coesão lexical, ao contrário, entram elementos que, paradigmaticamente, compõem, uma série aberta, (Haliday & Hasan, 1976).

Este trabalho preocupa-se em investigar, através dos mecanismos responsáveis pela coesão, a referência representada por itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Serão assim, seus representantes diretos os pronomes cujo valor anafórico será quase sempre marcado; pessoais, demonstrativos e possessivos assim como alguns advérbios, retornam sempre conceitos, idéias, em um movimento para trás, requisitando do leitor habilidade de percepção.

Necessitando emprestar ao trabalho maior objetividade e consistência optou-se pela utilização de um *corpus*, ou seja, textos de publicação jornalística previamente definidos, com a prática real de um determinado uso da interação linguística social.

Essa questão na produção e interpretação da língua escrita parece-me sobressair como um ponto de grande relevância para a pesquisa científica e sua aplicação aos vários domínios da atividade social. A escolha pela investigação em texto escrito revela-se por pretender orientar os resultados obtidos para a atividade pedagógica de ensino da língua escrita. Assim este trabalho, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, fornecerá, em seu término, uma visão sobre o uso de coesivos e apresentará elementos para a reorientação da produção e recepção de escritos, uma solicitação que, por muitas razões, têm-se feito presente.

Para análise foram escolhidas 6 editoriais de dois jornais pernambucanos, pela significativa atuação que esses jornais exercem. A escolha de textos jornalísticos apóia-se, principalmente, no fato de que são representante de uma linguagem que se não for padrão, também não resvala para o coloquial. Pode não apresentar linguagem rebuscada, e ainda é exemplo de literatura que se aproxima daqueles que, muitas vezes, não tiveram freqüência à escola. Além disso, são textos em que as exigências de equilíbrio entre o teor de uniformidade e o saber partilhado pelos supostos leitores, derivam de parâmetros sociais mais amplos que aqueles presentes à escrita interpessoal.

Em uma tentativa de conferir fundamentação empírica às conclusões, que emprestassem maior objetividade e consistência, escolheram-se editoriais que mostram ser, sem dúvida, objeto de estudo adequado a esta pesquisa.

Em pesquisa anterior Costa Val (1999), quando observou diferentes percentuais de erros no uso de fatores da textualidade, apontou que a coesão se apresentou deficiente num percentual menor entre as relações. O emprego de recursos lingüísticos que denotam à progressão (a estruturação de frases e parágrafos em função das relações entre dado e novo e entre tópico e comentário), se mostrou inadequado num percentual pouco significativo de redações, no entanto, os pronomes anafóricos e a elipse foram os mecanismos de expressão da continuidade que apareceram mal empregados com maior frequência no *corpus*.

Observando o fator textual, coesão, tomamos a referência gramatical como elemento de análise, sem, no entanto, deixar de reconhecer a importância da referência lexical. Para a análise observamos como, nos textos foram utilizados as diversas classes de palavras como pronomes, artigos, numerais e o fenômeno da elipse.

Podemos afirmar que o constante, com uma frequência muito elevada em relação aos outros elementos de referência, é a presença dos possessivos e dos demonstrativos, largamente usados. Desprezou-se a elipse do sujeito por ser frequente na língua portuguesa, merecendo, por sua importância, estudo à parte, mais completo e esclarecedor.

Esse resultado é importante como diagnóstico e sugere uma nova área de trabalho no cuidado com o aspecto formal da redação. Daí a preocupação neste levantamento quantitativo com a presença dos elementos gramaticais em um texto, numa tentativa de determinar entre eles qual a preferência de uso em um texto.

Acredita-se, porém, que elementos coesivos representados por demonstrativos invariáveis ou mesmo variáveis como a, o, as, os, possam trazer dificuldades de compreensão por, muitas vezes, fazerem remissão a enunciados mais longos, às vezes até a mais de um parágrafo exigindo do leitor atividade cognitiva mais eficiente.

Assim se diz que os estudos sobre texto/discurso têm se aproximado bastante do que costumamos chamar de estudos cognitivos, principalmente daqueles ligados a uma concepção que pressupõe uma visão integrada das faculdades cognitivas do ser humano, onde linguagem e seus elementos, percepção, memória, estrutura cultural e outros componentes do sistema cognitivo encontram-se definitivamente inter-relacionados.

O sentido de um texto e as relações entre seus fatos são construídas com base no conhecimento do mundo, enquanto a estrutura superficial é caracterizada por pronomes correferenciais, paráfrases ou possessivos. Esses elementos lingüísticos funcionam na recep-

ção de um texto como referenciais que conduzem a um esforço cognitivo na construção da representação mental.

Desta forma é difícil estabelecer distinções disciplinares precisas no corpo de estudos do discurso, que parece cada vez mais se caracterizar como um corpo interdisciplinar independente, no qual métodos e teorias puramente lingüísticos ou gramaticais se mesclam àqueles da psicologia, abrindo caminho para análises mais amplas. Chega-se assim a uma conclusão importante de que os estudos lingüísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos ou ideais, mas, de preferência, que o uso efetivo da língua deveria ser o objeto empírico das teorias lingüísticas.

De tudo o que foi exposto entende-se no ser apenas do interesse deste trabalho a descrição quantitativa da presença dos recursos coesivos responsáveis pela referencialidade, mas sim envolve duas preocupações que se imbricam sendo difícil isolar a campo de atuação de cada uma.

Não terá o problema agora, neste trabalho, justificativa suficiente, mas espera-se explicar com estratégias já existentes em outras teorias que preencham esta lacuna, com o desenvolvimento de uma ciência lingüístico-cognitiva em interdisciplinaridade.

Assim, tanto na produção textual, observando as referências que, quando utilizadas, podem trazer dificuldades, quanto na recepção. Neste primeiro estudo foi objetivo observar qual elemento da referencialidade teria a maior frequência, quanto à preferência lingüística do emissor. E em futuro próximo observar na recepção, que categoria de referência traz mais problemas, na preocupação do desenvolvimento de estratégias para atender a essas dificuldades. Como elemento esclarecedor acompanha o quadro abaixo.

Referências bibliográficas:

- ANTUNES, Maria Irané Costa Morais. *Aspectos da Coesão do Texto (uma análise em editoriais jornalísticos)*. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Repensando a textualidade em AZEREDO, José Carlos de. (org.) *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FÁVERO, Lopes Leonor. *Coesão e Coerência Textuais*, 9ª ed. - São Paulo: Ática, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Coesão Textual*, 11ª ed. - São Paulo: Contexto, 1999.
- MELO, Lélia Erbolato. (org.) *Tópicos de Psicolingüística Aplicada*. 2ª ed. - São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999.
- SCLIAR-CABLAL, Leonor. *Introdução a Psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1991.

Quadro representativo da frequência de uso de formas remissas no Jornal E e no Jornal O

Formas remissivas	Jornal - E		Jornal - O			Total		
	1	2	3	1	2			3
Pronomes	Pessoais	1	-	1	4	3	2	11
	Possessivos	7	2	1	9	4	11	34
	Demonstrativos	2	6	1	4	5	7	25
	Indefinidos	2	-	-	2	5	1	10
Elipses - não de sujeito	1	-	-	1	-	-	2	
Artigos	1	2	-	-	-	-	3	
Numeral	-	-	-	4	-	-	4	

Cláusulas introduzidas por *que*: uma introdução

Amitza Torres Vieira

Universidade Federal de Juiz de Fora

ABSTRACT: This paper focuses two kinds of clauses. The (in)dependent clauses can be explained in terms of idea unit notion. The “Será que” clauses represent the interaction-formulative process on the text’s linguistic surface. Both have the number of occurrences increased in written texts.

PALAVRAS-CHAVE: gramática - interação - cláusulas

0. Introdução

Propomo-nos desenvolver a descrição e análise de orações independentes introduzidas por **que** e de orações *Será que*, numa abordagem funcionalista. Para o estudo, tomamos oito textos produzidos, sem intervenção do professor, por quatro rapazes e quatro moças, com idades variando entre 16 e 17 anos. Até o presente momento foram encontrados no *corpus* analisado os tipos:

(1) Será mesmo **que** o Brasil está completando cinco séculos de seu descobrimento? Essa pergunta fica no ar, por sua descoberta duvidosa.

(2) O controle da censura, que mudou de “proprietário” várias vezes, atualmente está anexado ao poder das grandes empresas da mídia. **Que se utilizam dele para crescer e lucrar**, sem se importar com a vida das pessoas afetadas por esse controle.

(3) Uma coisa me alivia: é saber que dessa mistura de raças surgiram pessoas alegres, maravilhosas. Gente que precisa ser feliz, comer, trabalhar, enfim, viver dignamente. País de pessoas humildes e hospitaleiras. **Que possamos um dia comemorar muitos séculos de paz, a alegria de sempre e desenvolvimento.**

Temos por objetivo verificar nos dados as funções sintático-discursivo-pragmáticas das cláusulas introduzidas por **que**. Para tanto, utilizamos parcialmente o programa estatístico Varbrul, de Sankoff (1975), lembrando que os tipos de cláusulas não representam genuíno exemplo de variação lingüística e que os pressupostos inerentes às análises variacionistas foram utilizados para garantir que as ocorrências fossem investigadas de forma coerente e sistemática à luz das mesmas categorias gramaticais.

1. Hipóteses

1. O aparecimento de cláusulas independentes introduzidas por **que** sinaliza uma extrapolação da relação principal/subordinada.
2. As orações hipotético-indicativas constituiriam estratégias argumentativas relevantes na construção tópica do texto.

2. Pressupostos teóricos

Decat (1999), em estudos realizados a respeito da (in)dependência de cláusulas, apresenta uma proposta de análise em termos da noção de “unidade informacional”¹, bem como das funções discursivas das cláusulas que constituem opções de organização do discurso. Amparando-se em uma abordagem funcional-discursiva, a autora, além de considerar a função comunicativo-interacional da linguagem, procura fornecer uma explicação para a ocorrência isolada de cláusulas tradicionalmente vistas como dependentes. Ela apresenta uma proposta de análise que leva em conta a distinção entre os tipos de subordinadas que fazem parte de uma mesma unidade informacional e aquelas que constituem unidades de informação à parte, caracteri-

zando-se como opções organizacionais de que se vale o falante na construção do discurso. Considerando-se o locutor elemento decisivo no estabelecimento dos propósitos e objetivos comunicativos que vão nortear a forma de seu discurso, a autora focaliza a sintaxe no discurso, e não em sentenças isoladas, fornecendo subsídios para uma melhor compreensão da organização discursiva.

Por tudo isso, Decat preocupa-se em mostrar a existência de diferentes tipos de dependência, que vão exercer diferentes tipos de funções no discurso, destacando que as cláusulas somente vão poder ser identificadas como subordinadas, ou dependentes, em termos discursivos.

Pontes (1990), analisa as metáforas temporais em português coloquial e observa que o “que está acontecendo agora no sistema verbal que usamos é que as formas que sobram de tempos verbais que caíram ou estão caindo em desuso são as formas hipotéticas”. Aponta, entre outros exemplos, o caso do futuro simples que na língua coloquial hoje sobrevive apenas no sentido hipotético: “Será que ela vem?”, “Que será que aconteceu?”. A autora busca explicar esse fato, enfatizando que “tanto o passado quanto o futuro são os tempos do desconhecido, um porque já passou, e o outro porque ainda não aconteceu. A nossa experiência se dá no presente. O que a língua mostra é o estabelecimento de uma correlação entre o imaginário, o mundo da fantasia, e o não-contemporâneo”. Considerando que os conceitos abstratos são estruturados metaforicamente (tempo é um conceito abstrato), Pontes vê uma sistematicidade nesses usos das formas verbais futuras para indicar o hipotético. Para ela, o futuro encerra em si a idéia de dúvida. Assim, usamos o tempo para falar do irreal.

3. Análise de dados

Serão exemplificadas e discutidas, a seguir, as cláusulas hipotético-indicativas e as independentes.

D) Hipotético-indicativa

As orações hipotético-indicativas parecem codificar o valor argumentativo, já que elas estabelecem hipóteses sobre momentos e/ou situações passíveis de discussão. Como o futuro é desconhecido para todos, é hipotético, usa-se o futuro para falar do presente quando a coisa é duvidosa. Assim, a cláusula *Será que*, em que há a eliminação da distinção entre o modo do real (que é como costuma ser caracterizado o indicativo) e o modo do irreal (que é o que costuma ser expresso pelo subjuntivo), contribuiria para o processo de elaboração do texto.

(1) Brasil 500 anos? **Será que** devemos realmente comemorar? Como podemos comemorar se não temos nem certeza de que o Brasil foi descoberto em 1500.

¹Refere-se à noção de “idea unit” - traduzida aqui como *unidade informacional* ou *unidade de informação* - postulada por Chafe (1980) como “um jato de linguagem que contém toda a informação que pode ser ‘manipulada’ pelo falante num único foco de *consciousness*”.

(2) Será mesmo **que** o Brasil está completando cinco séculos de seu descobrimento? Essa pergunta fica no ar, por sua descoberta duvidosa. Sendo assim, foi mesmo Cabral quem descobriu nosso país? Será **que** ele chegou aqui por acaso? E assim damos continuidade à nossa história.

(3) Quem somos hoje? Alguns dizem que somos um povo forte e independente. Será **que** realmente estamos libertos? Outros dizem que somos uma raça alegre e festiva, apesar dos pesares. Na verdade, o que realmente somos?

Em (1), o aluno faz uso da oração Será **que** para questionar a validade de comemoração dos 500 anos de descobrimento do Brasil em abril de 2000. Se a data é questionável, como ele aponta na sentença subsequente, não haveria, então, razão para a festa.

No segundo exemplo, duas orações hipotético-indicativas lançam dúvidas sobre a chegada acidental de Cabral, há cinco séculos, às terras brasileiras. O aluno desenvolve o texto fundamentando sua argumentação no fato de que somos um país historicamente construído em bases pouco sólidas.

Ao procurar responder à questão “quem somos hoje”, em (3), o aluno discute alguns mitos que caracterizam certas visões estereotipadas do brasileiro, questionando nossa “independência” através da oração Será **que**.

III) Independente (cláusula “desgarrada”²)

De acordo com Decat (1999), as cláusulas mais propícias ao “desgarramento” são as adverbiais e as apositivas (adjetivas explicativas), visto que: i) não estão integradas em outra estruturalmente; ii) são mais facilmente “desgarráveis”, por serem adjuntos, tornando-se semelhantes às estruturas de “adendo”; iii) constituem, elas mesmas, unidades de informação. Justamente por constituir uma “unidade de informação” à parte, veiculando uma explicação a respeito de algo dito anteriormente, é que ela se torna “desgarrável”.

A estrutura abaixo apresenta a ocorrência independente de uma cláusula “desgarrada” da cláusula dita matriz:

(4) O controle da censura, que mudou de “proprietário” várias vezes, atualmente está anexado ao poder das grandes empresas da mídia. **Que** se utilizam dele para crescer e lucrar, sem se importar com a vida das pessoas afetadas por esse controle.

A cláusula grifada veicula uma explicação a respeito de algo citado anteriormente: o poder das grandes empresas da mídia. A dependência que se estabelece neste caso é pragmático-discursiva, já que a cláusula em questão é uma opção organizacional que serve à ênfase, tendo como função reforçar a argumentação e enfatizar o controle exercido pela mídia sobre a censura.

A ocorrência de outro tipo de oração independente introduzida por **que**, exemplificada em (5), fez-nos buscar novamente nos estudos de Decat (1999) embasamento para podermos hipotetizar que, assim como a anterior (exemplo (4)), a cláusula destacada abaixo obedece a objetivos comunicativo-interacionais e serve à ênfase pretendida pelo autor do texto.

(5) Uma coisa me alivia: é saber que dessa mistura de raças surgiram pessoas alegres, maravilhosas. Gente que precisa ser feliz, comer, trabalhar, enfim, viver dignamente. País de pessoas humildes e hospitaleiras. **Que** possamos um dia comemorar muitos séculos de paz, a alegria de sempre e desenvolvimento.

A resposta à questão “quem somos” é construída, ao longo da redação, pelo aluno, que salienta os aspectos positivos de nossa formação. Constituindo uma unidade de informação por si mesma, (5)

finaliza o texto e funciona como reforço da argumentação. Estabelece, portanto, a interação com o leitor e seu uso enfatiza um alto grau de expressividade, significando ou desejo (volição), ou o hipotético, simplesmente.

4. Pequeno esboço sobre as hipotético-indicativas

(6) Os brasileiros estão eufóricos com os 500 anos, cheios de orgulho e ansiedade para saber como serão as comemorações programadas para o dia tão esperado. Mas será **que** devemos estar tão eufóricos assim? Se analisarmos bem veremos que não temos razões de ficarmos tão contentes.

(7) Brasil 500 anos? Será **que** devemos realmente comemorar? Como podemos comemorar se não temos certeza de que o Brasil foi descoberto em 1500.

(8) Será mesmo **que** o Brasil está completando cinco séculos de seu descobrimento? Essa pergunta fica no ar, por causa da “descoberta duvidosa”. Sendo assim, foi mesmo Cabral quem descobriu nosso país? Será **que** ele chegou aqui por acaso? E assim damos continuidade à nossa história.

(9) O Brasil hoje enfrenta uma grande massa de desemprego, desigualdade social, corrupção, violência e outros tristes índices de países subdesenvolvidos. Seríamos a causa deste grande problema? Ou será **que** esta culpa está nas costas de nossos governantes.

Nossa hipótese diz respeito à função argumentativa que as construções Será **que**, exemplificadas acima, exercem no texto, pois julgamos perceber que o autor, ao fazer uso desse tipo de oração, lança uma questão a ser debatida. Com isso, ele introduz o tema e desenvolve os parágrafos de acordo com a perspectiva argumentativa por ele (autor) pretendida. Ressalta-se que, corroborando essa hipótese, as ocorrências de hipotético-indicativas deram-se nos primeiros parágrafos das redações analisadas, sendo que, nos parágrafos subsequentes, o autor usa do sentido hipotético dessas orações para contrapor ou defender argumentos. Talvez possamos dizer que a hipotético-indicativa introduz a discussão do tema, funcionando como elemento propulsor de tópicos argumentativos.

Com o objetivo de entender melhor o funcionamento dessas orações, analisamos modo e tempo das cláusulas subordinadas a elas e registramos três usos verbais predominantes: 1º) perífrase verbal (presente + infinitivo); 2º) perífrase verbal (presente + gerúndio); 3º) presente. A oposição entre eles não é de tempo, é mais de gradação da hipótese, os dois primeiros sendo mais hipotéticos, e o terceiro mais possível. Discutimos a seguir os três tipos de ocorrências, ressaltando que se trata de uma análise preliminar, visto que dispomos de poucos dados.

Como podemos perceber nos exemplos (6) e (7), a contraposição ao que é dito na oração hipotético-indicativa vem logo depois, no período subsequente, o mesmo acontecendo com o exemplo (8). No exemplo (9), ao contrário, o período subsequente, expresso pelo presente, não exige uma contraposição por ser mais factual e a impressão que temos é a de que o autor está afirmando algo, apesar do uso do hipotético-indicativo. A análise global do texto de onde foi retirado o exemplo (9) confirma nossa hipótese, já que o autor, ao fazer uso dessa construção, encerra o parágrafo e não volta mais a esse tópico.

Nota-se, ainda, que a única ocorrência do pretérito nas subordinadas das orações hipotético-indicativas, exemplificada em (8), constituiu uma referência ao contexto anterior, estratégia utilizada pelo autor para manter a coerência tópica.

Parece-nos que essas cláusulas, além de possuírem valor expressivo, têm também valor argumentativo, visto que exprimem

dúvida em relação ao momento presente e contribuem para a formulação de argumentos. Pensamos ser esse o motivo da ocorrência dessas orações, as quais denominamos hipotético-indicativas; necessitam, contudo, de uma análise mais exaustiva para fundamentar melhor as hipóteses aqui levantadas.

5. Conclusões parciais

Este trabalho apresenta uma análise inicial de cláusulas independentes introduzidas por **que** e das cláusulas *Será que*, produzidas por alunos do Ensino Médio.

Procuramos centrar nossa análise nas relações entre as cláusulas, ou entre porções discursivas maiores que a sentença e nas funções discursivas exercidas por elas, numa tentativa de estabelecer a interface gramática-interação. Discutimos, ainda, a extrapolação do conceito de subordinação preconizado pelos estudos lingüísticos tradicionais, defendendo uma análise que considera a noção de “unidade informacional” na tarefa de reconhecer os processos de articulação de cláusulas.

Percebemos que, mais do que a forma como se combinam, importa tanto a relação que existe entre as cláusulas quanto as funções a que elas servem em decorrência dos objetivos comunicativo-interacionais do usuário da língua. A continuação desses estudos possibilitará uma maior compreensão da estrutura do discurso (visto aqui como todo e qualquer produto da atividade de linguagem numa situação real de comunicação), uma vez que acreditamos que a relação principal/subordinada será melhor definida em termos discursivos.

6. Referências bibliográficas

- DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à noção de “unidade informacional”*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 23-38, 1º sem. 1999.
- PONTES, Eunice. *Metáforas temporais em português coloquial*. In: *A metáfora*. p. 45-53. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

Sistematização funcional de transitividade verbal

Ana José da Silva

Universidade Federal da Paraíba/Fundação de Ensino Superior de Olinda - Mestranda

ABSTRACT: *This work has for objective to broach the concept of verbal transitivety presenting educational books. With the objective, limiting us to analyse, with basis in functional linguistic basis, in five colections of educational books for the middle teaching published and/or republished in Brazil in the later five years.*

PALAVRAS-CHAVES: *transitividade, funcionalismo, ensino e aprofundamento.*

Este trabalho aborda o fenômeno do processo da transitividade verbal e o resultado dos primeiros passos dados para efetivação do projeto da dissertação de mestrado intitulado “A transitividade verbal em livros didáticos”.

Para analisar esse fenômeno é necessário rever o posicionamento de alguns gramáticos, tendo em vista a diversidade do tratamento dado à transitividade verbal, cujo reflexo pode ser percebido nos livros didáticos.

Segundo Galdi (1997:47) “*O termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente.*” Nota-se que o autor deixou claro que a gramática é um conjunto de normas que podem e devem ser utilizadas pelos falantes que desejem fazer uso da língua padrão.

O autor destaca três tipos de gramática: a primeira é caracterizada como a que se preocupa mais com a maneira de como se deve dizer; a segunda é caracterizada como a que se preocupa com a forma de como se diz. Com intuito de deixar mais claro a diferença por ele caracterizada, o autor faz uma ilustração.

Consideramos as características peculiares das duas gramáticas, vale ressaltar que a primeira gramática é prescritiva e a segunda gramática é a descritiva. Já a terceira gramática é caracterizada como a que dispõe de um maior conteúdo empírico, ou seja, aquela que considera os falantes e suas variedades lingüísticas.

Autores como Perini (1996) e Suassuna (1995) consideram que as gramáticas normativas sistematizam a forma correta como os falantes usam a língua, ou seja, as gramáticas normativas não levam em consideração as diferenças dialetais determinadas por fatores geográficos, a variação lingüística socialmente condicionada, a transformação da língua e as diferenças entre as estruturas da língua falada e da língua escrita.

No que concerne ao conceito de transitividade verbal divulgado pela gramática tradicional, Perini (1996) observa uma classificação um tanto quanto tradicional, com alguns aspectos que revelam incoerência. Com base nessa constatação, o autor apresenta os cinco tipos de subcategorização que a gramática normativa indica em seus compêndios e verifica que há um equívoco na classificação tradicional.

Perini observa que, segundo a gramática tradicional, o verbo será “transitivo” quando exigir complemento e será “intransitivo” quando não exigir complemento. Para assegurar a sua hipótese inicial, ele utiliza o exemplo do verbo comer que, de acordo com o contexto, pode ocorrer como verbo transitivo direto ou como verbo intransitivo. Com base nesse fato, o autor deixa claro que a definição passada pela gramática não se sustenta, ou seja, a gramática tradicional não prevê lugar para verbos que possam ter ou não objeto direto, presumindo assim que tais verbos não existam.

De acordo com a gramática tradicional, os verbos são subcategorizados segundo os complementos que exigem ou recusam. Dessa forma, não se prevê na posição tradicional que os verbos possam aceitar opcionalmente um objeto. A partir desse pressuposto, Perini e Fulgêncio (1992) consideram que a posição tradicional peca

por confundir o aspecto semântico e o formal da questão.

Conforme mencionado acima, Perini (1996) mostra matrizes de transitividade verbal e destaca uma situação totalmente diferente da tradicionalmente passada pela gramática normativa. Como demonstra este autor, o conceito de transitividade verbal passado pelo livro didático, e consequentemente pelo professor que o adota, é incoerente e inconsistente.

Ao contrário do que se verifica nos compêndios da gramática normativa, Neves (2000) fala de uma subclassificação fundamentada numa valência verbal, isto é, a capacidade de os verbos abrirem espaços para um preenchimento argumental.

Ao subclassificar os verbos, segundo a transitividade, a autora explicita que há quatro classes principais de verbos. São eles: verbos cujo objeto sofre mudança no seu estado; verbos cujo o objeto não sofre mudança física; verbos que possuem um complemento não preposicionado e um complemento preposicionado e verbos que têm complementos oracionais.

Nesse sentido, ela tipifica os verbos, pautada em uma gramática de valências, descrevendo o número de argumentos que cada verbo pode ter, assim como os argumentos que podem ser ou não introduzidos por preposição. Segundo Borba (1996, p. 46) “*A valência verbal tem objetivo básico observar e determinar o comportamento do verbo no âmbito da frase.*”.

Com base nesses pressupostos, foram selecionados para análise cinco coleções de livros didáticos para o Ensino Médio: CADORE (1998), CEREJA & MAGALHÃES (1999), FARACO & MOURA (1996), FARACO & MOURA (2000) e INFANTE (2000).

Em Cadore (1998), identificamos definições tradicionais e até contraditórias. O exemplo seguinte retrata essa abordagem um tanto quanto restrita: “*O objeto indireto completa o sentido de um verbo transitivo indireto, com auxílio obrigatório da preposição.*” (cf. Cadore, 1998, p. 325) (grifo nosso).

Embora o autor apresente o pronome exercendo a função de objeto indireto, o emprego do termo obrigatório pode dar margem a interpretações contraditórias.

Infante (2000) também não revela avanços significativos no tratamento dado à transitividade verbal, principalmente na manutenção de conceitos pautados numa perspectiva pouco funcional. Por outro lado, percebemos indícios de uma abordagem textual que, dependendo da atitude do professor, possibilitará uma exploração mais ampla dos elementos que compõem o texto. Um exemplo desse fato é o enunciado proposto pelo autor, a partir do efeito estilístico ocasionado pela repetição das palavras no texto.

Detectamos em Faraco & Moura (1996) uma abordagem metalingüística, cujos exemplos são compostos por frases isoladas com uma análise estritamente sintática.

Já em Faraco & Moura (2000) há uma tentativa de tratar a questão de forma contextualizada. Assim sendo, no início do capítulo, o autor apresenta um texto com base no qual é iniciada a discussão acerca da transitividade verbal.

Um outro aspecto positivo é a forma como os pronomes oblíquos são apresentados no manual didático referido, cujo enfoque reside não só na função sintática que os pronomes exercem, mas também reforça a importância dos pronomes para o processo referencial do texto. A atividade proposta por Faraco & Moura (2000, p. 99) exemplifica o fato mencionado acima: “Identifique a que palavra refere-se cada pronome destacado no texto.”.

Contudo neste manual foi observada uma lacuna no enunciado de uma das questões, ou seja, a solicitação de uma classificação sem que os termos necessários à efetivação da resposta tenham sido, anteriormente, conceituados.

Em Cereja & Magalhães (1999) há também uma tendência de trabalhar com mais abrangência as questões relacionadas à transitividade verbal. Os autores procuram levar o aluno a refletir sobre o assunto, levando em consideração o aspecto contextual. É possível perceber essa preocupação dos autores nos exercícios propostos, tal como em:

“Observe a transitividade dos verbos destacados nestas frases da tira de Bill Watterson:

Você acredita em evolução? Eu não vejo diferença nenhuma.

a) Quais os termos que se ligam a esse verbo completando-os?

b) Um desses termos se liga ao verbo por meio de uma preposição. Que termo é esse e qual é a preposição?” (cf. CEREJA & MAGALHÃES, p. 299).

A seguir apresentaremos quadros que sintetizam as diferentes visões acerca da transitividade verbal, com base nas gramáticas e nos livros didáticos consultados.

Quadro 1: Síntese das gramáticas analisadas

Fonte	Definições tradicionais acerca da transitividade verbal	Considerações com base na lingüística funcional
ANDRÉ, Hildebrando A. de (1990). Gramática Ilustrada. 4. Ed. São Paulo: Moderna.	Abordagem metalingüística	_____
BECHARA, Evanildo (2000). Moderna Gramática Portuguesa. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.	Abordagem com períodos hipotéticos	Conceituação com traços característicos da gramática de valência
CUNHA, Celso Ferreira (1986). Gramática da Língua Portuguesa. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE.	Abordagem com pouca conceituação	_____
NETO, pasquale Cipro e INFANTE, Wlisses (1998). Gramática da Língua Portuguesa. 1 ed. São Paulo: Scipione.	Ênfase nas definições limitadas ao aspecto estrutural	_____

Quadro 2: Síntese dos livros didáticos analisados

Fonte	Aspectos positivos	Aspectos negativos
CADORE, Agostinho Luís (1998). Curso Prático de português, 7 ed. São Paulo: Ática.	_____	Definições tradicionais e até contraditórias
CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Teresa Cochar. (1999). Português: Linguagens, 3 ed. São Paulo: Editora Atual.	Trabalho voltado para a questão contextual	Finalização com conceito tradicional
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto (1996). Língua e Literatura. 16 ed. São Paulo: Ática.	_____	Abordagem metalingüística acompanhada de exemplos descontextualizados
FARACO, Carlos Emílio, MOURA, Francisco Marto (2000). Língua e Literatura. 21 ed. São Paulo: Ática.	Percepção dos mecanismos que determinam a relação do verbo com os possíveis complementos	Pedido de classificação dos termos sem uma explicitação prévia
INFANTE, Ulisses (2001). Curso de Gramática Aplicativa aos textos, 6 ed. São Paulo: Scipione.	Abordagem textual incluindo a repetição como um recurso estilístico e coesivo	Manutenção de conceitos pautados numa abordagem pouco funcional

Com base na nossa amostragem, o que podemos constatar foi que a abordagem da transitividade verbal em livros didáticos ainda reflete a predominância de um trabalho estruturalista e pouco funcional. Isso representa a predominância dos conceitos gramaticais, em detrimento das informações fornecidas pela Lingüística. Apesar disso, também foi possível verificar que há manuais com o propósito de refletir o uso da linguagem de maneira contextualizada.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 33 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- BORBA, Francisco S. *Uma Gramática de Valências para o Português*. São Paulo: Ática, 1996.
- CADORE, Agostinho Luís. *Curso Prático de português*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. *Português: Linguagens*, 3 ed. São Paulo: Editora Atual, 1999.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura*. 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura*. 21 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GERALDI, I. W. *O Texto na Sala de Aula*, São Paulo: 1997.
- INFANTE, Ulisses. *Curso Prático de Gramática Aplicativa aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- MOURA, Maria Helena Moura. *Gramática de Usos de Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- PERINI, Mário A. *Gramática Descritiva do Português*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PERINI, Mário A. *Para uma Nova Gramática do Português*. 8 ed. São Paulo: Ática, , 1995.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

Interação em sala de aula: embate verbal aluno x professora, conflito de relações no jogo do poder

Ana Lúcia de Campos Almeida

Universidade de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: *This paper analyses the interaction of a didactical event taking an ethnographic perspective and Fairclough's conceptions of discourse as a form of social action and a place for power relations and identities construction. Analysis focuses the beginning of the class and the conflicting relations of its participants.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, poder, interação.*

Introdução

Neste trabalho realizo uma microanálise interacional, utilizando dados parciais - uma aula de Geografia de curso noturno em escola pública do ensino médio - de um estudo etnográfico em andamento. A reconstrução do contexto social em que ocorreu a interação analisada é imprescindível, pois, segundo Erickson (1992), os eventos sob análise estão sempre necessariamente inscritos em uma variedade de circunstâncias sociais, históricas e culturais relacionadas às histórias de vida de seus participantes e, portanto, somente ao analisar a interação ocorrida em um evento particular, considerando as circunstâncias mais amplas de escolha e constrição dentro das quais este evento ocorre, é que se consegue realizar uma microanálise efetivamente etnográfica.

Considerar o contexto significa atentar para as posições dos seus participantes, para as injunções a que estão submetidos na instituição escolar e para as relações de poder socialmente estabelecidas, entendendo-as como fundamentalmente constitutivas dos significados produzidos nos discursos interacionais. De acordo com Bakhtin (1929), os enunciados são constituídos na dialogicamente e não podem ser dissociados do contexto cultural e sócio-histórico em que são produzidos.

Segundo Heller (1998: 22), o discurso não deve ser entendido como mero produto das condições da interação, mas sim "como estando nelas inscrito dialeticamente", ou seja, o discurso tanto é constituído na, como também constitui, ele próprio, a interação. Para Fairclough (1992), o discurso é uma forma de agir sobre o mundo, o lugar de disputa de relações de poder, de (re)constituição de identidades, e as ações discursivas estão inseridas em contextos específicos que definem posições para os seus participantes. Assim, empreender uma análise crítica do discurso implica focalizar conexões e causas que estão ocultas e se tornaram naturalizadas no cotidiano de seus participantes.

A aula é um gênero do discurso didático que apresenta em sua estrutura organizacional uma etapa de abertura, em que as seqüências verbais têm a função de estabelecer os contatos preliminares entre os interactantes (Matêncio, 1999). Neste trabalho, analiso as seqüências de abertura de uma aula, focalizando os pontos de tensão e confronto em que os sujeitos buscam marcar seus lugares sociais, construir/confrontar suas identidades, valores e disputar relações de poder dentro da ordem sócio-institucional.

Descrição do evento

A professora encontra-se na sala de uma 2ª série do ensino médio, composta por 42 alunos com idades entre 16 e 18 anos. Alguns alunos estão dentro da sala, a maioria deles permanece no corredor. A professora caminha até a porta e fala com os alunos que estão conversando do lado de fora.

P. Vamos, pessoal, já são mais de 7:10, já dei os dez minutos de tolerância....Entrem...Tudo bem com vocês?

As1.(1º grupo de alunos a entrar) Boa-noite, fessora.

As2.(2º grupos a entrar) Oi, professora

Os dois grupos conversam entre si e vão ocupando as carteiras do lado direito da sala. Um barulho forte e contínuo é produzido pelo atrito dos pés de ferro das carteiras no piso da sala, à medida em que são movidas pelos alunos. Aos poucos, outros alunos vão entrando devagar, sem cumprimentar a professora, conversando entre si em voz alta e sentando nas carteiras do centro da sala.

Um último grupo de alunos a entrar ocupa as carteiras do fundo da sala, ao lado da porta; eles mantêm os olhares voltados para o corredor por onde transitam alunos de outras classes, que acenam e lhes dirigem cumprimentos, chamando-os pelos nomes ou apelidos. Um desses alunos (N), do último grupo, não se senta, fica encostado junto à parede do fundo com meio corpo apoiado sobre o braço da carteira.

A professora faz a chamada, repetindo várias vezes os nomes de alguns alunos, pois a maioria deles ainda mantém-se conversando animadamente, ignorando a atividade da chamada. A dificuldade de ouvir os nomes deve-se também ao ruído produzido pelo intenso trânsito de veículos que percorrem a movimentada avenida em que se localiza a escola. Em seguida a professora levanta-se, abre o livro sobre sua mesa e fala dirigindo-se aos alunos.

P. Agora, gente, vamos então...retomar nosso assunto...ã... (A professora eleva o tom de voz competindo com o intenso barulho do tráfego de veículos na avenida defronte à escola) **VEGETAÇÃO BRASILEIRA....Já chega de conversa, pessoal, prestem atenção... aqui ... na página 31 temos**(Um aluno passa pelo corredor e cumprimenta alguém da classe em voz alta chamando-o por apelido "Ô Paraí::ba!"). Os colegas dentro da classe riem e se agitam. A professora manifesta aborrecimento e encaminha-se para a porta.

P. Tá demais hoje, assim não dá. Vou ter de fechar essa porta.... N, SENTE-SE, por favor. Estou tentando começar a aula, né!

N. Xi::, a professora tá brava::, ela "tá de chico!"

O aluno dirige-se aos colegas do grupo, em tom de voz relativamente baixo, porém perfeitamente audível para a professora, assim como para os demais alunos sentados nas carteiras do fundo da sala. Os membros do grupo se agitam e riem estrepitosamente, outros alunos relativamente próximos também acompanham as gargalhadas. A professora encara o aluno N. e fala devagar, enquanto se encaminha para a frente da sala.

P. Não ESTOU, não, N. Aliás, eu não tenho mais isso, não por causa da idade, não sou tão velha assim, é que eu sofri uma in-ter-venção cirúrgica, sabe, portanto, eu não PODERIA estar brava por isso. Agora, queira fazer o favor de sentar-se, sim, pois eu estou realmente tentando começar a aula.

O aluno fica ruborizado e se senta. A classe toda desvia os olhos da professora para ele e agita-se em risos. A professora aguarda alguns instantes para reiniciar a aula.

Focalização do evento dentro do contexto escolar

Para situar o evento no quadro de relações em que está inserido, passo a expor informações relevantes sobre o modo de funcionamento da escola, as quais foram colhidas na pesquisa etnográfica. O primeiro sinal soa às 19:00 horas, porém poucos alunos dirigem-se imediatamente para dentro das salas, a maioria deles permanece pelos corredores conversando com alunos de outras classes.

Há uma tolerância de dez minutos para o início da 1ª aula, uma vez que a maioria dos alunos trabalha no período diurno. Os professores costumam assomar à porta e comunicar aos alunos sua intenção de iniciar a aula. Muitos alunos retardam a entrada; forçando-os a repetirem o chamamento, enquanto o coordenador pedagógico ou o próprio diretor dirigem-se ao andar superior para certificar-se de que não há alunos fora de sala. Porém, o ingresso é lento e os professores aguardam algum tempo até que os alunos se acomodem, enquanto o ambiente é envolvido pelo barulho das conversas e do atrito produzido no piso durante a movimentação das carteiras.

Em entrevista, a professora menciona que tal barulho lhe causa desconforto, bem como o fato de sentir-se pressionada a convocar os alunos para dentro da sala, ao invés de esperar que eles o fizessem espontaneamente, chegando a ouvir certas vezes comentários de alunos lamentando o comparecimento dos professores. Também relata sua impressão de que, por questão cultural, as professoras teriam maior dificuldade em lidar com situações de indisciplina de alguns alunos e até em coibir certas brincadeiras sexistas comuns entre eles.

A redução do corpo de funcionários da escola, como serventes e inspetores de alunos, gerou sobrecarga de trabalho para os professores, que foram solicitados pela direção a executar funções como controlar o ingresso dos alunos às aulas e supervisionar a limpeza e ordem das carteiras no final do período letivo. Os trabalhos burocráticos (fichas com porcentagem de ausências de alunos) também foram repassados aos professores, devido ao número insuficiente de funcionários no trabalho de secretaria. Tais solicitações, a princípio propostas como atitudes de colaboração para a ordem e funcionamento da escola, uma vez atendidas, passaram a ser entendidas como obrigações dos professores, que foram, a partir de então, responsabilizados por sua realização.

Entre as normas da escola, de acordo com o novo regimento, instituiu-se a proibição do uso de boné pelos alunos e, a partir de então, os professores que não fiscalizam o cumprimento de tal norma são censurados por não contribuírem para a ordem disciplinar. Observa-se ainda que a proibição ao uso do boné tem gerado atitudes de resistência por parte dos alunos, que o adotam como símbolo representativo de sua identidade juvenil, o que tem ocasionado constantes desentendimentos e conflitos entre os professores/alunos/ coordenação/direção.

Os alunos, por sua vez, manifestam insatisfação com a situação de carência sofrida pela escola pública: a falta de ventiladores, o não-reparo de lâmpadas fluorescentes queimadas; repudiam normas disciplinares estabelecidas à sua revelia, rejeitando, ao mesmo tempo, certas infrações disciplinares dos próprios colegas, como brigas entre alunos, explosão de bombas nos banheiros, pichação de paredes e carteiras, destruição de material escolar e desrespeito aos professores.

Análise da interação

Consideremos o contexto social em que se insere o evento didático: a sociedade brasileira marcada por desigualdades sociais e por concepções ideológicas contraditórias: valorização de sujeitos por características físicas - sexo, porte físico, cor, etnia, e sociais - posição política, grupo ou classe social, profissão, nível de escolaridade, que resultam no cultivo de toda sorte de discriminações, ao mesmo tempo em que se enaltecem as relações humanas plenas de cordialidade e boa vizinhança. O contexto institucional da escola pública, reflexo da so-

cidade em que se insere, com normas específicas e ordenadas de funcionamento e caracterizada pelo desprestígio social decorrente de escassez de recursos financeiros que lhe são destinados. E, por fim, o microcosmo da sala de aula, contexto situacional desta interação, cenário ensombrecido por nuvens espessas de descontentamento e tensão entre os interactantes.

O descontentamento se funda fora da escola e nela se aprofunda, atuando para gerar um clima hostil e desfavorável ao desenvolvimento de interação bem sucedida no processo de ensino-aprendizagem. A professora carrega o estigma de sujeito menor, mulher, submetida a constantes pressões em uma sociedade classista e sexista, é desvalorizada e desprestigiada em sua própria profissão, condição que se acentua na própria escola, pois trabalha engessada por um subsistema de regras e deveres que inviabilizam suas tentativas de transformar a prática pedagógica canônica vigente, na qual a colaboração com a ordem organizacional escolar é exigida em detrimento do exercício pleno da atividade docente. As próprias condições físicas e materiais, como o barulho da rua, das carteiras, interferência de alunos em trânsito pelo corredor, reforçam as dificuldades para o estabelecimento de ambiente propício à etapa de abertura desta interação.

Os alunos, adolescentes de classe média baixa, trazem para a escola os valores da sociedade em que vivem, cindidos entre movimentos antagônicos de adesão e resistência à escola pública desprestigiada da qual fazem parte. Tentativas de desautorizar a professora podem ser entendidas como tentativas de marcar superioridade em uma sociedade que prestigia os fortes e os vencedores. Ao mesmo tempo, rejeições e agressões funcionam como necessidade de defesa em relação aos agentes de uma instituição, cujas normas (como a proibição ao uso do boné) se conjugam para confiscar-lhes a identidade de grupo social, e cujas atividades e aulas significam, para eles, exercícios de silenciamento e domesticação.

A professora luta para superar o estigma da desvalorização social dos docentes e o estigma de mulher como sujeito menor, em uma sociedade marcada pela discriminação sexual e sócio-econômica; luta para reafirmar seu papel de professora, sujeito de “mais saber”, falante primário do evento e gerente do processo comunicativo em sala de aula. O aluno luta para construir uma identidade (para si) e imagem (diante dos colegas), resistindo contra o processo de dominação do sistema escolar, representado pela autoridade da professora dentro da sala de aula.

De acordo com Matêncio (op.cit:63) uma interação verbal é um evento de construção de sentidos e de relações sociais, de identidades que se configuram em relação às imagens mútuas construídas ao longo da interação e em função da instituição, cenário da ação discursiva, portanto, lugar de (re)construção da realidade subjetiva e social. Nesta interação, torna-se visível a luta de sujeitos para demarcar seus lugares dentro da instituição escolar e emerge o conflito na construção/trans formação das relações de poder instauradas no mundo social de que a escola faz parte. Assim, a análise focaliza os pontos de tensão que circunscrevem o embate verbal aluno-professora.

1º ponto de tensão: a resistência dos alunos para entrada em sala de aula. A professora vai até a porta para chamá-los, apesar de sentir-se pouco a vontade com tal atitude. Em sua enunciação manifesta-se certo mal-estar, ela não exige, mas solicita que os alunos entrem, justificando: “já são mais de sete e dez... já dei os 10 minutos de tolerância”. Seu tom é amável e cordial, na seqüência verbal introdutória o imperativo é abrandado pelo uso do verbo na 1ª pessoa do plural, com inclusão do sujeito que fala, produzindo um convite ao interlocutor: “vamos, pessoal”.

2º ponto de tensão: as dificuldades da professora para estabelecer os contatos preliminares da abertura do evento interacional. As condições materiais desfavoráveis, como barulho do tráfego e das carteiras, são agravadas pela indisposição dos alunos em participar do

início da aula, pois eles mal respondem à chamada e insistem em prolongar conversas em voz alta, mesmo após a tomada de turno pela professora, conforme pode-se verificar no enunciado: “já chega de conversa, pessoal, prestem atenção ...”. Também a intervenção do aluno em trânsito pelo corredor interrompe o início da aula, prejudicando a construção da relação comunicativa, agravando-se por constituir um enunciado de teor discriminatório (“Ô...Paraíba”), revelador da existência de uma rede ampla, na escola, de enunciações marcadas por apelidos pejorativos com objetivo de ridicularizar os interlocutores. Os alunos caçoam do colega e a professora explicita sua contrariedade verbalmente: “tá demais hoje...assim não dá...vou ter de fechar essa porta.”.

3º ponto e clímax da tensão: (momento do confronto) alusão piadística à condição feminina, associando-se menstruação a estados de mau humor. Tentativa de desqualificar e desautorizar a professora, caracterizando-a como um sujeito menor, vulnerável a alterações hormonais, causadoras de desequilíbrio nos estados de humor. Tentando construir uma identidade adulta masculina, com todas as características que seu grupo social prestigia nos homens (audácia, agressividade, força), o aluno tomou uma posição de ridicularizar a professora, representante de minoria desfavorecida, mesmo sendo, ele próprio, também um representante de grupo social desfavorecido. Utiliza um termo popular para definir o período do ciclo menstrual (“tá de chico”), indício revelador de seu pertencimento a grupo de cultura não-letrada.

A professora, ameaçada em seu papel sócio-institucional e em sua identidade profissional, busca reafirmar-se como agente do evento didático e voz autorizada em sala de aula; ao colocar a questão em uma perspectiva científica, relacionando o ciclo hormonal a condições biológicas de saúde feminina, confirma sua superioridade como sujeito de mais saber, pertencente ao mundo letrado, do qual o aluno estaria excluído. Ao acrescentar o enunciado “não por causa da idade, não sou tão velha assim”, ela procura evitar sua inserção em outro segmento social estigmatizado: o idoso. Deste modo, a professora teria conseguido preservar sua face e conquistar maior poder no jogo social.

Considerações finais

A disputa de poder através do embate verbal é um fato inerente à interação enquanto lugar de construção de sentidos e de relações sociais, porém, na sala de aula, cenário da interação, o peso das injunções sociais e institucionais parece sufocar a intersubjetividade, comprometendo o sucesso da interação entre alunos e professora. Os interactantes desta interação em sala de aula são sujeitos sociais inseridos em uma disputa pelo poder e prestígio que estão em jogo de forma exacerbada em uma sociedade marcada por profundas desigualdades econômicas e sócio-culturais. Assim, estes sujeitos debatem-se no confronto entre forças conflitantes e múltiplas tensões que se cruzam no processo de constituição de identidades e de papéis sociais no intercurso de suas práticas discursivas.

A situação de desprestígio social da professora é agravada pe-

las normas vigentes na organização escolar e pelas relações desiguais na hierarquia funcional do trabalho, em que as interferências da coordenação e direção na própria sala de aula, atribuindo aos professores papéis de fiscalização junto aos alunos, funcionam como uma forma de privação da autonomia e de deslegitimação do trabalho docente. A situação de desprestígio dos adolescentes também é agravada no meio escolar pelo desrespeito a seus valores identitários, pela ausência de voz participativa no estabelecimento das normas organizacionais e pela precariedade das condições de funcionamento da escola pública.

Assim, estes sujeitos percebem a instituição escolar como a produtora de um rebaixamento em sua auto-estima, de uma desvalorização em suas posições identitárias e desenvolvem um sentimento de descrédito com relação às atividades pedagógicas, o que dificulta a construção de relações sociais propícias às interações de ensino-aprendizagem.

Esta situação é tanto mais grave se considerarmos que o comprometimento das relações sociais constituidoras das interações em contexto escolar inviabiliza, não somente o processo de ensino-aprendizagem, pois este não funciona isoladamente, mas também a construção de uma prática educacional transformadora, que permitiria superar muitos preconceitos e estigmas sociais vigentes. Através dos discursos, acontecimentos verbais produzidos nas interações, consolidam-se e/ou modificam-se as relações e o espaço social, reconstróem-se posições identitárias dos interactantes, podendo-se produzir alterações significativas em sua realidade subjetiva e social.

Os resultados parciais apontam para a necessidade de reconhecimento e reavaliação dos conflitos sociais constituídos no espaço escolar, se aspirarmos à construção de um modelo mais ético e democrático de escola. Entendo, portanto, que, sob condições propícias, as interações em sala de aula permitem construir novas relações intersubjetivas e sociais e uma nova compreensão e reflexão crítica sobre o estar no mundo.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1995) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929)
- ERICKSON, F.(1992) “Ethnographic microanalysis of interaction. In: *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- HELLER, M.(1998) A análise do discurso interacional. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada.*, Campinas, (31):21-33, Jan./Jul. 1998.
- MATÊNCIO, M.L.M. (1999) *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. IEL. UNICAMP.

Leitura e paráfrase: uma análise de produções de alunos de Psicologia da UFPA

Ana Lygia Cunha

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *Instrumental Portuguese is a discipline to assist the university students to develop their performance as readers and writers. So, it's important to make a work that may help them to find solutions to their difficulties. In UFPA, the universitaries have difficulties in make paraphrases in resume activities. This work wants to make a reflection about this problem.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguística; Linguística Textual; Linguística Aplicada.*

A disciplina Português Instrumental tem como objetivo geral, na UFPA, auxiliar os universitários no desenvolvimento de sua performance enquanto leitores/produtores de textos. Assim sendo, nada mais justo do que desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos anseios de cada uma das turmas, ou seja, é necessário tratar dos assuntos que constituem dificuldades reais na vida acadêmica.

A experiência com a disciplina tem demonstrado que uma das mais sérias dificuldades encontradas, segundo os próprios alunos, diz respeito à paráfrase e é sentida principalmente no momento de resumir textos científicos. Este trabalho se propõe a uma reflexão acerca das causas do problema: a dificuldade não estaria na leitura/compreensão do texto a ser parafraseado?

O que é, afinal, resumir?

Tem-se definido o resumo como a produção de um novo texto adequado a uma nova situação, e não simplesmente como a réplica de um texto original. Daí poder-se dizer, como o faz SILVA (1988: 199), que “a atividade de resumir implica dificuldades semelhantes àquela envolvida no contexto mais amplo de produção: a de solucionar problemas a nível de planejamento, tradução e revisão”.

Segundo a autora, o planejamento consiste em a) selecionar informações contidas no texto a ser resumido que sejam relevantes no contexto da produção do resumo e b) organizar as idéias selecionadas levando em conta as metas do resumo. A tradução nada mais é do que a transformação das idéias em texto escrito também levando em conta as metas, e, por fim, a revisão consiste na avaliação da adequação do texto produzido a tais metas.

PALMIERE e MATTOS (1992) tratam dos objetivos das atividades de resumo na universidade e chamam a atenção para o fato de os alunos se preocuparem, em tais atividades, em “localizar a idéia central do texto original a fim de privilegiar o surgimento de textos coesos e de impedir que se escrevam textos nos quais as idéias venham esparsas, sem um fio condutor e sem a recuperação das intenções do autor” (p. 95).

Para tanto costumam partir da detecção da idéia central seguida da percepção dos expedientes utilizados pelo autor do texto a ser resumido e da produção de um novo texto “no qual tudo coopera **explicitamente** para o desenvolvimento da idéia central, estando portanto claros os marcadores dos procedimentos de definição, demonstração, oposição, afirmação, conclusão, etc.” (p. 96)

E parafrasear, o que é?

PALMIERE e MATTOS se propuseram a analisar, em sua pesquisa, as preocupações de alunos de Letras da Unicamp ao produzir resumos e listaram as tendências percebidas. Dentre estas, apontam a preocupação em explicar detalhadamente, parafraseando as idéias selecionadas do texto original, procedimento que, segundo os autores, “revela uma preocupação com a reelaboração do texto mas que cai no

equivoco de tomar a repetição parafrástica como elaboração própria, ou seja, no equivoco entre produtividade e criatividade” (p. 98).

A paráfrase — comumente considerada como a) versão alternativa de um texto, já que difere deste estruturalmente em formas que não afetam o significado ou b) desenvolvimento explicativo de um texto — surge, portanto, como um dos recursos utilizados na produção de resumos na universidade.

A que se deve a dificuldade?

Se parafrasear é dizer com outras palavras a mesma coisa, o que pode estar causando a dificuldade confessada pelos alunos?

Conforme MENEGASSI e CHAVES (2000), “compreender um texto é calcular a sua significação sobre a base de informações textuais explícitas — a *microestrutura*; esta é constituída pela linearidade dos componentes gramaticais e lexicais sequenciados que compõem o texto — às quais o leitor deve acrescentar todas as inferências necessárias para a construção do significado global do texto — a *macroestrutura*, ou seja, um nível mais profundo de natureza semântica” (p. 29).

Concluem os autores que o leitor só é capaz de resumir aquilo que entende e só entende aquilo que é capaz de resumir. Quanto mais compreendido for o texto original, melhor será o seu resumo — mais adequado às condições em que foi produzido —, mais fácil será parafrasear.

De acordo com essa tese, o problema estaria na leitura, ou seja, a dificuldade dos alunos estaria na compreensão do texto original e não na capacidade propriamente dita de resumir e de parafrasear.

Em uma das turmas de Português Instrumental do segundo semestre de 2000 ofertadas na UFPA, composta por alunos de Psicologia, foram propostas várias atividades de resumo. Uma delas, a partir do texto A FACE IMUTÁVEL DA TERRA (anexo), escolhido pelos alunos, tinha como objetivo possibilitar à turma a experiência com um texto de outra área de conhecimento para se chegar a “bons resumos”. A maioria dos estudantes necessitou refazer seu resumo, segundo avaliação deles próprios, e a atividade acabou se revelando muito interessante.

Após discutirmos exaustivamente o que caracterizaria o “bom resumo”, cada um deles elaborou o seu, sem que antes tivéssemos lido juntos e discutido o texto em questão.

Pode-se tomar como exemplo do que muito aconteceu na turma o resumo produzido pela aluna TJ (ver tabela anexa). Na primeira versão, como se pode perceber entre outras coisas, a aluna se mantém bastante presa ao texto original, repetindo termos e a própria estrutura daquele — atentar para o fato de terem sido construídos, como no texto original, dois parágrafos para se chegar à alusão à Pangéia (supercontinente que deu origem aos continentes hoje existentes).

Em um segundo momento abriu-se espaço para uma discussão sobre o texto resumido, momento em que os alunos comentaram sua

idéia central, os recursos usados pelo autor, os dados ilustrativos por ele citados, etc.

Houve então a possibilidade, e não a obrigatoriedade, de produzir um segundo resumo. No que diz respeito a TJ, nota-se que em sua segunda versão houve uma preocupação em sintetizar ainda mais as idéias, mas o expediente utilizado pela aluna foi o mero apagamento daquele que foi o primeiro parágrafo de seu primeiro resumo.

MENEGASSI e CHAVES citam as macrorregas apontadas por van Dijk como estratégias de sumarização. São elas: a macrorregra de apagamento, que consiste na supressão de proposições consideradas irrelevantes pelo autor do resumo; a macrorregra de integração, ou inclusão de proposições; a macrorregra de construção, que consiste na substituição de uma proposição por outra, cujo significado de alguma forma esteja associado ao da primeira; e a macrorregra de generalização, ou substituição de uma proposição por outra que possibilite uma explicação melhor de algo.

A aluna em questão, como se pode perceber, apagou proposições (não grifadas no quadro anexo) do texto original no primeiro resumo e fez o mesmo entre este e o segundo resumo. Outra estratégia usada por TJ foi a transcrição daquelas que provavelmente foram consideradas as idéias centrais do texto original — houve apenas uma substituição, do termo *afora* por *fora*. Mas é interessante o uso de elementos de coesão — *pois* (na segunda linha), *destas placas* (na nona linha) e *que* (na décima linha) —, que demonstra que a aluna estabeleceu relações entre as idéias centrais do texto resumido. É interessante também a relação explicitada pelo conector *pois* entre o fato de a Terra parecer, para nós, estável e a constante movimentação da crosta terrestre: “É muito fácil ver o mundo em que vivemos como um lugar estável, pois (...) os contínuos movimentos da crosta terrestre são, para nós, imperceptíveis”.

Isso pode ser considerado indício de que houve compreensão, apesar de a aluna ter repetido as construções (sem parafrasear) do texto lido. Mas se ela o compreendeu, por que então simplesmente transcreveu suas idéias centrais? Esta é a questão a ser respondida: por que os alunos evitam a paráfrase?

A pesquisa em questão continua sendo feita com outras turmas de Português Instrumental da UFPA.

Além disso, no processo seletivo para Matrícula Especial de 2001 (para alunos que desejam mudar de curso, de instituição, ou para aqueles que já concluíram um primeiro curso e desejam fazer outro) a prova pedia simplesmente que fosse resumido um texto. O grande número de candidatos que obtiveram nota zero comprova a dificuldade de que trata nosso trabalho, pois não se deve deixar de levar em conta que tais candidatos já são ou foram universitários e, apesar disso, continua sendo difícil, para eles, produzir um resumo.

Referências bibliográficas

- KLEIMAN, A.; TERZI, S. B. Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa? In: KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- MENEGASSI, Renilson José; CHAVES, Maria Izabel Afonso. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol. 3, Nº 1, 2000 (27-44).
- PALMIERE, Denise Telles Leme; MATTOS, Maria Augusta Bastos de. Algumas reflexões sobre a produção de textos na universidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (20): 95-101, jul./dez. 1992.
- SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e. A tarefa de sumarização num contexto mais amplo de produção escrita. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (12): 199-209, jul./dez. 1988.

Anexo

A face imutável da Terra

Afora mudanças cataclísmicas, ocasionadas por terremotos ou grandes erupções vulcânicas, é muito fácil ver o mundo em que vivemos como um lugar estável. Montanhas, vales e rios têm a aparência de grande antiguidade e permanência, mas não é assim. Nosso período de vida não é mais que um evanescente momento da escala do tempo

geológico, de modo que os contínuos movimentos da crosta terrestre são, para nós, imperceptíveis.

Na mais longa de todas as escalas cronológicas situa-se a constante derivação dos continentes. Essas imensas massas de terra caminham lentamente movidas pelas placas tectônicas que formam a crosta terrestre. Há duzentos milhões de anos toda a massa do globo estava em contato formando um único supercontinente que chamamos de Pangéia. Com o constante movimento das placas tectônicas, a Pangéia fragmentou-se e os continentes gradualmente rumaram para as suas atuais posições. Muitos aspectos do mundo tais como os vemos hoje são relativamente recentes: a América do Norte era um continente separado da América do Sul até por volta de dois milhões de anos atrás e a África era isolada da Europa por mares rasos até entre 8 e 6 milhões de anos atrás.

Em geral as montanhas são formadas quando duas placas tectônicas se empurram uma à outra. Os Andes, por exemplo, estão sendo construídos em resposta a um movimento da placa do Pacífico para leste, enquanto o deslizamento do subcontinente indiano para o norte está empurrando a massa de terra eurásiana, formando a maciça cordilheira do Himalaia. E foi no Himalaia que as tremendas forças das placas tectônicas da Terra conduziram à formação dos sítios fósseis mais importantes do mundo.

David Pilbeam, da Universidade de Yale, procura arcaicos ancestrais humanos em depósitos de uns 14 a 8 milhões de anos nos sopés do Himalaia. Como essas montanhas foram constantemente empurradas para cima, a erosão dos picos emergentes também ocorreu e durante milhões de anos, imensas quantidades de sedimentos foram arrastadas pelos rios e correntes para serem depositadas nos declives mais baixos. Ali soterraram os restos de animais que existiam na época. O processo de deposição ocorreu durante tanto tempo que os sedimentos acumulados atingiram a inacreditável espessura de 6 km. Em épocas mais recentes a força compressora da móvel placa indiana começou a empurrar esses depósitos sedimentares para cima, formando as colinas Siwalik. Essas colinas, por sua vez, estão agora sendo desgastadas pela erosão e é este processo que está expondo o registro de eras passadas, estratificados nos antigos depósitos.

Quando se caminha sobre rochas sedimentares, caminha-se através do tempo. Na Garganta Olduvai, por exemplo, uma escalada da borda até o fundo da rocha firme pode conduzi-lo, através de depósitos sedimentares, a um passado de 10 mil até 2 milhões de anos. Entretanto a escalada é feita em poucos minutos. Nos sítios de David Pilbeam é possível, em alguns lugares, escalar 14 milhões de anos em um dia.

O acúmulo dos produtos da erosão, seguido por sua transformação em rochas sedimentares, e por subsequente erosão, é um ciclo comum de modificações na superfície da Terra. E é também uma seqüência crucial de eventos para os caçadores de fósseis. Os ossos precisam ser rapidamente cobertos por sedimentos para serem preservados, mas serão inúteis se permanecerem enterrados para sempre. Os atuais movimentos da superfície da Terra em áreas como o Himalaia e a África Oriental resultam em uma contínua erosão, que é um ingrediente essencial para a pesquisa de evidências sobre o nosso passado.

Texto original

Afora mudanças cataclísmicas, ocasionadas por terremotos ou grandes erupções vulcânicas, é muito fácil ver o mundo em que vivemos como um lugar estável. Montanhas, vales e rios têm a aparência de grande antiguidade e permanência, mas não é assim. Nosso período de vida não é mais que um evanescente momento da escala do tempo geológico, de modo que os contínuos movimentos da crosta terrestre são, para nós, imperceptíveis. Na mais longa de todas as escalas cronológicas situa-se a constante derivação dos continentes. Essas imensas massas de terra caminham lentamente movidas pelas placas

tectônicas que formam a crosta terrestre. Há duzentos milhões de anos toda a massa do globo estava em contato formando um único supercontinente que chamamos de Pangéia. Com o constante movimento das placas tectônicas, a Pangéia fragmentou-se e os continentes gradualmente rumaram para as suas atuais posições. Muitos aspectos do mundo tais como os vemos hoje são relativamente recentes: a América do Norte era um continente separado da América do Sul até por volta de dois milhões de anos atrás e a África era isolada da Europa por mares rasos até entre 8 e 6 milhões de anos atrás. (...)

Primeiro resumo de TJ

É muito fácil ver o mundo em que vivemos como um lugar estável, pois fora as mudanças cataclísmicas ocasionadas por terremotos e grandes erupções vulcânicas os contínuos movimentos da

crosta terrestre são, para nós, imperceptíveis.

As imensas massas de terra caminham lentamente movidas por placas tectônicas que formam a crosta terrestre. Com o constante movimento destas placas formou-se um único supercontinente chamado Pangéia que ao fragmentar-se fez com que os continentes rumassem para suas atuais posições. (...)

Segundo resumo de TJ

As imensas massas de terra caminham lentamente movidas por placas tectônicas que formam a crosta terrestre. Com o constante movimento destas placas formou-se um único supercontinente chamado Pangéia que ao fragmentar-se fez com que os continentes rumassem para suas atuais posições. (...)

O uso do presente para explicar o passado no aspecto fonético do Português

Ana Paula Antunes Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora

ABSTRACT: *The following text is a diachronic variation study concerning about the similarities between the phonetics phenomena observable in Portuguese nowadays and those ones that took place during the latin's variation process which gave shape to the romantics languages.*

PALAVRAS-CHAVE: *português – latim – diacronia – variação*

Este trabalho iniciou-se a partir da observação de vários fenômenos fonéticos que ocorreram na dialeção do latim e são similares aos que vêm ocorrendo hoje no falar mineiro e, pelo que tudo indica, trata-se de tendências da variedade brasileira do português (VBP). Observem-se os exemplos seguintes (sendo muitos dos da segunda coluna retirados do *corpus* do ALEMIG, *Atlas Lingüístico de Minas Gerais*, de autoria do Professor Doutor Mário Roberto Zágari, o mesmo que atualmente nos orienta neste estudo para a elaboração de nossa dissertação de mestrado):

EXEMPLOS DE MUDANÇAS OCORRIDAS NA DIALEÇÃO DO LATIM, SEGUNDO AS QUAIS SE CONFIGUROU O PORTUGUÊS:	EXEMPLOS DE VARIAÇÕES OBSERVÁVEIS NO PORTUGUÊS ATUAL, QUE PODEM ACABAR ACARRETANDO MUDANÇAS:
1. ALTEAMENTO E/OU ABAIXAMENTO DE VOGAIS PROVOCADOS PELA PRESENÇA DE UM SEGMENTO [+ALTO] E/OU [+BAIXO] NA SÍLABA SUBSEQUENTE:	
1.1. <i>regula</i> > <i>regra</i> 1.2. <i>moneta</i> > <i>moeda</i> 1.3. <i>apotheca</i> > <i>bodega</i>	1.4. <i>c[e]rda</i> / <i>c[E]rda</i> 1.5. <i>esp[e]lha</i> / <i>esp[E]lha</i> 1.6. <i>f[e]cha</i> / <i>f[E]cha</i>
2. SÍNCOPE DA VOGAL PÓS-TÔNICA:	
2.1. <i>masculu</i> > <i>masclu</i> > <i>macho</i> 2.2. <i>oculu</i> > <i>oclu</i> > <i>olho</i> 2.3. <i>lepore</i> > <i>lebre</i>	2.4. <i>xicara</i> / <i>xicra</i> 2.5. <i>abóbora</i> / <i>abobra</i> 2.6. <i>cálculo</i> / <i>calclo</i>
3. REDUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIFONEMÁTICA [kw] > [k]:	
3.1. <i>quaternu</i> > <i>caderno</i> 3.2. <i>nunqua</i> > <i>nunca</i> 3.3. <i>quaerere</i> > <i>querer</i>	3.4. <i>quatorze</i> / <i>catorze</i> 3.5. <i>liquidação</i> / <i>liquidação</i> 3.6. <i>[kw]estão</i> / <i>[k]estão</i>

Os fenômenos acima nos levaram a perguntar que teoria lingüística poderia nos explicar como fenômenos fonéticos que vêm ocorrendo hoje no português podem ser os mesmos que há mais de um milênio ocorreram naquele latim falado na parte mais ocidental da Península Ibérica. Sabemos que foi a intensa variação lingüística ocorrida na vasta região outrora correspondente ao Império Romano que levou o português a se diferenciar de todas as outras que também se formavam em cada território que, após a queda do poder romano, se tornava independente política, econômica e, como não poderia deixar de ser, lingüisticamente.

Na busca de respostas a nossas indagações, primeiramente foi necessário adotar uma concepção de diacronia para nosso trabalho, uma vez que um estudo que pretenda comparar dois momentos de uma língua é necessariamente diacrônico. Mas que é, para nós, diacronia? A diacronia foi posta de lado nos estudos lingüísticos pós-saussureanos, devido às dicotomias postuladas no *Cours*: de um lado, língua/forma/sincronia; de outro, fala/substância/diacronia. Diante dessa dicotomização antinômica, que supervaloriza os três primeiros lados citados em detrimento dos três últimos, começamos a fazer uma série de reflexões (que, aliás, não são somente nossas, uma vez que são compartilhadas por vários estudiosos) para as quais encontramos apoio satisfatório na obra de Eugenio Coseriu, em especial em seu livro *Sincronia, diacronia e história*. Nesta obra o referido autor salienta, entre outras questões, que: (i) toda língua natural em uso

muda continuamente – ainda, claro, que de forma imperceptível pelos falantes –; (ii) muda sem perder sua organização sistemática - o que, por sinal, permite a não percepção da mudança pelos falantes; (iii) a inteligibilidade mútua, desse modo, embora possa ser estremecida, não se perde nunca. Como, então, poderíamos atribuir o *status* de sistematicidade somente aos recortes sincrônicos da língua? Se o fizéssemos, estaríamos tratando de uma língua ideal, que não corresponde a nenhuma língua verdadeira. Tal posicionamento até seria válido, mas para fins metodológicos, uma vez que a língua verdadeira em sua essência é diacrônica. O Mestre de Genebra, por sua vez, embora identifique língua com um produto sócio-histórico, não nos apresenta de que maneira esses fatores sociais e históricos interfeririam nela. Além disso, por produto entendemos algo já definido, e este estudo nos demonstra que a língua não está totalmente definida nunca, e, sim, se define a todo instante, conforme, é claro, suas possibilidades sistemáticas intrínsecas. Tal constatação nos obriga a abandonar a concepção de língua como produto, para enxergá-la como *energia*, termo usado por Coseriu. No entanto, não podemos desmerecer a inegável contribuição de Saussure, mas reconhecemos o *Cours* como uma metodologia, não como uma ontologia de língua. Portanto, diacronia para nós não é o estudo das relações entre termos que se substituem uns aos outros sem formar sistema, conforme quis Saussure.

Estabelecida nossa visão do que seja uma perspectiva diacrônica de estudos lingüísticos, passemos a tratar da segunda âncora teórica de nosso trabalho: a Sociolingüística variacionista. Ora, se estamos estudando a dialeção do latim a partir da qual se formaram as línguas românicas e se estamos estudando fenômenos fonéticos que estão ocorrendo no português atual e são similares aos que ocorreram naquele momento, estamos em ambos os casos tratando de algo comum: a variação, que é, conforme a concebe Labov, um fenômeno lingüístico dependente de variáveis sociais. A variação lingüística, por si só, não seria o bastante para nos chamar a atenção, pois é um fenômeno intrínseco à existência de qualquer língua natural por motivos tão óbvios que não nos cabe aqui discuti-los. Acontece que a variação no primeiro caso acima mencionado, o da dialeção do latim, avançou rumo a um patamar posterior, o da mudança lingüística.

O português só pôde ser reconhecido como língua, ou seja, como um sistema lingüístico diferente de todos os outros que também estavam se caracterizando na região correspondente ao antigo Império Romano, porque já tinha se tornado um dialeto com variações tão peculiares, que passou a ter autonomia como sistema. Mas por que tais variações configuraram a língua portuguesa? Porque foram adotadas como norma (norma aqui no sentido usado por Coseriu). Vale ressaltar ainda que tal dialeto apresentava variantes que, tanto quanto as que ocorrem hoje no português (ou melhor, como as que ocorrem em qualquer língua), estavam sujeitas a um julgamento de valor por parte dos falantes. Ocorre que, quando a dialeção do latim chegou ao extremo, momento que coincide com a queda do Império, de

modo a dar a cada dialeto o *status* de língua, a dominação política e cultural de Roma já estava tão arrefecida, que passam a configurar as línguas românicas justamente as formas estigmatizadas socialmente quando comparadas com as que representavam o latim romano, “imperial”.

Atualmente as variantes do português apontadas acima na segunda coluna de nosso quadro também estão sujeitas a um julgamento de valor, que é social (e isso é importante termos em mente, pois as variantes lingüísticas em si sós não trazem nada que as torne umas mais valorizadas que as outras), o que, certamente, dirá quais serão ou não adotadas como norma, de modo a efetivar uma mudança. Temos de nos lembrar, porém, de que hoje o cenário político e social no qual elas ocorrem é muito diferente daquele da época da consagração histórica das línguas neolatinas como tais, afinal este momento coincidiu com a consagração de nacionalidades. De igual importância é o fato de hoje contarmos com o império dos meios de comunicação em massa, além de uma organização social totalmente dependente da escrita, afirmada e confirmada a todo instante pela escola, apesar de todas as debilidades dessa instituição. Tudo isso, sem dúvida, funciona como um instrumento eficaz a serviço do julgamento de valor existente sobre as variantes e como um “freio”, por assim dizer, à efetivação das mudanças sonoras.

Contudo, embora nenhum lingüista possa afirmar com convicção quais variantes serão ou não adotadas genericamente pela comunidade lingüística, confirmando uma mudança, podemos perceber que alguns dos fenômenos apresentados no nosso quadro de exemplos representam mudanças em andamento. É o caso da redução [kw] > [k], que, segundo o nosso *corpus*, pode representar uma mudança em tempo aparente, pois nele vemos a quase totalidade da nova geração usando [k] por [kw], usado pela velha geração.

De qualquer modo, interessa-nos sobremaneira o fato de, a partir do estudo da variação do VBP atual, podermos abstrair o passado e concluirmos que, malgrado todas as forças externas que atuaram sobre o português desde sua formação – dentre as quais o contato com outras línguas que ele sofreu ao ser transplantado para o Brasil, onde encontrou um ambiente sociolingüístico em tudo diferente do que tinha em Portugal – , a língua, como sistema (para usarmos um conceito estruturalista), continua a mesma, dado que as possibilidades de variação são hoje as mesmas de outrora e, conseqüentemente, são também similares os caminhos possíveis para a mudança. Em outras palavras, podemos afirmar que a deriva da língua se mantém, apesar de julgarmos a teoria da deriva por demais simplista para dar

conta de toda a complexidade dos fenômenos sociais e históricos que atuam sobre uma língua. Essa teoria nos permite perceber que uma tendência hoje atuante no Brasil como a da redução [kt] > [t] há muito já se consagrou como mudança no português de Portugal, mas não nos permite explicar a distância cronológica entre o fato ocorrido em Portugal e o ocorrido no Brasil. Isso, acreditamos, só a Sociolingüística variacionista, com seus inúmeros préstimos ao estudo da história das línguas, poderia nos ajudar a esclarecer.

A Sociolingüística variacionista vai nos permitir avaliar também o quanto são diferentes os fenômenos de variação do português atual mostrados em nosso quadro. Por exemplo, a tendência paroxitonizante, apresentada no tópico 2, está muito mais relacionada com variáveis como nível de escolaridade, condição socioeconômica do que as tendências apresentadas nos outros tópicos – o 3, por exemplo, já é muito mais sensível à variável idade. Certamente houve também no latim vulgar esse tipo de diferença entre o grau de sensibilidade de algumas variantes a determinadas variáveis, mas, embora não disponhamos de dados que nos permitam alcançar essa realidade, podemos muitas vezes inferi-la através da abstração do passado pelo presente, que nos ensina Labov.

O assunto de que tratamos é, sem dúvida, muito mais complexo do que aqui se apresenta, mas basta-nos, para os fins deste texto, ter deixado claro que, apesar de todas as “intempéries” que o português sofreu desde os primórdios de sua formação até os dias de hoje, há um elo inquestionável entre esses dois momentos. O contexto sociolingüístico da língua pode ter variado de “n” modos no decorrer desse longo milênio de existência da língua portuguesa, mas as possibilidades de variação dentro desses contextos foram sempre as mesmas, o que reafirma a **continuidade** do sistema, tese aqui por nós defendida.

Referências bibliográficas

- COSERIU, Eugenio. *Sincronia, Diacronia e História – O problema da Mudança Lingüística*. Presença Editora da USP, Rio de Janeiro, 1979.
- LABOV, William. *Principios del Cambio Lingüístico*, versão espanhola, Gredos, Madrid, 1994.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Cultrix, São Paulo, 1969.
- ZÁGARI, Mário R. et. alii. *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1977.

A omissão do objeto direto no Português do Brasil

Ana Paula Rabelo e Silva

Universidade Estadual do Ceará¹

ABSTRACT: To identify syntactical, semantic and pragmatic factors that interfere in the omission of the direct object in the Portuguese of Brazil, mainly some aspects related to referenciation, which is the first objective of our project. We will characterize the Direct Object (DO), and we will define omission, which will be differentiated from deletion in this article.

PALAVRAS-CHAVE: omissão, objeto direto, referenciação.

Introdução

Combinações de diferentes características dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos estabelecem graus de necessidade de explicitação de informações, podendo favorecer uma omissão, inclusive do Objeto Direto, que é o nosso objeto de estudo.

Estas combinações refletem a condição de que quanto maior for a possibilidade de recuperar a informação deste complemento, menor a necessidade de explicitação. Sugerimos, neste artigo, que o OD omissivo pode estabelecer uma relação anafórica (não-pontual), ou dêitica, no contexto, ou no contexto.

1. O Objeto Direto

Para a caracterização do objeto direto (OD), partiremos do confronto entre a proposta da gramática de valências de Vilela (1992) e a gramática funcional de Dik (1997). Enquanto Vilela apresenta uma grade valencial, Dik (1997) fala em estrutura de predicado. Essa estrutura é formada pelos elementos implicados pelo verbo. Nela encontramos espaços vazios (ou argumentos), a serem preenchidos por actantes (ou termos argumentais). Para ampliar esta estrutura, outras informações, não implicadas pelo verbo - consideradas pela gramática de valências (Vilela, 1992) como circunstâncias e pela gramática funcional de Dik (1997) como satélites -, unem-se à estrutura de predicado (preenchida total ou parcialmente) para localizar, modalizar, dentre outros aspectos. A atribuição do nome *circunstância* dá-se pela seguinte razão: se os termos obrigatórios são implicados pelo verbo, os outros não o são e, não sendo, podem ser considerados facultativos; por causa desta qualidade, são chamados de circunstâncias. Por sua vez, a designação de *satélite* é atribuída à seguinte explicação: se um dado termo é implicado pelo verbo, certamente estabelece com ele uma relação mais forte, inclusiva, de maior proximidade, estabelecendo uma relação direta com o verbo; os satélites não estabelecem relação com o verbo, mas com toda o predicado nuclear (que é o predicado com seus argumentos; em outras palavras, o verbo e tudo o que ele implica), portanto, ficam numa posição periférica em relação aos argumentos.

Se a distinção entre actantes e circunstâncias, ou argumentos e satélites, fosse tão simples quanto a distinção acima apresentada, poderíamos claramente organizar e caracterizar os diversos grupos de ODs, mas não são. Há casos, como o verbo *beber*, por exemplo, que em um sentido é bivalente, e em outro, com valor atributivo, comporta-se como monovalente (DIK, 1997: 89-90), que explicaremos no segmento (é melhor usar *item 2*). Outros casos há em que os constituintes, em dados momentos, podem ser satélites e em outro podem ser argumentos (DIK, 1997: 88). Nem todos os tipos de OD nos interessam, no entanto, neste trabalho; vamos nos restringir aos “ODs como parte integrante do predicado”. A proposta de subcategorização do OD feita por Vilela (1992) divide este complemento em dois grandes grupos: acusativos com função adverbial e acusativos como parte integrante do predicado. Os do primeiro – dos quais não nos ocuparemos neste estudo - se organizam em três subgrupos: acusativo com

sentido temporal, acusativo com sentido local, acusativo com sentido de medida. Já os do segundo grupo, de que trataremos agora, se subdividem em: objeto (totalmente) incorporado, incorporação do “pseudo-objeto” no predicado, incorporação do reflexivo no verbo e objeto interno (ou objeto de conteúdo). Dedicamo-nos, aqui, aos objetos que compõem o grupo dos acusativos como parte integrante do predicado, com exceção dos que incorporam o reflexivo no verbo e dos “pseudo-objetos”. Não consideraremos os OD que incorporam o reflexivo no verbo porque, neste caso, não ocorre o fenômeno que estamos investigando: a omissão. Acontece o mesmo com o “pseudo-objeto”, que não se omite por sua característica de “suporte de verbo” (cf. Neves, 2000), por exemplo: *dar um beijo*; ou de “formador de expressão” (cf. Borba, 1996a) por exemplo: *dar um trote*, ou *tomar conta*. A realização desses dois tipos de OD é fundamental para a compreensão do enunciado. Assim sendo, restam apenas os dois tipos que passaremos a analisar: o objeto (totalmente) incorporado e o objeto interno.

Julgamos que os objetos diretos totalmente incorporados correspondem, em parte, ao que Borba (1996b) chama de especificadores. Segundo Vilela (1992), nesse subtipo, o SN passa a fazer parte do verbo, porque se incorpora a ele: O objeto (totalmente) incorporado faz parte do verbo (VILELA, 1992: 74) e, juntos, verbo e nome conseguem expressar uma idéia ampla. O importante, para nossos objetivos, é constatar que este tipo de objeto pode não se realizar, pois a sua não-realização não implica mudança de significado porque este significado genérico encontra-se incorporado ao verbo.

- (1) a. Maria confeitou o doce.
- b. Maria confeitou Ø.

O sentido de incorporação se deve à previsibilidade do objeto a ser realizado, porque o verbo, trazendo consigo uma carga semântica com poder de generalização que direciona a previsão do ouvinte/leitor, aponta para um campo/ espaço onde estariam os possíveis objetos que poderiam especificar aquilo que o verbo já indica. Essa previsão, entretanto, não pode ser motivada pela morfologia do verbo.

Se o objeto, estabelecendo uma forte e precisa ligação com o verbo, encontra-se morfologicamente implicado (como em *viver, jogar, lutar, morrer*, dentre outros), a relação entre verbo e nome colabora ainda mais para a previsão do objeto, fazendo com que este tenha estatuto de dado e possa não se realizar. Assim, parece-nos que Vilela (1992:75) equivocou-se ao afirmar que, entre os verbos classificados como (totalmente) incorporados, *tocar e estudar*, estaria o verbo *jogar*. Porque o OD implicado por esse verbo retoma a raiz do verbo, obtendo um comportamento semelhante a verbos como *sonhar, lutar, empacotar*, classificados como OD internos.

Verbos como *conduzir* e *tocar* implicam objetos totalmente in-

¹ Professora do Curso de Letras da UECE e mestranda em Linguística na UFC.

corporados de valor genérico, que, portanto, podem não se realizar. O primeiro implica “conduzir automóveis” e o segundo “tocar instrumento”. Se o propósito do falante é afirmar se alguém toca ou não qualquer instrumento na orquestra, o exemplo (2) é o mais adequado:

(2) “Ele toca na orquestra”. (Vilela, 1992:75)

A intenção do falante de não especificar o instrumento tocado é responsável pela formação de (2), contudo, o significado do enunciado não sofre mudança.

Se, em casos como (2), há a possibilidade de omissão e de realização sem mudança de significado no verbo, em enunciados com ODs (totalmente) incorporados, e com ODs internos, isso não é possível. Uma vez que o objeto interno está ligado etimologicamente ao verbo, como afirma Vilela (1992), seu significado está implicado com tanta obviedade pelo verbo que acaba por parecer aos participantes da enunciação uma informação dada. E, como afirma Cavalcante (1996), quanto maior o estatuto de dado em uma informação, maior a possibilidade de omissão.

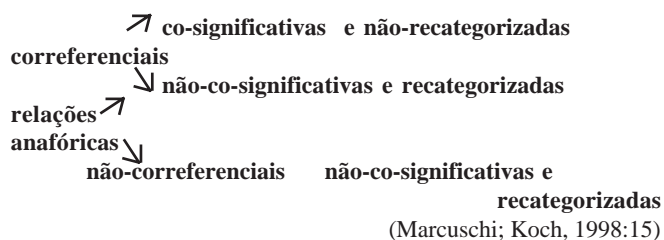
Portanto, a diminuição do grau de transitividade ocorreu apenas nos aspectos semânticos e pragmáticos, já que, havendo a possibilidade, e até a necessidade, de manifestação do OD, há, nestes casos, maior grau de transitividade sintática (não em relação a outros verbos, mas em relação aos aspectos semânticos e pragmáticos destes mesmos verbos).

Reconhecemos, dentre os verbos que recebem Objeto Direto (totalmente) incorporados, alguns que, em determinados contextos, não realizam seus ODs (totalmente) incorporados, mas continuam sintaticamente transitivos; entretanto, nestes mesmos verbos, em outros contextos, a não realização do OD aponta para uma mudança de transitividade verbal. Falaremos sobre isso no próximo item.

2. A Omissão

Neste item, procuraremos redefinir omissão a partir da seguinte conceituação utilizada por Cavalcante (1996:11): “uma das formas de não-realização de complemento do verbo que não podem ser recuperadas por anáfora (restringindo os anafóricos apenas a elementos correferenciais)”. Note-se que a autora opera ainda, neste trabalho, com uma noção restrita de anáfora, atrelada à de correferência. Como não adotamos essa mesma idéia de referenciação usada por Cavalcante (1996), alguns casos de objeto direto omissos poderão, de fato, corresponder a uma recuperação anafórica, se concebermos anáfora em sentido muito mais amplo.

Partindo do pressuposto de que a referenciação é fruto de uma série de operações mentais que os sujeitos realizam à medida que o discurso se desenvolve, assumiremos uma definição estendida de anáfora, que inclui os casos de correferência, mas não se restringe a eles. De acordo com Marcuschi; Koch, há diversas possibilidades de anáfora, dentre elas, as que estão dispostas no esquema abaixo:



Dentre as anáforas não-correferenciais e não-co-significativas, estariam incluídas as chamadas anáforas associativas, que interessam particularmente a nosso trabalho. Devemos entender que há divergências entre o que é considerado anáfora correferencial e o que é entendido por anáfora associativa. Segundo Charolles (1990, *apud* Apothéol,

1995) a anáfora associativa não é correferencial porque não retoma exatamente o mesmo referente, mas parte dele. Como a relação que se estabelece entre os dois termos usados, desencadeador e anafórico associativo, depende de conceitos ativos e semiativos², o referente não é recuperado no contexto, e sim por meio de uma associação mental, uma inferência.

Tendo em conta a ampliação do conceito de referenciação e de anáfora, acreditamos ser necessário reconsiderar o conceito de **omissão**. Tomaremos por omissão a não-realização de um argumento que não pode ser pontualmente recuperado no contexto. Desta forma, se não houver a realização de um complemento de verbo que resgata a informação por uma “associação lexical” ou por “pistas do contexto e pela ativação de *frames*” (Cavalcante, 2000:82), então certamente haverá omissão. Nem o outro tipo de anáfora não-correferencial, nem os tipos de anáfora correferencial podem levar a uma omissão porque a anáfora não-correferencial só ocorre quando há a realização de um segundo elemento que permita a inferência. É pela presença do segundo elemento – o próprio anafórico – que se estabelece uma relação de anáfora indireta, portanto a possibilidade de omissão deve ser descartada.

Quanto às anáforas correferenciais, elas retomam inteiramente, mesmo que ou o SN, ou o pronome, não se realizem, ainda assim, não seria caso de omissão, já que haveria uma retomada pontual (e total). A esse tipo de não-realização, temos chamado de *apagamento*.

A recuperação do argumento omitido depende de um conhecimento compartilhado entre os participantes da enunciação, ou depende de uma associação mental necessária ao ouvinte. Vejamos o exemplo abaixo:

(3)

Inf. 1 - agora que eu quero ser dire{tora mesmo ()

Inf. 2 - É:: UM MILHÃO

e trezento ((falou rindo)) ... aí:: A menina perguntou “e Vera tu vai fazer não ah:: pra o curso pra Administração” disse... eu num sei... não sei se tenho mais essa coragem de voLTAR aquela NOva... aquela Vida ANTiga... de NPC de NTI:: {e NEF NÃO NÃO

Inf. 1 - é e::

(D2116~2,PORCUFORT)

O verbo *fazer*, usado pela informante 2, poderia, para tornar-se completo, vir acompanhado de um OD realizado, entretanto, no diálogo, as duas universitárias, várias vezes, fazem referência ao curso que freqüentavam, à quantidade de cadeiras em que estavam matriculadas, à possibilidade de mudança de curso, entre outros assuntos; assim, o OD omissos só poderia ser vestibular, que, sendo esta uma informação subentendida e compartilhada, torna-se facilmente omissível.

O que deve ser entendido é que em nenhum momento foi explicitada a informação “vestibular”, mas os tópicos discutidos giravam em torno deste assunto e, por associação, recupera-se com facilidade o conteúdo.

Imagine-se uma situação em que alguém entregou um artigo para um amigo ler. Dias depois, ao rever o amigo (que estaria segurando um livro e conversando distraidamente com uns alunos), o escritor do artigo pergunta:

(4) Você leu ø?

O objeto direto omissos, apesar de ser dado para o ouvinte, é

² Cavalcante (1996: 41): tomando por base a classificação de Chafe (1979), sugere que “os Conceitos Semiativos cubram também, além daqueles que já haviam sido ativados, os que estão disponíveis no conhecimento enciclopédico dos participantes do discurso e que podem ser ativados a qualquer momento, uma vez que são culturalmente compartilhados”.

novo para o discurso³, portanto é provável que pareça, aos alunos, ser o livro que está nas mãos do amigo⁴, mas os que partilhavam a informação do artigo sabem muito bem sobre o que estão conversando. Muitas vezes o rumo tomado pode deixar alheios os que desconhecem completamente esta informação, o que não ocorreria se o OD só tivesse sofrido apagamento.

A omissão se diferencia do apagamento, porque, no apagamento, a informação que não se realiza num dado momento, ou já foi pontualmente realizada ou ainda será. Ela é recuperada de forma precisa no cotexto. E é a facilidade de recuperação desta informação que possibilitaria a compreensão se, no exemplo (4), o OD tivesse sido apagado. Vejam-se os exemplos abaixo.

(5) Você leu o artigo?

Li \emptyset .

(6) Você leu?

Li \emptyset . O artigo está ótimo.

Omissão e apagamento têm comportamentos diferentes. Entendemos que o apagamento pode se realizar de duas formas:

- apagamento de informação pontualmente recuperada no cotexto (como foi apresentado nos exemplos 5 e 6);
- apagamento de informação por redundância informacional.

Quanto à omissão, algumas considerações devem ser feitas. Os objetos (diretos) internos apresentados por Vilela (1992:80) “são os que se encontram numa conexão muito estreita com o verbo quanto ao seu significado e mesmo etimologia”. Assim, a informação não é recuperada pontualmente por um antecedente, como nos casos de apagamento, e sim, é inferida a partir do conteúdo semântico do verbo, como nos exemplos que o autor apresenta (cf. Vilela, 1992:80):

(7) “Ele viveu uma vida bem vivida./ Ele combateu o bom combate.”

Objetos diretos de verbos como *viver*, *combater*, *sonhar*, dentre outros, têm uma relação tão estreita com o verbo que, como já afirmamos, podem ser suprimidos, sem prejuízos à comunicação.

Borba (1996b:55) classifica este tipo de complemento verbal de *especificador*: “Quando o verbo pede um complemento bem específico cuja ausência não afeta a interpretação semântica, é mais econômico considerar o caso como de não-expressão de especificador.” Parece claro que o objeto direto interno de Vilela (1992) possa estar associado ao que Borba toma como especificador, porque especifica, uma informação dada pela estrutura morfo-semântica do verbo. O que nos intriga é que Borba considere especificadores ODs com características diferentes. Observemos os verbos que ele propõe: “Assim, *comer*, *beber*, *ouvir*, *cantar*, *respirar*, *dançar* são verbos que, em nível superficial, se constroem com ou sem especificador.” (1996:55).

Acreditamos que *beber* (verbo que implica um especificador, como propõe Borba (1996) no item anterior), por exemplo, tem comportamento diferente quando não é realizado o complemento. Nesse ponto, julgamos mais pertinente a seguinte explicação sugerida por Dik (1997): não é o argumento que, por qualquer razão, não se realiza, mas o verbo que, por não ter a mera função de indicar uma ação, mas atribuir uma qualidade ao argumento-um, tem sentido completo. Segundo Dik (1997:89-90), podemos diferenciar as seguintes construções:

- (8) “a. João estava bebendo um copo de leite.
b. João estava bebendo.
c. João bebe.”

A frase (8a) tem os dois lugares especificados⁵; em (8b) e (8c),

apenas o argumento-1 é especificado, mas (8b) tem comportamento diferente de (8c), porque implica um argumento com função sintática de objeto direto, mas acreditamos que nada impeça que esse argumento não seja preenchido pela informação “bebida alcoólica” expressa pelo termo ‘cerveja’. Já (8c), segundo o autor, “can only be interpreted in the pregnant sense of ‘being a habitual consumer of alcoholic drinks’” (DIK, 1997:89), o que atribuiria uma propriedade a João: a de alcoólatra. Dik (1997: 90) propõe que se assuma um sentido “absoluto” para a segunda posição argumentar do predicado *beber* (ver exemplo 1b). Mesmo não havendo a realização do termo, ele estaria presente na estrutura de predicado. Dessa forma, o predicado seria de dois lugares mas apenas um seria realizado; deveríamos assumir também que o predicado de dois lugares *beber* se transforma em predicado de um lugar porque atribui uma propriedade.

Discordamos parcialmente de Dik (1997) porque nem todo contexto permitirá esta redução valencial. Defenderemos a idéia de que é mais freqüente não haver redução, mas aceitamos ser possível ocorrer quando o contexto, e/ou o cotexto, exerçam pressão para que o verbo tenha mais força de atribuição de qualidades do que de ação. Neste caso, o contexto é o aspecto mais importante para definir a estrutura de predicado do verbo.

Consideremos uma situação em que três pessoas tenham parado de estudar e resolvido lanchar, mas na hora do lanche apenas duas se habilitam a preparar um suco qualquer, enquanto a terceira está, displicentemente, lendo um livro. Então surge o seguinte diálogo:

- (9) -Você faz uns sanduíches. Eu vou fazer um suco de cajá.
- **Eu não bebo**, mas **ele bebe**.
- Vocês gostam de laranja?

Neste exemplo, o verbo *beber*⁶ indica ação de *engolir*, *ingerir*. Não pretende atribuir nenhuma qualidade ao sujeito. A estrutura de predicado continua comportando dois argumentos, contudo, o segundo argumento foi apagado porque era uma informação dada no discurso e conhecida pelos participantes da conversação, portanto uma informação redundante e semanticamente desnecessária.

O comportamento do mesmo verbo é diferente na seguinte situação: um homem que está abandonando o hábito de *beber*⁷, um dia qualquer vai a uma festa dos amigos de trabalho de Paulo, um amigo que há muito não vê. Então o anfitrião serve a Paulo:

- 10) - Bebe conhaque?
- Bebo.
- E o seu amigo?
- Não, não, **ele bebe**. Você tem refrigerante?

Se o uso da negação não tivesse sido feito, possivelmente, poderíamos recuperar o segundo argumento, que seria “conhaque”. A negação, neste caso, é a informação que direciona para o fato de que o verbo *beber* está sendo usado com a intenção de atribuir algo a alguém, mas sabemos existirem muitas outras formas em que este verbo terá o mesmo comportamento sem que haja a negação. No exemplo 10, concordamos com Dik (1997), o verbo *beber* só tem um argumento, o

³ Ver, sobre isso, a classificação proposta por Prince (1992) de referentes velhos/novos para o discurso; velhos/novos para o ouvinte; e inferíveis.

⁴ Pode até ser que pensem em outro livro, mas não conseguirão especificar exatamente o quê.

⁵ Entenda-se “especificado” aqui como a realização de um termo que preenche um argumento.

⁶ “Com sujeito agente expresso por nome animado e com especificador” (BORBA, 1997: 214)

⁷ “Com sujeito agente expresso por nome humano, significa *ingerir bebida alcoólica*” (BORBA, 1997: 214)

primeiro. Desta forma, não podemos falar de não-realização: nem de apagamento, nem de omissão.

Também não poderemos falar de apagamento, ou omissão quando os verbos *ouvir*, *cantar* e *dançar* forem usados para atribuir, respectivamente as qualidades de “não surdo”, “cantor” e “dançarino”. Já *respirar* se comporta de forma diferente, visto que em nenhuma situação poderá vir a atribuir uma qualidade. Por sua vez, *comer* se diferencia dos dois tipos porque pode atribuir a qualidade de “comilão”, mas suspeitamos que em situações muito mais restritas, que precisam ser melhor analisadas.

Diante de tantas questões a serem melhor definidas, constatamos que é necessário rever o conceito de especificador de Borba (1996a e 1996b) e analisar mais atentamente o comportamento atributivo dos verbos que, em geral, implicam tanto objetos internos, quanto objetos (totalmente) incorporados (VILELA, 1992).

3. Conclusão

No trabalho de Cavalcante (1996), não se propõe nenhuma subdivisão de tipos de omissão. A autora parece tratar como semelhantes os casos deste fenômeno, talvez por não considerar que o OD omissivo pode estabelecer uma relação anafórica (não-pontual), no cotexto, ou no contexto.

Neste artigo, vimos que, dos objetos diretos como parte integrante do predicado (VILELA, 1992), apenas o OD (totalmente) incorporado, quando não realizado, pode permitir o fenômeno da omissão. Os outros, ou remetem para um referente pontual, OD interno; ou estão sempre explicitados.

Sugerimos a existência de pelo menos dois subtipos de omissão de OD (totalmente) incorporado: de anáfora associativa e de anáfora inferível a partir das pistas lexicais do verbo.

As informações dos ODs omissivos podem ser encontradas no contexto, ou no cotexto, desde que, neste caso, não sejam pontualmente recuperadas.

Referências bibliográficas:

- APOTHELOZ, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Suíça. /Thèse de doctorat/ - Université de Neuchâtel.
- BORBA, Francisco da Silva (1996a). *Gramática de valências*. São Paulo: Ática.
- _____. *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (1996b). 2 ed. São Paulo: Unesp.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães (1996). *A omissão de complementos verbais no português do Brasil*. Fortaleza. Dissertação de Mestrado - UFC.
- _____. (2000). *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. Recife. Tese de Doutorado - UFPE.
- CHARROLES, M (1990). *L'anaphore associative*. Problèmes de délimitation, *Verbum* 13.3: 119-148.
- MARCUSCHI, Luiz A.; KOCH, Ingedore G.V. (1998). *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*. Recife: UFPE. /Xerocopiado
- DIK, Simon C. (1997). *The theory of functional grammar. Parte I: the structure of the clause*. 2. Ed. por Kees Hengeveld. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.
- HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Baltimore, v.56, n.2, p.251 - 299.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2000). *A gramática de usos*. São Paulo: UNESP. p. 53-61.
- PRINCE, Ellen F (1992). The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information-status. In: *Discourse Description: diverse linguistic analysis of a fund raising text*. Amsterdam/Philadelphia: J. B.
- VILELA, Mário. *Gramática de Valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almeida, 1992.

A avaliação da produção escrita em contexto institucional de ensino

Ana Rosa Leonel

Universidade Federal de Uberlândia

RÉSUMÉ: *Nous présenterons les résultats partiels d'une recherche réalisé dans le cadre d'un mémoire de "Mestrado". Cette étude porte sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Nous aborderons certains critères utilisés pour l'évaluation des productions qui composent le corpus de notre recherche, selon l'optique de la Linguistique Textuelle.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino/aprendizagem, expressão escrita, avaliação.*

A avaliação é um instrumento necessário a toda atividade humana que supõe fins a atingir. Portanto, notadamente em contexto institucional de ensino, deve ser utilizada como meio e processo e, constituir-se, a partir de uma concepção orientadora e diagnóstica, de cunho formativo, para que possa refletir uma íntima relação entre a formulação de objetivos e sua consecução (HAYDT, 1988).

Não pretendo inovar, uma vez que os questionamentos em torno do processo de ensino/aprendizagem como um todo não são novos mas, como afirma GERALDI (1993: X) insistimos *a cada vez diferentemente sobre o sempre novo mesmo tema*. No que concerne à avaliação da modalidade escrita, muito se tem pesquisado e discutido, a fim de se propiciar o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes e otimizar o domínio de sua competência para a produção escrita.

Mudanças ocorreram, principalmente nas últimas duas décadas, graças à influência dos estudos lingüísticos aplicados ao ensino de línguas. Na prática, porém, verificamos que há razões de sobra para constatararmos que, o que deveria ser o macroobjetivo da escola, qual seja, o de possibilitar o domínio da leitura/produção escrita como pressuposto operacional, capaz de orientar informativa e formativamente todos os estudos, desde as séries iniciais, não tem apresentado resultados efetivos. Não desconsiderando a diversidade sócio-econômica de nossa escola e a adversa realidade de nosso ensino público (em todos os níveis), observamos que tais resultados são, em grande parte, decorrentes da falta de contornos nítidos dos objetivos propostos pelos órgãos responsáveis, pelas instituições e, também, pela desigualdade das práticas pedagógicas dos professores. Contribuem ainda, o conservadorismo dos programas e do material didático utilizado, bem como a persistência de formas de avaliação obsoletas, notadamente no que tange à produção escrita, área de nosso interesse.

De modo geral, ainda persiste em nossos contextos de ensino, um forte residual típico de orientações teóricas que, via de regra, supervalorizam o excessivo estudo da nomenclatura gramatical, em detrimento da leitura e da produção escrita. Como decorrência, ao avaliar os escritos dos aprendizes, o professor sobrevaloriza a forma externa do texto (ortografia, acentuação, pontuação, concordância) em prejuízo de outros aspectos tais como: a função pragmática do texto, sua adequação ao tema, ao tipo de composição, ao nível de linguagem; falhas de coesão, de coerência, entre outros.

Com base em minha pesquisa (vide bibliografia), tenciono apresentar alguns critérios que me serviram eficientemente de suporte para realização da análise dos textos dissertativos-argumentativos que compõem o corpus utilizado na pesquisa. Não tenho aqui a pretensão de propor fórmulas ideais, mas apenas pontuar alguns tópicos avaliativos, oriundos de abordagens mais atuais, que extrapolam a simples prática da correção de "erros" gramaticais, possibilitando que estes sejam examinados a partir de uma outra ótica, para que se possa dar-lhes a devida importância, no âmbito da coesão e da coerência textuais. Tais critérios podem ser ajustados, tanto para o ensino quan-

to para a avaliação de produção textual, em diferentes níveis de escolaridade.

O referencial teórico provém da Lingüística Textual, que toma o texto como unidade fundamental de análise e, da concepção de linguagem como interlocução. Nesta perspectiva, as várias definições propostas por diferentes lingüistas são consensuais no que tange à dois aspectos relativos ao texto escrito: ele é tido como uma unidade comunicativa e é produzido por meio de uma atividade lingüística. Tais aspectos são interdependentes, já que a comunicação é uma forma de atividade social que pressupõe a interação dos interlocutores. Para que esse processo se realize, o texto deve apresentar **textura** ou **textualidade**, fator que permitirá a uma seqüência de palavras ou frases ser percebida, por quem a recebe, como uma unidade significativa global. A textura (ou textualidade) envolve a organização linear do texto (tratamento lingüístico abordado no aspecto da coesão) e sua organização reticulada ou tentacular, não linear, que é o tratamento dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e pragmático (MARCUSCHI, 1983). Pontuado esse conceito, passamos à questão da avaliação dos textos produzidos em contexto de ensino universitário.

Não é novidade que o nosso sistema de ensino delega também, ao professor, o difícil papel de atribuir notas, menções, enfim, a de avaliar quantitativamente os estudantes. Contudo, isso não é suficiente em nenhuma disciplina e, muito menos, no que diz respeito à produção textual. Portanto, é fundamental que o professor leve o aprendiz à compreender que produzir um texto não se resume a uma simples tarefa a ser entregue à alguém que vai atribuir-lhe uma nota. E, ainda, deve conduzir o produtor a perceber claramente que um texto não se esgota nos aspectos cognitivos de representação do mundo, pois além disso, há o plano da dimensão pragmática da linguagem, em que são considerados e privilegiados, o contexto de situação, os papéis dos interlocutores, bem como a relevância do intertexto em relação a qualquer texto a ser escrito (ou lido). Por isso, é de capital importância que o produtor não se veja como um cumpridor de tarefas, alguém que produz um texto como um mero enunciador escrevendo para um destinatário, mas, ao contrário, como um ser social que busca interagir com um leitor potencial através de seu texto, apesar da situação um tanto artificial de produção escrita em sala de aula.

Em decorrência, faz-se necessário que o autor-aprendiz passe a conhecer bem os recursos responsáveis pela eficiência textual, a fim de que não só possa utilizá-los adequadamente, mas saiba, também, identificar aqueles porventura inexistentes em determinado texto, dificultando, ou mesmo impossibilitando, o estabelecimento da compreensão, reduzindo (ou anulando), a função pragmática do texto.

Ao analisar o corpus da pesquisa mencionada (composto por textos dissertativos-argumentativos), cinco foram os critérios enfatizados: adequação ao tema solicitado; adequação ao gênero de texto; adequação ao nível de linguagem; coesão e coerência, fundamen-

tos da legibilidade e da compreensão textual. Por questão de espaço, abordaremos apenas os dois primeiros critérios.

1. Adequação ao tema

Tanto quem escreve quanto quem corrige deve ter bem claras as noções sobre assunto e tema. No caso do texto dissertativo-argumentativo, voltado para um determinado assunto, sempre amplo e genérico, o produtor deve impor-lhe restrições, de modo a abordá-lo com maior facilidade e objetividade. Tal procedimento evita a dispersão, as considerações muito gerais e as repetições redundantes, que fatalmente vão gerar um discurso circular, vazio e desordenado (CHAROLLES, 1978). Em outras palavras, é indispensável que o produtor delimite sobre qual aspecto do assunto pretende discorrer e que selecione dados e informações relevantes para desenvolvê-lo. Como há temas extremamente amplos, faz-se necessária sua subdivisão em subtemas, de modo a evitar que o autor discorra apenas sobre um aspecto de um aspecto, desviando-se da proposta ou elaborando um texto com baixo nível de informatividade.

Quadro Ilustrativo

Assunto	Tema ou delimitação do assunto	Subtemas
PROGRESSO	As contradições do progresso urbano	Mais facilidade de locomoção/ poluição sonora e ambiental Mais tecnologia/menos empregos Desenvolvimento da ciência/pior qualidade de vida Grande profusão de bens de consumo/afirmação da exclusão social Mais lazer e diversão/aumento da violência (entre outros)

Exercícios sistemáticos em sala de aula, semelhantes, por exemplo, ao ilustrado acima, antes da atividade de produção textual e o trabalho com a escrita associado à leitura de textos – no nosso caso, do gênero dissertativo-argumentativo – contribuem para capacitar o aprendiz a planejar seu próprio texto, a delimitar o assunto e a estruturar o raciocínio. Além disso, no caso da leitura, ele vai se transformando num leitor eficiente, mais crítico e mais apto a distinguir num texto: o assunto (idéia geral), o tema (enfoque, aspecto a ser abordado), a tese (ponto de vista do produtor), o(s) objetivo(s) do autor (finalidade(s) do texto: sugerir, mostrar, alertar, provar), os argumentos (dados, evidências ou provas que sustentam a tese). Em decorrência, o aprendiz vai se tornando mais hábil e capaz de perceber o que está implícito, subjacente ao texto, tendendo, via de regra, a preocupar-se com esses aspectos ao escrever.

1.1. Atendimento à proposta e utilização de dados

Além dos elementos acima mencionados, é essencial que o professor avalie se o produtor atendeu à proposta preestabelecida para o texto e, ainda, se ele utilizou, de modo eficaz, os dados fornecidos pelos textos de apoio (caso haja), ao tecer a argumentação.

1.2. Contribuição pessoal (originalidade)

Outro ponto importante a ser avaliado, é a contribuição pessoal daquele que escreve. Este deve prover o texto com informações novas e inesperadas, de modo a não só acrescentar novos conhecimentos ao legado do leitor, mas também interessá-lo pela leitura. Tal aspecto está diretamente relacionado à **informatividade**, entendida como “suficiência de dados” e à **relevância** (pertinência). Segundo VAL (1991), [...] *o texto deve fornecer ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que responda às intenções do produtor, sem se mostrar redundante.*

O estudo conclusivo dos textos analisados demonstrou que há falhas graves no tocante aos itens informatividade, relevância e ao tratamento pessoal dado ao tema (focalização), comprometendo a

consistência, a continuidade e a progressão da argumentação. Os argumentos apresentaram-se inconsistentes por falta de dados que lhes dessem sustentação e força persuasiva. Em geral, os textos exibiram conteúdo muito previsível, visto serem constituídos, sobretudo, por idéias desgastadas, por outras mal assimiladas e/ou pouco desenvolvidas e, ainda, por aquelas irrelevantes ao tema, engendrando considerações desordenadas e reflexões superficiais. Isto causou grande prejuízo, tanto à continuidade e progressão temáticas, quanto à tessitura da argumentação e, conseqüentemente, à apresentação lógica do raciocínio, bem como à paragrafação.

2. Adequação ao gênero de texto solicitado

Quem avalia um texto dissertativo-argumentativo deve conhecer bem as especificidades que o caracterizam. É um gênero que privilegia o intelecto, visto que o produtor se propõe a expor idéias de modo lógico, a fim de formular um juízo a respeito da realidade que o circunda. Esse tipo de texto deve conter uma tese sustentada por argumentos. Estes são elaborados a partir do conhecimento temático armazenado pelo produtor, seja por meio de leituras, da sua busca diária por informações veiculadas pela mídia impressa ou falada, bem como da sua “leitura” particular do mundo. Contudo, as idéias não devem simplesmente cair sobre o papel aos borbotões. Antes, cabe ao produtor selecioná-las de acordo com sua pertinência ao tema e, ainda, ordená-las conforme seu(s) objetivo(s), o que lhe exigirá uma minuciosa atividade de raciocínio lógico.

2.1. Macroestrutura do texto dissertativo-argumentativo

No que tange à estrutura formal desse tipo de texto, tem prevalecido uma denominação canônica para a divisão das partes que o compõem, designadas como: introdução, desenvolvimento e conclusão. Uma boa estruturação delas vai depender de uma planificação adequada, pois nessa etapa é que o produtor define o tipo de raciocínio lógico a ser seguido. Melhor explicitando, é quando ele decide se utilizará o raciocínio dedutivo, partindo da tese (apresentada no início) para tecer uma argumentação que a fundamente, ou se usará o raciocínio indutivo, cuja argumentação será tecida para sustentar uma tese só explicitada no final do texto. Adotaremos essa divisão para facilitar a explanação.

2.1.1 Introdução

As análises do corpus demonstraram que, de modo geral, os autores não utilizaram os recursos disponíveis para elaborar uma introdução original, tais como: perguntas, citação, definição, apresentação de dados estatísticos, declaração inesperada, ponto de vista oposto, entre outros. Em geral, o parágrafo introdutório constituiu-se de apenas uma afirmação, muitas vezes advinda do senso comum, ou por frases desconectadas e sem conteúdo, comprometendo o desenvolvimento subsequente do texto, parte, sem dúvida, mais problemática nas produções analisadas.

2.1.2 Desenvolvimento

A maioria dos autores apresentou um julgamento inicial, em torno do qual foi redigido um discurso circular contendo tópicos frasais pouco ou não desenvolvidos, sem um fio condutor que os conectasse, prejudicando a continuidade e a progressão temáticas. Sem trabalhar com fatos, idéias, dados e opiniões autorizadas, os produtores não conseguiram construir uma fundamentação sólida para embasar os argumentos e nem articulá-los para tecer uma argumentação eficaz. Em suma, os argumentos não foram relevantes e nem satisfatoriamente desenvolvidos, visto que os produtores perderam-se em considerações vagas, desprovidas de conteúdo e, portanto, insuficientes para expor um posicionamento crítico pessoal sobre o tema delimitado.

2.1.3 Conclusão

Esta parte, que deveria conter uma síntese da exposição e retomar de forma breve o objetivo do texto (mostrar, sugerir, provar, alertar), também apresentou problemas. Em geral, continham propostas de soluções a serem dadas pelo próprio ser humano ou por entidades governamentais. Em outras, utópicas, para o produtor tudo se resolveria como num passe de mágica. O que se pôde constatar é que faltou objetivo claro para os textos e falhas no raciocínio lógico da exposição, causando prejuízo, também, para a conclusão. Algumas conclusões constituíam-se de apenas uma frase, o que evidenciou falta de habilidade do produtor para retomar os tópicos centrais, ocasionando quebra na continuidade do fio temático e na unidade textual como um todo.

O estudo demonstrou que alguns aspectos relativos às dificuldades enfrentadas pelos produtores não são decorrentes apenas do fato de estarem escrevendo em uma língua estrangeira (francês), ou do tipo de texto solicitado. Ficou constatado, por parte dos autores, principalmente: insuficiência não só de conhecimentos lingüísticos, mas também temáticos; insegurança ou inabilidade no uso de recursos lingüísticos e textuais (lexicais, gramaticais e discursivos) disponibilizados pela(s) língua(s); grande dificuldade ou mesmo incapacidade para selecionar e hierarquizar idéias relevantes ao tema abordado; propensão à produção de textos lacunares, em decorrência da insuficiência de informações pertinentes, de dados e/ou evidências, causando “vazios” que dificultaram ou impossibilitaram a interpretação do que os autores pretenderam dizer.

Diante dessas constatações, posso pressupor que os estudantes não vivenciaram uma prática de produção escrita que os possibilitasse internalizar e/ou desenvolver as estratégias necessárias a essa modalidade de interlocução ao longo de sua vida escolar (e/ou acadêmica). Os resultados do estudo convenceram-me de que muitas das limitações evidenciadas pelos produtores parecem estar mais relacionadas a falhas no seu processo de letramento do que a deficiências na língua estrangeira na qual escreveram seus textos.

Referências bibliográficas

- CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, Paris, n.38, pp. 7-41, mai, 1978.
- GERALDI, João Wanderley. In SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (prefácio).
- HAYDT, R. *Avaliação do processo de aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- LEONEL, Ana Rosa. *O Tópico, o Foco e o Argumento*. Uberlândia: UFU, 1999. (dissertação, Mestrado).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE (Debates), 1983.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A atuação do parâmetro do sujeito nulo na variedade popular do Português do Brasil falado nos quilombos do Maranhão

Ana Stela de Almeida Cunha

Universidade de São Paulo

ABSTRACT: *In this paper I argue that the divergences between the full vs null subject category in the popular Brazilian Portuguese, spoken in rural black communities, from Maranhão, are not a consequence of a loss of verbal inflexion morphology but a consequence of a reorganisation of the Portuguese Brazilian language.*

PALAVRAS-CHAVE: *parâmetro do sujeito nulo; português popular do Brasil*

Introdução

O trabalho que se segue tem por objetivo verificar como se dá o preenchimento da categoria sujeito numa variedade específica do PB, qual seja, a variedade popular rural, falada nas comunidades de Damásio (município de Guimarães), Frechal (Mirinzal), Itamatatua (Alcântara) e Saco das Almas (Brejo), remanescentes de quilombos, situados nas microregiões do Gurupi e Baixada Ocidental maranhense.

O português do Brasil (doravante PB) sempre foi classificado como sendo uma língua do tipo *pro-drop*, ou seja, língua que permite a ocorrência de categorias vazias em posições argumentais devido a uma riqueza flexional verbal. Assim, as línguas naturais vinham sendo divididas levando-se em consideração algumas características básicas em comum, integrando ou não o chamado Parâmetro *pro-drop*, proposto pela Teoria Gerativa.

O que se pretende então é verificar em que medida a redução do paradigma flexional está relacionada à necessidade de representação fonológica do sujeito, numa variedade de língua cujo paradigma já é 'empobrecido' ou 'maximamente reduzido', e acima de tudo mostrar, através dos dados levantados junto as quatro comunidades aqui representadas como se dá o preenchimento da categoria sujeito numa variedade de língua pouco estudada, se comparada à norma culta. Pretendo assim contribuir com a atual discussão acerca do caminho que vem percorrendo PB, trazendo dados de um português específico e que tem mostrado um comportamento oposto aquele verificado na norma culta.

1. Perspectiva Teórica

Este é um trabalho empírico, nos moldes da Sociolinguística quantitativa laboviana (Labov; 1972), ao mesmo tempo em que utiliza parte do saber teórico acumulado pela Teoria Gerativa sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo, nos modelos da Teoria X' (Chomsky, 1981)

O *corpus* utilizado para análise, neste trabalho que ainda se encontra em desenvolvimento, é composto de três horas de gravação de fala espontânea, o que chamarei de *corpus* de 'amostragem', já que estou utilizando apenas parte de um *corpus* maior, constituído de 18 horas de gravação. Os dados foram coletados junto a quatro comunidades remanescentes de quilombos, parcialmente isoladas, de difícil acesso e situadas na zona rural. Os habitantes são todos descendentes de escravos e ex-escravos da região.

1.1 - Pressuposto inicial do trabalho

A grande questão colocada hoje entre os linguistas em relação ao preenchimento da categoria sujeito em PB tem sido:

- qual o destino de PB? Continuará sendo uma língua integrante do Parâmetro *pro-drop* ou estará mudando seu estatuto, já que 'sujei-

tos nulos vêm sendo cada vez menos utilizados, em especial pela faixa etária dos mais jovens?' Duarte (1995:124)

Os trabalhos mais 'relevantes' têm tomado duas posições distintas para tentar compreender esta mudança em curso:

a) os trabalhos de orientação sociolinguística Tarallo, (1983, 1985), Duarte (1995), entre outros, têm tentado explicar o fenômeno da mudança através da simplificação do paradigma verbal, ou seja, PB estaria 'perdendo' as flexões verbais da 2ª pessoa direta (tu e vós) usando para estas as formas verbais de 3ª pessoa, além do apulativo desaparecimento do pronome 'nós', de 1ª pessoa do plural, por 'a gente', que igualmente usa marcas morfológicas verbais de 3ª pessoa. Isso explicaria porque estruturas não compatíveis com o figurino *pro-drop*, como os deslocamentos à esquerda, são tão frequentes hoje em PB. Estamos deixando de ser uma língua *pro-drop* para tornarmos-nos uma língua do grupo não *pro-drop*;

b) os trabalhos de orientação gerativista tentam mostrar, por sua vez, que o enfraquecimento da flexão verbal em PB não pode estar correlacionado com o decréscimo de uso de sujeitos nulos na língua; Galves (1993) observa que PB tem duas posições para sujeito: uma para sujeito temático e outra para o sujeito da predicação, e que o enfraquecimento da flexão tem como efeito uma reestruturação dos constituintes da sentença. Negrão (1999) argumenta ainda no sentido contrário dos trabalhos sociolinguísticos: para a autora, porque PB é uma língua orientada para o discurso é que estamos preenchendo cada vez mais as posições de sujeito, trabalhando, para a verificação da hipótese, com dados coletados junto a crianças de uma escola pública de São Paulo.

Todos os trabalhos apontam, no entanto, para uma única direção: PB é uma língua voltada para o discurso.

2. Os dados

O *corpus*¹ com o qual trabalharei aqui encontra-se dividido da seguinte forma:

Faixa etária I: acima de 61 anos - 100% sem escolaridade. 1 hora de gravação

Faixa etária II: de 41 a 60 anos alguns sem escolaridade, alguns até a 3ª série (1º grau) - 1 hora de gravação

Faixa etária III: de 21 a 40 anos - frequentaram da 5ª série (1º

¹ Este será um 'corpus de amostragem' pois faz parte de um corpus maior, constituído de 18 horas de gravação de fala espontânea, por mim coletado e transcrito junto a 6 comunidades do tipo acima especificadas, situadas no interior do Maranhão, desde a região do Gurupi até a Baixada Ocidental.

grau) ao 3º colegial - 1 hora de gravação

Assim, as variáveis lingüísticas serão cruzadas com as variáveis extra lingüísticas, tais como escolaridade e faixa etária, variáveis estas que têm demonstrado ser de suma importância na distribuição da categoria sujeito.

A partir destes dados é possível constatar a presença de três níveis de escolaridade, formando uma 'gradação' dentro de uma variedade que já apresenta um paradigma 'empobrecido' ao mesmo tempo em que foi possível observar a variação no 'tempo aparente' (Labov: 1972)

Para uma tentativa de verificação da hipótese de que o preenchimento da categoria sujeito não está atrelado ao empobrecimento da flexão verbal que vem ocorrendo em PB, foram observadas, em conjunto com as marcas flexionais verbais, as orações com tempo, encaixadas e coordenadas, ainda que a inclusão destas últimas seja contestada em alguns trabalhos, como o de Duarte (op cit), por ser, segundo a autora, contexto favorecedor de sujeitos nulos (a coordenação favorece o uso de sujeitos nulos).

Negrão (1999) inclui em seus dados de análise as coordenadas, devido não apenas a alto índice de ocorrências no *corpus* mas devido também ao tratamento que deve ser dado a estas construções: coordenadas com marcadores do tipo **aí, então, é, daí**, pois possuem um estatuto diferente das coordenadas do tipo convencional **e**. Tratei as coordenadas como um único 'tipo', separando-as das encaixadas, mas foi possível observar pelos dados que as coordenações com o marcador **aí** tiveram 100% de preenchimento de sujeito, ao contrário do canônico **e**. Outra observação diz respeito a retomada freqüente de sujeitos através de demonstrativos, como em

(1) *ele, esse já entende muito bem de marceneiro.* (f2, linha 196, F Dam)

Não estou considerando, nesta amostragem:

- as construções com verbos inacusativos, entre eles os existenciais, como em:

- **pro** *Tem uma dona lá que ela é da Bélgica.* (F2, linha 156, F, Fre)

Os números das ocorrências de sujeitos (nulos ou preenchidos fonologicamente) são os que se seguem:

Tabela 1:
Sujeitos NULOS x PREENCHIDOS em orações encaixadas e coordenadas

INFORMANTE	Suj. NULOS	Suj. PREENCHIDOS
Inf 1; Faixa Etária I	98 / 139	41 / 139
Inf 2, Faixa Etária II	57 / 129	72 / 129
Inf 3, Faixa Etária III	92 / 165	73 / 165

Posteriormente estes dados foram separados levando-se em consideração o seu estatuto sintático. Assim, as não encaixadas foram divididas em:

- independentes;
- coordenadas iniciais e
- principais

Já as encaixadas compreendem aqui as relativas, as adjuntas e as completivas

Tabela 2: Sujeitos nulos segundo o tipo sintático em que figuram

Faixa etária I	Faixa etária II	Faixa etária III	
independentes	33/48	19/35	31/63
Raiz anteposta	6/48	5/35	14/63
Adjunta anteposta	3/48	3/35	5/63
Adjunta posposta	1/48	1/35	2/63
Raiz posposta	1/48	2/35	2/63

Completivas	2/48	3/35	3/63
Relativas	2/48	2/35	6/63

Tabela 3: Sujeitos preenchidos segundo o tipo sintático em que figura:

Faixa etária I	Faixa etária II	Faixa etária III	
independentes	39/58	41/62	41/65
Raiz antepostas	4/58	3/62	7/65
Raiz posposta	0/58	0/62	0/65
Adjunta anteposta	5/58	6/62	3/65
Adjunta posposta	2/58	5/62	3/65
Completivas	4/58	4/62	5/65
Relativas	4/58	3/62	6/65

De um total de 433 ocorrências de orações finitas, levantadas neste *corpus* de amostragem, têm-se 247 ocorrências de sujeitos vazios e 196 de sujeitos preenchidos, entre coordenadas e subordinadas. Quando divididas apresentam os seguintes números:

117 ocorrências de subordinadas sendo que os números que figuram nas tabelas acima expressam o preenchimento ou não de sujeitos em cada tipo sintático. e 326 ocorrências de orações coordenadas (independentes incluídas). O alto índice de orações independentes e coordenadas era esperado, uma vez que estou tratando aqui de uma variedade popular e oral da língua. Abaixo, seguem-se exemplos de cada oração com o sujeito preenchido ou vazio.

Exemplos:

- Oração coordenada com sujeito preenchido:

(1) *Porque tu chega d'um roçado tu num vai fazê uma janta, tu num vai fazê nada.* (f2, linha 128, F, Dam)

- Oração coordenada com sujeito nulo:

(2) *Ø Comprei um pouco de material e Ø reformei a casa.* (f1 linha 125, M, Fre)

- Oração subordinada com sujeito preenchido:

(3) *Mas eu penso o tempo todo em cumo nós passemos apurado aquele tempo* (f3, linha 169, F, Dam)

- Oração subordinada com sujeito nulo:

(4) *Num fez nada na vida purqui num quis.* (f1, linha 26, F, Dam)

Ressalto aqui a importância de se verificar o problema das anáforas e catáforas tomando o discurso como um todo, e não isoladamente. Assim, em (4) uma das justificativas possíveis para o não preenchimento de sujeito na subordinada estaria relacionado aos processos discursivos. Tomemos uma parte maior da fala da informante em (4):

(4) *Num fez nada na vida porque num quis. Ela teve estudo e teve chance.*

Assim, o não preenchimento da categoria sujeito e sua relação com o paradigma flexional pode estar atrelado a fatores internos à língua, como quer parte da teoria formal, mas não podemos desconsiderar o discurso como um todo e, neste sentido, observar que não é apenas a perda da flexão que licencia sujeitos nulos mas também processos de reorganização sintático-discursiva da língua.

Referências bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. 2^{ed.} Dordrecht, Foris, 1982.
- DUARTE, M. Eugênia L. *A Perda do Princípio 'Evite Pronome' no Português do Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1995.
- GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. I. Roberts & M. A. Kato. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1972.
- NEGRÃO, Esmeralda V. *O Português Brasileiro: uma língua voltada para o discurso*. Tese de Livre Docência. São Paulo, USP, 1999.
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo, Ática, 1985.

A formação de avaliativos em aguarana e espanhol

Angel Corbera Mori

Universidade de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: *This paper presents some observations on evaluative morphology of Aguaruna, an indian language, and of a variety of Spanish (an indoeuropean language), both of them spoken in the amazonian region of Peru. Thus, the process of formation of the diminutives and augmentatives are described in each language.*

PALAVRAS-CHAVE: *morfologia avaliativa; língua aguarana; língua espanhola; gramática contrastiva.*

1. Introdução

As línguas mostram diversos processos morfológicos para expressarem a morfologia avaliativa. Dentre esses, a estratégia mais comum é o emprego de afixos, elementos que se juntam a determinadas bases para denotar diminutivos, aumentativos, afeição e desprezo.

Diversos autores assumem que haveria um simbolismo fonético nas construções de morfologia avaliativa. Jespersen (1922), por exemplo, correlaciona as consoantes palatais [+alto, +coronal] e as vogais coronais [i], [e] com a formação dos diminutivos, enquanto os segmentos que não partilham dessas características participariam da formação dos aumentativos. Bauer (1966), pelo contrário, comparando dados de trinta línguas geneticamente não relacionadas conclui que não há simbolismo fonético ou representação icônica operando na morfologia avaliativa. Nos casos que se mostram essa possibilidade restringem-se a fatos de um mesmo tronco lingüístico, línguas indoeuropéias, por exemplo.

Outros estudiosos focalizam a hierarquia dos processos presente na aglutinação dos morfemas avaliativos a suas bases respectivas. Nessa direção, Ettinger (1974, apud Bauer, 1997:538) afirma que os morfemas diminutivos se ligam às suas bases na ordem: Nome, Adjetivo, Advérbio-Verbo, Pronome e Interjeição. Nieuwenhuis (1985, apud Bauer, 1997:540) estabelece uma hierarquia semelhante. Contudo, esse autor inclui os numerais como entrada-base para receberem os morfemas avaliativos, isto é: Nome, Adjetivo, Advérbio-Verbo-Numeral, Interjeição e Pronome. Por sua vez, Bauer (1997) considera uma possível hierarquia de bases aptas a receberem os avaliativos em termos de: Nome, Adjetivo-Verbo, Advérbio-Numeral-Pronome-Interjeição e Determinantes.

De fato, língua alguma emprega essa hierarquia como um todo, por exemplo, para o espanhol padrão as bases mais produtivas são: a) nome, b) adjetivo, c) alguns advérbios, d) participípios verbais; os numerais, pronomes, determinantes e interjeições não participam da morfologia avaliativa dessa língua.

2. Morfossintaxe dos apreciativos

Scalise (1984) situa os avaliativos entre a morfologia derivativa e a flexiva. Tendo como alvo o italiano, esse autor levanta seis propriedades básicas dos morfemas avaliativos que os diferenciam de seus correspondentes derivativos e flexivos. Sabe-se que uma das características das Regras de Formação de Palavras (RFPs) é a de mudar a categoria lexical da base, o que as Regras de Flexão (RFs) não fazem. Daí, segundo Scalise, é necessário determinar o comportamento dos morfemas avaliativos, ora vendo se eles operam como Regras de Formação de Palavras, ora como Regras de Flexão. Scalise (1984:132-3) lista seis propriedades como características dos morfemas avaliativos:

- 1) Os avaliativos mudam a característica semântica das bases;
- 2) os avaliativos permitem regras iterativas, formando palavras após cada aplicação de uma regra;
- 3) os morfemas avaliativos ocorrem externos a outros morfemas derivacionais, mas são internos numa co-ocorrência com os flexionais;

- 4) os avaliativos possibilitam, embora de forma restrita, aplicações iterativas da mesma regra em ciclos adjacentes;
- 5) os avaliativos não mudam a categoria lexical das bases;
- 6) os avaliativos não modificam os traços sintáticos ou de subcategorização das bases.

Das seis propriedades, (1) e (2) caracterizariam os avaliativos como morfemas derivacionais, aquelas de (5) e (6) os incluiriam como flexivos. Contudo, as propriedades (3) e (4) apartam os avaliativos tanto da morfologia derivacional como da flexional. Considerando esse fato, Scalise conclui que as Regras de Formação de Avaliativos (RAs) ocorrem após as Regras Derivacionais e antes das Regras Flexionais, ou seja:

Base + Afixo Derivacional + Afixo Avaliativo + Afixo Flexional

Outra característica principal dos avaliativos é o fato deles não respeitarem a Hipótese da Base Unitária (HBU) e a Restrição da Categoria Lexical Maior (RCLM), em termos de Aronoff (1976) e Musyken (1981), respectivamente.

2. Os avaliativos em aguarana e espanhol

Neste trabalho mostrarei resumidamente a formação de avaliativos em aguarana e espanhol. O aguarana é uma língua indígena da família lingüística Jívaro, falada por 45 mil pessoas que habitam a região norte da Amazônia Peruana. Os dados do espanhol correspondem a uma variedade falada também nessa região.

Tanto o aguarana como o espanhol empregam morfemas gramaticais, isto é, sufixos, que se juntam a bases específicas; no caso do aguarana os avaliativos podem ocorrer também analiticamente, sobretudo na formação dos aumentativos. Em ambas as línguas os morfemas avaliativos alteram a semântica das bases de modo subjetivo emocional, mas sem produzir mudanças nas categorias lexicais respectivas (propriedades (1) e (5), citadas acima).

À diferença do aguarana, a morfologia avaliativa do espanhol apresenta muitas irregularidades morfológicas, sobretudo pela inserção de segmentos ou de sílabas extras entre as bases e os morfemas avaliativos. A sufixação dos avaliativos juntam-se principalmente às bases nominais, mas podem também ocorrer junto a outras bases, como adjetivo, advérbios, participípios e gerúndios. Segundo Lang (1992), a produtividade de combinação dos sufixos avaliativos limita-se às bases nominais e adjetivais. Outras bases que servem de entrada para os avaliativos, como advérbios, participípios, gerúndios e pronomes, restringem-se às variedades idiossincráticas, regionais ou americanas do espanhol.

2.1. Diminutivos

Os diminutivos em aguarana formam-se combinando o sufixo {- (u)ch(i)} tanto com as bases lexicais Nome, Adjetivo e alguns tipos de Advérbios quanto com bases não lexicais como pronomes, numerais e determinantes. A construção mais produtiva se dá com os no-

mes e adjetivos, seguida por advérbios, numerais, pronomes pessoais e determinantes.

No espanhol, há um número variado de sufixos que participam da formação de diminutivos, entre eles os mais visíveis são: {-ito}, {-ico}, {-illo}, {-ete}, {-in} e {-uelo}. Desse conjunto, os mais usados na variedade do espanhol peruano são {-ito} e {-ico}. Dada a complexidade morfológica dos avaliativos em espanhol e para os propósitos deste trabalho, só considerarei os sufixos {-ito} e {-ico}.

Tanto em aguaruna como em espanhol, os morfemas avaliativos somam-se prioritariamente a bases nominais como se vê a seguir:

(1)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
búuk	búuk – uch	cabez(a) – ita ¹		‘cabeça’	
áishmag	áishmagk(u) – uch	hombre – cito		‘homem’	
dátsa	datsá – uch	solter(o) – ito		‘solteiro’	
jégã	jegá-uch	cas(a) – ita		‘casa’	

Em ambas as línguas os formadores de diminutivos ocorrem com nomes que expressam conceitos atmosféricos(2a), com vocativos (2b) e com nomes próprios (2c):

(2)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
tsetsék	tsetsék – uch	frio – cito		‘frio’	
séeki	séeki – uch	calor – cito		‘calor’	
dáse	dáse – uch	vient(o) – ito		‘vento’	

(2)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
dúku	duku – chí	mam(a) – ita		‘mãe’	
yátsut	yatsu – chí	herman(o) – ito		‘irmão’	
kúmpa	kumpa – uchí	amigu – ito		‘amigo’	

(2)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
Píitju	Píitju – chí	Pedr(o) – ito		‘Pedro’	
Páapuru	Paapuru – chí	Pabl(o) – ito		‘Pablo’	
Márkus	Markus – chí	Marqu – ito – s		‘Marcos’	

Do mesmo modo, os adjetivos e os advérbios de tempo, locativo e modo são entradas para a formação dos diminutivos em aguaruna e espanhol:

(3)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
sútaj	sútaj-íich	baj(o) – ito		‘miudo’	
shíjám	shíjma – uch	bonit(a) – ita		‘bonita’	
shuwín	shuwín – uch	negr(o) – ito		‘preto’	
tikíjũ	tikíj(ũ) – íich	cerqu – ita		‘perto’	
yakí	yakí – uch	arrib(a) – ita		‘acima’	
yamáí	yamáí – ch	ahor(a) – ita		‘agora’	
wáamak	wáamke – uch	rápíd(o) – ito		‘rápido’	

Uma particularidade do aguaruna é que a morfologia da língua licencia a formação de diminutivos considerando como bases categorias não lexicais, isto é: pronomes, pessoais, dêiticos e numerais, fato que não ocorre em espanhol:

(4)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
wíi	wíi – ki – uch ²			‘eu’	
áme	áme – ke – uch			‘você’	
íi	íi – ki – uch			‘nós (inclusivo)’	
jĩjũ	jĩjũ – ke – uch			‘este’	
anú	anú – ke – uch			‘esse’	
áu	áu – ke – uch			‘aquele’	
makíchik	makíchik – ki – uch			‘um’	
jímag	jímag – ke – uch			‘dois’	
kampáatum	kampáatum – ke – uch			‘três’	
ipáksumat	ipáksumta – ke – uch			‘quatro’	

A formação de diminutivos com bases numerais só considera os quatro primeiros números citados em (4c) e, muitas vezes, o morfema de diminutivo {-(u)ch(i)} aparece duas vezes numa mesma palavra como em:

(5)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
makíchik	makíchiki – chi – ki – uch	(um-dim-rest-dim)		‘um’	
jímag	jímag – chi – ki – uch	(dois-dim-rest-dim)		‘dois’	
kampáatum	kampáatum – chi – ki – uch	(três-dim-rest-dim)		‘três’	

O comportamento do diminutivo nas bases numerais relaciona-se com a propriedade (4) descrita por Scalise (1984), citada na seção(2) deste trabalho. Contudo, como se vê em (5), a aplicação iterativa do morfema diminutivo {-(u)ch(i)} em aguaruna é descontínua e não em ciclos adjacentes como afirma Scalise.

2.2. Aumentativos

Os aumentativos em aguaruna ocorrem apenas analiticamente, numa estrutura operando-operador. Três itens lexicais participam em construções de aumentativos: a) múun ‘grande’, b) esájám ‘enorme, longo’, c) wegkájám ‘amplo, espaçoso’ como se vê nos exemplos a seguir:

(6)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
kánu	‘canoa’ kanú múun	‘canoão’		(lit. ‘canoa grande’)	
detsép	‘peito’ detsép				
	wegkájám	‘peitão’		(lit. ‘peito amplo’)	
áishmag	‘homem’ áishmag	‘homenzarrão’			
	esájám			(lit. ‘homem alto’)	

Por sua vez, a morfologia dos aumentativos em espanhol é muito complexa, os marcadores são sufixos, entre eles: {-ón}, {-azo}, {-ote} e {-udo}. Segundo Lang (1992), o sufixo {-azo} apresenta maior produtividade, pois junta-se a bases nominais e adjetivais:

(7)		Espanhol		Glossa	
Nome	Diminutivo				
carro _N	carr(o) – azo			‘carrão’	
grande _A	grand(e) – aza			‘grandona’	

O sufixo {-ón} ocorre junto a bases adjetivas, verbais e nomes próprios; {-ote} e {-udo} são menos produtivos, aparecem com nomes e adjetivos, relacionando-se mais com conotações pejorativas e jocosas:

1 Os parênteses () significam que o segmento sofre queda na forma fonético-fonológica.

2 {-ke, -ki, -k} são alomorfes do morfema restritivo {-ke} que ocorre como elemento mediador entre as bases pronominal, determinante, numeral e o diminutivo {-uchi}.

(8) a)		
cobarde	cobard(e) – ón	‘cobardão’
valente	valent(e) – ón	‘valentão’
Gustavo	Gustav(o) – ón	‘Gustavão’
Ricardo	Ricard(o) – ón	‘Ricardão’
responder	respond(e) – ón	‘respingão’
comer	comi – l – ón	‘comilão’
dormir	dormi – l – ón	‘dorminhoco’
b) grande	grand(e) – ote	‘grandalhão’
nariz	nariz – ote	‘narigão’
barriga	barrig(a) – udo	‘barrigão’
boca	boc(a) – udo	‘bocarra’

3. Conclusões

A morfologia avaliativa constitui um aspecto importante tanto sob o ponto de vista da expressividade como da criatividade lexical de qualquer língua. Nesse aspecto, o presente trabalho representa uma primeira aproximação com a morfologia avaliativa da língua aguaruna em contraste com aquela do espanhol.

As construções avaliativas de diminutivo em aguaruna formam-se pela adjunção do morfema {- (u)ch(i)} às bases maiores nome, adjetivo, advérbio e às categorias menores como pronome, número e dêiticos. Os aumentativos, por sua vez, só ocorrem analiticamente, tendo como estrutura uma construção operando-operador.

Em espanhol, as construções avaliativas são complexas, pois os morfemas apresentam diversas alomorfas condicionadas fonológica, morfofonológica e semanticamente, aspectos não abordados neste trabalho.

Uma diferença importante entre as duas línguas relaciona-se com a formação dos diminutivos, pois em aguaruna os pronomes pessoais, dêiticos e numerais servem de base para esse tipo de construção; o espanhol não partilha dessa característica.

Observa-se na morfologia do aguaruna que o morfema {- (u)ch(i)} ‘diminutivo’ é o mesmo que a palavra independente úchi ‘criança, filho, bebê’; isso indicaria que {- (u)ch(i)} inicialmente não era um sufixo, mas um elemento independente que se juntava a uma base para indicar ‘diminutivo’. Dado que {- (u)ch(i)} se junta a diferentes

tipos de bases, assumo que esse morfema seria melhor tratado como clítico, que participa da formação de palavras na língua aguaruna.

Referências bibliográficas:

- ARONOFF, Mark. *Word formation in Generative Grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1976
- BAUER, Laurie. *No phonetic iconicity in evaluative morphology*. *Studia Linguística*, 1996. Vol 50(2) p. 189-206
- . *Evaluative morphology: in search of universals*. *Studies in Language*, 1997. Vol 21(3). p 533-575
- CORBERA MORI, Angel. Aspectos de la morfología nominal Aguaruna (Jíbaro). In Hein van der Voort & Simon van der Kerke (eds.) *Indigenous languages of Lowland South America*. The Netherlands: Universiteit Leiden, 2000a. p. 213-223
- . *Formación de palabras en Aguaruna (Jíbaro)*. In Zarina Estrada Fernández & Isabel Barreras Aguilar (eds.) *V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora, 2000b. p. 371-389
- FISCHER-JØRGENSEN, Eli. On the universal character of phonetic symbolism with special reference to vowels. *Studia Lingüística*, 1978. Vol 32(1/2). p. 80-90
- JESPERSEN, Otto. *Language: its nature, development and origin*. London: Allen & Unwin, 1922
- JURAFSKY, Daniel. *Universal tendencies in the semantics of the diminutive*. *Language*, 1996. Vol 72(3). p 533-578
- LANG, Mervyn F. *Formación de palabras en español*. Madrid: ediciones Cátedra, 1992
- MUYSKEN, Petier. *Quechua word structure*. In Frank Heny (ed.) *Binding and filtering*. London: Croom Helm, 1981. p 279-327
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do Português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998
- SCALISE, Sergio. *Generative morphology*. Dordrecht: Foris Publications, 1984
- STUMP, Gregory T. How peculiar is evaluative morphology? *Journal of Linguistics*, 1993. Vol 29. p 1-36
- VARELA, Soledad. *Fundamentos de morfología*. Madrid: editorial Síntesis, 1990.

Possíveis interpretações semânticas para os quantificadores todos(as)/todo(a)/tudo no Português do Brasil

Angela Cristina Di Palma Back

Universidade Federal de Santa Catarina/Universidades Estadual de Santa Catarina

ABSTRACT: This work discuss the presupposition that quantifiers *todos(as)*, *tudo* and *todo(a)* are in two groups in according of interpretations for this discussion we.

PALAVRAS-CHAVE: quantificador universal (*todos (as)*, *todo (a)* e *tudo*), semântica, especificidade, genericidade.

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto que os quantificadores *todos (as)*, *todo (a)* e *tudo* estão divididos em dois grupos quanto às possibilidades interpretativas, a saber:

- (01) a. *Todos* os vendedores tinham um número.
[FLP4L.785] [+ específico]
(02) a. *Todos* os homens são mortais. [+ genérico]

Para esta discussão semântica, destacaremos Enç (1991), Diesing (1992), Vazzata-Dias (no prelo) e Larson & Segal (1995).

1.1. Da especificidade

A especificidade ocupa-se das propriedades que estruturam o domínio do discurso, de modo que o valor dado semanticamente ao sintagma nominal (SN) dependerá do fato de o antecedente referencial estar ou não expresso no discurso e não, necessariamente, expresso num domínio muito próximo, como podemos visualizar a seguir:

(03) [*Os vendedores*]_y tinham um número. Eles permaneceram na loja por algumas horas além do expediente previsto para saber o resultado do sorteio, mas beberam muito e não se deram conta de que o sorteio havia começado. [*Alguns*]_y o perderam.

Considerando (03), podemos assegurar que o SN *alguns* possui o mesmo índice referencial expresso pelo SN *os vendedores*, não em termos do todo quantidade, mas em parte desse todo, a isso a autora chama de relação de inclusão.

A interpretação sugerida para a especificidade, segundo a propriedade de inclusão¹ no contexto dado, perpassa a noção chamada por Enç de partitividade. Na verdade, o percurso da especificidade se constrói da seguinte maneira: toda vez que um SN apresentar uma leitura partitiva será [+ específico], por apresentar a relação de inclusão no contexto prévio, porque a correferencialidade se dá em termos de parte do referente, nesse caso, em termos de parte da quantidade desse referente.

Ao pensarmos em leitura partitiva, imediatamente temos em mente os partitivos prototípicos como *um dos*. Todavia, a interpretação partitiva está implícita no quantificador universal (QU) e explícita nos quantificadores prototípicos, de modo que, na realidade, ambos quantificam sobre conjuntos no discurso dado.

Um exemplo trazido pela autora diz respeito ao inglês², do mesmo modo que o português do Brasil (PB) busca no contexto sua especificidade, essa língua também o faz, vejamos:

- (04) Sally danced with *every* man.
'Sally dançou com *todos* os homens'.

O raciocínio em relação ao exemplo acima seria o de não implicar que Sally dançou com todos os homens do mundo, somente que ela dançou com todos os homens contextualmente considerados rele-

vantes. Vazzata-Dias (no prelo) destaca a importância do contexto situacional para analisar exemplos como em (03). Sempre que for possível estabelecer uma relação de inclusão do SN ao contexto situacional, será assegurada a sua especificidade.

Vale colocar que a pressuposição de existência contextual ou situacional (inclusão) está para o traço [+ específico], de modo que o traço [-específico] proposto dentro de uma *leitura existencial* parece não ocorrer junto aos itens com força quantificacional. O que temos é um novo direcionamento, em que o enfoque se desloca do eixo da *leitura existencial* para a *leitura não-existencial*.

1.2. Da genericidade

A análise de Diesing (1992) se dá sobre ser ou não ser existencial³. Segundo a autora, a interpretação genérica assegura propriedades gerais atribuídas aos sujeitos, diferente do que ocorre com a interpretação existencial. Um exemplo, no PB, que podemos usar para explicitar a proposta de Diesing, utilizando-nos de SN com QU, segue em (05).

- (05) *Todo* homem é mortal.
Gen _x [x é um homem] x é mortal.

Em (05), não se trata da afirmação a um homem em particular, mas sim a de que os homens têm a propriedade de serem mortais. Por outro lado, o exemplo seguinte apresenta a leitura existencial com o QU:

- (06) *Todos* os vendedores tinham um número. [FLP4L785]
 \forall_x x é um dos vendedores \wedge x tem um número.

o que temos não é uma declaração sobre uma propriedade de *todos os vendedores* em geral; é simplesmente uma pressuposição de existência. Em (05), a leitura não é episódica. Na derivação da representação lógica, temos um operador abstrato genérico (*Gen*) que está por trás da leitura genérica.

¹ Relação cuja natureza da *ligação* é a que a autora chama de relação de inclusão, garante ao SN sua especificidade.

² A autora baseia seu estudo em língua como o turco. Nessa língua tem-se a especificidade marcada morfologicamente pelo Caso acusativo. Para maiores esclarecimentos ver Enç (1991).

³ Em relação a ser ou não existencial, Larson & Segal (1995:296) citam a abordagem de Keenan (1987) em que o autor trabalha na estrutura paradigmática, sugerindo uma caracterização semântica para determinantes. Embora tal caracterização seja esboçada formalmente sobre os determinantes, o autor chega à questão existencial vs não-existencial dos quantificadores. Keenan estabelece uma paradigma existencial e submete a este paradigma alguns quantificadores, dentre os quais encontramos o *every* (genérico), que não se enquadra a esse paradigma, sendo classificado pelo autor como um determinante não-existencial.

1.3. Estudo semântico de Vazzata-Dias

A abordagem da autora analisa sentenças no PB e toma como parâmetro a fundamentação teórica das autoras por nós já discutidas: Diesing (1992) e Enç (1991). No quadro a seguir constam as sentenças analisadas por Vazzata-Dias à luz da discussão de Diesing.

TIPO DE PRESENÇA				
Permanente	(07)	Todos os empregados	são	esforçados.
Permanente	(08)	Tudo os meus filhos	são	inteligentes.
Permanente	(09)	Toda mulher	é	vaidosa.
Permanente	(10)	Todo trabalho	é	gostoso e bom.
Permanente	(11)	Toda mulher	tem	ventre.
Permanente	(12)	Todas crianças	estão	molhadas.
Permanente	(13)	Todas as roupas	estão	limpas.
Permanente/ Epsódica	(14)	Todos os salva vidas	estão	disponíveis.
Epsódica	(15)	Tudo o pessoal	está	doente.
Permanente/ Epsódica	(16)	Todo professor	está	Disposto a ensinar.
Permanente	(17)	Toda mulher	estava	maquiada.

Quadro 1 – Classificação das sentenças quanto ao tipo de interpretação: *Permanente* ou *Episódica*

Podemos ver diferenças entre os exemplos (07) e (11), ambos classificados com interpretação *permanente*, o que acarretaria a existência de um operador genérico. Mas o que é ser permanente? Voltamos ao exemplo dado em (05):

(5) *Todo* homem é mortal.

nesse exemplo não podemos excluir um homem sequer que não seja mortal; do mesmo modo, temos em (11):

(11) *Toda* mulher tem ventre.

a impossibilidade de *pinçar* uma mulher que não possua ventre. Parece-nos que em ambos os exemplos, (05) e (11), estamos diante de propriedades inerentes aos sujeitos de cada um deles, o que parece não ser o caso do exemplo (07).

Se tomarmos a genericidade dentro de um domínio discursivo lingüístico do tipo das entrevistas do VARSUL⁴, o exemplo em (07) poderia vir a ser considerado genérico; contudo se considerarmos tal traço como propriedades permanentes como sugere Diesing, apenas o exemplo em (11) seria portador do traço de genericidade.

Quanto à proposta de Enç, Vazzata-Dias, também, submete à análise algumas sentenças e percebe a existência de um quantificador que se realiza sob as formas em estudo com interpretação não-específica, que não se sustenta referencialmente no contexto lingüístico, nem no contexto situacional, impossibilitando o resgate da especificidade do SN. A seguir uma das sentenças analisadas pela autora:

(18) *Todo* homem teórico não vale nada. [POA18L.374] (Vazzata-Dias, no prelo 1999:10)

A partir daí, Vazzata-Dias tenta relacionar tal percepção à análise diseana quanto à interpretação dos sujeitos quantificados, cuja interpretação é genérica, e segundo Enç, não-específica, pois não se resgata o referente existencial. E, nesse sentido, o [+genérico] de Diesing

estaria numa relação de sinonímia com o [- específico] de Enç.

Segue, a partir da discussão desses autores, um impasse, que deriva da proposição ençiana na qual anuncia *que em línguas naturais, alguns SNs introduzem elementos no domínio discursivo e outros quantificam sobre eles*, de modo que *nenhum SN* introduz novos referentes e quantifica sobre eles ao mesmo tempo (p.11). Segundo Vazzata-Dias percebe-se que existe uma interpretação de QU que não apresenta um comportamento de quantificador universal, mas apenas de operador, nesse caso, de operador genérico – *Gen*.

Para Enç, todo quantificador é específico, daí tiramos a conclusão de que para ela os genéricos não seriam quantificadores. Diesing (1992:354) argumenta que o *Gen* não é estritamente um quantificador universal (tradução nossa).

1.4. O ato de “apontar”

Larson & Segal (1995) defendem ser a quantificação um processo que se realiza sobre atos de apontar. Os autores sugerem um recurso lingüístico baseado em uma referência variável tais como pronomes e demonstrativos.

Larson & Segal observam, ainda, que pronomes e demonstrativos, freqüentemente, têm suas referências fixadas explicitamente por meio de um gesto de apontar, como quando alguém diz: *Ele é louco*, apontando para um homem sobre o telhado, de forma que o gesto fixa a referência do pronome em cima do telhado.

O fato de haver a falta do que está sendo apontado pode querer dizer que estamos diante de algo que não pode ser quantificado. Se não conhecemos o valor do pronome *ele*, não podemos quantificar, do mesmo modo que se não temos o que apontar, também, não podemos quantificar. Daí, não termos o que apontar para podermos quantificar tem relação com o fato daquilo que é quantificado possuir existência ou não. Novamente estamos diante do fato de que talvez o que chamamos de quantificador universal seja algo que possamos apontar em um determinado contexto e o que chamamos de quantificador genérico seja algo que não possamos apontar e que apenas atribui propriedades ao SN a que está coindexado. Se essa relação está correta, podemos dizer, então, que nem todo SN com QU possui quantificação. Tais considerações, com certeza, merecem maiores investigações.

Referências bibliográficas

- ALLWOOD, J. et al. *Logic in linguistics*. Cambridge: Cambridge Textbooks in linguistics, 1977.
- BACK, Angela C. Di Palma. *As formas do quantificador universal no português florianopolitano*. Florianópolis, UFSC. 1998 (mimeo)
- DIESING, M.. *Bare plural subjects and the derivation of logical representations*. IN: Linguistic Inquiry. Vol. 23, no. 3, Summer 1992.
- _____. *Indefinites*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.
- ENÇ, M. *The semantics of specificity*. IN: Linguistic Inquiry. Vol. 22 (1); 1-25, 1991.
- LARSON, R. & SEGAL, G. *Knowledge of Meaning – IN: Introduction to Semantics Theory*. Cambridge Press, 1995.
- VAZZATA-DIAS, J.F. *Todos(as)/tudo/Todo(a) no PB – um estudo semântico*. Florianópolis, UFSC, 1999 (mimeo).

⁴ O Projeto VARSUL abrange quatro Universidades do Sul do país e tem por finalidade o registro do português falado da região Sul do Brasil.

Classes de palavras e compreensão de poemas infantis no ensino fundamental

Angela Maria dos Santos Maia

Universidade Federal de Alagoas

RÉSUMÉ: *Cette étude propose une intégration des éléments de construction du texte poétique - linguistiques, métriques et rythmiques - dans la compréhension des poèmes enfantins, en liant la connaissance à la sensibilité et à l'expérience poétique.*

PALAVRAS-CHAVE: *poema infantil, construção do poema, experiência de leitura poética, ensino.*

No Ensino Fundamental, associa-se, geralmente, a leitura de textos poéticos ao lazer: brincar com o ritmo e com a repetição de palavras é tarefa feita nos primeiros ciclos desse nível de ensino. Assim, a presença da poesia vai tornando-se cada vez mais rara à medida que as crianças crescem e assumem atividades «mais sérias».

Quando a criança adquire o domínio da leitura, está na fase em que a fragmentação do ensino começa: cada disciplina tem seu professor específico. Essa estrutura de ensino, que fragmenta as áreas do conhecimento, dificulta uma compreensão integrada desse mesmo conhecimento. Nessa fase, o texto literário surge como suporte do ensino da Língua Portuguesa para estudo da gramática e, no caso do texto poético, serve também para a identificação de versos, estrofes e rimas dissociada do sentido. Assim, a literatura ou é brincadeira para criança ou, como salienta Lajolo (1982:52), pretexto para o ensino da língua.

Diante dessa situação, pergunta-se: como a leitura de poemas infantis pode contribuir significativamente na formação do aluno do ensino fundamental no 3º e 4º ciclos?

Para Alfredo Bosi, o processo literário tem três momentos de realização, simultâneos e inseparáveis. O primeiro é o da construção; o segundo é o do conhecimento; e o terceiro é o da expressão. Dessa forma a literatura é produção, trabalho, construção de sentido e o texto literário tem, na linguagem, a sua forma de expressão: «a expressão é articulada pela escrita de frases, nas quais um determinado ponto de vista compõe as imagens e a sintaxe: a expressão obtida será simbólica». (Bosi,1991:52).

O que acontece, geralmente, na escola é que esses momentos da literatura são separados ou ignorados e raramente – ou quase nunca – a escola se serve da especificidade da literatura para verificar os recursos gramaticais usados pelo autor para expressar esta ou aquela imagem, este ou aquele significado. No entanto, a literatura feita para a criança apresentaria essas mesmas características ou seria diferente?

Ferreira Gullar, numa entrevista sobre seu livro de poemas infantis Um gato chamado Gatinho, diante da pergunta «A poesia para crianças é diferente?», respondeu:

« Procurei ser afetuoso. Não vou ficar botando grilo na cabeça das crianças. Procurei escrever em versos de sete sílabas, que são mais espontâneos e fáceis de guardar, às vezes rimo, às vezes não, às vezes são rimas emparelhadas, às vezes alternadas. O importante é que fique fluente, dê prazer de ler. Se ficar muito preocupado com a forma literária, prejudica o frescor ». (2000:5)

Isso comprova o cuidado com a construção do poema e a preocupação de atingir o seu destinatário. Isso não significa que recursos gramaticais e estilísticos e traços melódicos sejam elementos sem importância; pelo contrário, são eles que ajudam na leitura/compreensão do poema, já que tais recursos são o meio por excelência da constituição da mensagem literária.

No caso do poema infantil, seus temas, suas imagens, decorrem

de uma linguagem próxima à linguagem da criança e que agrada à criança: uso de repetições, musicalidade, trocadilhos, sintaxe simples, versos simples e fáceis de memorizar ou de representar por meio de recursos não-verbais, como a dramatização e o desenho.

Assim, quando o poema trabalha com jogos de palavras que priorizam apenas a musicalidade e não o sentido (geralmente textos dirigidos a crianças pequenas), o professor deve utilizá-lo como porta de entrada para o mundo literário. Brincar com palavras é um aspecto da literatura, mas esta não é uma construção/brincadeira, aparentemente, sem sentido. Isso significa que é positivo trabalhar com as rimas, com a musicalidade de versos, com o trava-língua, com as cantigas de roda etc. Não é preciso dar essas informações à criança mas sensibilizá-la para conceitos que vão adquirir futuramente. Entretanto, o professor precisa ter consciência desses conceitos para poder selecionar textos e propor atividades que não esfaquem a literatura transformando-a em algo meramente lúdico ou sem significado.

A literatura infantil é rica de sentidos, e o professor deve utilizá-la como resultado da união do mundo imaginário que ela possibilita com o mundo imaginário da criança. É por isso que a criança, mesmo sabendo que, no conto O gato de botas, o gato fala (pois tem atributos humanos e como personagem principal, realiza todos os artifícios em benefício do seu mestre, personagem passivo), tem consciência de que o gato de botas só tem existência discursiva, que o seu gato em casa seria incapaz de falar e de fazer todas as peripécias do gato da história, pois o limite entre o mundo mágico e o mundo da realidade já está sendo construído.

O papel da escola, portanto, consiste em não deixar morrer a fantasia, nem alienar a criança da realidade, mas ajudá-la na construção do conhecimento do mundo. A literatura, em especial a poesia, é um dos caminhos para essa construção.

Propostas de estudo de poemas infantis

Para ilustrar essas idéias, apresenta-se uma proposta de integração dos recursos lingüísticos, métricos e rítmicos em que a construção textual serve de instrumento para compreender o mundo e criar outros mundos. O texto selecionado foi o poema Colar de Carolina de Cecília Meireles, no qual se focaliza a seleção das classes de palavras significativas (substantivos, adjetivos e verbos) como chave para a compreensão/fruição desse poema.

Colar de Carolina

Com seu colar de coral
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

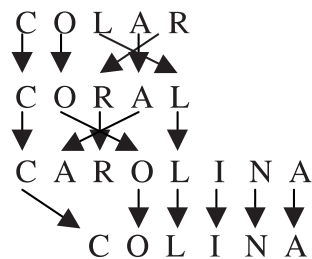
O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.

E o Sol, vindo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral
nas colunas da colina.
Cecília Meireles, (apud Goldstein & Barbosa, 1982:70)

Esse poema é composto de três estrofes: um terceto intercalado entre dois quartetos. A primeira estrofe se apresenta heterométrica (quatro versos de sete e três sílabas, alternados) e as duas últimas isométricas (a segunda de três versos de sete sílabas – redondilha maior – e a terceira, um quarteto de versos de sete sílabas). As rimas são intercaladas: na primeira estrofe nos versos pares (dois e quatro); na segunda, nos versos ímpares (um e três); e na terceira, nos versos pares (dois e quatro), guardando um equilíbrio na composição. Há também rima entre as estrofes, o que dá unidade à composição: entre as palavras *coral* (verso 1 da primeira estrofe), *cal* (verso 2 da segunda estrofe) e *coral* (verso 3 da terceira estrofe).

O que chama a atenção na leitura desse poema, que fala sobre o colar de Carolina e o efeito visual que ele provoca, é a presença de aliterações, isto é, recurso fônico de repetição de sons idênticos ou semelhantes: *c /k/, l /l/* inicial de sílaba, *l /w /* em final de sílaba ou de palavra, e *r /r/*, inicial de sílaba entre vogais. O uso desses fonemas provoca, no verso 6 – *colore o colo de cal* –, central no poema, uma certa dificuldade na pronúncia, lembrando um trava-língua. Daí, a importância da leitura oral do poema.

Esse jogo com palavras semelhantes: *colar/coral/Carolina, coluna/colina, colore/colo/cal*, não se limita ao efeito sonoro; proporciona, também, um efeito visual com o jogo de cores (do branco ao vermelho-coral). Esses jogos, recursos que se assemelham a uma brincadeira com as palavras, pelo efeito auditivo que provocam, são adequados à linguagem infantil. O jogo fônico é feito pela repetição ou pela distribuição dos fonemas na palavra, por exemplo:



No entanto, a aparente simplicidade do jogo fônico não se esgota no jogo das sonoridades. Há ainda, enriquecendo e ampliando o conjunto dos recursos expressivos, o jogo do real e do imaginário que aparece no uso de metáforas, como « colunas da colina » (colunas: árvores), e « o sol vindo...põe... », em que o inanimado se anima pela dinâmica dessas transferências, e na expressão « coroas de coral » (os raios do sol sobre a colina: o amanhecer ou o pôr-do-sol).

O léxico e a sintaxe são, evidentemente, simples, mas repletos de significados. A força maior está nos substantivos, no adjetivo e nas locuções adjetivas. A organização dessas classes de palavras e as idéias por elas sugeridas determinarão se o poema é um texto descritivo, narrativo ou dissertativo.

A primeira estrofe dá todas as informações necessárias à compreensão do poema: a cor do colar de Carolina; o que Carolina faz;

aonde Carolina está. Além disso, apresenta elementos para a progressão do texto através de cinco substantivos, sendo três como núcleo principal (colar, Carolina e colunas) e dois como núcleo da locução adjetiva (de coral, de+a colina), que não se repetem e compõem um quadro descritivo. Por sua vez, o único verbo (corre) indica que o texto é uma descrição com movimento, daí o aluno poder representar esse movimento descritivo num desenho em que os traços do movimento são indicados ou captados.

A segunda estrofe descreve a personagem, utilizando cinco substantivos: três como núcleo principal (colar, colo, menina) e dois como núcleo da locução adjetiva (Carolina, cal), sem repeti-los; e um único adjetivo (corada). Esse adjetivo, juntamente com o verbo (colore), e a locução adjetiva (...de cal) proporcionam a visualização da figura de Carolina. Observa-se que a autora privilegiou o sentido da visão, a cor e o efeito que ela provoca, não existindo uma descrição fotográfica das características físicas específicas de Carolina. Aqui, o aluno pode desenhar Carolina livremente, devendo, no entanto, ser fiel às cores sugeridas, pois, nesse poema, a cor é mais importante do que a forma.

A terceira estrofe com oito substantivos, sendo quatro substantivos núcleo principal (Sol, cor, coroas, colunas) e quatro, núcleo da locução adjetiva (colar, coral, colina, Carolina), reúne aspectos descritivos, entretanto, os verbos (vendo, põe) que dão ao sujeito inanimado (Sol) atributos animados, gerando uma metáfora, traduz imprecisão, impedindo a representação da cena no desenho.

A relação das duas primeiras estrofes com a terceira é de causa e efeito. A última estrofe serve de arremate do poema, pois, através do verso *E [Por isso] o Sol vendo...*, traduz o efeito provocado pela visão do real, apresentado anteriormente. Aqui se dá o processo inverso: não é o homem que imita a natureza, mas a natureza que imita o homem. Recurso que só é possível em poesia e que comprova a riqueza do poema.

O Sol, como elemento metafórico, se liga à Carolina numa relação de sedução: Carolina (menina-moça/sedutora) e o Sol (seduzido, encantado, invejoso), reforçando o tom de imprecisão do quadro. Assim, esse fato interpretativo, provavelmente, fruto de uma experiência vivida pela autora, tem características dissertativas nessa estrofe, que não poderá ser representada no desenho do aluno.

Essas observações confirmam, então, os momentos de construção, expressão e conhecimento aduzidos por Bosi. Mesmo sendo dirigido às crianças, o poema analisado apresenta uma complexidade na construção/expressão, através de recursos fônicos, sonoros, e morfossintáticos, construindo imagens que fazem parte do conhecimento poético, podendo ser fruído também pelo leitor adulto. Assim, essa forma integrada de estudar o poema na escola pode contribuir com o despertar no aluno o gosto da leitura poética.

Referências bibliográficas

- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1991.
GOLDSTEIN, N. S., BARBOSA, R. C. *Cecília Meireles: Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.
GULLAR, F. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 nov., 2000, Folhinha, p. 4-5.
LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Considerações funcionais para uma ordem circunstancial - verbo-sujeito

Angelo Santos Farias

Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: Based on Givón's (1995) principles of functionalism, we intend to investigate the association of verb modifiers (x) to the VS structure in argumentative texts.

PALAVRAS-CHAVE: ordem; funcionalismo; gramática; circunstanciais

Apresentação

Integrado às pesquisas do grupo de estudos *Discurso & Gramática* sedes UFF e UFRJ, este texto é prosseguimento de anteriores, em que viemos investigando razões para a posição dos constituintes no enunciado.

Norteados pelos princípios funcionalistas de Givón (1995), segundo os quais algumas das motivações para a ordenação dos constituintes na oração são de origem pragmático-discursiva, e não arbitrárias, trabalhamos com a hipótese de que as razões para a organização dos termos na oração - nos trabalhos anteriores e também neste - não são apenas estilísticas. Atuam também pressões do uso e do discurso a influenciar a posição dos termos conforme as necessidades comunicativas do falante.

Trabalhávamos até então só a ordem VS, investigando a sua utilização em seções do discurso de baixa tensão comunicativa, conforme Naro & Votre (1998):

a característica cognitiva básica da ordenação verbo-sujeito é sua posição marcada e marginal, no que diz respeito ao fluxo da informação. A ordem VS é utilizada em seções do discurso em que o falante está transmitindo partes da mensagem que não estão sendo apresentadas como centro de atenção para o ouvinte.

Razoávamos, por conseguinte, que, em uma oração, o sujeito tende a ocorrer antes ou após o verbo por pressões do uso ou do discurso, nem sempre aceitando a inversão. Assim, testamos os postulados dos autores em diversos *corpora*: Vita Christi: texto religioso produzido em latim no ano de 1344 e traduzido para o português arcaico em 1495, do qual analisamos os capítulos I e II; as "Narrativas de experiência pessoal", transcritas do *Corpus Discurso & Gramática - A língua falada e escrita na cidade de Niterói* (1997/8/9); O caminho: síntese da doutrina cristã para adultos, da província eclesiástica de Alagoas, capítulos A e B da primeira parte, e um conjunto de dez textos da atual produção literária da prosa brasileira, com alguns de seus autores já reconhecidos pela crítica nacional, como Silviano Santiago e Luiz Vilela.

A ida a esses textos realizou-se para verificar as ocorrências de VS e a aplicabilidade das generalizações de Naro & Votre em outros registros, pois as generalizações dos autores foram estabelecidas somente a partir dos textos do *Corpus Discurso & Gramática - A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro* (1997), isto é, transcrições da oralidade.

Nestes trabalhos, partimos do princípio da *iconicidade*, que propõe a relação *função > forma* como motivadora dos usos lingüísticos, privilegiando uma de suas dimensões, o subprincípio da *ordem*. Este subprincípio estabelece que os constituintes oracionais se ordenam linearmente, no tempo e no espaço, segundo pressões cognitivas, e que as formas veiculadoras de informações mais

referenciais e previsíveis na estruturação lingüística tendem a ocupar aí posição inicial. A ordem é, desta forma, abordada como um mecanismo significativo. De acordo com esse subprincípio, o sujeito não-tópico tenderia a ser posposto. Assim, vejamos.

1: "af... enquanto isso a gente ia pa... parando... eh... a gente ia... assim... paramos... sentia sede... paramos... eh... no:: ponto... eh... onde pára o ônibus (VS)... sabe? eh... af a gente parava lá pra comer..." (CN - NEP. p. 7)

Neste primeiro exemplo, do "*Corpus* de Niterói", temos a oração "a gente ia" com o sujeito tópico "a gente" formando uma cadeia até o ponto onde a estrutura VS rompe a seqüência. Nesta oração e na seguinte, o sujeito é mencionado; nas três posteriores, vem como anáfora zero, representado pelas desinências verbais. Assim, segue uma seqüência de orações iniciadas pelos verbos "parar" e "sentir", que é interrompida ao aparecer a oração VS. Aí, os verbos perdem a posição inicial e a sucessão só se refaz após, no momento em que o sujeito "a gente" retorna para a posição de tópico.

A nova estrutura está fora do eixo nuclear informacional e introduz um novo referente, e a sua função parece ser apenas presentativa. O seu sujeito poderia vir na posição inicial, mas o falante não a emite dessa forma. Pelo modo como está estruturado o seu discurso, o sujeito, como toda a oração, fica em segundo plano; a mensagem representa um comentário de fundo; poderia ocupar a posição inicial se fosse o tópico. Nesses casos, a composição pode ser vista como um comentário incidental em relação ao fluxo principal do discurso. Não raro, tais construções ocorrem com um sujeito marcado e pesado em oposição ao "leve" e não-marcado da estrutura SV.

O conceito de marcado diz respeito ao princípio icônico da *marcação*. Através desse princípio, contrapõem-se na expressão lingüística formas *marcadas vs. não-marcadas*. Estas, freqüentes, comuns e mais simples; aquelas, esporádicas, salientes e complexas. Relacionado à noção de *marcação*, o parâmetro do *peso* refere-se a maior ou menor extensão estrutural de um constituinte, bem como à sua definição semântica.

As pesquisas acima nos possibilitaram estabelecer outras generalizações e reunir novos dados às informações organizadas por Naro & Votre (1998). Notamos em *Vita Christi*, por exemplo, a escalaridade do aspecto fundiário das cláusulas VS em excertos como 2:

2 - "E porém, entre o Verbo e o princípio acerca do qual é verbo há pessoal distinção. Nom procede o Verbo do Padre (VS) per obra ou procedimento que passe fora, mas per tal que fica dentro." (p. 31, § 69)

Neste exemplo, o S da VS, já citado anteriormente, ameniza a quebra da cadeia e descaracteriza a *marcação*, não ocorrendo mais como novo, de sorte que coloca a composição de que faz parte em um plano intermediário entre figura e fundo.

Nos contos, notamos a forte presença da VS dicendi. É o caso seguinte:

3 - “A ponte cai se for atravessada por um mentiroso, diz ele.” (Ficções, p. 113)

Esta é uma ocorrência freqüente em textos literários. O principal, entretanto, foi a confirmação da relação circunstancial (X)-VS, como se pode notar no trecho destacado de *O Caminho*.

4 - “ONDE existem direitos de liberdade (VS), existem também deveres para com o próximo (VS)” (O caminho, p. 62)

Para esclarecer, transladamos na seqüência o quadro elaborado com o correr dos estudos. Aos circunstanciais denominamos X e às orações VS antepostas por circunstanciais denominamos XVS.

	Corpus de Niterói	Vita Christi	Textos literários	O caminho	Total geral
Orações XVS	5/25	19/25	29/46	24/40	77
Orações VS	20/25	6/25	27/46	16/40	69
Proporção XVS/VS	1/5	= 4/5	= 1/2	3/5	146 XVS 53%

A princípio, há de se notar a forte presença das orações antepostas por X, orbitando acima dos cinquenta por cento no total. O exemplo 4 representa a forma mais freqüente de VS. Geralmente, as amostras ou são iniciadas por um advérbio, ou por uma perífrase adverbial, ou por uma oração adverbial, ou compõem a própria estrutura adverbial, o que reforça a posição das cláusulas VS em estruturas de baixa tensão comunicativa.

Nos textos literários, as orações antepostas por X têm uma freqüência proporcional às demais devido à maior ocorrência das orações com verbo dicendi, tipicamente VS apenas.

No “Corpus de Niterói”, as orações VS representam maioria em relação às XVS, haja vista os termos que seriam os circunstanciais encontrarem-se em curso de gramaticalização¹, como que “dissolvidos”. Falamos das formas “af”, “né”, “daf” e outras que não podemos afirmar com segurança serem advérbios ou marcadores.

Por outro lado, em *Vita Christi* e em *O Caminho*, as proporções são, respectivamente, quatro quintos e três quintos de XVS para VS.

Baseando-nos nestes dados, categorizamos as orações com sujeito posposto em antepostas e não-antepostas por circunstanciais, e as não-antepostas subdividimos em compostas e não-compostas por verbos dicendi. Contudo, as não-antepostas por circunstanciais somente seriam mais freqüentes que as antepostas em casos especiais, que é o do *Corpus de Niterói*, com a substituição de prováveis estruturas adverbiais na fala por termos do tipo “af” e “daf”, possível reflexo de sua condição de *corpus* de fala e escrita, e o dos textos literários, nos quais há a concorrência da VS dicendi, estrutura típica de narrativas. Estes dados levaram-nos a refinar a nossa hipótese inicial de uma estrutura VS apenas para a de uma composição XVS, em oposição à ordem canônica SVC em textos de natureza argumentativa.

Para verificar nossas conjecturas, perscrutamos agora um novo conjunto de textos, composto de dez pares de editoriais da *Folha de São Paulo* e do *Jornal do Brasil*. Publicados entre novembro e dezembro de 1994, provêm de canais semelhantes, usam a mesma variante de língua, a culta, e tratam dos mesmos assuntos, a política nacional logo após a primeira eleição de FHC. Se a tese estiver correta, não se tratando nem de transcrição da oralidade e nem de texto literário, a presença de XVS será eminentemente superior.

I – Análise do corpus e resultados

Levantamos um total de treze construções. Em somente três o verbo não vem antecedido por um circunstancial, em segmentos como abaixo:

5 – “...lembrou ontem Fernando Henrique Cardoso...” (JB – T. 8 - § 7)

Em duas dessas três, porém, ainda figura algum circunstancial em outra posição, como se vê o elemento intercalado entre o V e o S em 5. Ao fim, somente o exemplo 6 é VS apenas:

6 – “...chegou a hora das reformas.” (JB – T. 7 - § 6)

As composições XVS prototípicas somam sete. Entretanto, juntamos a elas as outras orações que também trazem um elemento adverbial antes do verbo, mesmo não tendo esta estrutura básica. Referimo-nos a casos como 7:

7 – “Por tudo isso, aumenta ainda mais a responsabilidade do futuro presidente.” (F. - T. 2 - § 7)

Seguindo o proposto, o denominaríamos XVXS. Associando-o às XVS típicas, elevam o total de orações VS antepostas por X para dez, evidenciando a diferença proporcional. É válido destacar que as características dessas construções com sujeito posposto não se alteram, em função da presença do circunstancial à direita da VS, e, sim, reforçam-se, como se pode ver ao nono exemplo, caso típico de XVS:

8 – “O presidente eleito prometeu enviar ao Congresso uma série de propostas de emendas em fevereiro, quando assumem os novos legisladores (XVS). E, no geral, as propostas mencionadas são bastante acertadas.” (JB – T. 7 - § 5)

Primeiro vem a oração na ordem canônica transmitindo a informação principal. Após, surge a oração XVS acrescentando a informação acessória, mas é o complemento da oração na ordem SVC que é retomado em seguida como tópico, formando uma seqüência que fica com a XVS intercalada bem ao meio.

Aqui também a estrutura destacada está fora da cadeia informacional. Nesses casos, ratificamos: a composição pode ser vista como um comentário meramente incidental em relação ao fluxo principal do discurso, com as demais características já seriadas, além da presença do circunstancial à esquerda do verbo.

Reunindo casos como 8 a outros como 7, contabilizamos um total de dez estruturas com um circunstancial anteposto ao verbo contra três de verbo-sujeito apenas. Ao menos nesse conjunto de textos, teríamos, então, mais que uma colocação verbo-sujeito e, sim, uma organização *circunstancial-verbo-sujeito*. Reforçamos nossas interpretações associando esses resultados aos de *Vita Christi* e aos de *O Caminho*.

II – Sobre o X à esquerda do verbo

Esta ordem é ainda mais coerente com o referenciado por Naro & Votre (1998) como “baixa tensão comunicativa” e também estaria

¹ Por nós entendida como “um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um processo em cujo final o elemento linguístico tende a se tornar mais regular e mais previsível, pois sai do nível da criatividade eventual do discurso para penetrar nas restrições da gramática.” (Martelotta et al., 1996: 46)

ligada a conceitos como os de figura e fundo, elaborados por Hopper (1979), ao dividir a narrativa em dois planos: um o dos eventos principais, ou, mais especificamente, o dos acontecimentos sobre os quais recai o foco narrativo; o outro o das situações que expressam dados referentes ao cenário no qual ocorrem aqueles eventos principais. Os advérbios seriam os termos da língua diretamente relacionados a esse suporte informacional.

E visto que as mencionadas construções se comportam como construção de fundo em textos narrativos e não-narrativos (falamos de *Vita Christi* e de *O caminho*, de natureza dissertativa) a vemos como fundo independentemente do gênero textual. Segundo Martelotta (1986), “a oposição entre figura e fundo não se restringe à narrativa, assumindo um papel mais amplo no discurso”. Sendo essas estruturas uma das principais referências dessa oposição, elas têm seus domínios conjuntamente expandidos.

Os advérbios portam a mais outra importância que a de reforçar uma posição de fundo. Em estudo sobre os circunstanciadores temporais, constata Martelotta (1986: 7) que, não só nos segmentos de fundo como também nos de figura, cada um por uma razão atribuída, esses elementos terminam por ser topicalizados devido às forças pragmático-discursivas que caracterizam o ato da comunicação.

Esses fatos têm seu reflexo na cláusula. Resumidamente, em função das forças da Gramaticalização, o sujeito à direita do verbo perde sua força original, com a propensão, principalmente no referente à língua falada, de ser reanalisado como objeto, termo de menor destaque na oração, e o verbo, por sua vez, tende a tornar-se um mero portador de marcas de tempo e aspecto, se ignorada a concordância que o vincula ao seu sujeito. Esses fenômenos contribuem para o aumento da importância do circunstancial à esquerda do verbo, de modo que, à esquerda da VS, esse elemento caracteriza-se como tópico, ocupa a posição original do sujeito e preenche o espaço vazio.

O circunstancial atua, assim, como elemento de equilíbrio, e o verbo, ao seu turno, comporta-se como um eixo em torno do qual vão girar os argumentos. No balanço das atuações, os circunstanciais ficariam, na cláusula, como elemento principal e mais focal das orações VS, fundamentais para sua estabilidade, constituindo desta forma uma outra estrutura e, além do espaço da cláusula, responsáveis pela posição fundo da composição em relação com os demais elementos.

Esta ordem pode a mais representar a continuidade de uma estrutura latina, a exemplo de trabalhos que referenciam uma colocação do tipo tópico-comentário do latim, que teria passado para o português como a ordem canônica SVC. Costa (1995: 88) com base na teoria da gramaticalização toma a estrutura sujeito-predicado (sintática) como o resultado de um processo de gramaticalização sofrido pela estrutura tópico-comentário (discursiva). Vemos o nosso caso como igualmente possível, visto, entre outras razões, já termos encontrado ordem XVS também em um texto do português arcaico traduzido do latim, o livro de *Vita Christi*.

Essas considerações são pontos que pretendemos aprofundar, principalmente a referente à possível origem latina da XVS.

III - Considerações finais

Nos textos anteriores, objetivamos demonstrar as características da ordem VS. Neste, procuramos evidenciar a presença da ordenação XVS nos textos de natureza argumentativa.

O próximo passo será aprofundar as novas considerações iniciadas, principalmente, sobre o X da VS e sobre a XVS como um todo.

Outra das razões é contribuir para a visão da ordenação dos constituintes na oração como um fenômeno significativo. Além da ordem canônica SVC há outras ordens com outras funções. Procuramos, por isso, com a afirmação da presença e funções da ordenação XVS, autenticá-la como mais que uma variação de colocação sintática do português, e, sim, como uma outra estrutura.

Assim, permaneceremos nesse caminho, visto que esta abordagem parece-nos viabilizar uma visão mais acurada do caráter e da presença da ordem VS, uma categoria a ser delimitada pelo próprio exercício da análise, em suas constâncias e variações.

IV - Referências bibliográficas

- FICÇÕES. Ano 1, N° 1. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998 (diversos).
- FURTADO DA CUNHA, M. Angélica, RIOS DE OLIVEIRA, Mariângela & VOTRE, Sebastião J. “A interação sincronia/diacronia no estudo da sintaxe”. In: *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, n°.: 1, 1999 (85-111).
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
- HOPPER, Paul J. Aspect and foregrounding in discourse. In: T. Givon ed. *Syntax and semantics, Vol. 12: discourse and syntax*. New York, Academic Press, 1979. p. 213-241.
- MAGNE, Augusto. *Vita Christi*. Ed. Crítica dos incunábulo de 1495, traduzidos pelos monges do Mosteiro de Alcobaça. Rio: Tempo Brasileiro.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo T. *O presente do indicativo no discurso: implicações semânticas e gramaticais*. Rio de Janeiro, UFRJ, Dissertação de Mestrado, 1986.
- MARTELOTTA, M. VOTRE, S. & CEZÁRIO, M. 1996. *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio: Tempo Brasileiro.
- NARO, A. J. & VOTRE, S. 1998. *A base discursiva da ordem verbo-sujeito em português*. Rio: UFRJ, inédito.
- PROVÍNCIA ECLESIASTICA DE ALAGOAS. *O caminho: síntese da doutrina cristã para adultos*. 3a. ed.
- RIOS DE OLIVEIRA, M. & VOTRE, S. *A língua falada e escrita na cidade de Niterói: materiais para seu estudo*. Niterói: UFF, 1997-9.

A palavra: signo constitutivo da consciência e da subjetividade

Antonio Francisco Ribeiro Freitas

Universidade Federal de Alagoas

ABSTRACT: Este trabalho objetiva refletir sobre a importância fundamental do signo lingüístico em sua função de palavra na constituição da consciência, do pensamento, da ideologia e por consequência, da subjetividade, tendo como base os pontos de vista da teoria bakhtiniana de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da linguagem — subjetividade — ideologia

Afirma-se inicialmente que a *palavra*, enquanto signo, é o material semiótico privilegiado veiculador da ideologia, devido à sua capacidade de refletir e refratar as condições de produção sócio-historicamente presentes no discurso. Afirma-se também que a *palavra*, compreendida mais amplamente como signo lingüístico e verbal, é constitutiva da consciência, da ideologia, do pensamento e, por conseguinte, dos sujeitos, por ela ser o resultado das *interações sócio-histórico-verbo-ideológicas*.

Devido à existência de diversos sentidos que a palavra *interação* possibilita, convém ressaltar que, neste trabalho, interação verbal abrange basicamente a teoria lingüística discursiva, de origem bakhtiniana, que tem dentre os seus pressupostos, os seguintes:

1) a interação acontece entre os sujeitos, no processo dialógico, no amplo sentido do termo *diálogo*, ou seja, na enunciação ou em enunciações reais, na relação entre o “eu” e o “outro”, através da mediação do signo verbal ideológico;

2) os indivíduos são constituídos enquanto sujeitos, no processo interacional verbal social, dentro de níveis ou graus de sociabilidade; quanto maior for o grau de suas interações verbais sociais, maior será o grau de consciência dos indivíduos, o que, por sua vez, implicará um maior grau de constituição dos indivíduos em sujeitos sociais; com isso define-se que os sujeitos são socialmente orientados;

3) além de se considerar a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos e de suas consciências, na relação dialógica o signo verbal social — a palavra — é o elemento ideológico puro, pois transita dialeticamente tanto na infra-estrutura econômica quanto na superestrutura dos sistemas ideológicos constituídos.

Tendo-se em vista que, na ótica da interação verbal, os sujeitos, as consciências e as ideologias são socialmente determinados, e que são constituídos pelo mesmo material semiótico — o signo verbal —, entendido aqui como palavra, julga-se necessário, neste momento, ampliar a reflexão sobre tais questões com mais vagar.

A explicitação sobre a materialidade do signo marca a diferença desta linha teórica sobre as demais correntes lingüísticas. A partir do momento que se assume que o signo é um fenômeno material e social, amplia-se a importância da interação verbal como atividade constitutiva de consciências, ideologias e sujeitos.

Isso é decorrente do fato de que essas três categorias têm como elemento básico que as une o signo verbal social. O signo passa a ser entendido como o elemento material básico e pertencente ou ao meio social ou ao meio natural, que adquire um estatuto diferenciado quando realiza a função semiótica de representar algo, como um conceito ou um valor. Em outras palavras, é a partir do signo, material, verbal, social e ideológico, que se constroem sentidos e veiculam-se ideologias.

Ressalte-se que nenhuma outra teoria lingüística faz a abordagem da palavra considerando-a como elemento puro da ideologia. A natureza da palavra, estando estreitamente vinculada com a ideologia,

produz uma diferença substancial nas análises decorrentes desse pressuposto fundamental, qual seja, da materialidade da palavra e de seu caráter específico de manifestação ideológica, calcada na sua materialidade social.

Como decorrência da abordagem do signo como elemento de realização material da ideologia, tem-se o desmascaramento da pseudoneutralidade da linguagem, pelo fato de que o objeto signo não é mais visto como possuidor de uma natureza arbitrária e neutralizante quanto ao meio exterior, como propõe a corrente saussureana. A partir das reflexões bakhtinianas, chega-se ao entendimento de que o signo verbal, ou a palavra, é o meio material da veiculação ideológica.

Devido à importância de entender a materialidade do signo e sua função de elemento ideológico e verbal, concretizado no discurso enquanto palavra, fazem-se necessárias as explicitações diferenciadoras que marcam a função social e semiótica do signo. Evidentemente, ao se admitir a natureza materialista e ideológica do signo lingüístico, de imediato está descartada a visão de signo compreendido por si mesmo e arbitrariamente constituído por um significante e por um significado.

É a teoria lingüística de base saussureana, em sua visão tradicional, que concebe a palavra como um fenômeno interno, psicológico, ao indivíduo, não tendo assim vínculo algum com o meio exterior, ou com a realidade material. Faz-se de início tal distinção para que não seja mantida a aparência de neutralidade e naturalidade dada à linguagem.

Enquanto proposta materialista de análise, faz-se necessário elaborar a contraposição teórica e metodológica sobre a concepção de linguagem e da palavra entendida por si mesma, como é apresentada pela teoria lingüística de base saussureana. Tal teoria propõe uma linguagem naturalizante e aceita o signo como um fenômeno neutro e arbitrário, segundo defende Saussure (1985, p. 81), ao dizer que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer simplesmente: *o signo lingüístico é arbitrário*”.

Com tal posição teórica, a lingüística saussureana relativiza os vínculos reais que o signo mantém com os objetos ou com o meio social. Entende-se que este seja um ponto de vista teórico redutor e até mesmo contraditório, pois a língua se materializa concretamente através dos signos verbais, pela fala e escrita. Em separando-se o plano da língua do da fala, os signos passam a ser entendidos como elementos separados da realidade material, e, assim, vistos como de origem acima do plano do ser. Dessa forma, o signo verbal é visto como algo que não possui vínculos nem com a sociedade real e nem com os indivíduos concretos, pois ou são frutos da subjetividade pura, sem objetivar-se em momento algum, ou foram dados por algum outro ser *ahistórico*.

Desvinculados do plano histórico-social, os signos passam a

ser compreendidos como neutros e, por conseqüência, a palavra também deve ser vista como neutra, uma vez que os signos, em sua gênese, são compostos por uma relação interna ao sistema abstrato da língua; ou seja, na visão saussureana tradicional, o signo é a associação pura e simples de um significado a um significante. Tem-se que o signo é o resultado da mais neutra e natural relação entre o som vocal, ou imagem acústica (o significante), e o conteúdo ou conceito (o significado), que é psíquico, ou, mais precisamente, puramente metafísico.

Em outras palavras, inexistente qualquer vínculo entre o fenômeno semiótico da realização do signo e o objeto que o signo representa no meio material. Inexiste o movimento dialético, e por isso contraditório, entre a subjetividade e a objetividade. Há um recorte positivista que se fixa em apenas um dos momentos do signo, aquele em que ele é internalizado, deixando-se de lado a definição de sua natureza, que é material e exterior ao ser.

O signo é um produto social, que, devido à sua natureza semiótica, é internalizado pelos indivíduos, mas não perde, em momento algum, os seus vínculos com o exterior. Por isso se diz que o signo tem dois momentos específicos: inicialmente ele é externo ao indivíduo e, posteriormente, em razão de sua natureza semiótica, é interno, graças à sua capacidade de reversibilidade que possibilita a internalização. Portanto, se explica que o movimento que caracteriza o signo é objetividade-subjetividade-objetividade.

Na visão saussureana tradicional, ao contrário, o objeto signo pertence apenas ao campo da subjetividade; de acordo com o que segue: “Vimos [...], a propósito do circuito da fala, que os termos implicados no signo lingüístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação. Insistamos neste ponto” (Saussure, 1985, p. 79-80).

Tem-se, em síntese, que 1) o signo é algo interno ao ser e não possui nenhum ponto de contato com o exterior; 2) a categoria do movimento do signo é substituída pela relação arbitrária, que se dá por associação interna ao sistema metafísico da língua, entre o significante e o significado; 3) existe um determinado tipo de movimento constante, que é do interior [cérebro] do indivíduo A, para o interior [cérebro] do indivíduo B, num circuito que se fecha em si mesmo. Privilegia-se nesse caso, na lingüística saussureana tradicional, a língua abstrata, uma lingüística sem sujeitos e sem história.

O signo é meramente uma hipótese interna, e sendo assim concebido, não poderá ter como referente o meio exterior, e assim objetivar-se; 4) a visão saussureana de signo ou da palavra, além de entender este como algo que somente tem existência no interior do indivíduo, enfatiza ainda que a linguagem se realiza de forma mecânica (Saussure, 1985, p. 19).

Nessa perspectiva teórica saussureana tradicional, a linguagem não possibilita a interação verbal entre os sujeitos, pois não é concebida como uma via de mão dupla entre os envolvidos no processo. Prioriza-se apenas o locutor ou o emissor, não permitindo a enunciação do outro, que se mantém como a parte passiva no diálogo. Privilegia-se a categoria do *eu*, ao mesmo tempo em que se exclui a categoria do *outro* no processo lingüístico ou discursivo.

Na concepção saussureana admite-se, ainda, que o circuito da língua seja lógico e sem problema algum. Pois o signo, mesmo sendo interno ao indivíduo, ao exteriorizar-se em forma de som, mantém a identidade dos elementos internos, mesmo no contato com o exterior. O processo da linguagem, pode-se afirmar, é a teoria da informação aplicada à língua, pois há um “*input*”, um percurso lógico e um “*output*”, sem a ocorrência de nenhum tipo de ruído pela ação do meio. Muda-se o meio e a forma, sem que haja qualquer alteração na essência abstrata.

Conclui-se que a língua nem em sua forma de fonação, que é a fala, é afetada pelo mundo material, uma vez que a sua identidade se mantém em todos os percursos do circuito lingüístico lógico-matemáti-

co assim representado: A δ B. Vê-se com isso que, devido à concepção do signo como fenômeno meramente psíquico, tal como o concebe o sistema positivista de linguagem, decorre o fato de não se levarem em conta as condições externas, que, se consideradas, apontariam mudanças tanto quantitativas quanto qualitativas sobre o signo.

A linha saussureana, em sua vertente tradicional realiza, portanto, um corte teórico e epistêmico, que impossibilita a compreensão da especificidade material e dialética do signo. Já a linha de reflexão neomarxista, de origem bakhtiniana, concebe o signo como um produto social e verbal, além de ideológico, constituído fora das subjetividades. Concebe-se, quanto à sua natureza, que o signo não é um produto da consciência individual, pois sua origem é o exterior, e sua localização se dá em um determinado momento, na mente do indivíduo, justamente pelo seu caráter semiótico, como deixa explícito Bakhtin (1992, p. 36):

“A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem”.

Tal afirmação aponta para uma abordagem dialógica, e totalmente diferenciada do signo lingüístico, que faz avançar a concepção de signo. A partir das reflexões bakhtinianas, o signo não será entendido como presente no plano do sistema puro e neutro da língua, referido como a relação em si mesmo, relação tida como arbitrária, e constituído pela associação mental de um significante e um significado, como habitualmente é veiculado pela linha saussureana.

Afirma-se que somente a visão total do objeto linguagem poderá permitir uma compreensão ativa, motivo pelo qual, nesta perspectiva, buscar-se-á uma posição de interação entre o elemento lingüístico (a língua, concebida como sistema interno e abstrato) e o que está localizado no campo do elemento extralingüístico (a fala), buscando-se a síntese dialética entre língua-fala como constitutiva do objeto da linguagem humana em sua totalidade. Tal processo compreensivo também deverá ser aplicado ao signo lingüístico, ou *palavra*, que, enquanto produto semiótico, tem duas características específicas: a de refletir uma dada realidade, no plano imediato, e, posteriormente, alterá-la ou modificá-la, no plano mediato, como enfatiza Bakhtin (1992, p. 32):

“Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificando, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”.

Ressalta-se que a capacidade de reversibilidade do signo social verbal ideológico é garantida por sua característica de mediação semiótica entre o objeto e o sujeito, produzindo com isso o movimento singular da consciência, de forma dialética, exterior-interior-exterior. Também quanto às questões da constituição da consciência e da ideologia, enfatiza-se, ainda, que somente através da teoria bakhtiniana poderão ser explicadas.

É Bakhtin quem afirma que, pelo fato de não haver o entendimento correto da função semiótica do signo verbal ideológico, aqui

entendido por *palavra*, equivocadamente, ainda hoje, diversos lingüistas e psicólogos localizam tanto a ideologia quanto a consciência no interior [na mente] do indivíduo, enquanto que, na sua perspectiva, tanto a consciência quanto a ideologia resultam do processo de interação verbal social, tendo os signos verbais como elementos materiais de produção de sentidos.

Por esse motivo, as palavras, ou os signos verbais, devem ser estudadas de forma objetiva no discurso, uma vez que são fenômenos sociais, conforme Bakhtin (1992, p. 33) explica:

“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou as conseqüências que dele decorrem”.

Devido à orientação social do fenômeno sógnico, assumida pela linha de análise bakhtiniana, o signo, em sua forma de palavra, é visto como o núcleo sensível e veículo material privilegiado da ideologia, ocupando ainda o espaço central também na formação da consciência.

A consciência e a ideologia, nesta perspectiva, não são aceitas como internas ao indivíduo. Nega-se que tais fenômenos dêem-se sem nexos causais baseados no terreno exterior, pelo fato de admitir-se que tanto a consciência quanto a ideologia são constituídas pelos mesmos materiais semióticos, quais sejam, os signos verbais, as palavras. E, é graças ao caráter de reversibilidade do signo verbal ideológico, das palavras, que ao exercerem a função de signos verbais, medeiam o processo de tomada de consciência e do posicionamento ideológico do sujeito.

Com isso, tem-se que a palavra, na perspectiva enunciativa da interação verbal, será entendida sempre como elemento material e signo social ideológico. A categoria operacional da palavra, ou a linguagem num sentido amplo, é quem orientará a ação e constituirá a consciência dos sujeitos em suas interações sociais, como concluiu o psicólogo do desenvolvimento Vygotsky (1993, p.131-2), em suas pesquisas, ao estudar a formação social do pensamento e da palavra:

“Mostramos que a característica fundamental das palavras é

uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento mas também na evolução histórica da consciência como um todo [grifos nossos]. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Prossegue Vygotsky:

“A relação entre o pensamento e a palavra é um processo; o pensamento nasce através das palavras [grifos nossos]. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”.

Para confirmar a sua tese de que a palavra tem um valor diferencial enquanto produto elaborado pelo trabalho dos homens, Vygotsky exemplifica, citando um trecho de *Fausto*, de Goethe:

“À frase bíblica ‘No princípio era o Verbo’ Goethe faz Fausto responder: ‘No princípio era a Ação’. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação”.

Assim, aceitar-se-á que a palavra realmente é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, admitindo-se, implicitamente, o fato de que a linguagem é constitutiva dos sujeitos sociais.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 10 ed. São Paulo, Cultrix, 1985.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Paulo, Martins Fontes, 1993. São Paulo.

Questões de interferência fonológica entre o Italiano e o Português do Brasil

Beatrice Ippolito

Lettrice M. A. E. - Universidade Federal do Ceará

Premissa

As observações que farei são apenas notas de análise comparativas, visando evidenciar algumas diferenças fonológicas e fonéticas entre o Italiano e o Português do Brasil. Estas notas não pretendem ser exaustivas, mas apenas estimular reflexões e visualizar problemas. A sua justificativa encontra-se na vontade de procurar materiais didáticos mais adequados e, no caso de esses faltarem, na necessidade de criar novos materiais para o ensino dessas línguas aos falantes do Italiano e/ ou do Português do Brasil.

A variedade diastrática do Português brasileiro da nossa referência é a língua padrão, no sentido da variedade lingüística usada nas gravações dos textos literários, embora seja a nossa pretensão mapear os fones característicos das diferentes variedades diatópicas do Português do Brasil.

Sistema segmental vocálico

As primeiras observações referem-se ao sistema dos segmentos vocálicos nas duas línguas.

O Italiano, como o Português brasileiro, possui 5 grafemas para a representação ortográfica das vogais; a estes correspondem 7 fonemas no âmbito fonemático havendo, portanto, dois pares difônicos com traços distintivos e valor de oposição funcional. Na transcrição fonética, contudo, registram-se 9 fones pois há variação tímbrica na articulação dos fones intermediários anteriores e posteriores quando são isentos de acento, em final de palavra, especialmente nos morfemas dos infinitivos.

Não se evidencia aqui a nasalização dos segmentos vocálicos que no italiano são fonológica e foneticamente irrelevantes. No Português brasileiro, a nasalização, embora não seja fonologicamente relevante, ao contrário, é foneticamente bem marcada.

Estas simples considerações podem aparentemente ser transferidas para o Português brasileiro. Porém, se sobrepujarmos os quadriláteros fonéticos das duas línguas logo aperceberemos que o Português brasileiro é mais rico que o Italiano por possuir 4 fones a mais: os dois fones que articulam os fonemas altos, o anterior e o posterior, quando em posição não tônica e os dois que articulam, um o fonema baixo central quando em posição pretônica e postônica ou nasalizada não tônica e outro o seu alofone em posição átona, em final de palavra.

As vogais intermediárias do Português brasileiro apresentam também a tendência de serem articuladas um pouco mais baixas e, por isto, tímbricamente com um pequeno grau de abertura maior que as correspondentes vogais italianas. Além disso, elas todas deferem das italianas pelo fato de serem levemente mais centralizadas.

Com respeito a fala de Fortaleza, a análise fono-acústica mostra que a articulação da central baixa é produzida ainda mais anteriorizada em comparação àquele do Português brasileiro padrão, assim como a central baixa nasal apresenta-se articulada em posição mais alta e, por decorrência, mais fechada e posterior que a correspondente vogal nasal do Português brasileiro padrão. A observação foi obtida através da escuta de uma seqüência de gravações de cerca 12 exemplares entre o pessoal docente e os/as discentes da UFC.

Sistema segmental consonantal

Considera-se agora o sistema dos segmentos consonantais.

Com a exclusão das variantes alofônicas da consoante lateral alveolar e da

consoante vibrante, poder-se-iam supor os dois sistemas perfeitamente correspondentes. Porém, aqui também ao sobrepujarmos os cortes sagitais dos pares fônicos, descobrir-se-iam não poucas diferenças.

Sabe-se que a articulação das oclusivas dentais, quando seguidas das vogais altas ou média-alta anteriores, ocorre, normalmente, alveolar no fala padrão e na fala de Fortaleza também. A alveolarização destas consoantes não faz com que as mesmas venham a ser coincidentes com as africadas ou semi-oclusivas pós-álveo palatais italianas como crer-se-ia à primeira impressão, pois a articulação destas consoantes é produzida em italiano com arredondamento dos lábios; em Português brasileiro, ao contrário, a sua articulação não envolve arredondamento dos lábios. Portanto, os dois pares difônicos grafados **t**, **d** e **ce**, **ge** permanecem sendo fonológica, fonética e ortograficamente distintos e diferentes.

A mesma consideração pode ser feita em relação às consoantes fricativas ou constritivas pós-álveo palatais do Português brasileiro e as pós-álveo palatais labiais do Italiano, embora aqui a diferença, sendo fonética, não envolve destaque fonológico.

Não ocorre o mesmo em referência à consoante nasal palatal. Sabemos que, no Português brasileiro padrão e no do Nordeste normalmente a articulação desta consoante ocorre alofonicamente como nasal pré-velar seguida de aproximante alveolar.

Exemplos

[sejuna'mi:ko]
[se)ɨ:-wɨ] 'mi>gʊ]

[seø>øauna'mi:ko]

Estes fones são tão diferentes que podem provocar interferência fonológica, especialmente quando a nasal pré-velar se encontra desvozeada antes das fricativas ou constritivas como em “bagnava” e “abbaiaava”.

Trata-se de uma propriedade articulatória secundária parecida com a do Português brasileiro de neutralizar quer a lateral palatal quer a lateral unilateral alveolar cuja diferença em Italiano é fonologicamente relevante porque um “figlio” não é mesmo que um “fio”.

Omitem-se os alofones da consoante vibrante que excedem à correspondente consoante vibrante quer simples quer múltipla do Italiano porque as variantes não envolvem diferença fonêmica.

Geminação consonantal

Uma característica da língua italiana é a da geminação de 15 entre os 23 fonemas quando ocorrerem em posição intervocálica. Trata-se do efeito da assimilação de consoantes diferentes decorrendo da transcrição do Latim passando para o Italiano. Estas consoantes geminadas cuja maior duração tem valor fonêmico em Italiano, parece que não sejam apercebidas corretamente na sua propriedade de maior duração pelos falantes do Português brasileiro que, se as pronunciassem incorretamente dariam lugar a mal – entendidos, tendo a quantidade consonantal valor distintivo, sendo fonêmica em Italiano.

A causa disso pode decorrer também do fato de o sistema de acentuação provocar efeitos diferentes nas duas línguas.

O Português brasileiro confere proeminência acentual à sílaba tônica, pois ela será pronunciada com intensidade, altura e duração maiores que as sílabas pretônicas e postônicas.

O pulso torácico reforça-se e expelle o jato de ar com maior força muscular no momento da articulação da sílaba tônica, tornando mais intenso o som e mais alto o tom da consoante inicial da sílaba. Talvez esta maior intensidade faça com que ouvintes italianos percebam aquelas consoantes como se estivessem sendo produzidas com geminação.

Compara-se

Pb. [proˈtɔ>ʈpɔ] (fonologicamente com pico mais intenso no [ˈtɔ>])

I. [proˈtɔ: tipo] (fonologicamente com maior duração no [ˈtɔ:])

No sistema de acentuação do Italiano, o acento provoca o alongamento da emissão fono – acústica do som silábico tão distintamente perceptível enquanto a maior intensidade da sílaba tônica não é tão relevante. Talvez este fato é o que dificulta aos falantes do Português brasileiro reconhecerem as consoantes geminadas italianas.

Com efeito “fato” e “fatto” são fonética, fonológica e semanticamente diferentes assim como “Ollio” e “Oglio”.

Entonação

A última consideração é acerca do sistema entoacional das duas línguas, os seus traços prosódicos.

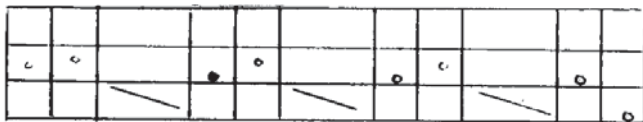
A análise entoacional das intonias mostra aqui as maiores diferenças entre as duas línguas.

Ademais, ao compararmos os diagramas entoacionais objetivando visualizar as características tonais típicas das duas línguas, nos daremos conta logo de que as intonias do Italiano apresentam um andamento tonal médio enquanto as do Português brasileiro empregam um andamento prosódico médio baixo.

Se sobrepujarmos agora os tonogramas referentes, quer às quatro protonias, quer às quatro tonias básicas, notaremos imediatamente as diferenças entoacionais mesmo visualmente.

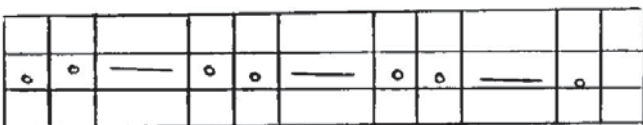
Exemplos

Intonia normal do Português brasileiro



o meua ´mi go è ´mui to sim ´pa ti co

Intonia normal do Italiano



il mioa ´mi co è ´mol to sim ´pa ti co

Referências bibliográficas

- SILVA, Thais Cristofaro. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo, ed. Contexto, 1996;
- PAGLIUCHI DA SILVEIRA. R. Célia. *Estudos de Fonologia Portuguesa*. São Paulo, ed. Cortez, 1986;
- BARBOSA DA SILVA. Myriam. *Leitura, Ortografia e Fonologia*. São Paulo, ed. Ática S A, 1993;
- CANEPARI, Luciano. *Il DiPI Dizionario di Pronuncia Italiana*. Bologna, ed. Zanichelli, 1999;
- CANEPARI, Luciano. *Manuale di Pronuncia Italiana*. Bologna, ed. Zanichelli, 1997;
- BATINTI, A e COSTAMAGNA. Lidia. *Fonetica e Fonologia della Lingua Italiana*. Perugia, ed. Guerra, 1981.

Sistema vocálico do Italiano

i^h, i^l [i]					u	u^h, u^l [u]
e^h, e^l [e]					o	o^h, o^l [o]
e [ɛ]					o	o [o]
e^h, e^l [ɛ]					ɔ	$ɔ^h, ɔ^l$ [ɔ]
				a		
				a^h, a^l [a]		

Articulações básicas dos segmentos consonantais com problemas de diferenciação: Italiano

grafemas	fonemas	cortes sagitais
ca ca	/tʃ/	
ge ge	/dʒ/	
sa sa	/ʃ/	
	/ʒ/	
gn	/ɲ/	
i+v	/j/	
gl	/ʎ/	

Sistema vocálico do Português brasileiro

i [i] [iN] [ɪN]					u	u [u] [uN] [ɯN]
					ɨ	$ɨ$ [ɨ] [ɨN]
e [e] [eN] [ɛN] [eɪ] [ɛ]			ə		o	o [o] [oN] [ouN] [õN] [oɪ] [oɪN] [õN] [õN]
$ɛ$ [ɛN] [ɛN] [ɛN]			ɜ		o	o [oN] [õN] [ouN] [õN]
$ɛ$ [ɛ]			ɞ		ɔ	$ɔ$ [ɔ] [ɔN]
			ɹ			
			a			
			a [a] [aɪ] [aɪ]			
			a [a] [aɪ] [aɪ]			
			a [a] [aɪ] [aɪ]			

Articulações básicas dos segmentos consonânticos
com problemas de diferenciação: Português do Brasil

grafemas	fonemas	cortes sagitais
te ti	/t/	
de di	/d/	
ch ch	/ʃ/	
ge ge	/ʒ/	
nh	/ɲ/	
z + v	/j/	
the the	/h/	

Padrões entoacionais do Português brasileiro

intonia normal conclusiva		
protonia normal //		
protonia interrogativa ¿		
protonia exclamativa		
protonia enfática h		
tonia conclusiva /./		
tonia suspensiva /:/		
tonia interrogativa /?		
tonia continuativa /,/		

Padrões entoacionais do italiano

intonia normal conclusiva		
protonia normal //		
protonia interrogativa ¿		
protonia exclamativa		
protonia enfática h		
tonia conclusiva /./		
tonia suspensiva /:/		
tonia interrogativa /?		
tonia continuativa /,/		

Desde el lenguaje al texto

Dr C. Benito Almaguer Luaiza

Las Tunas. Cuba.

ABSTRACT: *From Language to Text.*

This article is the upshot of more than 20 years of survey in Linguistics. Details should be found in the materials used for developing two disciplines (Syllabus) in a Master's Course.

PALAVRAS-CHAVE: *Linguagem, Lingüística, Lingüística Aplicada*

Introducción

La globalización e internacionalización de la economía y de la cultura, además de los cambios en el sistema político mundial exigen, en defensas de las identidades nacionales tercermundistas la urgente formación de recursos humanos especializados en la creación de conocimientos que ayuden a la toma de correctas decisiones de los gobernantes de la región con un sólido soporte científico. El modelo de desarrollo de una región, responderá a la dinámica de la relación entre educación y desarrollo económico.

Es en este contexto donde se debe exigir una política lingüística que revele la necesaria integración de esta región Latinoamericana y Caribeña. Para lograrlo, primero será necesario poner en práctica una política de redimensionamiento de términos basada en la Teoría General de Wüinter, la que fue desarrollada por la Escuela de Viena, pues ésta es la más difundida y además tiene una lógica posible de aplicar en cualquier contexto en su esencia. En este aspecto ya se dan pasos importantes.

Este artículo refiere sumariamente a los aspectos tratados en los apuntes de un libro. Este libro en preparación (Folletos) resultó de los análisis de importantes y destacados profesionales del área lingüística del Oriente Cubano, quienes cursaron el Módulo de Lingüística impartido por el autor, quien con más de 20 años de experiencia impartiendo, en pregrado y postgrados, temas del área lingüística, procura un consenso terminológico, determinación de los principales contenidos que no deben faltar en cursos de lingüísticas y la lógica en la organización del contenido, entre otras cosas, que viabilicen una política lingüística a favor de una integración de la región.

El título del artículo asume el del libro pues esencialmente la indagación hace énfasis en la importancia de comenzar el estudio por el lenguaje, pasar a la lengua, de aquí al discurso y luego concluir con el estudio del texto. Esta es la concepción y no la estructuración, ya que pedagógicamente se asume una organización en tres partes que se enmarcan en, primero abordar lo que es el Lenguaje, es decir EL QUÉ, luego pasar al estudio de la Lingüística, es decir EL CÓMO se logran conocer el objeto de estudio y luego la tercera, y última parte refiere a Lingüística Pedagógica, donde se valora CUÁL es el contenido lingüístico necesario para la acción pedagógica.

I. El Lenguaje

En esta parte se abordan consideraciones sobre el origen y evolución del lenguaje desde perspectivas filológicas y ontológicas, además de otros aspectos esenciales, como definiciones y otras concepciones sobre el lenguaje.

En cuanto al origen se refieren varias hipótesis sobre como surge el lenguaje. Se determina la base neurofisiológica del lenguaje como resultado de estudios de diferentes instituciones internacionales sobre el estudio del cerebro y el lenguaje. Sustentado en esos criterios neurofisiológicos se comparan las terminologías de Lenguaje, Comunicación, Conciencia y Pensamiento. Aquí se destaca la importancia de reconocer que la comunicación es posible en los animales, no así en el caso del lenguaje y la conciencia.

Un acápite es dedicado a la expresión del Lenguaje donde se abordan tres temáticas fundamentales: función, tipos y significación. Dentro de las funciones del lenguaje se destacan las básicas: noética, comunicativa y artística. Al tratar los diferentes tipos de lenguaje se analizan el natural vs el artificial y luego la oralidad vs escrituralidad.

En el estudio sobre la significación en el lenguaje se diferencia este de significado, donde la significación implica la manifestación de significado, sentido y contenido, en dependencia de la unidad lingüística de referencia.

Se destaca la diferencia desde perspectivas didáctico-lingüísticas de entender, comprender e interpretar como elementos cardinales para la consecución del objetivo básico en la comunicación lingüística tanto en la oralidad como en la escrituralidad.

Esta primera parte concluye con una reflexión de la relación sociedad-lenguaje, donde se abordan las lenguas en el mundo y el papel del lenguaje en un mundo globalizado. Se valoran las diferencias de conceptos de los términos Lenguaje, Lengua, Discurso, Norma, Dialecto y Texto. Se enfatiza la relación lengua-discurso-texto como elementos del lenguaje, donde la lengua será un fenómeno general, el discurso visto como un fenómeno particular y el texto como lo singular dentro del proceso lingüístico. La inclusión de los términos Norma y Dialecto solo se hace en este contexto para la diferenciación entre discurso y texto.

II. La Lingüística

Esta parte refiere a la ciencia lingüística con las distintas disciplinas que estudian el lenguaje desde diversos puntos de vista y además desde éste hasta el texto. Aquí se enfatiza las diferencias entre la Gramática Textual, Análisis del Discurso y la Lingüística del Texto entre otros aspectos.

El primer análisis recae en la historia de los estudios lingüísticos dividiéndolo en cuatro etapas fundamentales: origen hasta el siglo V, Estudios desde el VI al XVIII, La Lingüística del Siglo XIX y por último Los Caminos Lingüísticos del siglo XX.

Un segundo estudio refiere a las teorías lingüísticas las que se dividen en Niveles de estudio lingüístico: Fonético-Fonológico, Léxico-Semántico, Morfo-Sintáctico y Estilo-Lingüístico y luego en los distintos Planos de la Lingüística (o más bien puntos de vista del estudio del lenguaje) en Pragmático :: Expresión y Semántico:: Contenido. Todas estas indagaciones e investigaciones dan lugar a lo que se conoce como ramas, o disciplinas lingüísticas desde perspectivas intralingüísticas.

Un tercer estudio apunta hacia la relación de la Lingüística con otras ramas científicas o ciencias en particular dando lugar al surgimiento de las ramas de la lingüísticas y conexiones de ésta con otras ciencias. Es un estudio Interlingüístico, donde se enfatizan trabajos sobre sociolingüística y psicolingüística.

Se concluye esta parte con la perspectiva lingüística en la que se abordan: la situación de la lingüística a comienzos del siglo XXI y su proyección futura en este caso en particular destacando la necesaria presencia de una política lingüística que responda a los intereses de la

integración regional en este mundo globalizado. En esta parte conclusiva se destaca que el desarrollo perspectivo de las lenguas dependerá y está dependiendo de las relaciones institucionales y oficiales y no sobre la lógica relación de los pueblos de una misma región, por lo que se sugieren varias vías para dinamizar su desarrollo.

III. La Lingüística Pedagógica

Se abordan temas relacionados con la didáctica de las lenguas tanto extranjeras como maternas, sobre Pedagogía Lingüística y su diferencia con la Lingüística Pedagógica, entre otros aspectos. Se analiza la Lingüística Aplicada.

Esta parte de la indagación fundamenta la necesaria diferenciación de la Lingüística Pedagógica vs Pedagogía Lingüística(PL). La primera se enmarca esencialmente en el interés de lingüistas, docentes y/o filólogos en estudiar el lenguaje con fines educativos y educacionales; por otro lado la PL se enmarca en el interés esencialmente de docentes y/o pedagogos en estudiar la educación para determinar los principios y leyes que deben regir la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras.

Conclusión

Desde el lenguaje al texto propone la necesaria proyección de una política lingüística integracionista para la región Latinoamericana y Caribeña en un mundo globalizado, con énfasis en trabajar en el desarrollo lingüístico.

Para la preparación de especialistas o la impartición de contenidos lingüísticos se debe comenzar del dominio que deberán tener los discentes sobre el lenguaje, haciendo énfasis en la relación lengua-discurso-texto y luego entrar a las demás consideraciones que la comunidad lingüística expone.

La política lingüística integracionista de esta parte del mundo deberá responder a los intereses de todas y cada una de las lenguas nacionales que lo conforman, aún cuando la sencillez y la simpleza deberán ser requisitos esenciales en los Estudios Comparativos de Proyección.

Referências bibliográficas

ACOSTA, R. et al. Communicative Language Teaching. Belo Hori-

zonte. 1996.

ALMAGUER LUAIZA, B. *Ciencia, Lenguaje y Sociedad*. Trabajo científico referativo en opción al mínimo candidato en filosofía. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. 1995.

ALMAGUER LUAIZA, B. & DELGADO, M. *Texto, contexto y realidad subliminal*. Congreso Pedagogía 97. Las Tunas. 1997.

_____. *Texto: definición y clasificación didáctica*. Trabajo científico presentado por el autor en opción al mínimo de la especialidad. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Julio 17, 1997.

CHOMSKY, N. Review of Skinner. *En Language*. Vol.35. 1959.

_____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press. 1965.

DUBOIS, J et al. *Diccionario de lingüística*. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1983.

FIGUEROA, M. *La lingüística europea anterior al siglo XIX*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1988.

LEONTIEV, A. A. *La lengua, el lenguaje y la actividad verbal*. Editorial Proveschenie, Moscú. 1969 (Ruso)

LINDUN, M. J & KNOST, M. E. Teaching Students to Read in Brazilian State Schools. *En FORUM* Vol.29, No. 3. 1991.

LOMOV, B.F. *El problema de la comunicación en psicología*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1989.

MOORE, M. Applied Linguistics and Communicative Language Teaching. *En Comunicación Social*. Nro 6. Diciembre, 1991.

ROSENTAL, M y IUDIN, I. *Diccionario filosófico*. Editora Política. La Habana, 1981.

SCHMIDT, S. Algunos problemas de las teorías del texto comunicativo. *En Antología de la lingüística textual*. Instituto Coro y Cuervo. Bogotá. 1986.

STERN, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. New York. 1987.

VAINOVA, A. *Curso de Lingüística*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1979.

VAN DIJK, T. Text and Context. *Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Longman Group. London, 1997.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. OUP. Oxford, 1978.

O *TEP* : construção de um *thesaurus* eletrônico para o Português do Brasil

Bento Carlos Dias-da-Silva

Universidade Estadual Paulista - UNESP

ABSTRACT: This paper outlines the task of planning and compiling the *TeP*: a Core Brazilian Portuguese Thesaurus. After an overview of the ongoing project, we present the thesaurus underlying computational linguistic model and the thesaurus editor. The conclusion considers the current results and points to future extensions and refinements.

PALAVRAS-CHAVE: thesaurus; semântica lexical computacional; relações de sentido.

1. Introdução

Este trabalho apresenta o equacionamento do processo de compilação do *TeP*: *Thesaurus Eletrônico Básico para o Português do Brasil*.¹ Esse aplicativo, em fase de implementação, deverá oferecer ao usuário opções de escolha de expressões lexicais sinônimas e antônimas, sistematicamente agrupadas em coleções de conjuntos.

Além das dificuldades apontadas por Samuel Johnson (apud Levin & Pinker, 1991), que caracteriza o trabalho do lexicógrafo como uma “atividade complexa e extremamente laboriosa, fadada ao insucesso, alvo de críticas severas e considerada trabalho menor, se comparado à investigação lingüística”, a construção de um aplicativo dessa natureza colocou-nos diante de dificuldades adicionais: o enfrentamento da sinonímia e antonímia, o tratamento computacional de milhares de expressões lexicais, distribuídas em milhares de conjuntos e inter-relacionadas por uma complexa teia de relações, e a criação de equipe interdisciplinar para a realização do necessário, porém difícil, trabalho cooperativo e sincronizado entre lingüistas e cientistas da computação.

2. Equacionamento do empreendimento

Como qualquer projeto que envolve modelagem e processamento computacional de entidades e relações lingüísticas, o trabalho de compilação de um thesaurus eletrônico exigiu planejamento modular no enfrentamento dos problemas.

2.1 Metodologia de pesquisa lingüístico-computacional - A transposição da metodologia de desenvolvimento de sistemas de PLN (processamento automático das línguas naturais), proposta por Dias-da-Silva (1998), para o contexto deste trabalho, permitiu que as diversas etapas de desenvolvimento do *TeP* fossem equacionadas em três domínios complementares: no **Domínio Lingüístico**, delimitamos o objeto de investigação, selecionamos e analisamos os principais dicionários de língua portuguesa, estabelecemos os critérios operacionais para a extração do conhecimento léxico-semântico contido implicitamente nessas obras, tomando por base trabalhos de Briscoe & Boguraev (1989) e Cruse (1986), e montamos as estratégias heurísticas para garantir a consistência dos dados e da relações que formam a base do thesaurus, segundo propostas de Saint-Dizier & Viegas (1995); no **Domínio das Representações**, projetamos a estrutura global do thesaurus pretendido, tarefa que consistiu em determinar a configuração dos verbetes e a arquitetura da base do thesaurus, com auxílio de modelos lingüístico-computacionais de representação de informação lexical propostos por Miller & Fellbaum (1991); no **Domínio Computacional**, implementamos o editor, uma ferramenta computacional para armazenar e gerenciar os dados.

Ciente das inúmeras dificuldades e munida com essa metodologia, a equipe, composta de cinco lingüistas e um cientista da computação, com doses de criatividade e muita ousadia, aceitou o desafio de realizar a tarefa em dois anos, contando apenas com os restritos recursos

lingüísticos e computacionais disponíveis para o português brasileiro.

Em termos operacionais, o processo global de desenvolvimento do projeto foi decomposto em oito etapas: (1) análise da forma e do conteúdo de obras de referência (os mais variados tipos de dicionários do português e inglês), com vistas à delimitação do objeto *thesaurus* e à extração de informação lexical; (2) montagem do *corpus de referência*; (3) especificação do conteúdo e da forma da base do thesaurus; (4) implementação de um editor para a construção dessa base; (5) inserção dos dados na base do thesaurus por lingüistas; (6) aplicação de testes de consistência global da base; (7) conversão da base do thesaurus no *TeP*; (8) análise de questões referentes à apresentação e disseminação do *TeP* e do modo de integrá-lo a outros aplicativos.

2.2 Por que thesaurus? - A consulta periódicos, dicionários, enciclopédias, manuais de lexicografia, entre outro, revela que o emprego do termo *thesaurus*, ou seu outro equivalente em português, *tesauro*, não é consistente. Uma leitura cuidadosa permite concluir que o termo *thesaurus* aplica-se a, pelo menos, seis objetos distintos. O emprego clássico do termo denota o inventário exaustivo do vocabulário de uma língua ou dos termos específicos de um ramo do conhecimento, um *tesouro* vocabular (Ferreira, 1999). Outro emprego, não menos clássico, denota um dicionário organizado em função de conceitos lexicalizados, também denominado dicionário onomasiológico, *tesauro* (Weiszflog, 1998) ou *tesouro* (Ferreira, op.cit.), ou ainda *dicionário analógico* (Azevedo, 1983), cujo precursor foi o *Thesaurus de Roget* (Roget, 1953).² Um terceiro emprego, jargão corrente nos domínios da Informática e Documentação, denota um «vocabulário controlado e dinâmico de *descritores*, isto é, palavras ou expressões utilizadas em indexação e tesauro para representar, sem ambigüidade, um determinado conceito, relacionados semântica e genericamente, que cobre de forma extensiva um ramo específico de conhecimento» (Ferreira, op.cit.).³ Com essa denotação, todas as formas estão abonadas: *thesaurus* (Flexner, 1997; Neufeldt, 1997; Ferreira, op.cit.), *tesauro* (Ferreira, op.cit.), *tesouro* (Weiszflog, op.cit.). Um quarto emprego, também motivado pelo advento da Informática, denota um «arquivo

¹ Este projeto é parte do projeto maior *Revisor Gramatical e Ferramentas de Auxílio à Escrita* - Programa PADCT-III-CDT/MCT, Finep-Itaotec-Philco S.A [Processo RC: 3.1.3-0012/98 - Convênio: 8.8.98.059.00].

² O *Thesaurus* de Roget, publicado em 1852, levou 12 anos para ser concluído. O *Dicionário analógico da língua portuguesa de Azevedo* (1983), apesar de inconsistências e imprecisões, foi uma tentativa única de se construir uma versão do dicionário de Roget para o português brasileiro.

³ Nesse sentido, o termo data da década de 50, quando H.P.Luhn, trabalhando para a IBM, propôs um processo computacional capaz de gerar uma lista de termos técnicos para indexar textos científicos (cf. <http://www.britannica.com/eb/article/0/0,5716,109618+16+106477,00.html>).

contendo sinônimos que são exibidos como alternativas para uma palavra escrita de forma incorreta, durante uma verificação de ortografia» (Weiszflog, op.cit.). Já o emprego do termo *thesaurus* para denotar um dicionário de sinônimos e antônimos (Flexner, op.cit.; Neufeldt, op.cit.), estendido para o domínio da informática, revelou-se o mais apropriado para denotar o objeto deste projeto: um dicionário de sinônimos e antônimos, armazenado na memória do computador, para ser utilizado no processamento manual ou automático de textos (Flexner, op.cit.; Weiszflog, op.cit.).

Essa breve incursão terminológicas é suficiente para justificar a escolha do termo *thesaurus*. Por um lado, observe-se que todas as denotações, excetuando-se a primeira, possuem um traço comum: dicionários estruturados segundo critérios relacionais como, por exemplo, relações conceptuais, relações léxico-semânticas, campos semântico-nocionais, sistemas terminológicos, entre outros. Além disso, com diferentes graus de prioridade, utilizam duas relações léxico-semânticas específicas: a semelhança e a oposição de sentidos, que no limite são as relações de sinonímia e antonímia. O que os diferencia são seu propósito, sua funcionalidade e o meio de sua disseminação. Com base nessas considerações descarta-se o termo *tesouro*. Por outro, o termo *tesouro*, na sexta denotação acima mencionada, é considerado uma simples variante do termo *thesaurus* (Weiszflog, op.cit.), ou aplica-se exclusivamente à terceira denotação (Ferreira, op.cit.). Logo, a escolha reduziu-se a uma simples escolha.

2.3. Delimitação do corpus de referência - Embora as dificuldades decorrentes do tratamento computacional de fenômenos da linguagem sejam consideráveis, as maiores estão, sem dúvida, na própria descrição e análise lingüística do léxico. Como adverte Lyons (1979), investigar o léxico é enfrentar questões em todos os estratos da linguagem: fonético-fonológico, morfossintático, semântico e pragmático-discursivo. Existem ainda os problemas inerentes ao trabalho do lexicógrafo, que se encontra diante da imensidão do léxico. Como avaliam Dubois et al. (1978), a tarefa do dicionarista esbarra-se em vários pontos: (a) na hesitação entre a impossível exaustividade e os limites materiais e práticos; (b) no viés na seleção do conteúdo, que, em geral, varia segundo a decisão de cada lexicógrafo, ao privilegiar o registro de determinados empregos técnicos e metafóricos, por exemplo, em detrimento de outros; (c) na dificuldade de distinguir entre o vocabulário geral e o de língua especial, uma vez que essas nuanças são de difícil observação; (d) na não transparência dos critérios que sancionam a passagem de um neologismo para o léxico consagrado da língua.

Apesar de serem alvos constantes de críticas, quatro fatos justificam a utilização de dicionários já existentes como *corpus de referência* para a compilação do *TeP*. Primeiro, essas obras são inegavelmente fontes de conhecimento lexical, e, algumas delas, possuem uma tradição centenária. Segundo, elas privilegiam, na especificação das acepções das entradas, o emprego de sinônimos e antônimos. Terceiro, sua elaboração conta, em geral, com significativo corpo de lexicógrafos. Por fim, grande parte delas está disponível em meio digital, o que contribui para agilizar a tarefa de extração das informações relevantes para a montagem da base do *thesaurus*.

Para este projeto, sete dicionários foram selecionados para compor o *corpus de referência*: Nascentes (1981), Azevedo (1983), Borba (1990), Weiszflog (1998), Fernandes (1997), Ferreira (1999), Barbosa (1999). Além desses, duas outras fontes são: o *corpus do NILC*, com aproximadamente 30 milhões de palavras, e o *léxico do ReGra* (Nunes et al., 1996).⁴

3. A representação computacional da sinonímia

Uma questão que se coloca freqüentemente nas discussões sobre a sinonímia é o fato de as línguas naturais não apresentarem sinônimos perfeitos. Como conseqüência, diz Lutz (1994), um *thesaurus*

limitado a registrar sinônimos exatos seria reduzido a uma lista de poucas palavras e, portanto, de pouca utilidade. O usuário de um *thesaurus* não busca uma correspondência precisa para efetuar a substituição pretendida. Ele já dispõe de uma expressão lexical que pode ser usada naquele contexto, mas, por razões de estilo, precisão, correção ou aprendizagem, julga necessário efetuar uma substituição. Logo, o usuário busca palavras que mantenham entre si uma relação de semelhança de sentido. Constata-se, com efeito, que é nesse sentido que o termo sinônimo é empregado nos diversos tipos de obras de referência dessa natureza, prática que também adotamos neste projeto.

Um *thesaurus* eletrônico, além de conformar-se a essa expectativa do usuário, deve também viabilizar acesso imediato aos milhares de sinônimos e antônimos, sistematicamente relacionados às milhares de entradas. Essa funcionalidade adicional cria, para o lingüista computacional, a necessidade de buscar formas de representação dessas relações de sentido que sejam computacionalmente tratáveis.

A solução para essa questão de representação encontra-se na metodologia empregada no desenvolvimento da rede *WordNet* (Miller & Fellbaum, 1990). Dela, utilizamos a noção constitutiva de *synset*, isto é, um conjunto de sinônimos. Devido à adoção do modelo de representação proposto para a rede *WordNet*, a laboriosa tarefa de construção da base do *TeP*, ficou reduzida à compilação dos conjuntos de sinônimos e das relações entre conjuntos de antônimos. O esquema, a seguir, ilustra a estrutura de um verbete-tipo: [Entrada n (categoria sintática X); Acepção n.l [Conjunto de Sinônimos; Conjunto de Antônimos] ... Acepção n.m [Conjunto de Sinônimos; Conjunto de Antônimos]]. Nesse esquema, n é o número de identificação da entrada, X é representativa uma das quatro categorias gramaticais, substantivo, verbo, adjetivo ou advérbio, e n.l ... n.m são os números de identificação das acepções da entrada n.

Do ponto de vista lógico, a base do *TeP* estrutura-se em termos de duas listas principais: *Lista de Entradas* (LE), as entradas da base ordenadas alfabeticamente, e *Lista de Conjuntos* (LC), os *synsets*. Cada elemento do *synset* é necessariamente um elemento da LE. Cada entrada da LE, além de conter a representação ortográfica do lexema, contém uma *Especificação de Acepções* (EA). Cada EA é realizada por três indexações: a primeira aponta para um determinado conjunto de sinônimos, a segunda aponta para um determinado conjunto de antônimos, ambos pertencentes à LC, e a terceira aponta para uma determinada entrada da LE, sinalizando que esses conjuntos fazem parte dessa acepção dessa entrada.

Assim, cada conjunto da LC é formado por uma LE e uma LA. A lista de entradas contém entradas que estão relacionadas entre si pela sinonímia e pode pertencer a várias acepções. Por poder pertencer a várias acepções, o conjunto formado pelas entradas exige uma lista de acepções para agilizar a pesquisa de entradas na detecção do tipo de relação, sinonímia ou antonímia, que cada conjunto contrai com as entradas que o contém, e no gerenciamento desse conjunto pelo editor.

4. O editor do thesaurus

O editor é uma interface computacional gráfica para a montagem da base. Sua implementação foi possível graças ao modelo de representação formal acima descrito, uma vez que, no contexto desse modelo, as relações de sinonímia e antonímia passam a ter uma "existência" computacional. Com efeito, a relação de sinonímia é especificada pela relação de pertença, que se estabelece entre formas da língua e o *synset* que as contém. Já a relação de antonímia é convencionalmente especificada como uma relação entre pares de *synsets*.

Com a função básica de agilizar a entrada de dados, permitindo a criação e manipulação de cada verbete, o editor apresenta para o lingüista uma interface gráfica e ferramentas que lhe permitem editar e

gerenciar vários tipos de informações durante o processo de montagem da base: salvar dados, desfazer operações, editar campos, visualizar o conteúdo da base, listar entradas e verbetes, imprimir partes da base e extrair dados estatísticos (número de entradas e conjuntos, proporção número de entradas e número de conjuntos inseridos, número de entradas e verbetes gerados automaticamente).

Além de apresentar uma barra de ferramentas e uma barra de menus, o editor apresenta três frames redimensionáveis: dois superiores e um inferior. O frame superior à esquerda apresenta, em camadas, quatro tipos de listas: Todas as Entradas, Entradas Automáticas, Atualização Automática e Novas Entradas, todas em ordem alfabética. O frame superior à direita exibe o verbete completo, estruturado em forma de árvore, referente à entrada selecionada no frame à sua esquerda. Com exceção do item Acepção, que aparece na estrutura do verbete, todos os demais itens desse frame podem ser renomeados. Além disso, ao darmos um duplo clique no item raiz ou nos itens Acepção x, a árvore expande-se ou contrai-se; ao darmos um duplo clique nos itens terminais é possível navegar pela base: ao clicarmos, por exemplo, a palavra **extenso**, enquanto antônimo de **abreviado**, o editor nos remete para o verbete correspondente. Finalmente, o frame inferior exibe todos os conjuntos que contêm pelo menos uma ocorrência da entrada selecionada.

O processo de inserção das expressões lexicais na base pode ser melhor apreciado através de um exemplo ilustrativo. Após extrair e filtrar as informações do *corpus de referência*, a tarefa do lingüista é inserir as expressões selecionadas nos campos apropriados do Assistente do editor, que pode ser acionado a partir de um botão na barra de ferramentas.⁵

Ao detectar que a palavra **abreviado** foi inserida no campo Entrada, o editor verifica se essa entrada já existe na base. Em caso afirmativo, os campos Palavra ou Lista de Sinônimos e/ou Palavra ou Lista de Antônimos do Assistente são automaticamente preenchidos com as expressões lexicais recuperadas da base, permitindo que esses campos sejam editados. Em caso negativo, o editor cria novos campos. Ao terminar de preencher os campos, o lingüista confirma a entrada dos dados, clicando o botão Inserir, o que completa a montagem do verbete. Mecanismos de gerenciamento e manutenção de dados estão incorporados ao editor para verificar a consistência dos dados, disparando o algoritmo de geração automática de verbetes e de atualização da estrutura interna da base.

5. Conclusão

Do ponto de vista da pesquisa lingüística, o empreendimento tem contribuído para aguçar o senso de análise de fenômenos lingüísticos ligados à semântica lexical e à lexicalização, bem como selecionar, testar e refinar práticas lexicográficas.

Do ponto de vista da reutilização de materiais, os estudos realizados sobre as possibilidades de extração do conhecimento lexical, implícita ou explicitamente contido nos mais variados tipos de dicionários analisados, e o estabelecimento de critérios de filtragem das informações deles extraídas demonstram a viabilidade de sua utilização no processo de montagem de bases de dados lexicais.

Em termos quantitativos, os esforços da equipe têm sido recompensados com os resultados. No estágio atual, a base do thesaurus conta com mais de 14.400 conjuntos, gerando 30 mil

entradas: mais de 10 mil verbos, 6 mil substantivos, 14 mil adjetivos e mil advérbios, gerados a partir de 3.800, 3.500, 6.400 e 560 conjuntos, respectivamente.

Trabalhos futuros deverão incluir a execução das etapas 6, 7 e 8, mencionadas na subseção 2.1, além de refinamentos da informação léxico-semântica e da ampliação da informação da base, com o acréscimo de abonações (frases-tipo), indexadores conceituais para cada *synsets* e novas categorias como, por exemplo, categorias pragmático-discursivas.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, F.F.S. *Dicionário analógico da língua portuguesa*. Brasília: Thesaurus, 1983.
- BARBOSA, O. *Grande dicionário de sinônimos e antônimos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- BORBA, F.S. (coord.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1990.
- BRISCOE, E.J., BOGURAEV, B. (eds) *Computational lexicography for natural language processing*. London: Longman, 1989.
- CRUSE, D.A. *Lexical semantics*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- DIAS-DA-SILVA, B.C. Bridging the gap between linguistic theory and natural language processing. *Oxford/Elsevier-Pergamon Proceedings of the 16th International Congress of Linguists*, v.16., CD-ROM, Paper 0425, 10p., 1998.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FERNANDES, F. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. São Paulo: Globo, 1997.
- FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio eletrônico século XXI* (Versão 3.0). São Paulo: Lexikon Informática Ltda., 1999.
- FLEXNER, S.B. (ed.) *Random house Webster's unabridged electronic dictionary* (Version 2.0). New York: Random House Inc, 1997.
- LEVIN, B.; PINKER, S. (eds) *Lexical and conceptual semantics. Cognition*, v.41, n.1-3, p.1-229, 1991.
- LUTZ, W.D. *The Cambridge thesaurus of American English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- LYONS, J. *Introdução à lingüística geral*. Supervisão de tradução de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Nacional/Edusp, 1979.
- MILLER, G. A., FELLBAUM, C. Semantic networks of English. *Cognition*, v.41, n.1-3, p.197-229, 1991.
- NASCENTES, A. *Dicionário de sinônimos*. São Paulo: Nova Fronteira, 1981.
- NEUFELDT, V. (ed.) *Webster's New World Dictionary & Thesaurus* (Version 1.0). New York: Macmillan Publishers, 1997.
- NUNES, M.G.V. et al. A Construção de um Léxico da Língua Portuguesa do Brasil para Suporte à Correção Automática de Textos. *Relatórios Técnicos do ICMSC*, n. 42, São Carlos, 37 p., 1996.
- ROGET, P.M. *Thesaurus*. Middlessex: Penguin Books, 1953. (ed. original, 1852)
- SAINT-DIZIER, P., VIEGAS, E. *Computational lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- WEISZFLOG, W. (ed.) *Michaelis português - moderno dicionário da língua portuguesa* (Versão 1.0). São Paulo: DTS Software Brasil Ltda, 1998.

⁴ A porção corrigida do *corpus* do NILC está acessível para consulta, através do *IMS corpus query tools*, da Universidade de Stuttgart no endereço <http://cgi.portugues.mct.pt/acesso/>.

⁵ A discussão dos critérios de filtragem, imprescindíveis para garantir a precisão e consistência do thesaurus, estão discutidos em Moraes & Dias-da-Silva (2000).

Oops... Errei ! Uma reflexão sobre o papel do ‘erro’ na aula de língua estrangeira

Betânia Passos Medrado

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: This paper was motivated by an attempt to answer Applied Linguistics students' inquiries about error treatment in foreign language classrooms. This is generally a controversial subject if we consider that error treatment does not only involve the teacher's attitude and correction techniques but also students' attitudes to errors and their reactions to the strategies used by the teacher.

PALAVRAS-CHAVE: erro; ensino; aprendizagem de língua

Vários termos têm sido utilizados na literatura para descrever o fenômeno que abordarei neste trabalho e que, para efeito de objetividade, chamarei apenas de ‘erro’ com base na definição do Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics:

“error - (in the speech or writing of a second or foreign language learner), the use of a linguistic item (e.g. a word, a grammatical item, a speech act, etc.) in a way which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning.” (Richards, 1993).

Podemos dizer que, pelo menos duas visões do papel do erro têm permeado o ensino de línguas nas últimas décadas e que, de certa forma, têm influenciado a atitude de professores em sala de aula:

- > O erro como uma evidência de que a aprendizagem não ocorreu.
- > O erro como uma evidência de que a aprendizagem, de fato, ocorreu.

Na realidade, a visão do erro como algo “ruim” e que deve ser, a todo custo evitado, foi incentivada pela Análise Contrastiva que estabelecia que todos os erros na língua estrangeira poderiam ser previstos através da identificação de diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira. A Análise Contrastiva advogava que padrões iguais entre LM e LE não causariam problemas, contudo, padrões diferentes certamente provocariam dificuldades por parte do aluno que os transfeririam para a língua estrangeira ocasionando o erro. Afirmações como as de Brooks (1960:58) mostra a visão de erro enquanto objeto de estudo da Análise Contrastiva :

“Like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence to be expected.”

Apesar de todos os procedimentos para a prevenção de erros propostos pela Análise Contrastiva, alguns erros aconteciam e os professores tinham que saber lidar com eles. A técnica mais recomendada era a correção imediata pelo professor seguida de uma oportunidade para que o aluno pudesse utilizar a forma correta. Tal abordagem ao erro era coerente com o princípio central do *behaviorismo*, onde respostas corretas recebiam reforço positivo e respostas incorretas, reforço negativo².

No final da década de 60 e início da década de 70, várias críticas foram feitas a Análise Contrastiva baseando-se no fato de que dificuldades de aprendizagem não poderiam ser justificadas apenas pelas diferenças lingüísticas entre duas línguas .

Na tentativa de testar as hipóteses da Análise Contrastiva, um movimento surgiu para investigar e comprovar que muitos erros encontrados na aprendizagem de língua estrangeira não poderiam encontrar sua causa na língua materna, ao mesmo tempo em que erros que não haviam sido previstos pela AC aconteciam. Outro fator que fez reforçar tal movimento, conhecido como Análise de Erros, foi a possibilidade de mostrar que muitos dos erros indicavam a progressão do aluno no

aprendizado da língua estrangeira. A maioria destes era *intralingual* , isto é , causados pela estrutura da língua-alvo, e não *interlingual* (resultantes da interferência da língua materna).

Sabemos que muitos professores hoje em dia vêem o erro como evidência de que o aluno está progredindo ao experimentar com a língua, arriscar-se, tentar se comunicar. Ao analisarmos o tipo de erros que foram cometidos, certamente nos damos conta do nível de proficiência que o aluno atingiu e o que certamente nos ajuda a elaborar objetivos para as aulas seguintes.

Podemos dizer que há atualmente uma vasta literatura que lida com o tratamento do erro e sugere estratégias de correção, quais sejam:

- > professor corrige;
 - > aluno se corrige (*self-correction*);
 - > aluno corrige aluno (*peer correction*);
- sem falar em expressões faciais, gestos , “echo” entre outras.

Entretanto, já começamos a perceber nas aulas de língua que a correção não deve ser baseada apenas numa possibilidade de escolha de uma estratégia, mas também na perspectiva do aluno em relação ao seu próprio erro:

- > Como estes se sentem quando erram?
- > O que o erro representa para o aluno no seu aprendizado?
- > Como eles gostariam de ser corrigidos?

Estas foram perguntas feitas por alunos do curso de Lingüística Aplicada do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba e que incentivaram a aplicação de um questionário³ que pudesse levantar as questões acima e sugerir caminhos que ajudassem o professor de língua estrangeira a criar uma atmosfera de tranquilidade em sua sala em relação a correção do “erro”.

O questionário foi respondido por 81 alunos de turmas de Língua Inglesa e Língua Alemã dos Cursos de Extensão em Línguas e Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. O questionário foi aplicado pelo professor de cada turma, visto que o mesmo estava escrito na língua alvo visando não interromper o ritmo da aula. Entretanto, este poderia ser respondido em português ou na língua estrangeira, ficando a escolha a critério do aluno.

Procurarei fazer uma breve análise das respostas dos alunos com o intuito de pontuar algumas considerações iniciais que possam elucidar questões ainda obscuras relacionadas ao tratamento do erro.

Apesar de 95% dos alunos que responderam ao questionário declararem que “está tudo bem” em cometer erros, ao serem questionados do “porquê”, algumas respostas devem ser consideradas uma vez que já apontam para a não aceitação do “erro” como elemento inerente

¹Errors, mistakes, slips, lapses

²A prevenção do erro foi um dos preceitos centrais do método-lingual.

³Questionário aplicado por uma professora na Grécia em turmas do ensino fundamental. (In: *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding*)

ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

- > O erro me incomoda.
- > Eu me sinto frustrada.
- > O erro é desestimulante!
- > Errar é humano, mas mesmo assim não é bom.
- > Se errou, é porque não aprendeu.

Já parece haver nestas respostas uma rejeição ao erro, expressa através de sentimentos como “incomodada”, “frustrada”, “desestimulada”. Ao serem solicitados a explicitar estes sentimentos na questão 2, vejamos as respostas obtidas:

2. Como você se sente quando comete um erro ?

Triste	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Não respondeu
	18,5%	43,2%	12%	25,9%

Envergonhado	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Não respondeu
	14,8%	51,8%	6,2%	27,2%

Zangado	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Não respondeu
	6,2%	22,2%	33,3%	38,3%

O que chama a atenção nestas respostas é que, com os caminhos tomados pelo ensino de línguas depois das propostas mais humanistas nas aulas de línguas, pensávamos ter resolvido todas as questões relativas não apenas a correção de erros, mas à interação, atmosfera de sala, dentre outros fatores. Achávamos que tínhamos superado remorsos de corrigir sem ferir. Entretanto, o que as respostas acima nos mostram é que os alunos ainda se sentem (acreditem) tristes e envergonhados em errar.

No que foi dado aos alunos um espaço a mais no questionário para expressarem outros sentimentos, que não os sugeridos acima, alguns os expuseram desta forma:

Como você se sente em relação ao erro?	Normal	Chocado	Tento entender o erro	Frustrado/Chateado	Irritado/Furioso	Feliz	Sério
	04	02	01	06	04	01	01

A visão do erro como um tabu, uma transgressão na aula de língua expressa por sentimentos de falha e até mesmo derrota, representam conceitos que claramente subjazem a atitude dos alunos que, de certa forma, pedem desculpas ao professor como se o erro fosse uma afronta à língua estrangeira e às pessoas que a falam. Por este motivo, as respostas dadas acima pelos alunos não podem passar despercebidas, pois conhecemos a influência que tais sentimentos têm no processo ensino-aprendizagem. Sabemos que um aluno triste ou envergonhado em sala tem baixa auto-estima, conseqüentemente, é um aluno que não se arrisca, que não participa. O que deu errado? Afinal de contas, não seguimos o manual?

Ao pedir que os alunos atribuíssem notas (de 0 a 10) a possíveis comentários de professores, os resultados que se apresentaram foram os seguintes:

Comentário do professor	Abaixo de 5	Acima de 5	Não respondeu
1. Está errado.	29,6 %	69,1%	1,3%
2. Não, tente novamente	21%	77,7%	1,3%
3. É assim que se diz	28,3%	68%	3,7%
4. Boa tentativa... mas não tão certo	12,3%	87,7%	0%
5. Pergunte ao colega	53%	45,7%	1,3%
6. Alguém mais pode responder ?	37%	60,5%	2,5%

Os comentários propostos acima refletem diferentes estratégias de correção: auto-correção (2, 4); professor corrigindo (1, 3); *peer correction* (5, 6). Podemos perceber que os alunos atribuíram notas maiores às opções 2 e 4. Isto revela, que acima de tudo, o aluno ainda quer ter uma nova chance, quer se corrigir. Entretanto, dar esta chance implica em vários elementos na prática da sala de aula: o professor terá que dispor de mais tempo da sua aula para aquele aluno, não ter medo da espera (o silêncio do aluno ou da turma ainda é um fator que assusta vários professores) e promover diferentes padrões de interação.

A pergunta seguinte vem, de certa forma, confirmar que o aluno cria uma expectativa com relação à busca da auto-correção:

4. O que você gostaria que o professor dissesse se você cometesse um erro?

- > Tente, você pode melhorar.
- > Tente novamente, você consegue! Corrigisse de maneira carinhosa.
- > Vamos lá, tente de novo!
- > Tente outra vez!
- > Pense sobre o que você disse!
- > Calma, relaxe, tente novamente.
- > Acredito que foi uma boa tentativa, mas...
- > Boa tentativa. Você quase acertou.
- > Isto realmente é um pouco difícil.
- > Tente mais uma vez, você é capaz.
- > Boa tentativa, mas não é realmente isto! Vamos tentar novamente?
- > Tudo bem, todos erram.
- > Que bom que você tentou, continue tentando.
- > Está no caminho, tente que você consegue.
- > Você errou, mas não deve desanimar.

A palavra “tentar” que aparece várias vezes indica novamente a busca da auto-correção aliada a uma solicitação de que o professor o faça, mas de maneira incentivadora. Fica claro que a atitude do professor é vital para que a correção não pareça uma crítica nem uma repreensão. Os alunos querem acima de tudo, que haja um *feedback* construtivo:

“In order to learn a language, people need to experiment, to try things out, and they need helpful, supportive feedback on their experiments, plus information with which to conduct further experiments.” (Bowen & Marks, 1994:56)

Entretanto, ao serem perguntados se o professor deve lhes dizer se errou, 97% disseram que sim e à pergunta “Por que?”, a maioria das respostas sugere que mostrar o que está errado é “função do professor”. Através das respostas, podemos perceber que o aluno que deseja tentar, quer ser estimulado de uma maneira sutil, discreta, educada e solicita ao mesmo tempo que este professor assumira uma postura de eterno detentor de conhecimento e cuja função é ensinar o certo, corrigir o errado:

- > Chamar a atenção para que o erro não se repita
- > A função principal do professor é tentar passar conhecimento e deve saber se está sendo entendido
- > Porque eu não gostaria de internalizar estruturas erradas.
- > Desta forma, nós nos “corrigimos” imediatamente.
- > Claro que deve ensinar corrigindo, pois esta é a tarefa do professor.
- > Porque o professor serve para orientar.
- > Pois essa é a função do professor.

Tentando ser extremamente didático e utilizando estratégias variadas de correção de maneira rápida, apropriada e efetiva que certamente aprendeu a desenvolver nos treinamentos e cursos de formação, (e isto não deve ser interpretado como uma crítica), o profes-

sor esquece que a correção não deve ser apenas uma atitude de mostrar “o certo”, mas de fazer suscitar no aluno um sentimento de confiança e conquista.

Sabemos que os acertos são sempre mais numerosos e que aqueles alunos bem sucedidos são geralmente os que se arriscam e, conseqüentemente, cometem erros. Considerá-los como uma fonte de aprendizagem e ajudar os alunos a perceberem e se sentirem confortáveis em relação ao erro não é uma tarefa fácil. O papel fundamental do erro deve ser aquele de (re)direcionar objetivos, pois são sim, uma evidência clara que a aprendizagem está acontecendo... de que algo está mudando.

Referências bibliográficas

BOWEN, T. e MARKS, J. *Inside Teaching*. Oxford, Heinemann, 1994.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishers, 1992.

FREEMAN, D. *Doing Teacher Research : from Inquiry to Understanding*. Canada, Heinle & Heinle Publishers, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman, 1994.

REVELL, J. e NORMAN, S. *In Your Hands*. London, Saffire Press, 1997.

RICHARDS, J. et alli. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Singapore, Longman, 1993.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Hong Kong, Macmillan Heinemann, 1994

TANNER, R. e GREEN, C. *Tasks for Teacher Education.: a reflective approach*, London, Longman, 1998.

Monstro de muitas cabeças : a linguagem, o estilo e a representação da subjetividade pela criança

Carla Luzia Carneiro Borges

Universidade Estadual de Feira de Santana

RÉSUMÉ: *L'étude discute la construction de la subjectivité et l'émergence du style d'un même sujet/élève, par la méthode indiciaire, de l'historien Carlo Ginsburg, adopté par ABAURRE, FIAD et MAYRINK-SABINSON, du Projet Intégré Subjectivité, Altérité et construction du style. Ont été recueillies des productions d'enfants, construites au décours de trois ans de l'enseignement fondamental.*

PALAVRAS-CHAVE: *estilo, subjetividade, indicio*

1. Introdução: Algumas questões sobre estilo e subjetividade.

Ao se propor refletir sobre a construção da subjetividade em textos infantis, no cotidiano de sala de aula, objetiva-se responder a algumas questões: quais os recursos de que a criança faz uso quando escreve, para marcar sua identidade de autora (olhar sobre si)?; de que maneira a criança representa, no trabalho com a linguagem, suas escolhas lingüísticas e produz efeitos no leitor (olhar sobre o outro)?; que elementos/construções refletem a intervenção de outro sujeito em sua escrita (olhar do outro)? Entende-se que essas questões sejam fundamentais para a discussão sobre a emergência do estilo, este concebido como o trabalho do sujeito com a linguagem (Possenti, 1988), como marca de singularidade, denunciando as escolhas feitas em meio a um conjunto de recursos expressivos de que a língua dispõe. Granger propõe “com efeito, tentar uma espécie de filosofia do estilo, definido como modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho e que se apresenta necessariamente em todas as formas de prática. (...) A noção de individual toma um sentido operatório no processo de conhecimento de uma ciência prolongada em prática.” Se se toma o aluno como foco de observação na sala de aula, não se pode prescindir da seguinte convicção: buscar compreender seu percurso enquanto escritor, significa investir na discussão sobre a construção da subjetividade, vinculada, no momento, à idéia de que o sujeito marca, na linguagem, sua relação com o outro, com o diferente, permitindo que aflorem os diversos olhares constituidores da linguagem e do sujeito.

Segundo Signorini (1998:334-336), os estudos atuais sobre a subjetividade centram-se na questão do sujeito produtor/produzido na/pela sociedade e na/pela ciência moderna do Ocidente (Deleuze & Guattari, 1976; Foucault, 1984, 1985; Deleuze, 1988). Diz a autora: “O desafio é (re)pensar a subjetividade num momento de grandes transformações nos campos da política, economia, das ciências, tecnologias e artes; de coexistência de múltiplos paradigmas conceituais e teórico-metodológicos”. Diz ainda que a problemática do sujeito tende a ser assimilada a uma problemática da complexidade, em contraposição à da pluralidade, à da identidade. Compreende-se que este sujeito o é em processo, mutante, “proteiforme” (Rajagopalan in Signorini, 1998).

Dessa forma, concebe-se que o espaço de sala de aula constitui-se numa das narrativas sociais às quais encontra-se exposto o sujeito-aluno e que este sujeito não se mostrará uno no trabalho que desenvolverá quando da produção de textos na escola. O trabalho com/na linguagem evidenciará os conflitos entre os diversos olhares constituidores da subjetividade, inclusive o olhar do pesquisador.

O método indiciário

O método escolhido foi o indiciário (Ginzburg, 1968), aquele a partir do qual se procura identificar elementos que se constituam em pistas acerca do caminho percorrido pelo autor, em constituição de sua autoria.

A emergência do estilo vem sendo investigada por ABAURRE, MAYRINK-SABINSON e FIAD (1997/1999), tomando como “corpus” textos representativos da aquisição da linguagem.

O trabalho com indícios pressupõe, segundo as autoras – quando da primeira fase do Projeto Integrado/CNPq ‘A relevância teórica dos dados singulares da linguagem escrita’ – uma disposição a rastrear pistas que façam ser revistas as generalizações feitas pelos estudos aquisicionais. O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação e apontam para as seguintes questões metodológicas: 1) quanto “aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela” (uma vez que, em um sentido trivial, qualquer dado é singular); 2) quanto “ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, entendido em sentido diferente dos demais paradigmas de investigação. Lembrem que a relevância teórica, atribuída aos dados idiossincráticos nos estudos de aquisição da linguagem, já estava implícita em seus artigos anteriores sobre o tema da aquisição da escrita e que, nos últimos dez anos, coletaram dados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas (de 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, de textos “definitivos”), constituindo o acervo do Projeto Integrado / CNPq.

A coleta:

O estudo piloto aqui apresentado vem sendo desenvolvido em escola particular de Feira de Santana, Colégio Padre Ovídio. Estão sendo coletados textos escritos de cinco crianças desde a 1ª série do ensino fundamental (hoje na 3ª série). Procedeu-se, após a coleta, a uma leitura freqüente dos textos, no sentido de ir “apurando” o olhar para as escolhas feitas pelo autor, a nível lexical, morfo-sintático, temático, semântico e textual-discursivo, considerando-se os contextos sócio-históricos que favorecem as escolhas feitas.

A idéia é organizar um banco de textos, na UEFS, formado de ‘dossiês’ de mesmos sujeitos, ao longo do maior tempo possível, para aprofundamento dos estudos na área, os quais, por sua vez, favorecerão uma discussão sobre o tratamento da escrita na sala de aula e sobre a construção da subjetividade e emergência do estilo, bem como acerca do desenvolvimento dos gêneros discursivos.

A emergência do estilo: o percurso de V.C. e as marcas de sua autoria

Até a 3ª série, foram coletadas muitas produções, entre textos espontâneos e escolares, das quais selecionamos algumas para a presente discussão.

A primeira produção (t1, 1ª série) trata-se de uma tentativa de descrever a si mesmo, dizendo “do que gosta” e “do que não gosta”. Chamou a atenção, na coluna intitulada “o que gosto”, o tamanho das

letras do escrito na segunda linha – “*De Dezenar*”. Tal constatação coincide com o fato real de que V.C. desenha e o faz constantemente, a qualquer hora, em qualquer espaço que tenha na agenda escolar ou em pedaços mínimos de papel que encontre. Desde cedo, por volta dos dois a três anos de idade, escondia-se por detrás das cortinas, com pedaços de giz de cera, para desenhar nas paredes de sua casa.

É interessante que ele não apontou o desenho em primeiro lugar na lista do que gosta, onde aparece “*De biricar*” (algo que também faz questão de relacionar entre seus afazeres preferidos), mas destacou com o tamanho das letras, maior do que todos os outros itens considerados, o que nos faz considerar uma marca de seu desejo, apontando o desenho não somente como linguagem (sentido amplo), mas como elemento inerente ao sistema lingüístico, dizendo tanto quanto qualquer palavra.

Esta pista inicial despertou para a observação da relação imagem/texto nas demais produções e para o que esta relação pode dizer sobre o olhar do sujeito sobre si mesmo.

Além do tamanho da letra do nome por inteiro, observa-se ainda que este é o único nome com letra maiúscula, na primeira coluna. Na segunda coluna, tem-se “*Veneno*”, com letra maiúscula, o que também é significativo, a partir do momento em que, no conjunto das coisas das quais V.C. não gosta, aparece uma que seja bastante proibida e, portanto, temida.

Na segunda produção (t2, 1ª série), espontânea, tem-se um desenho com detalhes que, a princípio, aparenta refletir uma cena comum de ser desenhada pelas crianças: aves e coelhos conversam numa rua, ao redor de uma casa que tem, no alto de seu telhado, um pássaro com a língua amarrada a um fio por algo que parece uma corrente elétrica, provocada pelo contato de outro pássaro, que está mais acima, na antena de tv. No entanto, apresenta uma legenda que aponta para algo inusitado. Uma questão é feita com letras em tamanho proporcionalmente grande para as imagens presentes: “*quem a marrou minha lingua en*” (sic).

Chama a atenção a pergunta, sem um contexto mais amplo que permita interpretação de sua funcionalidade: o que levaria esta criança a retratar tal cena? E mais especificamente a fazer tal pergunta? Seria para provocar graça? Ou estaria refletindo alguma inquietação? V.C. é considerada uma criança muito inquieta, às vezes “passando dos limites”, pois “conversa demais”. A partir desses elementos do contexto, pode-se acreditar que a pergunta feita e o próprio desenho representa o olhar do outro sobre a criança.

A terceira produção (t3, 1ª série) também foi realizada espontaneamente, em ambiente familiar. Tem-se um texto estruturado nos padrões dos textos de revista em quadrinhos, leitura bastante comum, em se tratando de crianças. Mas o que chama a atenção no diálogo entre um coelho e um “*velhinho*”? Que idéia teria V. C. de um velhinho, a ponto de desenhá-lo com uma arma apontada para o coelho? Tem-se um diálogo que parte de uma situação conhecida, pois parece retratar o ponto alto da narrativa, seu clímax: momento em que o “*velhinho*” consegue “*render*” o coelho, que se encontra metade fora, metade dentro de sua toca, comendo sua cenoura. Pela situação retratada, pode-se repensar numa reprodução da estória do famoso coelho Pernalonga, da Looney Tunes, no entanto, o que faz com que uma criança, num universo de situações e de personagens, selecione exatamente esta cena em particular e os termos “*velhinho*” para um caçador e “*ispertinho*” para um coelho? Que visão tem uma criança dos termos no diminutivo e de seu efeito? Não estava ela fazendo uma leitura do mundo e de suas relações de poder, ensaiando, via linguagem, o exercício de ser social, atento, ativo, sempre na defensiva, assumindo papéis influentes?(olhar sobre o outro).

As produções seguintes (t4 e t5, 2ª série) são duas das produções que compõem a série de bilhetes escritos para o pai, numa situação particular. Os bilhetes foram todos afixados na porta de entrada de sua casa, pelo lado interno. Eram colocados à noite para que seu pai

os lesse antes de sair para a fazenda, por volta das cinco ou seis horas da manhã. No t4, tem-se duas reescritas que expressam um apelo. No primeiro dia, o recado foi o seguinte: “*Pai mi acorde quando você fó para a rosa*”. Não tendo sido atendido em seu pedido, V.C. escreve o segundo bilhete, grampeando-o no primeiro. Na continuidade, obteve-se: “*Para eu fazer meu deve bem rapido e depois e(ir) para a roça vini*.” Este segundo escrito aparece com letra bem maior do que a do primeiro. A palavra ‘rosa’ vem grafada ‘roça’. Esta alteração foi devido ao fato de sua mãe ter lido ‘rosa’. V.C. disse que não se tratava da flor e sim de ‘roça’, pergunta se então é com ‘ss’ e por fim com ‘ç’, procedendo à alteração. Este segundo escrito tem como pano de fundo o desenho de uma cena representativa de uma roça. O terceiro escrito foi produzido, sendo o ponto final transformado em ‘e’, seguido do novo recado. O resultado do conjunto das reescritas foi o seguinte: “*Pai mi acorde quando você fó para a rosa. Para eu fazer meu deve bem rapido e depois e(ir) para a roça vini e eu quero ojé, já, agora, mesmo, ouvio quedizer leu.*”

Na quinta produção (t5, 2ª série), aparece escrito com uma cor azul, em tom mais claro: “*Viri a pajina*”. O papel foi dobrado ao meio, no estilo de um convite. No interior, estava o recado: “*Pai mii acorde Para eu e(ir) para a ros/ça* (o ‘s/ç’ significa que os dois segmentos encontram-se sobrepostos, evidenciando o ‘ç’ sobrescrito ao ‘s’).

Voltando à parte externa, tem-se em cor mais escura, abaixo de “*Vire a pajina*”: “*Miacorde oje e mi mexa*.” Trata-se de reescrita do que havia sido escrito no dia anterior. O motivo foi o fato de o pai não o ter acordado, considerando muito cedo para fazê-lo. Daí o “apelo”, concentrado nos termos ‘oje’ e ‘mi mexa’. Observe-se o uso do imperativo, evidenciando uma relação em que a criança, se não exerce, pelo menos tenta exercer uma certa autoridade na relação com o pai ou mesmo tenta fazer valer o solicitado (olhar sobre o outro). A seleção lexical feita é bastante significativa para que se possa compreender o trabalho lingüístico feito por V.C., o que evidencia constituição do sujeito no processo de definição de seu estilo. Tem-se aqui uma situação de linguagem que representa os conflitos entre olhar sobre si, sobre o outro e do outro sobre si.

Na sexta produção (t6, 2ª série), o tema enfocado é o de uma lenda folclórica – “O boi tata” (a boi tatá). O uso do artigo masculino mostra a associação feita com o animal doméstico conhecido e que faz parte do cotidiano de V.C. A produção aconteceu a partir da sugestão dada pela professora de que os alunos imaginassem que fossem um dos mitos lendários de nosso folclore, perguntando-lhes o que fariam no lugar desses mitos. V.C. escolheu ser a boi tatá, a cobra de fogo, protetora das matas e florestas: “*Se eu fosse o boi tata eu não deixava as matas etc tabem protegia os fazendeiros e não deixava maltratar os animais e nem matar e os meus amigos flocoricos que protegen á mata e gosto/ão de fazer travesuras como o saci sempre iam mi ajudar fim!*.”(sic) A escolha evidencia uma preocupação que é geral por parte da sociedade. Novamente, tem-se o confronto entre os múltiplos papéis sociais. A interação sujeito/mundo, dando-se inicialmente pelo fictício, por um simples exercício de representação/reprodução de uma estória narrada em sala. A seleção de recursos da língua não é feita aleatoriamente, há um fazer lingüístico singular que aponta para caminhos específicos, que evidenciam o olhar da criança sobre si mesma e sobre o outro, constituindo-se e constituindo o sujeito das ações com a linguagem.

A sétima produção (t7, 2ª série) reforça o tema abordado no t6. No título, “*A natureza Pedi socorro*”, é curioso que ‘Pedi’ tenha aparecido iniciado em maiúscula. Por outro lado, esta parece ser a palavra-chave do meio ambiente na atualidade. O interesse pelo assunto é grande por parte de V.C., o que se sustenta na prática de sala que foi muito voltada para questões semelhantes. Além do que, os canais de tv e rádio exibem constantemente informações a respeito. Um outro recurso utilizado foi o uso reiterado de ‘etc’, já observado

em outras produções: “ (estão fazendo queimadas e etc etc etc...), como quem diz ‘no mais tudo que você já sabe’. Esta parece ser uma pista para a definição de um estilo que se caracteriza pela síntese, talvez pelos efeitos das entrelinhas, do pouco escrever, mas muito sugerir.

Uma última produção (t 8, 1ª série) chamou muito a atenção. Trata-se também de produção espontânea, na qual predomina imagem: V.C. toma uma folha e brinca de escola. Passa a seguinte tarefa: “ *Desenhe o personagem do texto*” (em hidrocor preto). Abaixo ele mesmo desenha de vermelho uma figura animalésca de muitas patas e caudas, com duas cabeças visíveis. Vê-se um homem montado no animal, que mais parece um espantalho, com tabuletas, cujos escritos são os mesmos de outras plaquetas fixadas em todo animal. Os escritos pareciam sílabas do vocábulo ‘monstro’ e do vocábulo ‘sim’: “mos”, “stro”, “sim”, “mo”, “tro”, “sii”, “m”. Estes segmentos apareciam ora repetidos, ora alternados uns com os outros. Consultado sobre a figura, V.C. disse que havia criado seu personagem, que não conhecia de nenhuma estória. O que levaria uma criança, que em muitos momentos também desenha e escreve a partir de revistas em quadrinhos, de cenas da natureza e de outros personagens comuns a outras crianças, a pensar num personagem fragmentado, multifacetado? Que discussão se poderia estabelecer acerca da construção da autoria a partir não somente da imagem, mas do texto apresentado que também se encontra dilacerado? Esta produção, bem como a que questiona a língua presa, levam a uma discussão sobre os diversos olhares que podem constituir um sujeito em processo de construção da subjetividade: o olhar sobre o outro, o olhar sobre si e o olhar do outro sobre o que firma autoria.

A partir das reflexões acima, chegou-se às seguintes evidências: há uma estreita relação entre imagem e texto, ainda bastante forte em ambas as séries acompanhadas; fica evidenciada uma alternância entre eu individual e o eu social, o que se caracteriza pelas relações de poder pai/filho, por exemplo; há uma opção por recursos que causam efeitos de humor; os conflitos do eu-individual com o eu-social traduzem-se em linguagem e revertem-se para a construção da subjetividade; há elementos que apontam para a representação que faz a criança da constituição dos sujeitos e esta representação nem sempre se apresenta uma, bem delimitada, aparecendo muitas vezes multifacetada.

Na continuidade do estudo empreendido, será aprofundada a discussão acerca da concepção de subjetividade, bem como acerca do desenvolvimento de gêneros discursivos, considerando o espaço de

sala de aula como espaço de interlocução, propulsor ou não de confrontos produtivos, que capacita o sujeito a se expor, a opinar, a decidir, a conhecer a si mesmo e ao outro. Outra discussão possível é a do status do pesquisador frente a uma discussão sobre “subjetividade”, partindo da escrita do outro, num trabalho dessa natureza, quando ele mesmo interfere no espaço, dialoga com o sujeito em seu cotidiano e nos textos: até que ponto o que “digo” sobre estas crianças é o que realmente “dizem” estas crianças? por outro lado, até que ponto tem um pesquisador que ficar de fora de um espaço a partir do qual ele também se constitui sujeito? As respostas podem parecer simples, mas a discussão traz em seu bojo muitas outras importantes, que inclusive fazem repensar a metodologia de observação, coleta e análise.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernadete M., FIAD, Raquel S., MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de Aquisição da escrita: sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas. SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Relatório Parcial do Projeto A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola ao segundo grau. IEL/Unicamp.
- FIAD, Raquel S. Projeto de Pesquisa A construção do estilo em um gênero em construção: análise de diários de observação de aulas. Agosto/1999 a julho/2001. IEL/Unicamp.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. In *Almanaque 5*: 9-27. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- GINSBURG, Carlo. *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi, 1968. Tradução Brasileira: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRANGER, G.G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Relatório Parcial do Projeto A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola à oitava série do primeiro grau. Agosto/97 a fevereiro/99. IEL/Unicamp.
- SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Fapesp, 1998.

A tradução cinematográfica de Mrs. Dalloway

Carlos Augusto Viana da Silva
Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: This paper intends to observe the way the stream of consciousness, a modern literary technique, in Mrs. Dalloway by Virginia Woolf was translated to the cinema, taking into consideration literary aspects related to the novel and the film adaptation as translation.
PALAVRAS-CHAVE: fluxo da consciência, literatura, tradução.

Os estudos de tradução têm se desenvolvido consideravelmente nas duas últimas décadas sob diferentes perspectivas. A adaptação de filmes como tradução proposta por Cattrysse também despontou como uma nova percepção de tradução que estende, de certa forma, o conceito e dá uma nova visão nesse campo de estudo. Baseados nas propostas metodológicas no que diz respeito a esse aspecto ainda pouco explorado, observaremos algumas questões relacionadas à adaptação cinematográfica do romance *Mrs. Dalloway* de escritora inglesa Virginia Woolf, considerando a forma como se deu a tradução do Fluxo da Consciência do romance para o roteiro adaptado para o cinema.

Com o advento dos estudos das novas teorias da tradução, uma nova atitude se estabeleceu no processo tradutório de forma bastante pertinente. Os métodos teóricos- prescritivos, que davam à tradução um caráter de transcrição de uma língua-fonte para uma língua-alvo, passaram, a partir de então, a ser descritivos, ou seja, não se considera, pelo menos à luz das novas teorias, a tradução como resultado de equivalências ou fidedignidade com um texto 'original', mas sim um estudo descritivo do processo como um todo.

Essa idéia está associada ao princípio dos estudos descritivos de Toury que esclarece:

Pode-se examinar textos traduzidos e/ou os seus constituintes, suas relações intertextuais, seus modelos e normas de comportamento de tradução ou em estratégias recorrentes à solução de problemas particulares. O que constitui o objeto de uma disciplina de estudos de tradução são mais fatos (de observação ou de reconstrução) da vida real do que simplesmente entidades especulativas resultantes de hipóteses preconcebidas e modelos teóricos. O processo tradutório é, portanto, algo empírico por natureza e deve ser trabalhado como tal. (TOURY, 1995:1)

Percebe-se, através do pensamento de Toury, um diálogo permanente entre os textos e as estruturas sociais, que parecem sempre estar exercendo influência direta na tradução. Nessa perspectiva de interação entre o meio e o ato de traduzir, alguns autores apresentam ao método da tradução uma nova forma de considerar, na análise do processo, todo o aparato organizacional social do sistema literário a que se propõe traduzir. É a teoria dos polissistemas.

Os autores que concebem essa teoria pressupõem que as normas sociais e as convenções literárias na cultura de chegada, ou seja, o sistema para o qual se vai traduzir, ditam as pressuposições estéticas dos tradutores e, como consequência, afetam suas decisões no momento da tradução. Nesse contexto, o processo tradutório passa a ser bem mais amplo; como reforçam Lefevere, Holmes e Vanden Broeck (Apud GENTZLER, 1993: 107), a teoria da tradução parece transcender os aspectos lingüísticos. E nessa nova visão, o processo de tradução tenta descrever não somente o processo de transferência de um único texto, mas o processo de produção de tradução que possa transformar o sistema literário como um todo.

Itamar Even-Zohar (Apud GENTZLER, 1993: 114-115) se re-

fere à teoria dos polissistemas como uma correlação de sistemas literários e não-literários com a sociedade. É na verdade uma tentativa de explicar a função de diferentes tipos de textos numa dada cultura desde os cânones literários até os mais marginais. Zohar (Apud GENTZLER, 115) acrescenta ainda que um determinado texto é traduzido por causa de algumas condições sociais envolvidas.

Mrs. Dalloway, por exemplo, tem uma grande representatividade no universo literário moderno. É uma obra bastante expressiva do Fluxo da Consciência que consolidou Virginia Woolf em sua técnica de escrita. Esses aspectos dão ao romance o prestígio de cânone literário e, conseqüentemente, viabiliza sua permeabilidade, através de traduções, em outros sistemas. Trata-se de uma obra que busca a estruturação de uma técnica literária que explora estados de mente dos personagens.

Segundo Pires (1985:148), o espaço dos processos mentais (consciência) apresenta a distinção de dois níveis: o da fala – a verbalização racional, e o da pré-fala – que é menos desenvolvido, menos percebido e concentra o interesse da técnica do Fluxo da Consciência. *Mrs. Dalloway* faz o leitor penetrar na mente de vários personagens, tendo Clarissa e Septimus como os principais. As reações fluem por meio de uma livre associação de idéias motivadas e sugeridas pelo próprio inconsciente, através da atuação dos sentidos, da memória e da imaginação, mediadores da comunicação entre o mundo interior e o mundo exterior do personagem.

A Tradução da manifestação do fluxo da consciência para o roteiro adaptado de Mrs Dalloway

A manifestação do Fluxo da Consciência em *Mrs. Dalloway* se dá exatamente através das conjecturas mentais dos personagens, representadas, principalmente, pela atuação dos sentidos e mais especificamente da memória. Para representar essas manifestações do Fluxo da Consciência na tradução do romance para o roteiro adaptado para o cinema, as técnicas utilizadas no romance, por passarem a dialogar com uma nova linguagem, o cinema, adquirem uma nova forma.

Mrs. Dalloway é predominantemente constituído de 'flash backs', uma técnica usada para repassar o material psíquico existente na mente do personagem. Desde o início do romance nos deparamos com essa técnica quando o personagem Clarissa abre a porta para ir à rua e imediatamente se reporta ao passado:

"What a lark! What plunge! For so it had always seemed to her when, with a little squeak of the hinges, which she could hear now, she had burst open the French windows and plunged at Bourton into the open air. How fresh, how calm ..." (p. 7)¹

¹ Todas as traduções para o português referentes ao romance *Mrs. Dalloway* neste trabalho são de Mário Quintana.

"Que frêmito! Que mergulho! Pois sempre assim lhe parecera quando, com um leve ringir de gonzos, que ainda agora ouvia, abria de súbito as vidraças e mergulhava ao ar livre, lá em Bourton. Que fresco, que calmo ..." (p. 15)

Através de uma descrição não completamente estruturada, o leitor é conduzido a penetrar na mente do personagem, que é acometido por uma sensação de recordações e vislumbre que desencadeiam o fluxo.

O cinema, como sabemos, dispõe de mecanismos específicos e linguagem própria na sua articulação e também se apodera de técnicas específicas. Além dos 'flash backs' que estão tão presentes no romance, o roteiro dispõe dos 'close ups' e a superposição de imagens que dão um efeito bem particular na tradução da obra literária. No mesmo fragmento visto acima que representa uma manifestação do Fluxo da Consciência, por exemplo, as imagens oscilam entre o presente e o passado do personagem Sra. Dalloway. A sua atitude de abrir as vidraças a reportou aos seus dezoito anos em Bourton, quando ela era simplesmente Clarissa ainda sem o seu sobrenome:

*Sra. Dalloway: What a lark!
Que atrevimento!
What a plunge!
Que mergulho!
Clarissa: What a plunge!
Que mergulho!*

A linguagem aqui é restrita e as imagens têm maiores efeitos porque através do cenário ficam claros a diferença do tempo e o produto da mente do personagem. Há portanto, uma manifestação das normas de adaptação de obras literárias que segundo Patrick Cattrysse (TARGET4:1, 1992: 57) tende a fazer algumas simplificações na narrativa. É importante ressaltar que essas simplificações estão ligadas às normas no momento em que o texto literário está submetido à nova linguagem do cinema. Portanto, não parece justo tecer qualquer comentário no que diz respeito à avaliação ou a julgamentos do texto adaptado, sem levar em consideração essas normas que serão discutidas a seguir.

Um outro exemplo de manifestação do Fluxo da Consciência ocorre quando Clarissa Dalloway sai para comprar flores e encontra Hugh Whitbread na rua. A partir desse momento, a narrativa é transportada novamente para o passado através das suas lembranças quando morava em Bourton:

"She could remember scene after scene at Bourton-Peter furious; Hugh not, of course, his match in any way, ..." (p. 10)²

No roteiro, após a conversa entre Clarissa e Hugh os 'flash backs' são mostrados a partir da fala de Peter, um novo personagem que é introduzido:

*Peter: I can't forgive you for liking him Clarissa.
Não posso perdô-la por gostar dele, Clarissa.*

Percebemos que no roteiro houve uma transformação do texto em relação ao romance. Conforme assinala Cattrysse (TARGET4:1,1992:53-70), tanto os estudos de tradução quanto os de adaptação de filmes dizem respeito à transformação de textos originais em textos-alvo sob algumas condições de variação. O roteiro adaptado, por está sujeito às normas da política sistemática do cinema, tem um caráter bem mais objetivo. A linguagem, por sua vez, é mais condensada e a própria definição das imagens dá uma certa linearidade ao discurso, o que no romance não fica muito evidente.

Lefevere (1992: 9) percebe a tradução como sendo a reescritura de um texto original e segundo ele, todas as reescrituras, quaisquer que sejam as suas intenções, refletem uma ideologia. Essa transformação a nível de texto na tradução do roteiro parece refletir as convenções relacionadas à adaptação de filmes, porque, provavelmente, aqui estão envolvidas políticas de manipulação de produção, e até mesmo, questões técnicas que moldam o texto segundo as exigências do processo.

O roteiro adaptado mantém a supressão da língua, mas por outro lado, detém-se sobre fatos relevantes que apresentam, ou pelo menos sugerem o desencadeamento dos fluxos. Num determinado momento no romance, o fluxo é manifestado quando o personagem é acometido de um sentimento de vazio:

*"There was an emptiness about the heart of life; an attic room."
(p. 36)
"Era um vazio perto do centro da vida; um sótão." (p. 47)*

Observamos que há no fragmento uma tradução mais próxima do original, conservando nos vocábulos semelhante valor semântico. Enquanto isso, no roteiro temos no mesmo momento o seguinte:

Clarissa: *"So all over for me!"*
Clarissa: *"Está tudo acabado para mim!"*

Nessa reescritura, notamos um texto mais denso, com uma carga semântica muito mais forte que sintetiza o estado do personagem. Nesse caso, talvez a imagem não teria a força necessária para repassar a idéia exata. Enquanto no romance essa idéia é entendida através de descrições que suportam as sucessivas conjecturas; no roteiro, por não dispor desse recurso, parece se apoderar da linguagem num tom mais objetivo. Deparamo-nos, então, com duas perspectivas diferentes na tradução de *Mrs. Dalloway*: a tradução literária, que se apodera da palavra como única forma de reprodução do Fluxo da Consciência e roteiro de adaptação para as telas que usa, além da palavra, a imagem. Percebemos que, nesse uso da imagem, o Fluxo da Consciência parece se manifestar de forma mais estruturada.

Temos observado através dessa breve discussão a forma descritiva de como os estudos de tradução têm sido tratados na visão de algumas teorias. Observamos também que para cada forma de tradução, são seguidos padrões particulares que governam e influenciam diretamente no processo, como o exemplo da diferença de perspectiva na tradução de manifestação do fluxo da consciência na forma de livro e na forma de roteiro de *Mrs. Dalloway*. Ao levarmos em conta o aspecto linear na tradução para o cinema decorrente do uso da imagem e a transformação na estrutura do texto, poderíamos atribuir a esses mecanismos de tradução o mérito de traduzir melhor o Fluxo da Consciência? Ou quem sabe estruturar o Fluxo da Consciência, que em forma de livro é caótica?

Referências bibliográficas

- BASSNET, Susan. *Translation Studies*. Edição revisada. London e New York: Routledge, 1991.
- CATTRYSSE, Patrick. "Film Adaptation as Translation: Some Methodological Proposals" In *Target* 4:1. 53-70 (1992): John Benjamins. Amsterdam.
- GENTZLER, E. *Contemporary Translation Theories*. Londres e Nova York: Routledge, 1993.
- LEFEVERE, André. *Translation, Rewriting & the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge, 1992.
- PIRES, Orlando. *Manual de Teoria e Técnica Literária*. Rio de Janeiro, Presença edições, 2ª. Edição, 1985.
- TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. Grafton Books, 1976.
- WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. Trad. por Mário Quintana, Rio de Janeiro, Bruguera.

² " Podia lembrar cenas e cenas em Bourton-Peter furioso; naturalmente que Hugh não lhe comparava, de modo algum, ..." (p.19)

Texto/intertexto: um estudo etno-sociolinguístico/literário em Fernando Pessoa e José Saramago Pontes

Carmen de Lourdes de Araújo Teixeira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Pós-Graduação em Letras

PALAVRAS-CHAVE: *intertextualidade, sócio-histórico, linguístico/literário.*

A presente comunicação sob o título **TEXTO / INTERTEXTO: UM ESTUDO ETNO-SOCIOLINGÜÍSTICO/LITERÁRIO EM FERNANDO PESSOA E JOSÉ SARAMAGO** é parte do nosso trabalho desenvolvido na Linha de Pesquisa **FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS**: perspectiva geo-sócio-etnolinguística, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria das Neves Alcântara de Pontes.

Averiguamos os textos / contextos em **Obra Poética**, de Fernando Pessoa e **O ano da morte de Ricardo Reis**, de José Saramago procurando-se detectar as relações textuais, notadamente a **intertextualidade**. Nossas reflexões foram orientadas por princípios teóricos da Sociolinguística, da Literatura Portuguesa, da Semântica, além é claro, de estudos específicos voltados para as obras literárias em tela.

Para atingirmos os objetivos propostos, procedemos à observação direta das referidas obras, tendo em vista o **diálogo** que elas apresentam, ou seja, a sua íntima relação com a produção pessoana, especialmente, o heterônimo Ricardo Reis. O momento histórico que a narrativa ressalta será considerado em relação a esta elaboração ficcional, a re-criação de um personagem, integrante do “drama em gente”, do célebre Fernando Pessoa. Daí a necessidade dessa visão sócio e etnolinguística, numa concepção de linguagem apoiada também na Sociologia e na Antropologia.

Num texto, de forma mais evidente ou não, há marcas de outros textos que integram a experiência de leitura de um escritor. Textos anteriores ou de outras épocas realizam registros que poderão estar em nova elaboração textual.

O fato de um texto evocar outro texto é caracterizado por Júlia Kristeva como “*ato de reminiscência*” e/ou *transformação dessa matéria como “ato de intimação*”. Ela diz :

“O livro remete a outros livros e pelos modos de intimar (aplicação em termos matemáticos), confere a esses livros um novo modo de ser, elaborando assim sua própria significação “ (1974: 98-99)

Para Affonso Romano de Sant’Anna, isto é apropriação, uma técnica sugerida inicialmente nas Artes Plásticas, identificada como “colagem”. O objeto é “retirado de sua normalidade e colocado numa situação diferente”. Há a representação do objeto numa outra situação, estranha em relação à que anteriormente ocupava.

É assim que se verifica, quando Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, é deslocado como personagem na obra de José Saramago. O objetivo dessa “colagem” é visivelmente uma “crítica da ideologia” predominantemente num âmbito nacional e internacional.

A “apropriação” é portanto, uma técnica, um modo de “dizer”, pelo diálogo intertextual, altamente conotativo.

Evidencia-se uma transformação lenta de uma ótica que transita da obra motivadora, para uma segunda em que Ricardo Reis é, de certa forma, pretexto para que o “*espetáculo do mundo*” seja mostrado,

como se verifica entre o poema “Ouvi contar que outrora, quando a Pérsia” do Reis pessoano e certa alusão à Addis-Abeba, no texto de Saramago.

O Reis pessoano existe basicamente pela linguagem, é a linguagem sua forma de ligação com o mundo. E é esta mesma ligação que existe entre Pessoa e Saramago. Naquele, através de uma forma contida, reveladora de um certo equilíbrio. Suas Odes são impregnadas de lição estóica, de certezas de que nada é possível fazer para alterar o curso das coisas.

A transitoriedade da vida, a fugacidade do tempo, a impotência humana fazem dele um mestre da conformação, com lições amargas.

A consciência da surdez dos deuses, diante dos infortúnios, resulta em desabafo: “*Quanta tristeza e amargura afoga*”. Talvez, por isso, a necessidade de interlocutores, de um sujeito-ouvinte: Neera, Cloe e Lídia. E nesse diálogo, o Ricardo Reis das odes registra a sua postura diante do mundo, da pátria e dos deuses.

O Ricardo Reis de Saramago é monarquista. Depois da Proclamação da República Portuguesa, exila-se no Brasil. Este distanciamento é a forma de expressar a sua não-aceitação ao regime. O seu movimento é no sentido de interioridade, como se pode constatar quando, retomando o verso de Camões *Onde a terra se acaba e o mar começa*, ele diz: *Aqui onde o mar acaba e a terra principia* e abre a sua narrativa com esta frase. E nesse movimento, apresenta-nos um Ricardo Reis em transformação. Não é mais um Ricardo Reis contemplador do mundo como o das Odes, mas um Ricardo Reis conhecedor da realidade. Para isto, Pessoa aparece, saído da morte recente para re-conduzir o seu heterônimo a uma outra compreensão de vida e quer entender melhor o que o trouxe de volta a Portugal:

“Você, Reis, tem sina de andar e fugir das revoluções, em mil novecentos e dezenove foi para o Brasil por causa de outra que, provavelmente, falhou também.” (1998: 81)

É assim moldado o Reis de Saramago por Fernando Pessoa, enquanto personagem, também, da narrativa. Na perspectiva de Saramago, Reis, ao retornar a Portugal, retorna, também, a um tempo também afastado. Sai da atmosfera clássica, para a atualidade de então, fato que equivale, a nosso ver, a um novo nascimento, mas com lembranças do passado, expresso, principalmente, na imagem do rio (símbolo do que se esvai, assim também no da chuva). Os seus hábitos se alteram, mas a tomada de consciência do contexto histórico português e estrangeiro é lento.

Nesta aproximação com a realidade, inclui Lídia, não a das Odes, mas Lídia, a criada do Hotel, com quem o Ricardo chega a ter um relacionamento amoroso e a engravida. Daí, agora, ele é considerado por Pessoa um cortejador a quem diz: *estimava-o mais quando você via a vida à distância.* (1998:183)

O Ricardo Reis de Saramago evolui, sai de uma passividade contemplativa, embora incipiente, em direção ao real concreto.

Outro aspecto a considerar é que, sendo Fernando Pessoa o que vem da morte, o seu olhar para a realidade é um olhar crítico, irônico, principalmente, sobre o contexto político.

“(…) *Quando Hitler fala é como a abóbada de um templo se fechasse sob a cabeça do povo alemão.*” (1998: 280)

Ambos, Pessoa e Reis estão mudados. Sobre ele Ricardo observa : *Você era menos subversivo, tanto quanto me lembra.* Pessoa responde-lhe: *Quando se chega a morte vemos a vida doutra maneira.* E, é assim que se instaura o diálogo intertextual. Vejamos, através dos personagens.

Na obra de Pessoa, Reis tem voz própria e existe através de sua produção poética (Odes) que mais parece um monólogo. Elege , contudo alguns interlocutores , como já mencionamos anteriormente : Neera, Cloe e Lídia.

Eta última, Lídia, é a única que transita na obra de Saramago. Ganha corpo como mulher do povo e representa a direção social , para uma realidade mais física, mais dura e sofrida pelos “Salazares” da vida .E é nessa humilde condição que vai ensinando a Ricardo Reis a inverter a lição da Ode 375, anteriormente referida .

Pois ela transmite a lição aprendida com a morte do seu irmão Daniel de que “ *a morte é melhor do que uma vida vil.*”

Reis sofre uma espécie de seqüestro e aporta em uma outra situação: anos de ditadura salazarista, crescente poderio nazi-fascista. São forças novas que surgem, como no jogo de xadrez, agora sob o olhar já não tão alheio, tão contemplativo de Ricardo Reis. Impõe-se uma percepção e um movimento, uma reação crítica , a necessidade de preocupação e de participação (de engajamento). E aí, não temos mais o Reis das odes derrotado pelo destino, mas o Reis de Saramago, que sabe que o tempo é marcado pela ação humana, que essa ,sim, faz a História. O mundo não é mais lido pela vontade dos deuses, mas pela vontade dos homens. Tal como fez Daniel, o irmão de Lídia, que embora estando na Marinha de Guerra é contra a situação. Participa da revolta e representa a ação , o agente histórico de uma possível transformação, o que se opõe à resignação, o que assume a um dos lados do jogo de xadrez do tabuleiro histórico, mesmo com o alto preço de sua vida.

Com a morte de Daniel, Ricardo Reis perfaz o novo caminho do seu aprendizado, conduzido por Fernando Pessoa, devolvido assim ao seu

criador , porém com novas marcas. Seria este o ano de sua morte? Que morte seria esta?

Quando, no final da narrativa , Fernando Pessoa o leva consigo, este abandona a realidade, inclusive, no espaço da morte, uma vez que o seu criador já não vive. Com esta sugestão, Saramago, desvela ao leitor o seu processo criativo. Ricardo Reis não pertence a Saramago e, por isto, ele segue o seu autor (criador). Ele foi (é) a representação da necessidade de ver , de agir, de se importar. E isto está na ideologia socialista de Saramago. Assim, é possível compreender-se , quando ele toma de Adamastor , personagem de *Os Lusíadas* e diz : *Aqui onde o mar acaba, a terra espera* como uma chamada à transformação da realidade, à uma mudança que pode ser lida como morte/nascimento.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A Teoria do romance.* São Paulo: UNESP, 1993.
- CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas.* Edição organizada por Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto Editora, / s.d.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Semanálise.* São Paulo: Perspectiva, 1974
- MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa através dos textos.* São Paulo: Cultrix, 1999.
- NICOLA, José de e INFANTE. Ulisses. *Como ler Fernando Pessoa,* São Paulo: Scipione, 1988.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética.* Introdução de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.
- _____. *Alguma prosa.* Organização e prefácio por Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- SANT’ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia.* São Paulo: Ática, 1991.
- SARAMAGO, José. *O Ano da morte de Ricardo Reis.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SEABRA, José Augusto. *Fernando Pessoa ou o poetodrama.* São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *O heterotexto pessoano.* São Paulo: Perspectiva, 1988.
- VILLARDI, Raquel. “*Trindade feminina em Saramago*”. In: — *ANAIS DO XIII ENCONTRO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS DE LITERATURA PORTUGUESA.* Rio de Janeiro/UFRJ. 1992. p. 658-661.

A posição das formas pronominais reduzidas em Xipaya

Carmen Lúcia Reis Rodrigues

Universidade Federal do Pará

RESUME: Nous présentons dans ce travail les pronoms personnels sujet, en Xipaya, dans la phrase assertive. Dans l'ensemble de ces pronoms, il ya les pronoms indépendents et leur formes réduites. Les pronoms indépendents se trouvent généralement en tête de phrase, mais au contraire, les formes réduites n'apparaissent jamais au début d'un énoncé.

PALAVRAS-CHAVE: língua Xipaya, tronco Tupi, pronomes independentes, formas reduzidas.

Introdução

A língua Xipaya - língua pertencente à família Juruna, tronco Tupí – apresenta, como sujeito da oração, pronomes independentes e formas pronominais reduzidas¹. Esses pronomes são usados em construções assertivas e interrogativas, conforme o paradigma apresentado no quadro abaixo, mas neste trabalho focalizaremos apenas a ocorrência desses pronomes em construções assertivas.

Os pronomes independentes encontram-se geralmente no início da oração, e, ao contrário, as formas pronominais reduzidas não ocorrem introduzindo oração, aparecendo no meio e no final da construção, normalmente posposta ao verbo. Assim, identificaremos as posições de ocorrência dessas duas classes de pronomes, apresentando os elementos sintáticos que podem precedê-los.

Quadro 1 – Distribuição dos prefixos no léxico do PB

NÍVEL 1 (RAIZ)
PLS DE CLASSE I: a-, ad-, aN-, coN-, deS _{priv} -, diS-, eN-, iN _{dentro} -, eS _{fora} -, re-, tranS-
NÍVEL 2 (PALAVRA)
PLS DE CLASSE II: iN _{neg} -, deS _{neg} -, sub-
TODOS OS PCS ALCADOS
PÓS-LÉXICO
COMPOSIÇÃO SINTÁTICA



1 Pronomes independentes

Os pronomes independentes são pronunciados isoladamente e encontram-se, habitualmente, no início da oração:

- (1) *una wāriu*
1S forte
'Eu sou forte'
- (2) *ty máxi kusíri anu*
3S agora trabalhar MOD
'Agora, ele está trabalhando'
- (3) *si ija wa he ta etúka miu jähába*
IGN água trazer MOD ir comida cozinhar SUB
'Nós vamos buscar água para cozinhar a comida'

Mas podem ocorrer no final³ do enunciado:

- (4) *wāriu una*
forte 1S
'(Eu) sou forte, eu'
- (5) *máxi, kusíri anu ty*
agora trabalhar MOD 3S
'Agora, (ele) está trabalhando, ele'

Encontramos esses pronomes também no interior da oração, precedidos de i) complemento circunstancial, ii) complemento objeto

e iii) locução temporal, quando tais elementos ocorrem no início do enunciado, de acordo com os exemplos apresentados abaixo.

i) complemento circunstancial

- (6) *máxi, una ta mā*
ta-a
hoje 1S ir-IR NEG
'Hoje, eu não sairei'
- (7) *karia juze, una ta*
ta-a
festa LOC 1S ir-IR
'Eu irei à festa' (lit.: 'Na festa, eu irei')

ii) complemento do objeto

- (8) *xíta, una xu de*
peixe 1S. comer OBJ
'O peixe, eu o comi'

iii) locução temporal

- (9) *ziapa kapāja he kariaria (...) tade du si pã máka anu*
máku-a
pajé quintal LOC dançar L.TEM IGN bem tomar-se-IR MOD
'O pajé dança lá fora. (E) depois, nós ficamos curados'

Os pronomes independentes podem ainda posicionar-se no predicado, como em (10) – (12):

- (10) *katau udy de*
katu-au
enterrar-NEG 1Pl OBJ
'Nós não o enterramos'
- (11) *xíta padiku uzudy he ta*
peixe pegar 1Pl MOD ir (aux.)
'Nós vamos pegar peixe'
- (12) *dúrea ena máka*
máku-a
velha 2S tornar-se-IR
'Você ficará velha'

¹ Cf. REIS RODRIGUES (1995, p. 97-98), a respeito da morfologia dos pronomes pessoais em Xipaya.

² O pronome *si* representa a primeira pessoa plural genérica.

³ Não trataremos aqui das implicações semânticas quando o pronome ocorre nessa posição.

Observando os exemplos acima, podemos dizer que os pronomes independentes ocorrem em primeira posição na oração, como se verifica claramente em (1) – (3). Os exemplos (4) e (5) foram usados apenas para ilustrar as outras ocorrências desses pronomes, o que não significa que estejam em primeira ou segunda posição. Em relação aos exemplos (6) – (8)⁴, o pronome independente encontra-se em primeira posição, precedido de um elemento que ocupa a posição de tema⁵. Quanto ao exemplo (9), trata-se de uma exceção, pois nesse enunciado a locução temporal **tade du** parece estar ocorrendo em primeira posição e o pronome independente em segunda posição. Outra exceção, para a ocorrência dos pronomes independentes em segunda posição, diz respeito às formas verbais que não apresentam formas reduzidas correspondentes, como é o caso da primeira pessoa do plural, **udy** e **uzudy**, em (10) e (11), e da segunda pessoa do singular **ena**, em (12).

2. Formas pronominais reduzidas

Conforme o quadro acima, observa-se que em construções assertivas as formas reduzidas⁶ **na**, **(h)i** e **da** são usadas, respectivamente, para a primeira pessoa do singular e para a primeira e terceira pessoa do plural.

Ao contrário dos pronomes independentes, esses pronomes não ocorrem no início da oração, nem pronunciados isoladamente - são pronunciados sempre acompanhados da palavra que os precede. E, como já mencionamos acima, ocorrem com frequência pospostos ao verbo:

(13) **axi mynau na**
mynu-au na
fogo acender-NEG 1s.
'Eu não acendi o fogo'

(14) **kariku da de**
fazer 3pl. OBJ
'Eles já o fizeram'

(15) **uza naema xu (h)i anu**
porco NEG comer 1gn MOD
'Não foi porco que nós comemos'

A partir dos exemplos apresentados nota-se que as formas reduzidas estão ocorrendo em segunda posição, precedidas do sintagma verbal, que nesse caso encontra-se em primeira posição na oração.

Esses pronomes podem ocorrer também imediatamente após um i) complemento circunstancial, ii) uma locução temporal ou iii) uma oração subordinada.

i) precedido de complemento circunstancial

As formas pronominais reduzidas encontram-se precedidos do complemento circunstancial quando este elemento está antes do verbo, como em (16) – (18).

(16) **maidji na kyhu tau, kaukade na du ta kyhu**
ontem 1s pescar ir-NEG amanhã 1s CO ir pescar
Ontem eu não fui pescar, mas amanhã eu irei.

(17) **ziapa aka dedji na wy**
pajé casa LOC 1s chegar, vir
'Eu vim da casa do pajé'

Comparando-se esses exemplos com os exemplos em que o circunstancial também precede as formas pronominais independentes, nota-se que em (6) e (7) esse elemento encontra-se enfático, em

posição de tema, o que não ocorre em (16) e (17). Verifica-se então que, em (6) e (7), a presença do circunstancial em posição de tema significa que o elemento seguinte encontra-se em primeira posição, embora seja possível na língua ter o complemento circunstancial em primeira posição, conforme (16) e (17), ou seja, sem estar em posição de tema. Nesse caso, o elemento que o segue encontra-se em segunda posição⁷.

O complemento circunstancial ocorre também posposto ao sintagma verbal:

(18) **wári wi sa na kamädýhu**
caxiri beber querer 1s noite
'Eu quero beber caxiri, à noite'

Em (18), pode-se dizer que o sintagma verbal encontra-se em primeira posição precedendo a forma pronominal reduzida, que ocupa a segunda posição.

ii) precedido de locução temporal

Nas construções que apresentam a locução temporal **tade du** introduzindo uma oração, as formas pronominais reduzidas posicionam-se imediatamente após esse elemento.

(19) **ta (h)i se-aka juze. tade du (h)i ta se-aka juze siu**
ir 1gn linc-casa LOC L.TEM 1gn ir linc-casa LOC dormir
'Nós vamos para casa'. (E) depois, nós vamos para nossa casa (para) dormir.'

(20) **takaria padiku na. tade na du pyza he máku de**
galinha pegar 1s L.TEM (tade du) 1s (na) canoa LOC colocar OBJ
'Eu peguei as galinhas e, em seguida, coloquei na canoa'

(21) a. **xíta, tãitãi he da máku de**
peixe panela LOC 3pl colocar OBJ
Lit.: 'O peixe, eles o colocam na panela.
'Eles colocam o peixe na panela.

b. **tade du da xixi de djukýdi djuu anu**
L.TEM 3s comer OBJ sal COM-NEG MOD
E, depois, eles comem sem sal'

As formas reduzidas de primeira e terceira pessoa plural sempre ocorrem depois da locução de coordenação, mas a de primeira pessoa encontra-se sempre no interior da locução, como observa-se em (20).

Em (20), além da locução temporal, ocorre o complemento circunstancial à esquerda do verbo, mas o pronome apresenta-se na locução. É possível que isso esteja relacionado ao fato da seqüência **tade du** introduzir uma oração, ou seja, ocorrer em primeira posição.

⁴ Sobre o complemento circunstancial e o objeto nessa posição, ou seja, em posição de tema, cf. REIS RODRIGUES (*op. cit.*, p. 173-188).

⁵ Segundo Lyons (1990, p. 138), "tema, (...) é a expressão que utiliza o locutor para o que ele anuncia como o tópico de seu enunciado" (tradução minha).

⁶ FARGETTI (1998), também identificou formas reduzidas na língua Juruna (família Juruna), apresentando um paradigma completo para essas formas.

⁷ O que ocorre em Xipaya em relação à posição dos pronomes em função de sujeito, parece ocorrer também em Juruna, pelo menos no que diz respeito aos pronomes independentes. Pois, segundo FARGETTI (*op. cit.*), os pronomes independentes "ocupam a primeira posição na oração, podendo, contudo, aparecer pospostos ao verbo. Neste caso, apresentam algumas reduções na forma, o que leva a vê-los como uma segunda classe de pronomes".

Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas - resultados preliminares

Cátia de Azevedo Fronza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS*

ABSTRACT: *This study introduces preliminary results of texts that were written by standard I children, from 3 different classes of the Brazilian fundamental education. The data of this research, which must be finished until July/2001, will show differences and similarities when they are compared with the process of normal phonological acquisition. The results will clarify the relationship between text and phonology.*

PALAVRAS-CHAVE: *alfabetização, texto, fonologia*

1. Introdução

Sabe-se que os conhecimentos da criança sobre a sua língua manifestam-se, primeiramente, através da fala, caracterizando as informações fonéticas, fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas adquiridas. Ao iniciar o período escolar, a fase da alfabetização, da leitura e da escrita, as estruturas e regras da sua “língua falada” estão presentes. Considerando que a fala é a primeira habilidade a ser dominada na aquisição da língua, acredita-se que, ao adquirir a escrita como segunda habilidade, levando em conta os aspectos de aquisição fonológica já dominados, a criança manifesta padrões semelhantes, pois a partir de então precisa associar som, distintividade e representação escrita.

Levando em conta essas habilidades, considera-se pertinente, a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento do sistema fonológico da língua, identificar, compreender e analisar produções escritas no processo de alfabetização que privilegia o texto, voltando-se para manifestações semelhantes ao que se verifica na aquisição fonológica considerada normal. Nesse sentido, através da análise das produções textuais (espontâneas ou inventadas) de crianças de 1ª série do ensino fundamental, pretende-se estabelecer uma relação mais explícita entre texto e fonologia.

Na fase atual deste estudo, é importante destacar a metodologia utilizada, o estágio em que se encontra a pesquisa e os resultados preliminares, visando à identificação de características quantitativas e qualitativas que explicitarão a relação entre a aquisição da escrita e a da fonologia.

2. Metodologia

2.1 Informantes e amostra

Fazem parte do corpus os textos produzidos por 66 crianças de 1ª série, em processo de alfabetização que privilegia o texto. As crianças, com idades entre 6 (início da coleta) e 8 anos (ao final da coleta), pertenciam a três escolas da rede privada de ensino, no município gaúcho de São Leopoldo.

2.2 Os dados

De maio a novembro de 2000, foram sendo coletados textos mensais dos alunos, totalizando sete, com a participação desta pesquisadora durante as atividades. Os textos foram produzidos espontaneamente, mas com orientação inicial das professoras, através de questionamentos e discussões que se referiam ao tema a ser desenvolvido. Como algumas crianças não se encontravam no nível considerado alfabético, ou não estavam presentes no dia da atividade textual, nem todas têm sete produções. Assim, há 326 textos digitados, cujo levantamento a que se chegou será apresentado neste trabalho.

As palavras escritas de cada texto encontram-se digitadas em uma ficha específica que contém dados do informante, além de registrar a estrutura padrão e a estrutura escrita, comparando-as, como mostra o quadro 1.

Quadro 1: Ficha de dados

ESCOLA: SÃO JOSÉ		TEXTO: SJTB5
INFORMANTE: L F	IDADE: 7 anos	DATA DA COLETA: 29/06/00
ESTRUTURA PRETENDIDA	ESTRUTURA ESCRITA	OBSERVAÇÕES
Máquina das bolas	maquina	máquina→maquina AG/TF
Pra fazer precisa de couro cola câmara	faser coro camera	fazer→faser UIL couro→curo MONO câmera→camera AG
plástico borracha pelo pra bola de golf	plástico boracha degoufi	plástico→plástico AG borracha→boracha MES de golf→degoufi JUNT/TF
bomba para encher a bola	em cher	encher→em cher UIL/SEG
tem o biquinho para e não deixar murchar	biqino não decha r murchr	biquinho→biquino MES deixar→decha r UIL/SEG murchar→murchr MES
botamos essas coisas agora vamos começar a fazer	e sas a gora comeci fas	essas→e sas SEG/UIL começar→comeci SINT fazer→faz UIL/SINT
a máquina precisa de parafuso lata	maquina precisa para fuso	máquina→maquina AG/TF/HIP precisa→pequisa MES parafuso→para fuso SEG
cano tinta e caixa as bolas	catcha	caixa→catcha MONO
safram voando funcionou e saf chutando	sairdo fusiono sa xutando	safram→sairão AG/TF funcionou→fusiono MES/MONO saf→as MES chutando→xutando UIL

Diferenciadas de acordo com a forma alvo e a forma escrita, as palavras alteradas foram classificadas, adaptando-se a terminologia de Cagliari (1997), que corresponde a uma descrição em termos ortográficos das alterações realizadas pelas crianças. O autor agrupa todos os casos de alterações em categorias como: transcrição fonética (TF), uso indevido de letras (UIL), hipercorreção (HIP), modificação da estrutura segmental das palavras (MES), junção (JUNT) e segmentação (SEG), forma morfológica diferente (FMD), acentos gráficos (AG) e problemas sintáticos (SINT).

Esta autora optou por acrescentar uma alteração que se refere ao uso do til, não o incluindo como acento gráfico, e destaca a monotongação, também investigada por Mollica (1999), preferindo não caracterizá-la como transcrição fonética, da forma que o faz Cagliari (1997). Observando o quadro 1, tem-se uma amostra da identificação do tipo de alteração.

2.2.1 As alterações

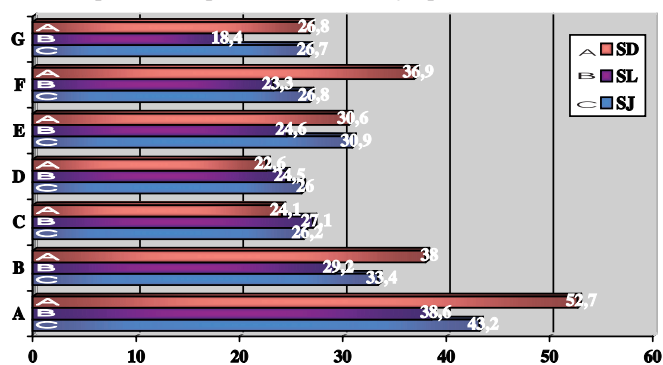
Após a classificação das formas escritas diferentes do alvo, identificou-se o percentual de alterações em relação ao total de palavras de cada texto e, a partir desse percentual, calculou-se o valor correspondente a cada tipo de alteração. Este valor, em alguns casos, excedeu ao que correspondia ao percentual de palavras alteradas, pois, algumas vezes, numa mesma palavra, houve mais de uma modificação em relação ao alvo.

O gráfico 1 apresenta os valores percentuais das alterações ocorridas em cada texto, considerando cada uma das escolas.

O gráfico 1 mostra claramente que o texto A, coletado em maio, revelou um percentual de alterações superior a todos os outros, em todas as escolas. Fica evidente a progressão das crianças na produção de

* A participação da autora no II Congresso Internacional da ABRALIN também contou com o apoio da FAPERGS.

seus textos. No texto G não houve um percentual de alterações superior a 27%. Apesar disso, percebem-se diferenças percentuais entre as esco-



las e entre os textos de cada escola. Isso está diretamente relacionado, no primeiro caso, aos sujeitos, que são de 3 escolas diferentes. Quanto aos textos, dependendo da proposta da professora, a complexidade aumenta ou diminui. Destaca-se aqui o tipo de texto e o envolvimento do autor com ele. Vale a pena retomar, no gráfico, os valores do texto D, comparando-os aos dos textos E, F e G.

Assim, esperava-se que, a partir de um contato maior com a escrita, as alterações nas palavras fossem reduzindo-se. Talvez esse resultado interessante se justifique devido ao fato de algumas crianças que, até então, não mostravam um nível alfabético nos seus textos, passarem a fazê-lo. Neste caso, havia um caminho a percorrer, já atingido pelos que produziram textos alfabéticos desde o início. Outro fator influenciador pode ser a complexidade do texto. Talvez a atividade sugerida tenha sido mais complexa para aquela produção, devendo-se considerar também a ampliação do vocabulário (mais palavras, mais estruturas, mais complexidade).

Esses dados revelam um processo de aquisição e domínio gradual da escrita, pois as dificuldades vão diminuindo em função de um contato mais freqüente e familiar da criança com as estruturas gráficas consideradas adequadas.

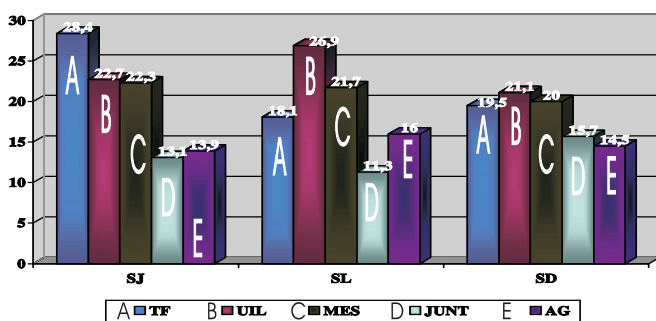
De acordo como os dados, olhando de um modo geral, as crianças parecem percorrer um caminho semelhante, independentemente de escola ou de professor, mas as individualidades também ficam evidentes, já que não há uma correspondência de 100% entre os textos e entre as escolas.

2.2.2 As alterações e os textos

As palavras alteradas apresentaram modificações que foram registradas em tabelas específicas para cada texto e de acordo com cada escola.

Considerando as cinco alterações mais freqüentes observadas na produção das crianças de cada escola, o gráfico 2 revela semelhanças e diferenças quando se refere às transcrições fonéticas (TF), aos usos indevidos de letras (UIL), às modificações na estrutura segmental (MES), às junturas (JUNT) e aos acentos gráficos (AG).

Gráfico 2 - Alterações mais freqüentes/escola



Em síntese, tomando a ordem das escolas (SJ, SL e SD), as 3 alterações mais freqüentes são:

- TF, UIL e MES;
- UIL, MES e TF;
- UIL, MES e TF.

Apesar das diferenças percentuais, SL e SD mostram como mais freqüentes as mesmas alterações. Nas últimas posições estão, para todas as escolas, JUNT e AG. No SJ e SL, primeiro AG seguida de JUNT; no SD ocorre o inverso.

Antes de mais nada, deve ser observado que, para as 3 escolas, as 5 alterações mais encontradas são as apresentadas pelo gráfico 2. Isso revela que essas diferenças em relação ao alvo, na escrita, podem representar um padrão possível para a 1ª série, pois há 66 crianças que produziram 326 textos (nesta análise), e elas pertencem a escolas diferentes, com características e professores distintos.

3. Considerações finais

Vale a pena destacar que as alterações encontradas revelam dificuldades ortográficas na sua maioria, podendo-se estabelecer um ranking que caracteriza a atividade escrita das crianças. Aspectos prosódicos mostram-se em fase de aquisição também, apesar de não serem os mais problemáticos, uma vez que nas ocorrências de JUNT e SEG revelam-se percepções de ritmo, entonação e tonicidade que devem estar associados aos limites fonético-fonológicos ainda não bem diferenciados em relação à estrutura escrita.

Os dados também mostram uma evolução significativa no processo de alfabetização, pois os textos tornaram-se, a cada mês, mais complexos e ricos.

A MES revela-se como a alteração que mais se relaciona com o que se verifica na aquisição fonológica, pois identifica os casos de inserções, inversões, substituições e apagamentos capazes de estabelecer diferenças de significado. A partir desses resultados pretende-se analisar com mais afinco a MES. Através dela poderão ser verificadas as características de escrita relacionando-as à aquisição fonológica. Pode-se adiantar que o uso das consoantes mostra-se mais complexo que o das vogais, e isso também se verifica na aquisição da fonologia do português brasileiro. Ressalta-se que, na escrita, assim como na fala, a criança utiliza estratégias que simplificam estruturas que lhe são complexas. Essas tentativas de simplificação revelam-se de forma sistemática, caracterizando um perfil de aquisição da escrita pelos sujeitos.

Em síntese, percebe-se claramente a presença de fatos fonológicos semelhantes aos que aparecem nos diferentes estágios de aquisição fonológica. Cabe agora identificá-los, analisá-los e explicitá-los.

Vale a pena destacar que há muito mais acertos que erros nos textos analisados. É necessário deixar claro que os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e que nem os acertos ocorrem casualmente. Concorda-se com Cagliari (1973: 63) quando diz que tudo faz parte de um processo de aprendizagem da escrita, revelando a reflexão do aluno e a forma de interpretar o fenômeno que estuda.

Como destaca Abaurre (1992: 44), a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Através do contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua permite que ele reflita sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, perceber e entender como se dá a reconstrução da linguagem que se utiliza da forma escrita é papel de todo educador e, em especial, do lingüista que se dedica à educação.

A partir de agora cabe a identificação de um perfil para as evidências escritas, considerando o que se verifica na aquisição da fala. Essas constatações serão de muita validade não só para os objetivos desta pesquisa, mas também para a elaboração e/ou seleção de estratégias que visem à superação de dificuldades quanto à relação entre texto e fonologia no processo de alfabetização. Assim, a relação entre texto e fonologia mostrar-se-á evidente, relevante e mais explícita para ser compreendida.

4. Referências bibliográficas

- ABAUURRE, Maria Bernardete Marques. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In.: II Encontro Nacional sobre aquisição da linguagem, *Anais...* Porto Alegre: CEAAL/PUCRS, p. 5-49, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MOLLICA, Maria Cecilia. *A influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1998.

O processo evolutivo de vossa mercê > você (português) e vuestra merced > usted (espanhol)

Célia Regina dos Santos Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *The aim of this paper is to compare the grammaticalization process of “você” (you) in Portuguese and “usted” (courtesy you) in Spanish, based on drama written between 16th/19th centuries. These two pronominal address forms have the same origin but they present, nowadays, a distinctive linguistic behavior in both languages.*

PALAVRAS-CHAVE: *pronomes, mudança lingüística, história da língua, formas de tratamento.*

Introdução

O objetivo principal do estudo é comparar o processo evolutivo de *você(s)* em português e *usted(es)* em espanhol, tendo em vista que, embora as duas formas tenham evoluído de uma mesma origem comum, apresentam hoje um comportamento distinto nas duas línguas. Em espanhol, a forma *usted(es)* mantém ainda um valor de tratamento de cortesia, estando aparentemente em desuso, pelo menos, no espanhol peninsular. Em português, entretanto, perdeu completamente o valor semântico original, assumindo no português europeu um emprego mais raro, enquanto no português do Brasil já pode ser considerado uma forma pronominal. No plural, praticamente substitui a forma pronominal *vós* em grande parte do país e no singular está em plena concorrência com *tu*, principalmente, com valor indeterminado. As diferenças entre o uso europeu e o transplantado não se restringem ao português, pois o espanhol hispano-americano apresenta características específicas e bem localizadas com relação ao uso de *usted(es)* que são distintas do emprego peninsular.

Ao traçar a evolução histórica da forma nominal *vuestra merced > usted*, em conseqüência, principalmente, da decadência do uso de *vós* como tratamento de cortesia, Lapesa (2000) comenta que, desde o século XIII, encontram-se testemunhos em castelhano da utilização de substantivos abstratos como *merced* e análogos, antecedidos principalmente do possessivo *vuestra* e em menor escala por *tu* (*vuestra manifiencia, vuestra prudencia, vuestra nobleza*). Algumas formas foram se consolidando com o tempo e o emprego se fixando também segundo “dignidades e estados”. Em 1438, um cortesano podia tratar a rainha por *vuestra merced*, ou outras formas como *vos, vuestra señoria, vuestra excelencia* etc, entretanto, mais tarde para o tratamento reservado aos reis usava-se apenas *alteza* e *majestade*.

Em 1619 Juan de Luna, in *Diálogos familiares*, (apud, Lapesa, 2000) expõe a distribuição dos tratamentos em espanhol como algo rígido e fixo. Em síntese: *tu* para as crianças e para as pessoas que queremos mostrar grande familiaridade ou amor; *vos* a vassalos e criados *vuesasté, vuesa merced, vuestra merced*, que significam a mesma coisa, se dá a todos, grandes e pequenos. *Vuestra señoria*, aos condes, marqueses e bispos e assim por diante.

A determinação legal para o uso de expressões de tratamento estabelecida por Felipe II em 1586 na Espanha e em 1597 em Portugal pode nos sugerir, em princípio, duas hipóteses: 1) havia uma grande flutuação no emprego dessas formas de tratamento entre as pessoas da época e 2) a sociedade tinha uma grande preocupação em se determinar os papéis sociais desempenhados pelos membros que a constituíam. De todas estas formas, *vuestra merced*, segundo Lapesa – a mais utilizada e recorrente nas obras literárias no século XVI – estendeu-se ao tratamento respeitoso geral.

Para a língua portuguesa, Cintra (1972) mostra que o atual sistema de tratamento difere daquele encontrado nos primórdios de

nossa língua em que não havia tratamentos do tipo nominal – pelo menos não localizáveis nos textos. A oposição se estabelecia basicamente entre *tu/vós* (plano da intimidade) *versus* *vós* (plano de cortesia ou distanciamento), como até hoje em francês.

As formas nominais de tratamento sofrem um processo de especialização já nos fins do século XIV. O autor descreve esse processo de mudança correlacionando-o a um processo de hierarquização cada vez maior da sociedade. *Vossa mercê*, que aparece como tratamento para o rei por volta de 1460, deixa de sê-lo em 1490. A degradação hierárquica – ou a ascendência da nobreza? – é progressiva e a expressão passa a referir-se a duques, depois a infantas, a fidalgos e, no século XVI, já é usada por Gil Vicente para patrões burgueses. *Vossa Senhoria* também sofre, em menor escala, o mesmo processo de perda gradativa de reverência. Começa como tratamento ao rei, passa a ser empregado para fidalgos da nobreza e se estabelece num nível superior a *Vossa Mercê*. *Vossa Alteza* se especializa como tratamento ao rei no século XV.

No século XVIII, *vós*, empregado para um único interlocutor, tido como traço arcaizante praticamente cai em desuso.

“Para o lugar que o *vós* deixou vago no sistema, apresentou-se o *você* (...) semelhante pelas origens às referidas fórmulas, mas muito mais evoluído dos pontos de vista semântico e fonético, estava o caminho aberto para a progressiva invasão e expansão das outras formas substantivas que levam o verbo para a 3ª pessoa.” (Cintra, 1972:35-38)

Resultados preliminares

Procurando delinear o percurso evolutivo de *você* (em português) e *usted* (em castelhano), realizou-se uma análise quantitativa preliminar com 335 dados, 174 deles de uma amostra constituída por textos em castelhano e 161 dados levantados em textos portugueses. Na tentativa de unificar o *corpus* utilizado, selecionou-se o mesmo tipo de texto e testaram-se os mesmos fatores nas duas amostras. O *corpus* é constituído, pois, de peças teatrais, particularmente, entremezes¹ de diversos autores recolhidas entre os séculos XVI e XIX.

Nessa fase preliminar do estudo, controlou-se apenas a presença das formas de tratamento *você/Vossa mercê* e variantes em português e *usted/Vuestra merced* e variantes em castelhano, além das

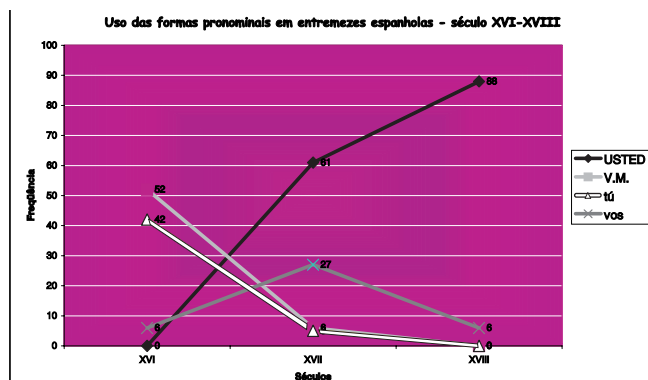
¹ Tipo composição teatral, na maioria das vezes, burlasca ou jocosa, representada entre os atos de uma comédia ou tragédia para entreter e recrear os que a assistiam, enquanto se esperava o reinício da peça principal. Em função de sua brevidade, as entremezes apresentavam temas simplórios e personagens populares do cotidiano da época. Tais características favorecem a presença — mesmo que às vezes caricatural — de traços típicos da fala do período.

formas pronominais *tu* e *vós*. Não foram computados os dados com sujeito não-explícito nessa fase da pesquisa. Por ora, apresentaremos apenas os primeiros resultados obtidos em termos de percentuais de frequência.

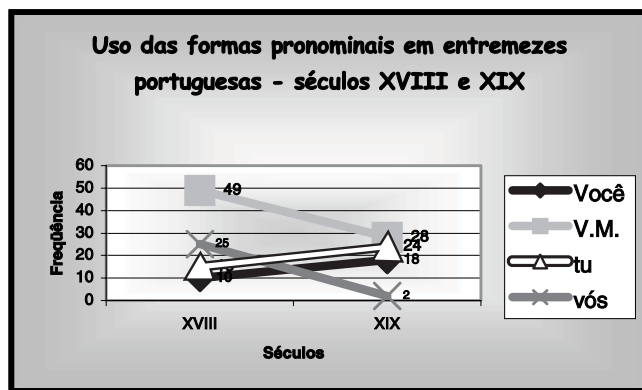
Na comparação do uso de *você/usted* já sincopado e variantes, opondo-se apenas ao emprego da forma original (*Vossa Mercê/Vuestra Merced*), respectivamente, observam-se aspectos distintos nos dois corpora: entremezes portuguesas x espanholas. Em português, verificou-se maior frequência para forma desenvolvida (76% - 66/87) se comparada com a forma gramaticalizada *você* (24% - 21/87). Ressalte-se que as abreviaturas (V.M.) foram computadas com a forma original. Em espanhol, o comportamento lingüístico é outro. Observou-se maior índice de frequência para a forma sincopada *usted* 79% (91/115) enquanto a forma não-sincopada apresentou 21% (24/115) das ocorrências levantadas.

Em termos da distribuição desses usos pelos períodos históricos, observou-se — comparando apenas os dados das formas *você/usted* sincopadas versus sua contraparte desenvolvida — que em português o uso de *você* e variantes suplanta o emprego da forma desenvolvida somente no século XIX. Nos dados do espanhol, verificou-se, contudo, que no século XVII a frequência de *usted* é bem acima da média (91%) chegando a 100% no século XVIII. Aparentemente a gramaticalização — ou pelo menos a redução fonética da forma de tratamento — ocorreu mais tardiamente em Portugal.

Com relação às outras formas pronominais levantadas foram identificadas, para o espanhol, 91 ocorrências (52% do total) de *usted(es)* (e variantes), 24 de *Vuestra(s) merced(es)* (14%); 37 de *vos* (21%), 19 (11%) de *tú*, os 3 dados restantes são de *vosotros* (1) e *Sua Mercê* (2). Como apontado em outros trabalhos, a razão dos altos índices de realização explícita para *usted* deve-se ao fato de que o verbo, diferentemente do que ocorre com os outros pronomes tônicos, não identifica sozinho o sujeito neste caso. A presença do *usted*, como afirma Fernández (1999), não é distintiva como a presença dos outros pronomes que só aparecem quando se quer marcar ênfase, distintividade, etc. O gráfico a seguir evidencia uma ascendência abrupta da curva relativa a *usted* em espanhol e curvas descendentes para os outros casos (*Vuestra Merced, tú, vos*).



Na amostra relativa ao português, percorrendo os séculos XVIII e XIX — período de divulgação das entremezes em Portugal — a distribuição dos dados não se apresenta tão elucidativa, mas pode projetar alguns indícios relevantes. Dos 161 dados levantados, identificaram-se 21 ocorrências de *você* e variantes (13%), 66 de *vossa mercê* e variantes (41%), 26 de *vós* (16%), 30 de *tu* (19%) e 18 de *sua mercê* (11%). Observa-se, no gráfico a seguir, uma ligeira ascendência da curva de *você* na passagem do século XVIII para o XIX, acompanhada também por um uso crescente de *tu*. O gráfico ilustra também que a forma não-sincopada (*vossa mercê*) e *vós* apresentam um declínio de uso no século XIX em relação ao século anterior.



No cruzamento dos resultados da presença do traço de número com a fase histórica, verificou-se que, embora o singular seja mais freqüente em português com a forma desenvolvida V.M. nos dois períodos analisados, houve um ligeiro decréscimo do século XVIII (82%) para o XIX (64%). Com relação ao plural, constatou-se que 83% da marca aparece associada à forma desenvolvida no século XVIII, mas, no período seguinte, há apenas 40% da presença de plural associada à V.M. Os índices mais altos, nessa fase, aparecem com *você(s)* – 60% das ocorrências, confirmando assim a hipótese de que a gramaticalização deu-se primeiramente com a forma no plural. Como ilustrado nos gráficos anteriormente apresentados, é também no século XIX que *vós* apresenta baixos índices de ocorrência (de 25% para 2%) e *tu*, ao contrário, torna-se mais usual (de 15% no XVIII para 24% no XIX). Os fenômenos parecem estar inter-relacionados e poderiam ser analisados como uma mudança lingüística e socialmente encaixada. Evidencia-se, pois, com os resultados obtidos a partir de dados levantados nessas entremezes que, na passagem do século XVIII para o XIX, a forma gramaticalizada *vocês* invade o sistema pronominal do português substituindo a forma *vós* tida como traço arcaizante e de desprestígio, fala de pessoas velhas e provincianas como apontava Cintra (1972).

Nos dados do espanhol, há pouca variação entre a presença do singular e do plural. Comparando as fases históricas, observou-se no século XVI o uso categórico de *Vuestra Merced* no singular (100%). No século XVII, quando o uso da forma sincopada torna-se mais freqüente, há aparentemente um estágio de transição, pois *usted* ocorre 90% das vezes no singular, enquanto a forma de tratamento não-sincopada aparece em 57% dos contextos no plural. No século XVIII, não foram identificados dados da forma original (*vuestra merced*). É o uso de *usted* que se torna categórico, na maioria das vezes combinando-se com formas no plural (72%). Doppagne, A. (1968:286) afirma que “dirigir-se ao interlocutor para honrá-lo no plural, aumenta a sua importância”.

Outro fator lingüístico analisado foi a posição das formas de tratamento na função de sujeito em relação ao verbo:

a) posição pré-verbal:

(1) “Senhor Impressario, como V.M. não quer abandonar estes compositores infernaes, que contaminam o teatro, eu me ponho a fresco...” (*Anatomia Comica, 1789*)

b) posição pós-verbal:

(2) “Quer V.M. que eu desterre a maior parte destes authores estropiados (*Anatomia Comica, 1789*)

c) sujeito entre o verbo auxiliar e o principal:

(3) “que veio V.M. fazer a minha casa” (*O gallego Lorpa e os Tolineiros, 1808*)

Em termos de distribuição temporal, verificou-se que a forma reduzida *você*, mesmo apresentando baixos índices de frequência nas entremezes portuguesas em relação ao uso da estrutura nominal (*vossa mercê*), apresenta do século XVIII para o XIX um crescimento em termos percentuais (de 23% para 47%). Em posição pós-verbal, há raríssimos dados de *você*: 01 no século XVIII e 2 no XIX e por fim, entre o verbo auxiliar e o principal não foram identificados dados de *você*, havendo apenas 2 dados de *Vossa Mercê* no XVIII e 2 no XIX. Embora se tenha um número de dados ainda incipiente, pode-se anunciar que a forma *você*, em vias de se gramaticalizar, apresenta um comportamento diferente se comparado com sua contraparte desenvolvida, pois começa a ter uma mobilidade estrutural mais restrita em termos de sua posição com relação ao verbo. Croft (1993) rotula esse tipo de comportamento de *rigidificação* da ordem da palavra e Lehmann (1992) o cunhou de *fixação*. Lehmann, (1992b) ao comentar a variabilidade sintagmática, argumenta que há gramaticalização “forte” quando um item que se podia mover livremente nas estruturas passa a ocupar lugares gramaticais fixos. Em síntese, tem-se a fixação da posição sintática de um elemento que era formalmente livre (Croft, 1993).

Além da frequência de uso pelas fases históricas e a presença de traços formais, consideraram-se alguns aspectos não-lingüísticos, como, por exemplo, as relações sociais entre os personagens nas peças: a clássica dicotomia “poder e solidariedade” proposta inicialmente por Brown & Gilman, 1960. A oposição conceptual entre *poder* e *solidariedade* leva em conta que o parâmetro do *poder* refere-se ao controle que umas pessoas exercem sobre outras em uma determinada situação interativa. Esse controle do comportamento de um sobre o outro desemboca numa assimetria no tratamento. A relação de poder entre duas pessoas não é recíproca, pois ambos não têm poder na mesma área de comportamento e a consequência disso é a eleição de certas formas de tratamento diferentes em função da hierarquia que se estabelece entre os interlocutores numa situação interativa. Estabeleceu-se, então, alguns tipos de relação assim estabelecidas:

- De superior para inferior (patrão-empregado, pai-filho, etc)
- De inferior para superior (criada-patroa, filho-pai, etc)
- Membros de um mesmo grupo social (classes populares)
- Membros de um mesmo grupo social (classes não-populares)

Os resultados dos dois *corpora* apresentados no quadro a seguir evidenciam, em síntese:

- Um uso mais freqüente de *tu* nas entremezes portuguesas (54%) e espanholas (50%) quando há uma relação hierárquica de superior a inferior.
- As formas originais de tratamento — *vossa mercê*, 47% e *vuestra merced*, 77% — marcam a relação de inferior a superior, conservando ainda um caráter de cortesia e respeito.
- Entre os membros de um mesmo grupo social (classes populares), prevalecem as variantes vulgares em vias de gramaticalização. Em português, *você* com 45%, seguido pelo *tu* com 34% e em espanhol, *usted* com 65%. Esses resultados, para o espanhol, confirmam a posição de Lapesa (2000:320). O autor afirma que as inúmeras variantes vulgares (*voarced*, *voacé*, *vuecé*, *vuested*, *vosted*, *vusted*, etc) no século XVII eram comuns na boca de valentões, criadas e lacaios. A variante *usted* também surgiu nesses meios e sua difusão foi surpreendente, incrementando-se com a onda plebéia que invadiu, segundo ele, a sociedade espanhola nos últimos decênios daquele século e nos primeiros do XVIII.

- Entre os membros de um mesmo grupo social (classes não-populares), prevalece para o português a antiga forma nominal de tratamento *Vossa mercê* (54%). No espanhol a variante sincopada *usted* é a mais recorrente 55%.

Tipo de relação entre informantes	Português				Espanhol			
	Você (variantes)	V. M. (variantes)	Vós	Tu	Usted (variantes)	V.M. (variantes)	Vos	Tú
De superior para inferior	31%	12%	4%	54%	8%	25%	17%	50%
De inferior para superior	0%	47%	9%	6%	18%	77%	0%	0%
Membros de um mesmo grupo social (popular)	45%	21%	0%	34%	65%	0%	18%	14%
Membros de um mesmo grupo social (não-popular)	0%	54%	40%	6%	55%	5%	36%	2%

Quadro 1: Uso das formas pronominais e de tratamento e as relações hierárquicas.

Considerações finais

Em suma, pôde-se observar, na fase atual da pesquisa, que:

- Em termos cronológicos, a gramaticalização – ou pelo menos o desgaste fonético – da forma de tratamento em questão operou-se de forma mais acelerada em espanhol (séculos XVII-XVII) que em português (séculos XVIII-XIX).
- A gramaticalização da forma de tratamento *você* em português ocorreu primeiramente no plural (entre os séculos XVIII-XIX) e deve ter sido impulsionada pela degradação semântica sofrida pelo *vós* como forma de cortesia ocorrida no século XVIII.
- É a partir do século XIX que *você*, por estar se gramaticalizando, começa a ocupar posições mais fixas na sentença, ocorrendo, preferencialmente, como sujeito pré-verbal, ao passo que *Vossa Mercê*, ainda em uso, apresenta maior variabilidade sintagmática.
- As formas originais desenvolvidas conservam ainda um caráter de cortesia e respeito sendo utilizadas numa relação de inferior para superior e entre os membros de classes não-populares, principalmente, em português. As variantes vulgares, por sua vez, ocorrem mais freqüentemente entre os membros de classes populares.

Ressalte-se, por fim, que a ampliação dos *corpora* e a análise dos outros fatores controlados poderão elucidar os resultados da pesquisa.

Referências bibliográficas

- BROWN, R. & GILMAN, A. (1960). “The pronouns of Power and Solidarity”. In: SEBEOK, Thomas A. (eds.) *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- CINTRA, L.F. L. (1972). *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*. Livros Horizonte, Lisboa.
- CROFT, W. (1993). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOPPAGNE, A. (1970). “La expresión de la cortesia”. In: *Actas del tercer congreso internacional de hispanistas*. México, 1970, p. 285-291..
- FERNÁNDEZ, O (1999) “Construções Impessoais não reflexas” In: BOSQUE, I. y DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Real Academia Española. Colección Nebrija Y Bello, Madrid, Espasa Calpe.
- LAPESA, R. (2000) *Estudios de Morfosintaxis histórica del español*. Tomos I e II. Madrid, Editorial Gredos.
- LEHMANN, C. (1982). “Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change”. *Lingua e Stile*. 20:303-318.

O léxico relativo a condimentos existentes no “Livro de cozinha da infanta D. Maria”

Celina Márcia de Souza Abbade

Universidade Estadual da Bahia

Universidade Católica do Salvador

Universidade Federal da Bahia/ Programa de Pós-Graduação

RESUMÉ: À partir de l'édition de *O Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*, on essaye de faire un étude lexicologique, qui traite uniquement de champ lexical des épices. On utilise, par autant, l'édition critique de Giacinto Manuppella. Après avoir choisi les léxies à être étudiées, on fait l'analyse de ces léxies, en donnant leurs signifiés.

PALAVRAS-CHAVE: campo lexical, condimentos, lexicologia

Apresentação

Tratar-se-á nesse trabalho dos condimentos, fazendo um levantamento dos vocábulos referentes aos mesmos, o índice de frequência, observando as suas etimologias e quais delas se mantêm na atualidade com as mesmas funções e os seus significados à época com eventuais perdas ou mudanças de significado.

Condimento define-se como ‘uma substância aromática, geralmente de origem vegetal, utilizada para realçar, adubar, temperar o sabor dos alimentos’. Para esse campo registraram-se trinta e cinco formas, também com frequência variada e variações gráficas.

A grande maioria desses condimentos continua sendo utilizada atualmente. Desde o século XVI que já se abusava dos condimentos na cozinha portuguesa. As **ervas-de-cheiro** eram indispensáveis na preparação das iguarias na mesa nobre, assim como as **especiarias** que após o estabelecimento das relações comerciais com o oriente se expandiram em Portugal, sendo usada abundantemente na preparação dos alimentos. Contudo, essas **especiarias** eram freqüentes apenas nas mesas nobres. Os portugueses quinhentistas utilizavam várias espécies de graxas. Para o refogado usavam cebola no **azeite** ou na **manteiga**. O **azeite** tinha o primeiro lugar em consumo. A **manteiga**, também muito usada, tinha a sua indústria local mais desenvolvida do que a do queijo. Ao lado da **manteiga** empregava-se ainda o **toucinho** e a **banha**. Como a carne de porco era abundante em Portugal, a **banha de porco** tinha um papel fundamental no tempero culinário de todas as camadas da população. A **gordura de vaca** era utilizada em alguns casos (Ferro, 1996). O **sal** não só é tempero básico, mas também era exigido para a conservação de carnes, peixes ou qualquer outro alimento que fosse necessário armazenar ou transportar. O **açúcar** era caríssimo, chegando a custar cinquenta vezes mais que o **mel** (Marques, 1987).

O campo lexical dos condimentos

O macro-campo lexical dos **condimentos**, pode ser dividido em seis micro-campos, de acordo com as suas especificidades. Desse modo, existem os seguintes campos:

Genéricos: Adubos, cheiros

Especiarias: Açafrão, amêndoa, canela, cominho, cravo, erva doce, gengibre, pimenta, pinhão

Gorduras: Azeite, banhas, manteiga, manteiga de vaca, óleo d' amêndoas, óleo de flor

Hortaliças: Cebola, coentro, hortelã, salsa

Líquidos aromatizantes: Agraço, água de cheiro, água de flor, água de flor de laranja, [água] rosada, almíscar, sumo de limão, sumo de marmelo, vinagre

Para adoçar ou salgar: Açúcar, açúcar em ponto, caldo amarelo, mel, sal

1. Os condimentos em geral

Adubo, s.m. ‘Ingredientes usados para enriquecer o sabor dos alimentos’.

...ê huũa tigella de ffoguo cõ seu **adubo** / . crauo / . pimêta / e acafrão / ... (r.V, p.12, L.9).

Cheiros, s.m. ‘Ervas aromáticas empregadas para melhorar o sabor dos alimentos’.

...e huu)a posta de toucinho e seus **cheiros** com carneyro e seus adubos... (r. IX, p.20, L.14).

2. As especiarias

[Açafrão], s.m. ‘Planta cujos estigmas filamentosos, reduzidos a pó ou postos em infusão, são utilizados como condimento para dar cor às comidas’.

...e huũa colher de mamteygua e crauo e **acafrão** e pimemta ... (r. IV, p.10, L. 6-7).

Amêndoa, s.f. ‘Fruto da amendoeira.’ tomarão ho pão rrellado e lamcarlhão huũas gotas dagoa de ffrol e pinhões/e **amendoas** ã pedacos... (r. X, p.20, L.4).

Canela, s.f. ‘Uma das especiarias da cozinha, tanto em pó quanto em pau, utilizada para condimentar os alimentos.’

.. dovos escalfados e por cima **canella** pisada. (r. VI, p.14, L. 22).

Cominho, s.m. ‘Planta cujo fruto contém sementes aromáticas e oleaginosas, para realçar o sabor dos alimentos’.

...e o adubo q̃ ade levar he hũ pequeno de **cominho** e hũa pouca de pimenta e crauo e asafram... (r. XIX, p.36, L.11).

Cravo, s.m. ‘Botão do cravo-da-índia, utilizado como condimento’.

...ê huũa tigella de ffoguo cõ seu adubo / . **crauo** / . pimêta / e acafrão / ... (r. V, p.12 L.9).

Erva-Doce, expr. ‘Planta muito utilizada como condimento na culinária’.

A huũ arratal **derua doce** oito dacuquar e a **erua doce** ade ser torada e mujto grosa... (r. LVIII, p.128, L.2/3).

Gengibre, s.m. ‘Planta condimentar e medicinal cujo rizoma contém uma droga picante, estomáquica e carminativa’.

...e deytarlheam crauo e pimenta e asafram e hũ pouquo de **gemgibre** / . (r. XVII, p.34, L.10).

Pimenta, s.f. ‘O fruto que requeima e causa ardor, muito utilizado em usos culinários como temperos e conservas’.

...e huua tigella de

ffoguo cõ seu adubo/ . crauo / . **pimêta** /

e acafrão / ... (r.V, p.12, L.9).

[Pinhão], s.m. ‘Sementes do pinheiro, contidas na pinha, de sabor doce e substância oleosa, quente e adstringente’.

tomarão ho pão rrellado e lamcarlhe-

hã huũas gotas dagoa de ffrol

e **pinhões** / e amendoas... (r. X, p.20, L.4).

3. As gorduras

Azeite, s.f. ‘Óleo que se extrai do fruto da oliveira’.

...e a cebola hade ser primeiro

affogada cõ **azeite** ou mamteygua ... (r. V, p.12, L. 7).

Banha, s.f. ‘Gordura de animal, principalmente a do porco’.

“...huũ pouquo de sall

e das **banhas** do porquo fresquas

deretjdo...”(r. X, p.20, L.8).

Manteiga, s.f. ‘Substância alimentícia, gordurosa, que se extrai da nata do leite’.

...e huũa colher

de **mamteygua** e cravo... (r. IV, p.10, L.6).

[Manteiga de Vaca], expr. ‘O mesmo que *manteiga*, sendo que extraído especificamente do leite da vaca’.

...deitarlheam huã colher de **manteiga de vacua**... (r. XIX, p.36, L.13).

[Óleo de Amêndoa], expr. ‘Líquido gorduroso, untuoso e inflável, que se extrai do fruto ou semente da amendoeira’.

...e nã pegar he ffeito e

como asy estjuer tenhaõ huã lagia

de marmor umtada cõ **oleo** de ffrol

ou **damemdoas**... (r. LVII, p.128, L.19).

[Óleo de Frol], expr. ‘Líquido gorduroso, untuoso, que se extrai da flor da laranjeira’.

...e nã pegar he ffeito e

como asy estjuer tenhaõ huã lagia

de marmore umtada cõ **oleo de ffrol**

ou damemdoas... (r. LVII, p.128, L.17).

4. As hortaliças

Cebola, s.f. ‘Planta bulbosa, com odor forte e picante, sabor acre e adocicado, condimento muito usual’.

...tomarão a perdiz e huua pouqua de **cebola**

picada/ e a **cebola** hade ser ... (r. V, p.12, L. 5/6).

[Coentro], s.m. ‘Planta aromática, cuja folha é utilizada para enriquecer o sabor dos alimentos.’

...e pimentta e gengibre e

coentro sequo e cumo de limões... (r. IV, p. 10, L.8).

[Hortelã], s.f. ‘Planta cujas folhas são utilizadas na culinária, para realçar o sabor dos alimentos’.

e tomareis cebola e salsa / coentro e

ortellã tudo verde e segaloeis... (r. VI, p.12, L.5).

Salsa, s.f. ‘Planta de sabor característico, muito usada como tempero culinário’.

...e tomareis cebola e **salsa** / coentro e

ortellã tudo verde... (r.VI, p.12, L.4).

5. Os líquidos aromatizantes

[Agraço] s.m. ‘Sumo de uvas verdes’.

... e cumo de limões

ou **dagraco** tudo jumto... (r.IV, p.10, L.9).

[Água de Cheiro], expr. ‘Água com essência perfumada’.

...e amlhe de deitar

huũa pouqua **dagoa de cheiro**... (r. XLIII, p.94, L.39).

[Água de flor], expr. ‘Água destilada com solução de flores, principalmente da laranjeira, com o objetivo de adquirir aroma agradável.

tomarão ho pão rrellado e lamcarlhe-

hã huũas gotas **dagoa de ffrol**

e pinhões... (r. X, p.20, L.3).

[Água de Flor de Laranja], expr. ‘Água destilada com solução de flores da laranjeira’.

... E jumto desta presa fa-

caõ outra e deitemlhe huũ quartilho de

agoa de ffrol de laramja e meyo de vinho

bramquo ... (r. LX, p.136, L.9).

[Água] rosada, expr. ‘Água destilada com solução de rosas’.

...deitareis huũa pouqua de

mãtejguua por cima como ffor

meyo cozido e huũa pouqua dagoa

de ffrol ou **rrosada**... (r. XXXIII, p.62, L. 25).

[Almiscar], s.m. ‘Substância odorífera de sabor amargo e cor amarelada, muito volátil’.

...e deitemlhe outra

e nesta deitaraõ aguo de frol e **almis-**

quer ... (r.XLI, p.88, L.40-41).

Sumo de limão, **expr.** ‘Suco extraído do fruto do limoeiro’¹.

...coentro sequo e **cumo de limões**

ou **dagraco**... (r.IV, p.10 L8).

[Sumo de Marmelo], **expr.** ‘Suco extraído do fruto do marmeleiro.

tomaraõ qualquer camtidade de **cumo**

de marmelos q̃ qujsere) e outro tamto

dacuquar... (r. LXIV, p.140, L.2-3).

Vinagre, s.m. ‘Líquido resultante da fermentação ácida do vinho ou de outras substâncias alcoólicas’.

... e ãtam deitarlheis **vinagre**

destemperado cõ agoa / ... (r. V, p. 12, L. 11).

6. Os condimentos para adoçar ou salgar

[Açúcar], s.m. ‘Produto alimentar, de sabor doce, extraído sobretudo da cana-de-açúcar e da beterraba’.

...E tereis **acuquar** clarefiquado ã-

tã pasareis a galyinha... (r. VII, p.16, L.12).

[Açucar em Ponto], expr. ‘O açúcar quando atinge o estado de calda, ao ser levado ao fogo para derreter’.

... E des q̃ forẽ coados os marmelos

prouareis se esta o **acucar ã pomto** pera

cobrjr diacidrão... (r. LI, p.116, L.12).

Caldo amarelo, expr. ‘Caldo grosso preparado com as gemas dos ovos’.

...depois q̃ ffore tirados do for-

no deitarlheis **caldo amarelo** dẽ

tro nos pasteis e ... (r. IV, p. 10, L. 17)

Mel, s.m. ‘Substância doce, líquida e açucarada, muito agradável que tem muitas aplicações na culinária’

... ade ficar quãdo se acabar de fa-

zer a cõserua da grosura de **mel** ... (r. XLI, p.88, L.42).

Sal, s.m. ‘Substância usada ordinariamente na alimentação para dar sabor aos alimentos e/ou preservá-los’.

...a feruer

¹ O *limão*, fruto da planta da família das rutáceas, foi introduzido pelos árabes na região mediterrânea no Séc. X.

temperada cõ seu **sal** e tirarlaeis fora // (r. V, p.12 L.14).
[**Sal Moído**], expr. ‘Sal fino’.
... e ãtaõ tomaram
vinte e cimquo ož de **sall moydo** e
cimquo ož e meya de pimêta mesturada
cõ o **sall moydo**/ ... (r.XI, p.22, L.8/10).

Considerações Finais

Muito se tem para falar sobre a cozinha portuguesa. Apesar da escassez de material para a pesquisa, o tema é muito curioso e sempre nos leva para além daquilo que planejamos fazer. Que o pouco aqui explicitado, desperte em cada um o interesse e vontade de conhecer um pouco mais acerca da história do nosso povo, através do estudo de seu léxico.

Referências bibliográficas

- ARNAUT, Salvador Dias. 1986. *A Arte de comer em Portugal na Idade Média*; introdução a “O Livro de cozinha da Infanta D. Maria de Portugal. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CASCUDO, Luís da Câmara. 1983. *História da alimentação no Brasil*; cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa (pesquisa e notas). São Paulo: Itatiaia/EDUSP.
- FAULSTICH, Enilde. 1997. Da Lingüística Histórica à Terminologia. (Um estudo de caso: terminologia de receita culinária do século XV) In: *Investigações em Linguística e Teoria Literária*. Recife, Vol.7, p. 71-101
- FERRO, João Pedro. 1996. *Arqueologia dos hábitos alimentares*. Lisboa: Dom Quixote. Introd. de ^a H. de Oliveira Marques.
- GAMA, Nilton Vasco da, TELLES, Célia Marques. 1973. *Uma Contribuição ao estudo do “Tratado de cozinha portuguesa”* (mss. I-E-33 da B.N.N.). Salvador: DLR/IL/ UFBA. Datilografado.
- GOMES FILHO, Antonio. 1963. *Um Tratado da cozinha portuguesa do século XV*. Rio de Janeiro: MEC/INL.
- MANUPELLA, Giacinto. 1986. *Livro de cozinha da Infanta D. Maria; códice português* I.E.33 da Biblioteca Nacional de Nápoles. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. Prólogo, leitura, notas aos textos, glossário e índices de Giacinto Manupella.
- MARQUES, A. H. Oliveira. 1987. *A Sociedade Medieval Portuguesa; aspectos da vida cotidiana*. S. ed. Lisboa: Sá da Costa.

Mudança interrompida na história do Português: *nós outros e vós outros*

César Nardelli Cambraia

Universidade Federal de Minas Gerais

RÉSUMÉ: *Le but de ce travail est présenter les résultats d'une recherche sur l'histoire des formes composées du pronom tonique de 1ère et 2ème personne du pluriel dans le portugais ("nós outros"/ "vós outros") du XIVème au XVIème siècle.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguística Histórica; Língua Portuguesa; Linguística Românica; Pronomes.*

1. Introdução

Ao se compararem as formas dos pronomes pessoais tônicos de 1ª e 2ª pessoas do plural do português (*nós/vós*), espanhol (*nosotros/vosotros*) e catalão (*nosaltres/vosaltres*) contemporâneos, é possível perceber claramente uma diferença. A diferença está no fato de, no catalão e no espanhol, os referidos pronomes serem formas compostas historicamente de dois elementos (*nos/vos + otros* (esp.)/ *altres* (cat.)), enquanto no português há uma forma simples (*nós/vós*). Como, na fase arcaica de cada uma dessas línguas, esses pronomes constituíam-se originalmente de uma forma simples (cf. Nunes, 1989:236-237; Pidal, 1992:251; e Margarit, 1984:291-292), poder-se-ia pensar que o português sempre teria apresentado, ao longo de sua história, a forma simples, enquanto as outras duas desenvolveram forma composta. A atestação de formas compostas em textos antigos do português sugere, entretanto, uma história mais complexa: sugere que, assim como o espanhol e o catalão, o português também teria desenvolvido uma forma composta, que, diferentemente do que ocorreu nas outras duas línguas ibero-românicas, não se fixou no seu sistema lingüístico. Em outras palavras, pode-se dizer que o processo de mudança lingüística por que passaram os pronomes tônicos de 1ª e 2ª pessoas do plural teria se concluído ou "vencido" no catalão e no espanhol, mas teria se interrompido ou "fracassado" no português¹.

A fim de poder rastrear como foi o percurso das formas compostas dos pronomes tônicos de 1ª e 2ª pessoas do plural na língua portuguesa, fez-se uma análise de sua ocorrência em um *corpus* composto de três textos variando do séc. XIV a XVI. Tal análise tinha como objetivo examinar o comportamento lingüístico dessas formas compostas no período em questão, a fim de obter pistas sobre o que teria causado seu surgimento e, posteriormente, seu desaparecimento.

2. Hipóteses sobre a origem dos pronomes compostos

A interpretação sobre a estruturação das formas compostas dos pronomes pessoais tônicos de 1ª e 2ª pessoas do plural existentes em línguas românicas é consensual entre os estudiosos de lingüística românica: todos os que tratam desse tema (cf., p. ex., Lausberg, 1981:325) assinalam que essas formas se compõem de um primeiro elemento derivado dos pronomes latinos *nos* e *vos* associado a um segundo elemento (atualmente classificado pela tradição como pronome indefinido) derivado da forma latina *alter* (e suas flexões)².

No que se refere às causas para o surgimento das formas compostas dos pronomes pessoais tônicos de 1ª e 2ª pessoas do plural nas línguas ibero-românicas, há algumas propostas na literatura especializada (nas quais, em muitos casos, se aventa mais de uma razão)³. Uma primeira razão seria a necessidade de expressar ênfase, algo que as formas simples já não expressariam por si só (cf. Corominas & Pascual, 1991:843; Jordan & Manoliu, 1972:284-285). Uma segunda razão seria a necessidade de distinguir as formas pronominais *nos* e *vos* na função de sujeito e na de complemento direto (cf. Jordan & Manoliu, 1972:284-285; e Alvar & Pottier, 1987:123). A terceira

razão seria a necessidade de eliminar a ambigüidade que as formas simples passaram a apresentar quanto ao número, pois serviam não apenas para plural mas também para singular como formas de reverência ou cortesia (cf. Corominas & Pascual, 1991:843; e Lapesa, 1981:397). Lleal (1990:263) apresenta uma proposta que integra, de certa forma, diversos aspectos das anteriores e ainda estabelece um trajeto para a mudança: as formas compostas teriam começado com o pronome de 2ª pessoa em função de sujeito plural ou complemento preposicionado e depois teriam se difundido nos de 1ª pessoa.

No que se refere ao desaparecimento dessas formas compostas no português, não se encontrou nenhuma proposta na literatura especializada. Aliás, as gramáticas tradicionais de língua portuguesa não dão tratamento uniforme a essas formas. Algumas sugerem que as mesmas ainda ocorreriam no português moderno, pois fazem menção a elas ao tratar do emprego dos pronomes do caso reto e do oblíquo, embora não apresentem dados modernos "reais", ou seja, extraídos de textos contemporâneos, apenas sintagmas ou frases construídos pelos próprios gramáticos (cf., p. ex., Cunha & Cintra, 1985:291) ou por autores antigos (cf., p. ex., Said Ali, 1964:94: o exemplo para pronome de 1ª pessoa que apresenta foi extraído da estrofe 69 do canto quinto de *Os Lusíadas*⁴). Outras gramáticas sequer fazem menção a

¹ Está-se aqui seguindo uma proposta de análise sugerida por Schlieben-Lange (1994:70): "Por quê (*sic*) não introduzir na lingüística uma reflexão bem conhecida nas ciências antropológicas, quer dizer, (...) de deduzir dos casos negativos, dos fracassos, aos princípios? Isso significaria, no nosso caso, que teríamos de fazer investigações sobre processos de mudança fracassados, interrompidos, para melhor compreender as mudanças realizadas".

² Sabe-se da ocorrência das formas compostas em diversas línguas românicas (embora nem sempre tenham o mesmo valor: em algumas, a forma composta é neutra; em outras, enfática): *nós-outros/vós-outros* em português (Bec, 1970:476); *nosotros/vosotros* em espanhol (Pidal, 1992:251); *nosaltres/vosaltres* em catalão (Margarit, 1985:166); *nous autres/vous autres* em francês (Lausberg, 1981:325); *nosautres/vosautres* em ocitânico (Bec, 1970:476); *noaltris&/voaltris&* em friulano - dialeto oriental do rético - (Bourciez, 1967:629); *noialtri/voialtri* em italiano (Lausberg, 1981:325); *noisáteros&boisáteros* em sardo (Lausberg, 1981:325); e *noi alt! /i/voi alt! /i* em romeno (Agard, 1984:37). Como os pronomes pessoais tônicos compostos aparecem em diversas línguas românicas, é possível que já existissem no latim. Entretanto, após busca nos 836 textos latinos que fazem parte do banco de dados do programa PHI Workplace 5.0, não se encontrou nenhuma ocorrência das formas *nos alteri/nos alteros/uos alteri/uos alteros*.

³ Em nome da praticidade, não se especificará a seguir a qual(is) das línguas românicas cada estudioso se referiu, já que não raramente tratam de mais de uma.

⁴ Após busca no texto de *Os Lusíadas* (cf. Camões, 1982), foi possível identificar 5 ocs. de *nós outros* (fóls. 36r24, 74r13, 77v1, 85r2, 91r4) e 6 de *vós outros* (fóls. 63v13, 67v2, 87v18, 173r24, 180v1, 183v10).

elas (cf., p. ex., Cuesta & Luz, 1980; Luft, 1987)⁵. Entretanto, levando-se em conta, em primeiro lugar, a proposta de Lleal (1990), segundo a qual as formas compostas teriam surgido primeiro com pronomes da 2ª pessoa do plural (para desambiguar a questão da função sintática - sujeito x complemento direto - e também do número - singular de cortesia x plural de cortesia ou não) e, em segundo lugar, a chamada *revolução da terceira pessoa* (cf. Luz, 1957:229; Faraco, 1996:54) por que passou o sistema de formas de tratamento do português, a qual teve como consequência o desuso da forma *vós* a partir do séc. XVIII (cf. Cintra, 1986:32), pode-se aventar a hipótese de que as formas compostas teriam desaparecido na história do português como consequência da decadência do uso de *vós*. Uma vez que o surgimento das formas compostas teria começado na 2ª pessoa do plural (a qual teria servido de modelo⁶ para a 1ª), é perfeitamente possível que, com o desuso da forma *vós* de 2ª e, conseqüentemente, de *vós outros* (ou seja, com o desaparecimento do modelo), também a 1ª deixasse de apresentar a forma composta. Caso essa hipótese proceda, poder-se-ia explicar a manutenção das formas compostas no espanhol e no catalão por uma permanência no uso da forma de 2ª pessoa simples por mais tempo que o português, embora essa forma simples viesse a perder espaço para a composta mais tarde. Enfim, as formas compostas não teriam vingado no português por uma regressão “precoce” (em relação ao espanhol e ao catalão) do uso da forma simples *vós*.

3. Descrição e análise dos dados do corpus

O corpus analisado compõe-se de três textos: a versão medieval portuguesa do *Livro de Isaac* presente no fôls. 14r-101v do cód. ALC 461 da Biblioteca Nacional de Lisboa, copiada aparentemente em fins do séc. XV, mas provavelmente traduzida originalmente em fins do séc. XIV (cf. Cambraia (2000); a *Carta* de “achamento” do Brasil, redigida de próprio punho por Pero Vaz de Caminha (ca. 1450-1501) em 1500, que se encontra atual sob a cota Gavetas 2 / Maço 2 / Número 8 dos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo (cf. Caminha (1999)); e a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto (1510-ca.1583), redigida por volta de 1570 (cf. Pinto (1995)).

Verificou-se a existência de 53 pronomes pessoais de 1ª pessoa do plural (doravante, P1P) e de 4 pronomes pessoais de 2ª pessoa do plural (P2P) no *Livro de Isaac* (LI) - em apenas um caso o pronome, um P2P, aparece seguido de *outros*: “eu tornarey os meus olhos de uos outros” (fôl. 25r3). Na *Carta* (CA), há 79 ocs. do P1P e nenhuma do P2P - neste conjunto de ocorrências, existem sete casos em que o pronome aparece seguido de *outros*, todos eles de P1P: cf., p. ex., “aly folgou ele e todos nos outros bem h)a ora e mea” (fôl. 4v32-33). Como a *Peregrinação* (PE) é um texto bastante longo, optou-se aqui por se analisarem as 100 primeiras ocorrências dos pronomes em questão. Das 100 primeiras ocorrências do P1P, em apenas uma o pronome aparece seguido de *outros*: “reprimindo em sy a dor que nos outros não podiamos dissimular” (fôl. 57b7). Já das 100 primeiras ocs. de P2P, em 30 o pronome aparece seguido de *outros*: cf., p. ex., “a vinda de vosoutros, verdadeyros Christaõs, he ante mym agora taõ agradável” (fôl. 5a30).

Considerando os dados acima descritos, o que se pode dizer em relação às hipóteses arroladas na seção anterior?

No que se refere à hipótese de que o surgimento das formas compostas está relacionado à necessidade de desambiguar o do valor numérico dos P2P (singular x plural), os dados coletados oferecem um argumento favorável, pois, no texto mais antigo dos três investigados, a forma composta ocorre apenas com P2P, o qual se refere a mais de um interlocutor: tal frase, já transcrita acima, constitui uma citação de trecho da Bíblia (Isaías, 1:15), em que Deus é o enunciador e seus fiéis (no plural) são os destinatários da mensagem. Os dados de PE também parecem corroborar essa hipótese, pois as formas compostas são

mais freqüentes com P2P (30 ocs.) do que com P1P (1 oc.). Discrepante mostra-se aparentemente CA a esse respeito, pois as formas compostas aparecem apenas com P1P. Como se assinalou acima, tal discrepância é apenas aparente, pois é provável que não haja formas compostas com P2P simplesmente porque não há nenhuma forma de P2P em CA.

Quanto à hipótese de o surgimento das formas compostas estar ligado à necessidade de diferenciar a função sintática exercida pelo pronome (sujeito x complemento direto), os dados não parecem fornecer argumento de todo favorável, pois em LI e CA as formas compostas ocorrem preferencialmente em sintagmas preposicionadas (e não em sintagmas não-preposicionadas, na função de sujeito, como era de se esperar): em LI, a única ocorrência de forma composta (com P2P) se dá em sintagma preposicionado (na função de complemento verbal); e, em CA, há 2 ocorrências em não-preposicionadas (exercendo a função de sujeito) contra 7 em sintagmas preposicionados (6 na função de adjunto adverbial e 1 na de adjunto adnominal). Já em PE, entretanto, a única ocorrência de P1P composto se dá em sintagma não-preposicionado (função de sujeito)⁷ e, das 30 de P2P composto, 16 são em sintagmas não-preposicionadas (função de sujeito) contra 14 em sintagmas preposicionados (2 na função de complemento verbal e 12 na de adjunto adnominal). Assim sendo, apenas os dados de PE corroborariam a hipótese da diferenciação de função sintática, mas neste caso ter-se-ia que imaginar que tal função distintiva teria se agregado à forma em época posterior à da sua formação.

No que tange à hipótese de o surgimento das formas compostas ter como causa a necessidade de marcar ênfase, a questão é mais complexa, pois ter-se-ia que definir como reconhecer a presença de ênfase em textos antigos (na fala contemporânea, por exemplo, poder-se-ia verificá-la através de modificação na entonação) - algo que não parece fácil. Em função da ausência de mecanismos eficientes para avaliar a presença de ênfase nos textos analisados, deixar-se-á a discussão desta questão para outro momento.

Por fim, relativamente à hipótese de o desaparecimento das formas compostas estar relacionado ao decréscimo paulatino no uso da forma *vós*, os dados coletados, por si só, pouco dizem: no máximo, poder-se-ia dizer que, no período analisado (ou seja, de fins do séc. XIV a fins do séc. XVI), teria havido um aumento em sua ocorrência, e não um decréscimo.

É necessário, portanto, voltar aos textos e verificar se há um incremento no uso das formas nominais de tratamento, as quais teriam progressivamente tomado o lugar do pronome *vós*. Em LI, não ocorre nenhuma das formas nominais de tratamento. Já em CA, há 26 ocorrências de *vossa ~ vosa ~ uosa alteza* (cf., p. ex., “pero tome vossa alteza minha Inoramçia por boa vomtade” (fôl. 1r8). Por fim, em PE há 14 ocs. de *vossa alteza* (cf. p. ex., “quero antes seruir vossa alteza” (fôl. 150a34), 15 de *vossa merce* (cf., p. ex. “se o eu não disser à vossa merce” (fôl.41c21) e 2 de *vossa senhoria* (cf., p. ex., “mandar este home) a saber delle & de vossa senhoria a causa que lhe impede a sua vinda” (fôl.

⁵ O efetivo emprego dessas formas na variedade padrão do português moderno (europeu ou brasileiro) parece ser muito raro (senão inexistente). Para confirmar a raridade (ou até a inexistência) dessas formas, fez-se busca de sua ocorrência no texto integral do jornal *Folha de São Paulo* dos anos de 1994 e 1995 (cf. FOLHA, 1996): de fato, não se constatou nenhuma ocorrência de *nós outros* ou *vós outros*. Vasconcellos (1987:107) assinala, porém, existir *nós ôtros* como forma enfática no Algarve.

⁶ A estreita relação entre as formas dos pronomes de 1ª e 2ª pessoas do plural fica bastante evidente quando se atenta para processos ocorridos em sua evolução: o possessivo de 2ª pessoa *vester* no latim teria passado a *voster* por influência da forma do possessivo de 1ª pessoa *noster* (cf. Lausberg (1981:363).

⁷ Na outras 4 ocorrências de P1P composto no resto de PE, a forma em questão ocorre sempre em sintagma preposicionado (na função de adjunto adnominal).

291c9)). Percebe-se então que de fato houve um incremento não só na frequência do uso das formas de tratamento como também na sua variedade. Tal fato, a princípio, vai de encontro à hipótese para o desaparecimento das formas compostas delineada acima, pois, houve um aumento de ocorrência não só dessas formas compostas entre os sécs. XIV e XVI, mas também das formas nominais de tratamento - o que se esperava era justamente o contrário, ou seja, aumento no uso das formas nominais de tratamento e conseqüente diminuição no uso das formas compostas. Tal hipótese, porém, não deve ainda ser descartada, pois sabe-se que o uso generalizado das formas nominais de tratamento se deu de fato durante o século XVI e que *vós* só se tornou completamente arcaico no século XVIII (cf. Faraco, 1996:66), ou seja, é necessário examinar ainda o percurso das formas compostas entre os sécs. XVI e XVIII, o que se fará em outra oportunidade.

Antes de encerrar o presente trabalho, convém assinalar alguns fatos interessantes no que se refere ao emprego das formas compostas de P1P e P2P coletadas nos textos analisados.

Primeiramente, o fato de a forma composta de P2P ocorrer em LI em uma citação bíblica poderia sugerir que sua função seria a de diferenciar estilisticamente o texto bíblico do texto da obra em que está inserido, mas há outra citação bíblica (Isaias, 55:7) em LI em que o pronome pessoal aparece na forma simples: “*e convertedeus anj*) % *e auerey mercee de uos*” (fól. 27r676-677) - em ambas as citações Deus é o enunciador da mensagem e os fiéis (no plural) os destinatários.

Em segundo lugar, é bastante curioso o fato de que em CA a forma composta de P1P esteja, em 5 das suas 7 ocorrências, precedida do pronome *todos*: isto sugere que a hipótese de origem da forma composta que a vincula à questão da marcação de número (embora, inicialmente, do P2P) parece ser mais verdadeira, pois o pronome *todos* parece estar reforçando o valor de pluralidade que a forma composta indicaria.

Por fim, é interessante perceber que, nas 30 ocorrências de forma composta de P2P em PE, o enunciador era sempre um estrangeiro, nunca o narrador - Fernão Mendes Pinto - ou outro personagem português. Por outro lado, na única ocorrência de forma composta de P1P em PE, o enunciador é o próprio narrador, que naquele momento se referia a si a aos outros 52 sobreviventes de um naufrágio que sofreram. A presença de formas compostas na fala de estrangeiros do oriente que tinham contato com portugueses - caso o autor da obra tenha sido bastante fiel na construção da fala das personagens - sugere que elas poderiam ser comuns, naquela época, em dialetos crioulos de base portuguesa. A existência de pronomes pessoais em dialetos crioulos, cuja base seria a forma composta, corrobora essa idéia: segundo Vasconcellos (1987:139-140), o pronome *usot* do dialeto norteiro (falado no norte da costa ocidental da Índia) teria como fonte *vós outros*⁸. As formas compostas, porém, não são categóricas nas falas dos estrangeiros em PE, pois empregam também a forma simples *vós* seja para um interlocutor como forma de respeito - “Senhora, *vós* sois a rosa” (fól. 77a23) - ou para mais de um “em vez de serdes *vós* seus catiuos” (fól. 140b40-140c1); entretanto, em todos os casos de formas compostas, o enunciador se referia a mais de um interlocutor.

4. Referências bibliográficas

- AGARD, Frederik B. *A course in romance linguistics*; volume 1: a synchronic view. Washington: Georgetown University Press, 1984.
- ALVAR, Manuel & POTTIER, Bernard. *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos, 1987. (Biblioteca Románica Hispánica, III. Manuales, 57)
- BEC, Pierre. *Manuel pratique de philologie romane*. Paris: A&J. Picard, 1970-71. 2 vols.
- BOURCIEZ, Édouard. *Éléments de linguistique romane*. 5.ed. Paris:

- Klincksieck, 1967.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Livro de Isaac: edição e glossário (cód. ALC. 461)*. São Paulo: FFLCH-USP, 2000. (Tese, Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa).
- CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justilinear de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.
- CAMÕES, Luis de. *Os lusíadas*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1982. (Reprodução paralela das duas edições de 1572).
- CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Sobre “formas de tratamento” na língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1986. (Coleção Horizonte, 18)
- COROMINAS, Joan & PASCUAL, José. A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 2. reimpr. Madrid: Gredos, 1991. Volumen V.
- CUESTA, Pilar Vásquez & LUZ, Maria Albertina Mendes da. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto. O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, Curitiba, n. 13, p. 51-82, 1996.
- FOLHA de São Paulo. *CD-ROM Folha*. São Paulo: Empresa Folha da Manhã, 1996.
- IORDAN, Iorgu & MANOLIU, Maria. *Manual de lingüística românica*. Madrid: Gredos, 1972. 2 vols.
- LAPESA, Rafael. *História de la lengua española*. 9.ed. 8.reimpr. Madrid: Gredos, 1981.
- LAUSBERG, Heinrich. *Lingüística românica*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.
- LLEAL, Coloma. *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona: Barcanova, 1990.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- LUZ, Marilina dos Santos. Fórmulas de tratamento no português arcaico. *Revista portuguesa de filologia*, Coimbra, n. 8, p. 187-252, 1957.
- MARGARIT, Antoni M. Badia i. *Gramàtica històrica catalana*. 3. ed. València: Tres i Quatre, 1994.
- NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*; fonética e morfologia. 9. ed. Lisboa: Clássica, 1989.
- PIDAL, Ramon Menéndez. *Manual de gramática histórica española*. 21. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.
- PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação*; edição fac-símile da edição de 1614. Maia: Castoliva, 1995.
- SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e atual. Brasília: Editôra da Universidade de Brasília, 1964.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. Mudança e variação lingüística. In: MOTA, Jacyra & ROLLEMBERG, Vera. *Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística, 11 a 16 de setembro de 1994, Universidade Federal da Bahia*. Salvador: ABRALIN-FINEP-UFBa, 1996.
- VASCONCELLOS, José Leite de. *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. 3. ed. Lisboa: INIC, 1987.

⁸ Não apenas em crioulos do oriente, mas também nos africanos se constata formas de P2P com a mesma origem: *besôte* no crioulo do Cabo Verde (Vasconcellos, 1987:153) e *vtutl* no crioulo de Ano Bom (Vasconcellos, 1987:157) derivariam de *vós outros*.

Por uma tipologia do contexto: uma análise em “frases” das revistas *Veja* e *Isto é*

Cleide Emília Faye Pedrosa

Universidade Federal de Sergipe

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *The context is necessary to identify the key of a talking situation elements: participants, aspects as time and space, faiths, world knowledge, intentionality, etc. That's why working with the 'sentences' of the magazines ISTOÉ ("frases") and Veja ("Veja essa"), we verified that, tends in view the reader isn't be present in the moment of the enunciation, its fits to the editor to write the 'sentences' contexts for him. Starting from the analyzed contexts, we presented the following typology: objective context, connected context and interpretative context or tendentious.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto, contexto, leitura*

Introdução

O que nós pretendemos com este trabalho é verificar de que forma ocorre a interação entre o que foi dito pelo falante (**agente primário**) e o que poderia ser compreendido pelo leitor (ausente da situação comunicativa) através do contexto recuperado (ou conduzido) pela mídia escrita. A fala é registrada em forma de “frases” que na revista VEJA vem com o título de “veja essa” e na revista ISTOÉ com o título de “frases”. Preferimos chamar de “frases” o material que será utilizado como dado para esta pesquisa, nos apropriando, assim, da nomenclatura utilizada pela revista ISTOÉ.

A fim de dar um suporte teórico a este estudo, recorreremos a alguns conceitos sobre texto, identificaremos os tipos de contextos e pesquisas que foram feitas com essas abordagens e apresentaremos nossa tipologia para esta análise, contextos: objetivos, atrelados e interpretativos ou tendenciosos.

Texto

O primeiro aspecto a considerar na definição de texto é que ele não tem existência fora de sua produção e de sua recepção. (Fávero e Koch, 1998). Ele, então, é um processo que se inicia com o autor e “conclui-se” parcialmente com o leitor, já que o mesmo leitor pode apresentar um outro momento de leitura do mesmo texto, e a conclusão do processo se apresentar de forma distinta nas várias leituras. “O texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores.” (Marcuschi, 1996:09). Percebe-se, claramente, o aspecto de incompletude do texto visto como uma produção do autor.

O texto exerce a função de ser um estímulo intermediário, responsável pela interação entre autor e leitor. “Por isso, numa ocorrência comunicativa, ele não pode ser considerado como objeto acabado, com início, meio e fim (...), mas sim, em sua incompletude que só será desfeita quando ocorrer interação com o leitor.” (Chagas, 1988:10).

Ainda considerando esta característica de incompletude, Pondé (1983:23) afirma; “(...) Todo texto é necessariamente incompleto. Está em causa, então a relação do texto com outros textos (a intertextualidade), a relação do texto com a experiência do leitor tanto em relação à linguagem como em relação ao seu conhecimento de mundo, sua ideologia, etc”.

Com isso, conclui-se que na interação, o texto constitui tão somente um ponto de partida (estímulo intermediário) e que sua compreensão só acontecerá quando a intertextualidade (um texto pode remeter a muitos outros textos) e o relacionamento do texto com a experiência do leitor (experiência de leitura e de mundo) ocorrerem.

Halliday e Hasan (in Fávero e Koch, 1998: 38) definem texto como: “realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado.”

Percebemos, com esta definição, que texto sem contexto não veicula sentidos; assim, o papel do contexto é imprescindível.

Fávero e Koch (1998:25) trabalhando com a definição de texto, informam-nos que “...texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.” Assim, um texto se define por suas relações semânticas e não por suas estruturas.

Com base na definição acima exposta, identificamos nosso material – as “frases” como texto. É óbvio que o **todo significativo** dessas frases, para o leitor, só ocorre juntamente com o contexto, tendo em vista que o leitor não estava presente na situação comunicativa. Para nosso trabalho, outra característica que julgamos importante na definição das autoras é a menção ao tamanho de um texto, sabemos que ele é definido “**independente de sua extensão**”. E como não poderíamos deixar de considerar, outro fator é que um texto é “qualquer passagem, **falada ou escrita**”. A natureza singular de nosso material, é que, primeiramente, a maioria se originou na fala e depois foi transcrito.

As posições abordadas anteriormente (Halliday e Hasan/Fávero e Koch) evocam o caráter significativo como sendo o indicativo da presença ou identificação de um texto. Mesmo o leitor, contribuindo para a formação significativa (ou mesmo alteração desta significatividade), tem que ter segurança que está diante de um texto. Esta segurança será norteada pelo “todo significativo”/ valor de uma mensagem completa” que é inerente a própria definição de texto.

Charolles (apud Sytia, 1995: 75 e 76) apresenta quatro metaregras de coerência, com base em uma concepção de que ‘numa gramática de texto, a base do texto é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, seqüenciais e textuais aparecem sob a forma de uma cadeia de representações semânticas organizadas de forma tal que suas relações de conexidade se tornam evidentes.’ As regras abaixo apontam para um certo número de condições lógicas e pragmáticas que um texto tem que atender a fim de ser reconhecido como bem formado.

- Meta-regra de repetição. Um texto é considerado micro ou macroestruturalmente coerente quando comporta em seu desenvolvimento linear elementos de recorrência estrita. O estabelecimento da coerência é determinado pelas pronominalizações, pelas substituições lexicais, pelas definitivas e pelas referências contextuais.

- Meta-regra da progressão. Um texto é considerado micro ou macroestruturalmente coerente quando há uma constante renovação da carga semântica. Esta meta-regra é responsável em evitar que ocorra a repetição indefinida do mesmo assunto em um texto.

- Meta-regra da não-contradição. No desenvolvimento do texto não se pode introduzir nenhum elemento semântico que entre em contradição com algum conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior.

- Meta-regra da relação. A fim de que um texto seja coerente é necessário que os fatos que se denotam no mundo representado sejam relacionados. Os conteúdos do enunciado devem remeter a fatos conhecidos dos interlocutores. Esta regra é de natureza pragmática.

Contexto

Em um evento de fala, o contexto tem a finalidade de identificar os participantes, os parâmetros temporal e espacial, e as crenças, conhecimento e intenção dos participantes (Levinson, 1989). Existe uma funcionalidade para o contexto, ele é consultado ou requerido para identificar os elementos-chave de uma situação comunicativa.

O termo contexto para Petöfi (in Fávero e Koch, 1998: 97) abrange:

- O sentido mais amplo de um contexto extralingüístico de uma língua natural, ou melhor, o ambiente sócio-físico no qual ela é usada. Logo, as relações entre expressões e seus referidos objetivos e os usuários ou o contexto de uso das expressões fazem parte da semântica.

- O contexto extralingüístico (comunicativo) de uma expressão verbal. As relações pragmáticas apresentam uma dupla conexão com as relações semânticas: a expressão verbal pode apresentar intenção comunicativa diferentemente de acordo com o contexto extralingüístico (que pode diferenciar do significado armazenado no léxico).

- O sentido restrito do contexto verbal de uma expressão verbal. Uma parte das relações pragmáticas podem ser parcialmente reduzidas a relações sintáticas (por exemplos, os dêiticos sendo tratados, apenas, como elementos internos ao texto).

A significação do discurso, segundo Sytia (1995), “é dada pelas condições de produção, considerando a noção de contexto e da história. Num contexto mais imediato – ligado ao momento da interlocução – e num contexto mais abrangente relacionado com a ideologia.” (p.22). Ela apresenta o seguinte gráfico para ilustrar o dito:

Uma maior sedimentação nos processos de variações de sentido seria atingida se fosse considerada como significação de sentido o contexto imediato que envolve o momento da interlocução e os aspectos lingüísticos e o contexto amplo que se abrange a ideologia e o processo discursivo.

Segundo Marcuschi (1996: 08), “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas”. Esse pensamento parte da própria concepção de língua apresentada pelo autor: “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso.” (p.07) e ainda “...é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes.” O autor ressalta que a própria língua está ligada ao “contexto de uso”. Não temos condições de desenvolver nenhuma atividade de interação com o mundo ou com nossos semelhantes sem recorrermos ao contexto.

A partir dessa visão de língua, podemos inferir que nem tudo que o texto (oral ou escrito) traz é necessariamente ou objetivamente o que/ou tudo que se pretende dizer. Como o aspecto lingüístico do texto não consegue esgotar as informações/ ou fragmentos da realidade do mundo que se tenciona explorar, fica muita coisa por conta da contextualização, do conhecimento de mundo do leitor e da atualização do processo de interação.

Nossa tipologia do contexto: exemplos

Neste trabalho, a visão acima exposta é particularmente confirmada. O editor tem a tarefa de contextualizar as “frases” a fim recuperar o evento de fala para o leitor.

Utilizaremos a nomenclatura de **contexto objetivo (?)**, para aqueles contextos que julgamos, por sua aparente objetividade, que estão sendo fiéis à situação, usamos o ponto de interrogação para indicar que não podemos garantir totalmente a sua fidelidade, pois teremos que confiar no editor da revista e /ou no jornalista que estava presente à situação comunicativa. Usaremos a nomenclatura de **contexto atrelado**, para o contexto que não se torna suficientemente independente para recuperar as informações da “frase”, havendo necessidade de recorrermos ao contexto da “frase” anterior e por último,

empregaremos a nomenclatura **contexto interpretativo ou tendencioso**, para o contexto onde verificamos ou identificamos marcadores claros de uma interpretação da situação por conta do jornalista ou uma condução da leitura conforme sua visão dos eventos comunicativos. Estamos nomeando estes contextos interpretativos também de tendencioso por que entendemos que a atividade de leitura, interpretação e compreensão do texto (“frase”) deve ser do leitor; assim, quando o editor interpreta ou dá a sua visão da situação (mesmo sendo umas das aceitáveis ou corretas) está invadindo a liberdade de leitura do leitor, está julgando seus próprios leitores como não tendo condições de fazer a leitura “correta” da situação.

A- Contextos objetivos (?) :

1. “Se um brasileiro entra na farmácia latindo, ele tem isenção. Se entra tossindo, paga mais caro.

“Darcísio Perondi, deputado federal (PMDB-RS), sobre as isenções fiscais de medicamentos veterinários. (Veja 08/03/2000).

2. “Quem me ensinou a falar foi a Ana Maria. É por isso que eu só falo bobagem.

Louro José, o papagaio de Ana Maria Braga. (Veja 08/03/2000)

3. “Não. É o que resta dele.”

Antônio Abujamra, ator e diretor, quando atende e ouve do outro lado da linha a pergunta – é o Abujamra? (ISTOÉ –08/03/2000)

Observamos que todos os contextos exemplificados acima tiveram apenas o papel de identificação dos locutores das frases (Darcísio Perondi, louro José, Antonio Abujamra) seus papéis sociais ou profissões (Deputado Federal, personagem-papagaio, ator e diretor) e o tema da enunciação (sobre as isenções fiscais dos medicamentos veterinários, no segundo exemplo não há no contexto a identificação do tema, quando atende o telefone). Por isso que julgamos serem contextos fiéis à situação, devido seu caráter objetivo.

B - Contextos atrelados

4. “Para de servir salgadinho, porque senão ninguém entra na festa.”

José Possi Neto, organizador do Oscar do cinema brasileiro, orientando os assistentes para suspender o coquetel no salão do Hotel Quitandinha, em Petrópolis. (VEJA – 23/02/2000)

5. “Fiquei largado na escada. Nem mesmo o porteiro me reconheceu.”

Anselmo Duarte, cineasta homenageado da noite, queixando-se da falta de organização. (Veja – 23/02/2000).

O contexto (exemplo 5) não explicita a que **homenagem** e a que **noite** Anselmo Duarte está se referindo, o que nos direciona para o contexto da “frase” anterior: festa do Oscar do cinema brasileiro/coquetel no salão do Hotel Quitandinha, em Petrópolis. Esta é uma das provas do que classificamos como **contextos atrelados**.

6. “Toda classe tem ladrão. A nossa também tem, Paulo”

Ricardo Petraglia, ator, para Paulo Betti, que defendia Guilherme Fontes, às voltas com o mau uso do dinheiro captado para fazer o filme *Chatô*. (Veja –23/02/2000)

7. “Não é verdade. Mas se é para ser radical, te digo: nenhum filme no Brasil é feito sem nota fria.”

Paulo Betti, respondendo a Petraglia. (Veja – 23/02/2000)

O editor não sentiu necessidade de acrescentar mais informações ao contexto do segundo exemplo, visto que o “diálogo” entre Petraglia e Betti, juntamente com o contexto da “frase” anterior nos fornecem as informações necessárias, houve uma escolha por enxugar o contexto, evitando redundâncias.

C- Contextos interpretativos ou tendenciosos (ou o texto do editor?):

8. “Sua linha é personalista e concentradora de poder, em que o partido não tem significação.”

Leonel Brizola, presidente do PDT, numa crítica (que mais parece autocrítica) ao governador fluminense, Anthony Garotinho. (Veja – 26/01/2000)

Com este exemplo, percebemos claramente a condução da leitura feita pelo editor –“...numa crítica (que mais parece autocrítica) ao governador fluminense...” Com a utilização da informação entre parênteses ficamos sabendo qual a leitura do editor e a que ele quer que o leitor faça: *Brizola não está somente criticando Anthony Garotinho, mas também a si mesmo, já que ele também tem uma linha personalista e concentradora de poder...*

9. “O setor agrícola passou por momentos difíceis. Ele se viu obrigado a buscar ajuda.”

Assessor do deputado Odilo Balbinotti explicando por que o seu chefe (dono de fazendas no Paraná em Mato Grosso do Sul) foi o parlamentar que mais faltou na câmara no ano passado. (ISTOÉ – 23/02/2000).

A fim de que os leitores não interpretem que o deputado Odilo Balbinotti esteja preocupado com o setor agrícola da nação, o editor acrescenta entre parênteses: “dono de fazendas no Paraná em Mato Grosso do Sul”, expondo que, na verdade, o deputado estava preocupado com interesses particulares e por isso faltou muito às reuniões da câmara.

10. “Tinha muito peixe para pouca água. Por isso muitos morreram sufocados. A mortandade foi devido a superpopulação de peixe.”

Anthony Garotinho, Governador do Rio de Janeiro, explicando a causa mortis de toneladas de peixes na Lagoa Rodrigues de Freitas, o mais novo esgoto a céu aberto. (Veja – 22/03/2000)

Mais uma vez a intenção do editor é levar o leitor a receber a leitura que ele faz da situação e sua opinião sobre o locutor da frase. Quando a revista escolhe colocar em confronto o que Anthony Garotinho falou - **muitos** (peixes) **morreram** e o que ele coloca no contexto recuperado - **causa mortis de toneladas de peixe** fica claro para nós que o editor não dá muita credibilidade a Garotinho, conduzindo o leitor a não aceitar a explicação do governador. Outro ponto forte, nesta condução, é o final do “texto” do editor –**o mais novo esgoto a céu aberto**. Logo o que podemos inferir é que o editor quer (provavelmente) que se faça a seguinte leitura: *A causa dada, por Garotinho, para a morte de peixes não é verdadeira. Não era pouca água para muitos peixes, mas o fato de a Lagoa Rodrigues de Freitas ter se tornado o mais novo esgoto a céu aberto – Mas que explicação (e governador) inteligente!!!*

Querendo comprovar sua opinião, o editor/jornalista apresenta a explicação de Garotinho para um biólogo e faz questão de registrar a resposta do biólogo na mesma edição da revista e abaixo da fala do governador: “*Vamos distribuir camisinhas para os peixes, para que eles não se reproduzam mais.*” Mário Moscatelli, biólogo, respondendo ao Governador. (Veja – 22/03/2000)

11. “Garotinho não sabe administrar coisa grande.”

Luís Inácio Lula da Silva, candidato eterno à Presidência pelo PT, questionando a capacidade do governador do Rio para ocupar o lugar de FHC. (Veja -05/04/2000)

Diante de mais este contexto interpretativo, verificamos que uma corrente de julgamento se instaura. Partindo da fala de Lula que julga a capacidade administrativa de Garotinho, em seguida, o editor/jornalista aproveita o gancho e emite o seu julgamento em relação ao locutor da “frase”: como um **eterno candidato à Presidência** tem condições de **questionar a administração do governador do Rio?**

Considerações finais

Podemos considerar o seguinte em relação à análise dos exem-

plos retirados das revistas, concordando com Yehoushua Bar-Hillel (in Dascal, 1982:39): “Do ponto de vista técnico, parece-me preferível substituir os contextos por *descrições-de-contextos* (os contextos são acontecimentos não-lingüísticos, e as descrições de contextos são entidades lingüísticas)”. Então, o que se verifica, nesta análise, é que não estamos trabalhando com materiais lingüístico (“frases”) e não-lingüístico (contexto situacional recuperado); como em um primeiro momento fazia parecer, tão somente com material lingüístico, visto que o próprio contexto recuperado transforma-se, segundo nosso parecer, no ‘texto’ do editor. Isso, principalmente, no que se refere ao contexto **interpretativo ou tendencioso**, considerando que o editor não recupera simplesmente a situação de ocorrência da enunciação, mas conduz a leitura a partir da sua própria visão de mundo, faz uma interpretação da situação (por temer que o leitor- imaturo- não consiga a leitura ideal ou porque considera só a sua leitura correta). Pretende, assim, que os leitores recebam a sua compreensão dos fatos e isto é pernicioso; pois, não é facultado ao leitor o direito de processar sua própria compreensão nem captar as informações implícitas nos “textos”. Com essa prática, a mídia impõe, duplamente, sua leitura do mundo, das pessoas, das situações comunicativas – primeiro, a partir da seleção do que está veiculado e segundo, através de sua leitura.

Referências bibliográficas

- BROWN, Gillian e YULE, George. (1985). *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAGAS, Cleide Emília Faye. (1988). “*Leitura e reprodução de textos: informações objetivas e criatividade*”. Dissertação de mestrado, UFPE.
- DASCAL, Marcelo(org).(1982). *Pragmática*. Vol III e IV. Campinas, UNICAMP.
- GOODMAN, K.S. (1985). “Transactional psycholinguistic model: unity in reading”. In: *Theoretical models and process of reading*. 3 ed. Harry Singer e Robert B. Rudell (eds.) Newark, Delaware, IRA, pp. 813- 840.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça.(1998) *Lingüística textual: introdução*. 4ª ed. São Paulo, Cortez.
- LEFFA, Vilson J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra.
- LEITE, Cília, FÁVERO, Leonor Lopes e SILVEIRA, Regina C. P. (1985). *Sintaxe-semântica: base para Gramática de texto*. São Paulo, Cortez.
- LEVINSON, Stephen C. (1989). *Pragmatics*. New York, USA, Cambridge textbooks in linguistics.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996). *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*. Recife, UFPE, material cedido pelo autor, (publicação do INEP)
- MAINGUENEAU, Dominique. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. (1983). “*Como despertar o prazer da leitura*”. In: *Leitura: teoria e prática*. 1: 13-16.
- SYTIA, Celestina Vitória Moraes. (1995). *A lingüística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar*. Campus Frederico Westphalen, Editora da URI Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões.
- ZANDWAIS, Ana. (1990). *Estratégias de leitura: como decodificar sentidos não literais na linguagem verbal*. Porto Alegre, Sagra.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.).(1999). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática.

Discurso e interação: formações ideológicas em confronto

Cleudemar Alves Fernandes

Universidade Federal de Uberlândia

ABSTRACT: *The research aims to explain the discursive formation of a group of landless people in the Triângulo Mineiro based on the interaction of these subjects with other social groups who were favorable to or against the "Movimento de Luta pela Terra".*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso; Interação; Ideologia; Sem-Terra*

Considerações iniciais

O estudo que ora se apresenta resulta de uma pesquisa mais ampla intitulada Estudo dos aspectos discursivos que caracterizam a linguagem do Sem-Terra do Triângulo Mineiro (ILEEL/UFU - USP - CAPES), e destina-se à análise de um quadro interacional marcado por intenso conflito ideológico. Foi tomada como objeto para análise uma narrativa de uma interação constituída de um conflito entre um grupo de Sem-Terra acampado no Triângulo Mineiro e as forças policiais a serviço das forças hegemônicas repressoras ao movimento. Para a realização da análise, abordar-se-ão os dêiticos espaciais e temporais como os marcadores discursivos, buscando, a partir do emprego dessas categorias lingüísticas, explicitar as estratégias utilizadas na interação para a negociação dos sentidos da ocupação da terra.

O conflito interacional constitui um confronto ideológico bastante amplo, haja vista o número de sujeitos, entidades e instituições envolvidos. São muitas as vezes que enunciam de diferentes espaços ideológicos, são muitos os discursos em contraste versando sobre um mesmo tema. Essa variedade de elementos envolvidos remetem à perspectiva teórica norteadora do estudo: associa-se à concepção de formação discursiva proposta por Pêcheux (1990) as teorias da análise do discurso centradas na interação social¹.

As práticas discursivas constituem práticas sociais, e o discurso envolve condições histórico-sociais de produção que incluem o contexto histórico-social e ideológico, incluindo, também, as condições de produção de bens materiais e a (re)produção das próprias condições de produção.

No tocante às condições de produção do discurso, Pêcheux (1990: 82-83) observa que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre dois sujeitos (A e B), mas "*de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B. (...) Os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. (...) A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social*". O lugar histórico-social em que os sujeitos enunciam de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e intervém a título de condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e sim de um objeto imaginário sócio-ideológico. Acerca das formações discursivas, Pêcheux (1990: 314) argumenta: "*uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadido' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)*". Trata-se, acrescenta Orlandi (1999: 32), "*de alguma coisa mais forte - que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando (...) marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder*".

Ao relacionar o discurso às suas condições de produção, envolve tudo o que está no campo da enunciação, isto é, o contexto histórico-social vinculado à produção de sentidos. A noção de sentidos é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve os sujeitos em interlocução. De acordo

com as posições dos sujeitos envolvidos, a enunciação tem um sentido e não outro(s). O sentido é um efeito de sentido da enunciação entre A e B.

A noção de formação discursiva implica formação ideológica, dado o caráter de inseparabilidade de ambas, a relação dialética intrínseca, e é segundo as posições dos sujeitos que os sentidos se manifestam. Ressalta-se ainda que um discurso resulta de diferentes formações discursivas, mas mantém uma unidade. Assim como uma palavra pode apresentar diferentes sentidos de acordo com a formação discursiva em que se inscreve, um mesmo tema pode ser tratado por diferentes discursos produzindo, obviamente, diferentes sentidos em conformidade com as formações ideológicas em que se inscrevem. Uma formação ideológica "*caracteriza um elemento (...) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras*" (Pêcheux, 1990: 166). Diferentes discursos e, portanto, diferentes ideologias coexistem em uma mesma sociedade estabelecendo os contrastes e os confrontos entre grupos sociais distintos.

Todas essas questões são constituídas por um movimento interacional no qual os sujeitos se constituem. Analisar os discursos produzidos nas interações sociais requer fazer aparecer os aspectos referentes à forma de existência social dos sujeitos tendo em vista os aspectos lingüísticos e ideológicos que engendram o percurso interacional nas formações discursivas, na formação e transformação desses sujeitos e do grupo social que constituem.

Estratégias na interação: contrariando a hegemonia

Os movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra têm sido tema de discussão em diferentes instâncias sociais sob divergentes perspectivas ideológicas. Tais movimentos, na verdade, tornaram-se causa de constantes confrontos sociais ao serem abordados por diferentes formações discursivas. O envolvimento dos sujeitos Sem-Terra em confrontos ideologicamente marcados apresenta-se na interação com as forças repressoras ao movimento. Essa interação conflituosa é caracterizada por estratégias utilizadas pelo Sem-Terra, dado o desejo de resistência visando à conquista da terra.

O constante conflito social conseqüente do Movimento de Luta pela Terra acentua-se em alguns momentos, constituindo um verdadeiro campo de batalha, sendo que até mesmo a vida de alguns sujeitos sofre ameaças e/ou extermínio. Esse conflito interacional impõe a criação de recursos para a resistência, para o fortalecimento da luta tornando-se, conforme se mencionou, um amplo confronto ideológico social.

¹ Refere-se a Fairclough (1995); Goffman (1998); Gumperz (1992); Marcuschi (1999); entre outros.

A presença de diferentes forças em interação, em um verdadeiro conflito ideológico, momento em que várias estratégias são utilizadas, será analisada no fragmento abaixo². Este fragmento consiste em uma narrativa de um dos mais tensos conflitos vividos nos acampamentos, em que a força para a resistência apresentou-se como um desafio para a continuidade da luta.

Quando nois entrô lá no acampamento aí primero nois ocupamo aí depois nois saiu da faxa aí ... a polícia vei e tirô nois ... aí teve vez que nois entrô feiz ocupação né ... depois nois saiu pu asfalto de novo né ... aí depois as pulicá virô as costa nois entrô po acampamento de novo ... aí nois saiu e nois entrô de novo ... depois teve outra vez que nois entrô pa dento aí chegô o... o delegado major o ten... delegado major capitão major lá aí ... num sei se é de Santa Vitória ou se é de Ituiutaba aí ele chegô ... no meu barraco era bem na boca da onça ... na chegada onça ... na boca do lobo né ... e ele chegô lá cas pulícia quele tanto de puliça e cumeçô negociá lá c'os home aí nois as muié já feiz a bagunça intende dessas coisa foi fazeno uma barreira com as muié e com as criança as muié na frente as criança e os home atrais ... foi uma comissão nogociá cum os pulícia nois tava segurano as porque as puliça que quiria porque quiria entrá ali (...) nois vai ganhando as poliça no papo né ... até chegá a hora de... até vencê o prazo da adevogada vencê né ... e tê apoio também né ... aí... e nada né e nois tano tomano o tempo deles ... segurano eles lá e num fazia nada e o povo ficava revortado e eles queria porque queria ... e a polícia já com os cacete na mão já bateno ne gente da roça ... intão como diz o oto ... é hoje ou nunca né ... aí nois foi levano ... e teve uma hora que foi uma comissão lá cuversô... cuversô lá com os home lá ... comissão nossa mesmo ... trabalhadores né ... se uniu com os home lá e cuversô cuversô e foi lá levá resposta pa poliça ... e nois ia saí assim... mais ele tinha que dá um tempo porque nois tinha que tirá a faxa ... limpá a faxa tudo né prepará lá ... que era chei de mato ... prepará lá pa fazê o barraco ... porque tinha criança que num tinha tomado nem o café da manhã ainda né ... tinha muié lá grávida ... tinha muié até muié de resguardo lá tinha (...) aí ganhô eles lá no papo lá ... aí quando foi no oto dia cedinho aí nois foi ganhano tempo pa vê se chegava a adevogada né ... mais um poco de apoio né aí quando foi ... quando foi cinco horas aí todo mundo lá tinha assim... aquelas espingarda véia sabe ... aí foro nois tinha material pa fazê forró lá ... tinha pandero ... é... aqueles tambor de batê né ... violão aqueles apito ... apito ... aí quando foi cinco hora da manhã nois soltô aquelas... descarregaro aquelas espingarda véia lá e começaro uns batê no tambor e otos no violão ... e nois gritava reforma agrária e eles tocava o violão ... e nois tinha comprado umas caxa de foguete ... e antes das polícia chegá nois acordô as polícia com os tiro dos foguete ... quando é fé chegô lá o Frei R. né () aí só num vei a adevogada né ... aí também logo depois desceu a SBT né pa filmá lá nois saí ... e aí a hora que a polícia chegô nois já tava tudo acordado ... aí nois pois uma mesa grande lá no mei da praça lá ... pois uns forro branco pois umas vela tipo dum saravá sabe ... tipo de arrumá uma mesa do saravá ... só que nois pois uns forro branco vela flor ... nois pois umas image de Nossa Senhora da Aparecida ... pois santo lá sabe ... aí o Frei R. foi vesti a batina dele né ... Frei ... feiz aquele missa muito bonita ... aquela coisa mais bonita que vi na minha vida ... nunca tinha visto na minha vida coisa bonita daquele jeito ... nunca vi Frei celebrá uma missa bonita igual o Frei Rodrigo né ... aí ele celebrô lá né e na hora que ele tava celebrano a missa as poliça chegô ... respeitô ... teve uns que tirô o chapéu aquele bonezim né ... e ficô lá e o Frei rezano né ... de vez im quando o Frei passava uma rabada de olho por cima das poliça né ... mais já tava fazeno aquilo pa vê se dava tempo da I. chegá ... é da adevogada nossa chegá ... e aí cabô essa missa... essa palestra lá essa missa e as poliça viu e falô já acabô o tempo já ... já passô o tempo d'oceis í embora ... ceis falô que quando nois chegasse aqui ceis já tava lá na faxa e nois chegô e oceis ainda tá aqui dento fazeno o quê ... aí nois resorveu aí resorveu todo mundo saí.

O fragmento acima apresenta-se bastante rico no tocante às marcas do deslocamento do Sem-Terra no espaço. Inicia-se com a referência temporal contextual quando, marcando o início do acampamento; em seguida, efetua-se a indicação espacial lá no acampamento e segue a enunciação com o emprego de elementos lingüísticos que evidenciam o transcorrer do tempo marcado por acentuada movimentação dos sujeitos no espaço. Dos elementos lingüísticos referentes à ação, destacam-se: primeiro, depois, e os verbos de ação. Todos esses elementos evidenciam a interação dos sujeitos Sem-Terra deslocando-se da propriedade agrícola, onde acamparam, para a margem da rodovia e vice-versa. Ambos os espaços físicos constituem o acampamento.

Após narrar essa movimentação que caracteriza a luta pela conquista da terra, o enunciador situa-se em um momento passado específico presentificando-o no discurso. Esse momento, com dois dias de duração, reflete um acentuado conflito interacional, constituído por um verdadeiro duelo entre os Sem-Terra e a polícia a serviço das forças hegemônicas repressoras. Caracteriza-se uma interação face a face marcada por várias estratégias utilizadas pelos Sem-Terra acampados em negociação com os policiais. A narrativa é repleta de dêiticos espaciais apontando a movimentação e a organização dos sujeitos no espaço, entre os quais se destaca o referente lá, por várias vezes repetido, efetuando referência ao acampamento (propriedade ocupada), à margem da rodovia (faixa), para onde se deslocariam, e a lugares específicos no acampamento em que os policiais tinham presença física contrapostos aos espaços ocupados pelos corpos dos sujeitos Sem-Terra. Estes organizaram-se em comissões, na interação com aqueles, visando à negociação, e mostraram-se dependentes das entidades de apoio, cujas ausências os deixavam fragilizados para o enfrentamento. Dessa maneira, o enrolar do tempo consiste em uma estratégia utilizada visando à chegada dos grupos de apoio.

Mencionou-se, anteriormente, que esse conflito teve dois dias de duração. No primeiro, os acampados valeram-se do enrolar do tempo para providenciar as formas de ação, aguardando a chegada dos sujeitos atuantes como apoio para o fortalecimento da luta. Nesse primeiro dia, tiveram argumentos suficientes para não serem obrigados a deslocarem-se imediatamente do acampamento; esperavam, portanto, ser amparados por grupos atuantes como apoio. No segundo dia, essa interação ganha continuidade, mas novos elementos são, estrategicamente, colocados em cena, caracterizando uma nova interação face a face, ainda que continuidade da ocorrida no dia anterior.

O acesso a esse evento social explicita muitas estratégias características dessa interação face a face, que serão enumeradas para melhor verificar os seus efeitos de sentido. Isto posto, destacam-se:

a) a ocupação do espaço físico pelas mulheres e crianças, que fizeram um círculo na frente dos homens, com a finalidade de conter a violência policial;

b) a utilização de armamentos (espingarda velha) juntamente com instrumentos musicais (pandeiros, tambores, violões) e ainda apitos e foguetes, com uma finalidade, de certa maneira, festiva, para uma grande manifestação. Aos sons desses instrumentos acrescentam-se as vozes de vários sujeitos, uníssonas, gritando por reforma agrária;

c) a presença do Frei, a construção de um altar com a utilização de imagens de santos, velas coloridas e toalha branca, e a celebração da cerimônia religiosa transformam o espaço social de acampamento a lugar sagrado, visando a impor o decoro respeitoso (nesse sentido, alguns policiais retiram o boné demonstrando respeito pelas coisas de Deus). A montagem do altar parece reunir diferentes divindades, demonstrando a recorrência a todas as forças possíveis para que pudes-

² Esse fragmento foi recortado das entrevistas que constituem o corpus da pesquisa que o presente estudo integra. O material (entrevistas) foi fornecido por Silva (1996).

sem resistir caminhando rumo ao sucesso da luta. Com os recursos de ordem religiosa, os policiais sentem-se desarmados para a ação pré-determinada; ao chegarem ao local alvo, são surpreendidos com a inclusão de elementos sagrados e com a realização do rito religioso;

d) a presença da emissora de televisão, Sistema Brasileiro de Televisão - SBT -, que também poderia reter a violência policial, cujas imagens seriam exibidas por jornais televisivos;

e) e, finalmente, o clamor pela presença da Advogada do Movimento, que imputaria as questões de ordem legal, sendo, na verdade, uma espécie de personificação da lei, cuja presença impediria a todos, policiais e acampados, de agir, pois eram obrigados a aguardar a decisão judicial.

No entanto, os Sem-Terra evadiram para a margem da rodovia, onde, por tempo indeterminado, (re)construíram seus barracos de plástico negro.

Referindo-se às ações para a ocupação da terra, por meio dos dêiticos temporais e espaciais, o sujeito, em retrospectiva, reconstrói, no discurso, os momentos de conflito, as dificuldades vividas na luta. Acentuam-se as dores e o desejo da conquista explicitados pelo enfrentamento a jagunços na propriedade, pelos maltratos, pelas agressões físicas sofridas em delegacias. Esse tipo de interação também se apresenta como constitutiva do sujeito Sem-Terra e de seu discurso, pois, susceptíveis a essas situações, buscam meios para a resistência, cujas articulações implicam formações sociais e formações discursivas.

À guisa de conclusão

A análise do discurso, pautada na dêixis, possibilitou conhecer o evento social dos sujeitos em questão. O discurso integra esse evento como prática e possibilita aos enunciadores representações ideológicas, contrapondo-se a outras ideologias vigentes na sociedade. Delimitam-se, dessa maneira, os lugares de onde os sujeitos enunciam. As práticas discursivas, em construção e transformação, construindo e transformando os sujeitos, apresentam-se como fortes e constantes práticas sociais e os discursos significam o(s) mundo(s) desses sujeitos. Suas vozes inserem-se na História participando da construção dessa história.

A observação dos dêiticos espaciais e temporais evidenciou os espaços e tempos histórico-sociais constitutivos do discurso produzido pela interação verbal social, na qual ocorre a construção, a desconstrução e a tentativa de reconstrução dos sujeitos.

Cada enunciatador inscreve-se no tempo e no espaço e, durante a enunciação, assume um lugar determinado, de onde fala. O discurso apresenta-se indissociável da cronografia e topografia do momento da enunciação. A cena enunciativa engloba esses elementos, que se evidenciam na dêixis, pois, no ato de enunciação, há um conjunto de referências articuladas na presença dos interlocutores, do lugar e do tempo. Têm-se, assim, dados empíricos que são enunciados, lugares e tempos que, ao mesmo tempo em que antecedem o momento e o lugar

presentes da enunciação, são partes integrantes do discurso na produção de sentidos.

A ocupação de diferentes lugares físico-sociais em diversificados momentos históricos traduz-se em uma heterogeneidade constitutiva do sujeito Sem-Terra, bem como das formações discursivas do grupo, marcadas por formações ideológicas que engendram a luta, impulsionando e sustentando os sujeitos rumo a seus objetivos.

Na interação com os apoios, vem à tona a valorização da dignidade do camponês; a afirmação de seus direitos de cidadãos, entre os quais se inclui o direito à propriedade. Este, por sua vez, é decorrente da conscientização da reforma agrária como um direito assegurado pela Constituição. Os interactantes, voltados à defesa dos interesses dos lavradores expropriados da terra, assumem a função de denunciar o maltrato e as agressões sofridas por esses trabalhadores, inibindo, assim, as ações destinadas à desarticulação da luta.

Nesse movimento interacional, formam-se discursos concomitantes com a (trans)formação e com a (re)constituição dos sujeitos em diferentes espaços sociais na transposição do tempo. Na história, verificam-se as condições sociais de produção dos discursos explicitando as formações e transformações ideológicas concernentes à formação discursiva do Sem-Terra.

Referências bibliográficas

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1995.
- FERNANDES, Cludemar Alves. *O Coronel e o Lobisomem: Uma Abordagem Sócio-Interacional*. São Paulo: AnnaBlume, 1999.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. Porto alegre: AGE, 1998.
- GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: University Press, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Questão Metodológica na Análise da Interação Verbal: os Aspectos Qualitativo e Quantitativo. In: *IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal*. UnB, 22 a 24-04-1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: EDUNICAMP, 1990.
- SILVA, Luzia Marcia Rezende. *Os Trabalhadores em Luta pela Terra no Triângulo Mineiro: 1989/1996*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado. (mimeo).

Discursos de trabalhadores de uma fábrica: afinal o que pensam sobre as *novas exigências* do mercado de trabalho?

Cócis Alexandre dos Santos Balbino

Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: My work is about workers' speeches, from an industry located in Rio de Janeiro state, about the new knowledge requirements that appear like "natural requirements" to get and maintain a job on these "neo-liberal times". I try to identify the "ideological nets" which are the worker's speeches made of.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhadores fabris; qualificação profissional.

A discussão da temática da qualificação e requalificação dos trabalhadores brasileiros parece estar hoje atrelada, necessariamente, a questões como o crescente avanço tecnológico dos meios de produção, o aumento da produtividade, a competitividade da indústria nacional, o discurso da qualidade como princípio básico e fundamental de qualquer empresa que pretenda-se competitiva, e a sobrevivência da indústria (a indústria nacional) neste cenário. O trabalhador brasileiro, imerso nestes múltiplos e difusos discursos, vem tendo, em sua grande maioria, suas habilidades técnicas e cognitivas questionadas. Estas mesmas habilidades têm sido classificadas como aquém do mínimo necessário para garantir, na visão do empresariado, uma posição, se ainda não confortável, pelo menos mais cômoda perante os desafios trazidos pelos novos tempos, comodidade traduzida pela capacidade de fazer frente à concorrência num mundo globalizado. Hoje já nos acostumamos a ler e a ouvir, por intermédio da imprensa, pesquisas comparando o trabalhador brasileiro ao trabalhador dos mais diversos e variados países: o trabalhador brasileiro tem menos escolaridade que o trabalhador argentino, tem uma jornada de trabalho menor que a jornada do trabalhador coreano e do japonês, fica mais tempo de férias que o trabalhador americano... as pesquisas só não fazem o contraponto referente à singularidade de cada um dos países formadores de cada trabalhador, pátrias diferentes do (ainda que) mesmo gênero humano, sujeito às mais diversas variações culturais, sociais e político-econômicas. Maria Ciavatta Franco é uma das pesquisadoras que nos alerta para alguns dos problemas inerentes ao exercício de se fazer comparações, pois "*além da dificuldade de se entender as diferentes línguas e seus complexos significados, há o problema do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura*" (2000:198).

Todo o discurso produzido acerca da qualificação do trabalhador parece convergir para um único ponto: as *novas exigências* do mercado de trabalho, hoje mais competitivo que ontem, e também mais escasso. A tecnologia avança sobre o mundo contemporâneo, e a fábrica, elemento integrante deste mundo, não ficou de fora desta realidade. Ano após ano milhares de trabalhadores são expulsos do mercado de trabalho, pela extinção gradativa de profissões achapadas pela revolução tecnológica. Profissionais experientes são substituídos por softwares de computador que informam à ferramenta o momento exato em que devem incidir sobre a matéria-prima para realizar determinada operação. Habilidades manuais construídas por anos de experiência são trocadas por programas acionados por botões, teclas e mouses. Se antes não fazia grande diferença para o empresário se o trabalhador mal soubesse ler e escrever, além de realizar as quatro operações básicas da matemática, desde que fosse comprovadamente um bom profissional (pela realização de teste prático em maquinário da empresa, na presença do encarregado da fábrica), hoje, para que sua indústria possa dar conta da competitividade necessária à sua sobrevivência, para que ele possa exibir orgulhoso aos seus pares o certificado de qualidade da fábrica, o trabalhador tem que ter um outro perfil.

As habilidades exigidas são diversas, tais como saber manusear um teclado ou um mouse, e para além disso, conhecer e entender o programa que já vem instalado na máquina que realizará aquela operação descrita acima! O trabalhador precisa não apenas saber ler, mas também saber interpretar o manual da qualidade da empresa, para que a mesma possa garantir a qualidade a seus clientes, e não perder sua fatia de mercado para a concorrente que estampou um selo de qualidade em seu produto antes dela... o trabalhador, no discurso propalado no interior da fábrica, ganhou status de "colaborador"... desde que esteja preparado para estas *novas exigências*. Esta preparação significa a requalificação daqueles que conservaram seus postos de trabalho, e a melhor qualificação daqueles que ingressarão neste mercado. No primeiro caso, em muitas vezes a responsabilidade por esta requalificação é transferida para o próprio trabalhador; no segundo, a escola é chamada para atender às demandas do empresariado, através de alterações curriculares e nas práticas pedagógicas (uma vez que ela é responsabilizada pela "baixa qualificação" do trabalhador), o que implica em alterações curriculares e mudanças na formação dos professores.

O discurso produzido sobre a (in)capacidade dos trabalhadores assume características de verdade, e de tão constante e presente na fala do empresariado, provocam um deslocamento de sentidos. Este processo consegue fazer com que o trabalhador se identifique com o discurso contra ele produzido, acabando por se culpar das causas do desemprego e dos baixos salários, num processo de transferência ideológica, provocado pelos verdadeiros culpados pela crise do trabalho. Poderíamos aqui nos valer de um conceito utilizado por Valla ao analisar o fracasso da escola. Semelhante porque ideologizante, o processo que os trabalhadores vivem no mercado de trabalho acaba sendo um processo que resulta, assim como no interior das escolas, na culpabilização da vítima. É Valla quem nos lembra: "*A imagem construída corresponde à individualização da culpa como explicação...*" (1992:16).

Numa fábrica localizada na zona norte do Rio de Janeiro, locus de minha investigação, pudemos observar que estratégias são utilizadas pela empresa para tentar inculcar nos trabalhadores a necessidade deles próprios se responsabilizarem por sua requalificação.

Meu trabalho de pesquisa, ao se propor a analisar os discursos produzidos por trabalhadores fabris sobre as novas exigências de formação que aparecem como demanda pessoal e coletiva desses *novos tempos*, busca perceber as tramas que constituem esses discursos, o que de ideológicas possuem. O método utilizado no recolhimento dos dados foi a entrevista semi-estruturada e as falas transcritas e posteriormente analisadas.

O depoimento de R. é exemplar no que se refere a como os discursos sobre requalificação são construídos. Durante a entrevista, este trabalhador de 35 anos, torneiro mecânico de formação, nos oferece importantes pistas sobre a lógica que circunda hoje o mundo do trabalho.

Há quantos anos você trabalha aqui?

Já faz dez anos.

Nestes dez anos você já viu muita gente sair da empresa?

Ah, já! Antigamente, quero dizer, logo que eu entrei aqui, a empresa tinha uns seiscentos funcionários só na fábrica. Era gente que não acabava mais. Hoje você está vendo aí, não chegamos nem a cem.

Como você conseguiu resistir a esse corte de pessoal?

É, eu sempre soube me esconder do pessoal do DP (risos)! Não, falando sério: muita gente que saiu não tinha condição de ficar não. Puxa, os caras não queriam nada! Cansei de ver o encarregado falando pro pessoal: 'gente, vocês têm que estudar! A empresa tá pra comprar umas máquinas novas aí, e vai ter que ter gente pra operar. É tudo por comando numérico; você só bota a mão pra prender a peça bruta, aperta um botão e depois tira a peça acabada. Mas tem que saber mexer na máquina!' Mas uns não acreditaram, outros não quiseram estudar porque achavam que a empresa tinha que pagar o curso. Eu fiz meu sacrifício, fiz um curso noturno e estou aqui.

A empresa pagou o seu curso?

Não.

Você acha que a empresa deveria pagar o curso para os funcionários?

Naquela ocasião alguns colegas chegaram a falar com o encarregado, mas ele disse que a empresa já estava gastando muito comprando as máquinas, que já estava sendo muito legal em avisar a gente, e que já estava fazendo a parte dela. Cabia agora aos funcionários fazer a parte deles e procurar estudar. Eu acho que quem tinha que bancar esse estudo era o governo.

Por que?

Tinha que ter mais escolas técnicas pro pessoal mais velho, que já trabalha, se... como é que o encarregado diz mesmo? Ah, se reciclar! E também no primário, as crianças já tinham que aprender a mexer no computador desde cedo. Assim, quando chegasse a época de ir pro batente, elas não iam estranhar esse negócio de comando numérico, soft, essas coisas.

Depoimentos como este nos permite pensar que as preocupações acerca do ensino básico e qualificação em serviço apresentam uma relação direta com a questão do mercado competitivo, e não com as necessidades culturais e de fruição dos sujeitos. Os discursos aparecem carregados de aspectos ideológicos, onde o trabalhador assume a fala da "educação básica do trabalhador" ou da "requalificação" como a saída para a crise individual e coletiva, como o passaporte de entrada sua e da empresa na era do mercado globalizado. E este discurso parece não ser percebido como construído fora do sujeito e inculcado nele. Aqui podemos nos valer de uma abordagem de Marx, que ao discorrer sobre a categoria classes sociais, já nos alertava para este fenômeno. Numa abordagem sobre qual seria a base de uma "revolução parcial, meramente política", ele nos diz que simplesmente "uma fração da sociedade civil emancipa-se e toma posição dominante, certa classe empreende – partindo de sua situação particular – a emancipação geral da sociedade". Um pouco mais adiante ele afirma: "Nenhuma classe da sociedade civil pode desempenhar esse papel, salvo se for capaz de promover, em si mesma e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associa e se confunde com a sociedade em geral, identifica-se com ela, sendo sentida e reconhecida como representante geral dessa sociedade" (1964:175). De maneira engenhosa, uma determinada classe (a classe empresarial) consegue fazer com que seus objetivos e interesses sejam defendidos por elementos de uma outra classe (a classe trabalhadora). Auxiliada pela mídia, que divulga pesquisas e matérias evidenciando apenas um ponto de vista, ou a *vista de um ponto*, o discurso empresarial ganha uma certa aura de verdade, de "anseio da sociedade" como um todo. E é esta aura que oculta seu desejo em poder dispor de *mão-de-obra* qualificada (e barata) para fazer frente às *novas exigências* do mercado competitivo.

No atual contexto econômico-social que a sociedade brasileira atravessa, marcado por uma profunda crise nas relações entre capital

e trabalho, com reflexos na Educação e em toda a sociedade, é cada vez mais importante a postura investigativa referente aos discursos produzidos por determinado extrato da sociedade, notadamente aquele (ou aqueles) que detêm, de certa forma, maior possibilidade de acesso aos veículos de informação. A grande redução de quadros ocorrida na indústria ao longo da década de 1990, acompanhada de grande aumento da produtividade, o mito da ineficiência da indústria nacional (e por conseqüência, da baixa qualificação do trabalhador brasileiro) acompanhada do aumento dos lucros das empresas, com conseqüente aumento e concentração do capital, fazem contraponto ao desaparecimento de funções devido ao avanço tecnológico que fraciona cada vez mais as atividades fabris, já que, segundo Marx, "*a tendência constante, a lei de desenvolvimento do modo de produção capitalista, é separar cada vez mais do trabalho os meios de produção e cada vez mais concentrar em grandes agrupamentos os meios de produção esparsos, transformando assim o trabalho em atividade assalariada e os meios de produção em capital*" (1964:175), e à queda salarial em função do desemprego (excesso de *mão-de-obra* no mercado). Até o momento, o discurso produzido por uma determinada classe social e transubstanciado como discurso "oficial" de toda a sociedade brasileira tem trazido estas conseqüências imediatas para a classe trabalhadora. Por esta razão é preciso produzir mais pesquisas que ouçam aqueles que vivem o cotidiano do espaço fabril.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* São Paulo:Cortez, 1995.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudo comparados. IN: *Educação e Sociedade*, Nº 72 : Cedes, Campinas, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3 ed. São Paulo:Cortez, 1989.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo:Cortez, 1995.
- _____. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998 p.166- 188.
- GENTILI, Pablo e SADER, Emir (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo:Paz e Terra, 1995.
- _____. SILVA, Tomaz Tadeu e (org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1995
- GINZBURG,Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. S.P. Companhia das Letras, 1991.
- GUIMARÃES, Nayda Araujo e CAMPOS, André Gambier. "O dia seguinte: as credenciais da sobrevivência ao ajuste nas empresas". In: *Revista e Sociedade*. Campinas, No 69, 1999, pp. 179-206.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador*, SP, Cortez Editora, 1995.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza, NEVES, Magda de A. e outros. *Coletânea CBE Educação e Trabalho*, Campinas, Papiurus, 1994.
- MARTINS, José de S. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: *Caminhada no chão da noite*. SP. HUCITEC, 1989.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: *Os Pensadores*. São Paulo:Abril Cultural, 1987.
- MARX, Karl. Classes e lutas de classes. In: BOTTOMORE, T. B. *Sociologia e Filosofia social de Karl Marx*. Rio de Janeiro, Zahar, 1964.
- MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, jun. 1993b.
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? In: *Revista e Sociedade*. Campinas, No 67, 1999, pp. 48-69.
- VALLA, Victor, "A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos" In *Cadernos CEDES*, Nº 28 O sucesso escolar: um desafio pedagógico, SP, Papiurus, 1992.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. SP, Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *LDB. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

Pronomes objetos: variação linguística em foco nos quadrinhos

Cristiane Dias de Lima Dalto

Universidade Federal do Paraná - UFPR (Pös-graduação)

Edson Domingos Fagundes

Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/PR

ABSTRACT: This paper aims to analyse the usage of complement pronouns (particularly those related to first, second and third person), through VARBRUL package (Pintzuk, 1988), in a kind of text very diffused in Brazil since 1950: the comics. Besides, that research intend to demonstrate if the changes in the oral language, as some works has appointed about complement pronouns of third person, have introduced changes in the write language.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes-complemento de 1ª, 2ª e 3ª pessoas; quadrinhos; variação; Sociolinguística.

Introdução

Segundo estudos linguísticos realizados sobre a questão da ausência de preenchimento dos pronomes complementos - também chamada de objeto nulo ou zero -, clíticos e pronomes lexicais de terceira pessoa no PB (dentre os quais Duarte 1986; Cyrino 1994; Berlinck 1996; Galves 1996 e Pagotto 1996), há um enfraquecimento no sistema de clíticos, inclusive com perda do clítico acusativo de terceira pessoa (Cyrino 1994:2; Pagotto 1996:187), e um uso crescente de formas lexicais e de objetos nulos decorrente de uma série de mudanças no sistema da língua. Fagundes (1997), por outro lado, trabalhando com o banco de dados do VARSUL, detectou nas três capitais do Sul do Brasil a mesma tendência verificada nos trabalhos sobre o PB, ou seja, queda no uso dos clíticos de terceira pessoa e aumento significativo no uso de objetos nulos e formas lexicais.

Desse ponto de vista e com base em pesquisas que já trataram do assunto no português do Brasil (doravante PB), o presente trabalho se propõe a analisar as ocorrências não só de pronomes de terceira, mas, também, de primeira e de segunda pessoas em posição de complemento nas revistas em quadrinhos.

Quando se fala em revista em quadrinhos, muitas são as críticas feitas a esse tipo de publicação em função do descuido linguístico que supostamente impregna esse tipo de literatura e interfere, supostamente também, no processo de aprendizagem da norma culta da língua. Além disso, é atribuído aos quadrinhos, como observa Abrahão (1977), o título de disseminador de maus hábitos entre os leitores. Por outro lado, faz parte do senso comum, ainda, a idéia de que as revistas em quadrinhos, que se aproximam qualitativamente do cinema, da televisão e do rádio (Cirne 1974:12), são o registro escrito da língua oral.

Apesar de todas essas críticas aos “gibis”, e muitas outras que estão para além do recorte proposto para esta pesquisa, é inegável a influência que esse tipo de texto escrito teve sobre gerações de leitores formados na segunda metade do Séc. XX no Brasil. Como observa Cirne (1974:12) “pouco importa saber se os quadrinhos são ou não uma arte (...) O que importa é o seu poder de comunicação e a sua capacidade de revitalizar formas expressivas”.

Tendo em vista essa capacidade de comunicação, selecionamos como material relevante para composição do corpus do trabalho a revista em quadrinhos “O Pato Donald”, já que, como apontam White e Abel (*apud* Cirne 1974:12), essa revista se destaca como a segunda mais consumida pelos brasileiros.

2. Metodologia

Haja visto o trabalho aqui pretendido se orientar pela pesquisa sociolinguística variacionista, serão considerados grupos de fatores internos — também chamados linguísticos — e externos ao sistema

linguístico — os extralinguísticos. Todos os fatores considerados foram selecionados tendo em vista critérios de trabalhos já publicados na área e são apresentados logo abaixo:

Variáveis Linguísticas:

a) Quanto à pessoa: 1ª, 2ª e 3ª;

b) Quanto à função: *Objeto Direto* (OD), *Objeto Indireto* (OI);

c) Quanto à forma lexical: *Clítico*, *Forma Lexical* (Doravante FL) e *Objeto Nulo* (Doravante Zero);

d) Quanto ao traço de animacidade do referente: [+animado], [-animado];

e) Quanto às formas de representação do objeto: *me*, *para mim*, *a mim*, *nos*, *para nós*, *a gente*, *para gente*, *te*, *você*, *vocês*, *para você*, *a você*, *para vocês*, *a vocês*, *o senhor*, *a senhora*, *a si*, *o*, *os*, *a*, *as*, *lo*, *los*, *la*, *las*, *no*, *nos*, *na*, *nas*, *ele*, *eles*, *ela*, *elas*, O (para OD) e *lhe*, *lhes*, *a ele*, *a eles*, *a ela*, *a elas*, *para ele*, *para eles*, *para ela*, *para elas*, O (para OI);

f) Quanto à colocação: *Início absoluto*, *Antes*, *Entre* e *Depois do Verbo*.

Variáveis Extralinguísticas:

g) Sexo: *Masculino* e *Feminino*;

h) Personagem: *Adulto*, *Criança* e *Narrador*;

i) Classe social: *Trabalhador*, *Elite Econômica*, *Intelectual*, *Excluído* e *Narrador*;

j) Ano de publicação: 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000.

3. Resultados

Apresentaremos a seguir os resultados relativos aos pronomes-complemento de 1ª, 2ª e 3ª pessoas. Algumas das variáveis inicialmente previstas não serão apresentadas, por entendermos que não se adequam à natureza desse trabalho.

A tabela 1, abaixo, contém os dados de 1ª, de 2ª e de 3ª pessoas em função de OD e OI:

Tabela 1: Distribuição de 1ª, de 2ª e de 3ª pessoas em função de OD e OI

Pessoa		OD	OI	Total
1	N	751	401	1.152
	%	65	35	
2	N	306	268	574
	%	53	47	
3	N	931	110	1.041
	%	89	11	
Total	N	1.988	779	2.767
	%	72	28	

Essa tabela nos mostra o número dos dados e o percentual de ocorrências para a variável considerada. A informação mais relevante, todavia, e que deve ser apontada, é a que se refere ao número total de ocorrências de OD (1.988) e OI (779), respectivamente 72% para OD e 28% para OI. Esses resultados nos permitem constatar que o número de dados para OD é significativamente maior que os dados relativos a OI. Uma justificativa plausível para isso é o fato de ocorrerem no PB mais verbos de regência OD do que OI.

Abaixo, na tabela 2, apresentamos os dados relativos à variável FL:

Tabela 2: Distribuição de 1ª, de 2ª e de 3ª pessoas em função de clíticos, FL e zero

Pessoa		Clíticos	FL	Zero	Total
1	N	1.046	64	42	1.152
	%	91	6	4	
	peso	.479	.261	.260	
2	N	458	86	30	574
	%	80	15	5	
	peso	.240	.517	.243	
3	N	785	39	217	1.041
	%	75	4	21	
	peso	.273	.232	.495	
Total	N	2.289	189	289	2.767
	%	83	7	10	
	peso	.705	.082	.213	

Nessa tabela podemos ver que os dados referentes aos clíticos apresentam peso relativo de .479 para a primeira pessoa, .240 para segunda e de .273 para a terceira. Ou seja, a forma clítico apresenta maior tendência para ocorrer com a primeira pessoa. Por sua vez, no que se refere ao dados de Forma Lexical (FL) os resultados são: .261 para primeira pessoa, .517 para a segunda e .232 para terceira. Há peso percentual maior para a ocorrência de FL na segunda pessoa, se comparadas as três.

Por outro lado, para a forma zero temos os seguintes pesos relativos: .260 para a primeira pessoa, .243 para a segunda pessoa e de .495 para a terceira pessoa. Os pesos relativos indicam maior ocorrência da forma zero na terceira pessoa. Considerados os maiores pesos relativos para cada pessoa, temos a seguinte distribuição: A forma clítico (.479) tende a ocorrer mais com a primeira pessoa; FL (.517) tende a ocorrer mais com a segunda pessoa e zero (.495) tende a ocorrer mais com a terceira pessoa. Vale notar que essa distribuição apresenta valores próximos para os maiores pesos, sendo que para cada uma das três pessoas uma só variante apresenta maior tendência de ocorrência, uma vez que para as outras duas apresentam pesos significativamente menores e bastante próximos (.261 para FL e .260 para zero na primeira pessoa; .240 para clítico e .243 para zero na segunda pessoa; .273 para clítico e .232 para FL na terceira pessoa).

O interessante em relação a essa distribuição em função da forma de representação do objeto, é que se observa que para cada pessoa há um predomínio de uma forma diferente, ou seja, para terceira pessoa o zero é a forma que apresenta maior peso, para segunda a forma lexical e, para a primeira, o clítico. Em outras palavras, os resultados em nossa amostra indicam um equilíbrio distribucional entre pessoa e forma de representação.

Na tabela 3, abaixo, são apresentados os dados relativos a OD e a OI em função de clíticos, de FL e de zero.

Tabela 3: Distribuição de clíticos, FL e zero em função de OD e de OI

Grupo		Clíticos	FL	Zero	Total
OD	N	1.674	91	223	1.988
	%	84	5	11	
	peso	.484	.267	.250	
OI	N	615	98	66	779
	%	79	13	8	
	peso	.210	.381	.408	
Total	N	2.289	189	289	2.767
	%	83	7	10	
	peso	.705	.082	.213	

Como nos mostra a tabela, os clíticos tendem a ocorrer mais com OD (.484) do que com OI (.210). Por sua vez, para FL temos tendência de maior ocorrência para OI (.381) do que para OD (.267). Quanto a zero, a tendência é de maior ocorrência com OI (.408) do que com OD (.250).

A seguir, apresentamos os dados relativos ao caráter animado e não-animado do referente.

Tabela 4: Distribuição de clíticos, de FL e de zero segundo à animacidade do referente

Grupo		Clíticos	FL	Zero	Total
+	N	1.986	185	112	2.283
	%	87	8	5	
	peso	.288	.611	.101	
-	N	303	4	177	484
	%	63	1	37	
	peso	.231	.109	.660	
Total	N	2.289	189	289	2.767
	%	83	7	10	
	peso	.705	.082	.213	

Os dados relativos aos clíticos indicam que há pequena margem de diferença entre os pesos relativos, tendendo há ocorrer a forma clítico mais com referentes animados (.288) do que com não-animados (.231). Quando consideramos o restante dos dados é que surgem diferenças significativas. Assim, para FL a probabilidade de ocorrência será maior se o referente for animado (.611) do que se for não-animado (.109). Quanto ao zero, temos a tendência inversa a de FL, ou seja, se o referente for não-animado (.660) há maior probabilidade de ocorrência do que se for animado (.101).

Por fim, apresentamos na tabela 5, abaixo, os dados referentes aos anos de publicação.

Tabela 5: Distribuição de clíticos, de FL e de zero em função do ano de publicação

Ano de Publicação		Clíticos	FL	Zero	Total
1950	N	1.214	22	25	1.261
	%	.96	.2	.2	
	peso	.789	.104	.107	
1960	N	311	25	36	372
	%	.84	.7	.10	
	peso	.445	.291	.265	
1970	N	298	19	43	360
	%	.83	.5	.12	
	peso	.453	.244	.303	
1980	N	154	43	71	268
	%	.57	.16	.26	
	peso	.153	.420	.427	
1990	N	178	51	63	292
	%	.61	.17	.22	
	peso	.162	.483	.355	
2000	N	134	29	51	214
	%	.63	.14	.24	
	peso	.150	.394	.456	
Total	N	2.289	189	289	2.767
	%	.83	.7	.10	
	peso	.705	.082	.213	

Nessa tabela, os dados relativos aos clíticos apresentam maior peso relativo para o ano de 1950 (.789) decrescendo, ainda que com alguma variação entre aos anos de 1960 e 1970 (de .445 para .453) e 1980 e 1990 (.153 para .162), a medida que consideramos todos os anos da amostra. Assim, ao compararmos 1950 e 2000 nota-se um acentuada tendência de queda no uso de clíticos, caindo de .789 em 1950 para .150 no ano de 2000. Com relação aos resultados encontrados para FL, há uma discrepância nos dados referente a 1960 e 1970 (de .291 para .294) e, também, entre 1990 e 2000 (de .483 para .394). Entretanto, os dados nos mostram que essa forma de representação do complemento tende a um crescimento no uso quando observamos ao longo do recorte temporal. Ou seja, em 1950 encontramos .104 e, no outro extremo, 2000 aparece com .394. Já a forma zero, assim como foi constatado para a Forma Lexical, apresenta crescimento, considerando 1950 (.107) e 2000 (.456). A única discrepância ocorre entre os anos de 1980 (.427) e 1990 (.355).

4. Conclusão

Conforme já observado em outros trabalhos (entre os quais citamos Fagundes 1997), o número de ocorrências com OI se mostrou menor do que o com OD e isso provavelmente resulta do fato de que a língua portuguesa apresenta menor número de verbos transitivos indiretos do que de verbos transitivos diretos. Outro ponto que merece destaque é o resultado obtido em relação à distribuição dos dados em função do grupo forma lexical— que inclui clíticos, FL propriamente e zero. O que pudemos observar foi uma distribuição bastante regular das formas para cada pessoa tratada. Assim, vimos que em cada categoria

houve o predomínio de uma forma: os clíticos, por exemplo, tenderam a ocorrer mais com a primeira pessoa, já FL teve maior número de ocorrência nos dados referentes à segunda pessoa e, por último, o zero apareceu como forma relevante para terceira pessoa.

Finalmente, salientamos que embora a primeira e a segunda pessoas distingam-se da terceira pelo caráter dêitico, conforme Monteiro (1994), ao empreendermos essa pesquisa, consideramos o quadro normalmente apresentado pela Gramática Tradicional que coloca todos os pronomes num mesmo grupo, como se fossem de mesma natureza. Entretanto, nossos resultados com relação ao fator ano de publicação, apesar de confirmarem o aumento gradativo do uso do zero e da FL, com uma conseqüente diminuição do uso de clítico — o que corrobora trabalhos já realizados sobre o tema — indicam que é necessário que se trate separadamente cada uma das três categorias.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, Aziz. 1977. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de (org.). *Shazam*. São Paulo: Perspectiva.
- BERLINCK, Rosane de Andrade. 1996. *A expressão do objeto indireto do português do Brasil*. Comunicação apresentada no X Encontro do CELLIP (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), 24 a 26 de Out., Curitiba.
- CIRNE, Moacy. 1972. *Para ler os quadrinhos*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1973. *A Linguagem dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1974. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes.
- DUARTE, Maria Eugênia L. 1986. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- EISNER, Will. 1995. *Quadrinhos e arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes.
- FAGUNDES, Edson D. 1997. *Ocorrências de Objeto Direto e Indireto nas três capitais do Sul do Brasil: clíticos, pronomes lexicais e ausência de preenchimento*. Dissertação de Mestrado, UFPR.
- GALVES, Charlotte C. 1996. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary A. (Orgs.). *Português Brasileiro (uma viagem diacrônica)*. Campinas: Unicamp, p.387-408.
- KATZ, Chaim S. 1973. Ideologia e centro nas histórias em quadrinhos. In: *Revista de Cultura*; Vozes, Petrópolis, n.7: 5-20.
- MCCLOUD, Scott. 1995. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books.
- MOYA, Álvaro de. 1986. *História da história em quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM.
- MONTEIRO, José Lemos. 1994. *Pronomes Pessoais*. Fortaleza: Edições EUFC.
- PAGOTTO, Emílio G. 1996.— Clíticos, Mudança e Seleção Natural. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary A. (Orgs.). *Português Brasileiro (uma viagem diacrônica)*. Campinas: Unicamp, p. 185-206.

Algumas asserções sobre as práticas de leitura na sala de aula de Inglês do ensino médio da escola pública

Cristiane Ovidio Pinhel

Universidade Estadual Paulista - UNESP/São José do Rio Preto

ABSTRACT: *The purpose of this article is to analyze how the teaching/learning process of reading in EFL is developed in a Brazilian state school. The research results revealed that the reading in EFL in a secondary classroom is taught aiming only at the training of structures.*

PALAVRAS-CHAVES: *leitura, língua estrangeira, processo de ensino/aprendizagem, interação*

1. Introdução

A proposta deste trabalho é apresentar uma reflexão crítica sobre asserções levantadas a partir da prática de leitura desenvolvida nas aulas de uma professora de inglês como língua estrangeira (ILE) em uma primeira série do ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, na qual foram coletados dados por meio da investigação da prática pedagógica dessa professora (doravante PS).

Os pressupostos que nortearam essa proposta de rever o ensino de leitura em LE estão baseados em uma visão de aprendiz enquanto sujeito responsável na construção de seu próprio conhecimento, capaz de assumir com o autor uma relação de engajamento discursivo na construção dos significados do texto. Nesse processo ativo de interação entre autor e leitor via texto, o professor é o fornecedor de condições para que se estabeleça essa interação, de maneira a transformar seu aluno em um leitor crítico.

O foco da pesquisa se encontra no tipo de interação estabelecida entre aluno–texto–professor na leitura e a análise dessas interações foi feita com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), de forma a detectar no discurso inserido no sistema de tomada de turnos os possíveis pressupostos que norteiam a prática de leitura de PS, bem como o tipo de relação que PS estabelece com os alunos nos momentos destinados às atividades com textos.

2. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa estão relacionados a uma visão sócio-interacionista de leitura com foco na interação como interlocução entre dois sujeitos determinados “*pelo contexto num processo que se institui na leitura*” (Kleiman, 1996:39). À essa visão de leitura vincula-se uma proposta de ensino que visa desenvolver a consciência crítica do aluno, de maneira a abordar as relações de poder da sociedade refletidas na linguagem e através das quais se defrontam leitores e autores (Moita Lopes, 1996).

A partir dessa proposta de ensino de leitura em LE, a língua é vista como uma forma de prática social (Fairclough, 1989), seja na interação face a face entre professor e alunos, seja na interação à distância entre autor e leitor em um processo de construção de significados que configura-se na leitura. Assim, a visão de processo de ensino/aprendizagem de leitura que subjaz os pressupostos sócio-interacionais dos PCNs está baseada em uma abordagem vygoskyana, de maneira que o desenvolvimento e a aprendizagem desse processo de construção de significados aconteça na interação mediada pela linguagem.

Com base nessa visão, é possível assinalar a importância de se ensinar o aluno a processar dois tipos de leitura, ou seja, a leitura eferente que tira pistas para fora do texto, e a leitura estética por meio da qual o aluno traz para a construção do significado a sua experiência, ou ainda, seu conhecimento prévio de mundo (Kramsch, 1993). Estes dois tipos de leitura estão intimamente ligados ao modelo interacionista que, ao ver a leitura como ato comunicativo no qual a linguagem escrita é

usada como meio de interação entre leitor/autor, confere ao leitor um papel ativo, uma vez que este, no momento da leitura, aciona seu conhecimento sistêmico e seu conhecimento esquemático para interpretar o discurso (Moita Lopes, 1996).

É importante dizer, ainda, que, nessa interação, o leitor, ao se engajar no discurso, opera no nível pragmático da linguagem; além da competência lingüística e da competência comunicativa, o leitor precisa apresentar uma habilidade de realizar a linguagem no uso, ou seja, a habilidade de negociar os significados do texto, não como se fossem partes de um produto acabado, mas sim como partes de algo a ser construído por meio de um processo (Widdonson, 1983, *apud* Moita Lopes, *op.cit.*).

O ensino com base nesse modelo interacionista de leitura visa não só aspectos sistêmicos, esquemáticos e pragmáticos, mas também aspectos relacionados à conscientização do aluno, enquanto leitor, da importância de seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado do texto. (Moita Lopes, *ibid.*).

Nesse sentido, o ensino da leitura precisa estar pautado em uma pedagogia crítica da leitura engajada em uma prática transformadora da realidade. O aluno precisa estar consciente que o acesso à escrita é uma oportunidade de interrogar o outro em busca de respostas que possam integrar o novo a informações que já se são conhecidas. Ao aprender a ler, o aprendiz adquire o estatuto de leitor, tendo, portanto, o poder sobre si mesmo, no sentido de se conhecer, de se compreender e de se situar, bem como o poder sobre sua aprendizagem (Foucault, 1994).

Tomando o conhecimento, portanto, como algo que se constrói socialmente por meio da interação com o seu meio ou em cooperação com um par mais competente, é importante que o ensino de leitura viabilize pontos de apoio para que o aluno interaja de maneira efetiva e consciente com o texto. Assim, tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento de mundo do aluno devem ser considerados como pontos de apoio na resolução de problemas encontrados durante o processo de interpretação do discurso.

Com base em uma perspectiva metacognitivista (Braga e Busnardo, 1993), os aspectos formais do texto podem ser tratados em sua relação com a ideologia e com o poder. Ao tomar a leitura como um processo de interação social, os elementos lingüísticos presentes no texto passam a ser focalizados e descritos, de maneira que o aluno entenda as ligações ideológicas e de poder implícitas nas e determinantes das relações sociais (Fairclough, 1989). Assim, a leitura deixa de ser vista como um recurso na prática de estruturas lingüísticas e/ou como uma reprodução oral da linguagem escrita, e o texto, por sua vez, passa a ser visto não mais como uma somatória de palavras ou frases e/ou como um pretexto para o estudo da gramática.

No entanto, para que isso seja possível, é preciso que haja um processo de conscientização por parte do professor, a fim de que ele possa ser capaz de mudar suas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem de leitura, transformando, assim, suas relações sociais com os alunos. Essas transformações se fazem necessárias para que, na relação entre professor e aluno, o aluno seja visto como sujeito

ativo na construção de significados na aula de leitura.

A partir desses pressupostos, passo a descrever o contexto e os sujeitos de pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, discuto as asserções que foram levantadas na análise dos dados.

3. O contexto e os sujeitos de pesquisa

A professora, sujeito desta pesquisa, leciona inglês há 13 anos na escola pública. Além de lecionar na escola pública, PS também leciona em uma escola particular de línguas da cidade. Quanto a sua formação, é importante ressaltar a preocupação de PS em estar aprimorando seus conhecimentos de língua, uma vez que fazia cursos de aperfeiçoamento em escolas particulares de línguas.

A escolha da sala de aula observada foi feita por PS, que explicitou que o motivo de sua escolha estava relacionado ao fato de ser esta a sua melhor sala em nível de disciplina e rendimento. Sendo assim, ficou estabelecido que a investigação aconteceria em uma turma da primeira série do ensino médio. Essa classe tinha 40 alunos frequentes na faixa etária de 15 anos com média de quatro anos de estudo da língua inglesa. Dos 34 alunos que responderam ao questionário, apenas um já havia feito curso particular de inglês e 21 já tinham tido aula de inglês com PS em anos anteriores (62%). Com relação à leitura, 27 alunos disseram que gostam de ler (80%) e sete afirmaram não gostar de ler (20%).

4. As asserções

4.1. Asserção 1

Um dos pressupostos que parece nortear a prática de PS é a visão de texto como uma somatória de palavras ou frases e/ou como pretexto para o ensino da gramática. No excerto abaixo, é possível salientar que, ao fazer a leitura oral do texto, PS pede que os alunos se preocuparem em observar as palavras desconhecidas e as cognatas, e não em fazer uma leitura buscando interpretar o texto como um todo discursivo:

PS: Sigam o texto eu vou fazer a leitura do texto vocês vão seguir depois as palavras que vocês né' acharem que vocês não saberão aí a tradução vocês marquem direitinho SEMpre prestando atenção nas palavras cognatas né' /.../ depois vocês vão marcar somente aquelas palavras que vocês não sabem que vocês nunca viram tá bem" /.../

Na seqüência de excertos abaixo, retirada de uma aula que tipifica a atividade com textos desenvolvida por PS, é possível perceber que a professora orienta seus alunos a identificarem as frases do texto que estão no futuro imediato. Nessa aula, o que PS chama de entendimento geral do texto é feito rapidamente, enquanto que "o entendimento da gramática" é feito minuciosamente por meio do estudo de cada uma das frases no futuro imediato:

PS: /.../ vão prestando já atenção em quais frases do texto (+) onde nós vamos encontrar o futuro imediato o immediate future (+) SÓ presta atenção na leitura vê se vocês conseguem entender vão tentando entender sobre o que fala o texto tá" (+) Changes

PS: /.../ então esse daí né' o entendimento GERAL do texto (+) agora (+) vocês vão grifar né' as frases do futuro imediato (+) e Depois disso daí vos eu quero que vocês copiem essas SÓ essas frases deixa espaço pra colar o texto no caderno (+) copiem retirem do texto TODas as frases do futuro que estão no futuro imediato (+) depois nós vamos trabalhar com essas frases antes né' de ver o entendimento do texto inteirinho (+)

vamos já copiando não sei se vocês já marcaram (+) vão copiando agora as frases no caderno (+) tá"

3.4.2. Asserção 2

A visão de leitura dos alunos parece corresponder à visão da professora, o que pode revelar a influência que os pressupostos da professora exerce sobre o aprendizado dos alunos, bem como sobre a visão que têm de si mesmos como leitores. Segundo PS, em resposta ao questionário, leitura "é o ato de buscar informação e conhecimento." A análise do questionário aplicado aos alunos revelou que dos 34 alunos respondentes (cinco dos quais não responderam a essa questão), 13 afirmaram que a leitura é uma forma de adquirir conhecimentos e 07 disseram que é uma maneira de aprender mais. Essa influência se torna evidente no excerto abaixo, em que os próprios alunos afirmam já estarem acostumados com a prática de PS e que não gostariam que mudasse de professor, mostrando-se satisfeitos com o processo de ensino/aprendizagem de leitura em inglês ao qual estão sendo submetidos:

A26-1: e se mudar de professora"

A25-1: ah: eu não quero

A26-1: /.../ ah: não sei parece que a gente pegou o jeito assim de trabalhar parece que os outros é muito largado senta faz e não liga

A25-1: é

A26-1: não é que nem ela ela exige que você faz

A25-1: porque tem muitos professores que: só dá ali e fala é isso e pronto não tenta fazer com que a gente entenda trabalha em cima daquilo ali pron é isso e pronto sabe' eu gosto do jeito que ela dá aula faz muito tempo então' a gente vai pegando o jeitinho da professora é bem melhor

É interessante observar que o uso de termos como compreensão, interpretação e tradução pelos alunos sofrem também essa influência por parte da prática de PS, embora como discutirei na asserção três, há diferenças com relação à absorção que os alunos fazem do trabalho desenvolvido por PS.

3.4.3. Asserção 3

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que PS trabalha a leitura em três fases, como ela mesma afirma nos excertos abaixo. No segundo excerto, PS defini o que entende por compreensão e interpretação, sendo que a compreensão corresponde à tradução:

PS: /.../ geralmente eu trabalho em em três etapas primeiro a tradução do texto ali ao pé da letra que tá o que você compreendeu' tá falando sobre isso DEPOIS né' se tem se é algum texto que a ver com a realidade deles ali a gente discute a parte né' faz o que EU acho que é interpretação nem sei se eu estou correta e Depois que eu faço a parte do estudo de gramática nos textos que têm gramática.

PS: /.../ a compreensão eu: é quando ele simplesmente traduz ali entende é como o português entende o que tá falando ali no texto agora interpretação já entra mais as a relação que ele vai fazer com determinada coisa com o que ele faz durante no seu dia-a-dia a: interpretação já é: com relação ao dia-a-dia (+) agora a compreensão é simplesmente entender o texto a tradução do texto.

Em entrevista com um dos alunos, foi possível observar que ele consegue detectar três momentos no trabalho com texto em sala de aula.

A26-1: aí ela pas-sou o texto tal aí: a gente leu o texto e vê se a gente está entendendo sobre o que está falando o texto então a gente está compreendendo o texto de uma forma geral certo' a interpretação aí a ge: aí ela: a gente costuma fazer a tradução de texto a gente traduz ao pé da letra certo' pra gente saber partes por partes certinho do

texto aí depois tem a interpretação que seria os exercícios a: as perguntas né? as respostas.

Segundo esse aluno, PS trabalha a compreensão, em seguida a tradução e depois a interpretação que é responder as perguntas sobre o texto. Como PS afirma, primeiro é feito uma compreensão do texto e a sua tradução, embora o aluno não faça essa diferenciação. A interpretação para PS seria o relacionar o texto com o dia-a-dia do aluno, mas para o aluno seria responder às perguntas sobre o texto que incluem também questões sobre o item gramatical que está sendo trabalhado.

5. Conclusão

Este trabalho objetivou caracterizar a atividade de leitura em inglês que está sendo desenvolvida no ensino médio da escola pública, a fim de verificar os possíveis efeitos que as orientações dos PCNs (1998) tem provocado na prática da sala de aula. A partir da análise dos dados, a qual permitiu o levantamento das asserções discutidas na seção anterior, é possível verificar que as orientações dos PCNs com relação à leitura não têm caracterizado as práticas desenvolvidas na escola pública, sendo que ainda, prevalece a visão de texto como somatória de palavras ou frases e como instrumento para análise lingüística, bem como uma visão de leitura como reprodução oral da linguagem escrita. Nessa visão de texto, a leitura não é ensinada como um fim em si mesma, mas sim como se estivesse a serviço da gramática e da tradução. As asserções revelam, ainda, que a relação professor – aluno é estabelecida nos moldes assimétricos, em que o poder do professor é exercido, de

forma a cercear as contribuições do aluno na construção dos significados do texto, cabendo ao aluno apenas responder, precisa e mecanicamente, as perguntas feitas pelo professor.

Referências bibliográficas

- BRAGA, D.B., BUSNARDO J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Linguas Modernas*, n. 20, p.129-149, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London and New York: Longman, 1995.
- _____. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
- FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) - *Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

As diferentes formações discursivas em “O atentado a D. Pedro”

Cristina Aparecida Migliorança

FAFICA- Catanduva – PG – UNESP/Araraquara

RÉSUMÉ: *L'analyse de textes journalistiques produits dans le XIX siècle nous a révélé que le regard européen est une constante dans ces textes-là, bien que soit possible détecter la formation discursive qui veut rompre avec la monarchie.*

PALAVRAS-CHAVE: *Texto, Discurso, Formação discursiva*

1. Considerações gerais

Segundo Orlandi (1999:42), o sentido não está nas palavras elas mesmas, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas.

O discurso produz sentido porque o sujeito diz o que pertence a uma formação ideológica e não a outra. Há que se considerar que uma mesma palavra tem sentido diferente, conforme a posição discursiva assumida pelo sujeito (o que pode e deve ser dito).

As formações discursivas representam as formações ideológicas. Daí afirmar-se que tudo o que dizemos tem um traço ideológico.

Segundo Orlandi (1999:35), a constituição do discurso jornalístico foi cultivando uma imagem de um discurso supostamente isento de pré-julgamento, um discurso suporte para os fatos que falam por si. O controle da Igreja e do Estado forçavam um apagamento do sujeito que narra e escrevia a notícia. Nessa direção, noticiar só pode ser entendido como informar de modo neutro, não sendo permitido opinar nem interpretar.

Para Orlandi, a “imprensa brasileira”, instituída no início do século XIX, não dava voz e vez aos brasileiros, pois abordava um discurso sobre o Brasil e não um discurso jornalístico propriamente dito. Nesse sentido, afirma a autora que a Gazeta do Rio de Janeiro, por exemplo, publicado em 1808, era um jornal feito pela Corte e voltado para atender a seus interesses. Entretanto, à página 39, a autora assinala que era possível depreender a voz de seus editores, graças aos procedimentos que revelam a enunciação enunciada, a partir das marcas deixadas na superfície do enunciado.

Um dos mecanismos de projeção da enunciação enunciada diz respeito à instauração da pessoa. Assim, o sujeito dá a voz a um narrador que tem à disposição mecanismos básicos de instauração da pessoa no enunciado: projeção da 1ª pessoa ou da 3ª pessoa.

Ao projetar no enunciado a 3ª pessoa, ou não-pessoa, conforme Benveniste, a posição do narrador é a de observador que não participa direta e subjetivamente dos fatos enunciados. Esse procedimento produz um efeito de sentido de objetividade ou imparcialidade do sujeito em relação ao conteúdo da informação.

Considerando-se que objetividade/imparcialidade são predicados atribuídos a linguagem jornalística é de se esperar que o emprego da terceira pessoa seja a mais propícia a estes efeitos de sentido.

Entretanto, o sujeito pode apagar-se, mas não anular-se da responsabilidade do dito, pois mesmo empregando a terceira pessoa, é possível a detecção das marcas da enunciação enunciada.

Tendo em vista essa afirmação, no presente trabalho, analisamos textos jornalísticos publicados em jornais brasileiros e portugueses sobre o atentado a D. Pedro, objetivando detectar o olhar ou olhares discursivos, manifestados no enunciado.

Análise dos textos

Texto 1:

O povo encostado para os lados, abria caminho a SS.MM., em silêncio. Ao chegarem ao vestibulo do teatro, de um pequeno grupo de pessoas de baixa classe partiu um grito estentóricamente: “Viva o partido republicano”. O Imperador parou imediatamente. Começou então uma confusão extraordinária. Grande número de pessoas prorrompeu em vivas ao Imperador, acercando-se dele. As senhoras tomadas de pânico precipitavam-se para o interior do teatro de onde refluíam, empurradas pela onda dos que saíam. O tumulto generalizava-se: tanto na Rua do Espírito Santo como no Largo do Rocio, nas cercanias do teatro, vivas desencontradas se ouviram. Finalmente, pôde S.M. tomar o carro, seguindo acompanhado do piquete, que o aguardava de espadas desembainhadas. (Novidades, 16 de julho de 1889).

No texto 1, o narrador não se limita a apresentar os fatos de modo objetivo, imparcial. Ao contrário, mesmo projetando a 3ª pessoa, é possível detectar as marcas que caracterizam a sua posição discursiva.

O emprego de alguns itens lexicais podem ser considerados como portadores de subjetividade, pois trazem no próprio lexema, advérbios intensificadores e modais. Trata-se dos elementos “estentóricamente”, “prorromper” e “extraordinário”, cujos sentidos dicionarizados são “ruído muito forte”, “sair impetuosamente” e “algo fora do comum”, respectivamente.

Outras vozes deixam-se ouvir nesse texto. Trata-se da voz dos republicanos, como se constata em “viva o partido republicano” e da voz dos favoráveis ao imperador, “prorrompeu em vivas ao imperador”. Instaura-se a polêmica, portanto, no mesmo espaço textual há duas vozes discordantes.

Ressalte-se, entretanto, que o narrador toma partido de uma das vozes, no caso, a voz da monarquia, mesmo não explicitando tal anuência. Isso pode ser facilmente depreendido na forma de apresentação dos discursos. Assim, as vozes que endossam o regime monárquico são qualificadas numérica e positivamente como superiores às que a elas opõem, como se pode depreender em:

a) o povo abria caminho, em silêncio;

b) grande número de pessoas prorrompeu em vivas;

As qualificações positivas manifestadas no enunciado são depreendidas a partir dos termos: “povo”, cujo sentido dicionarizado é conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, finalidades de interesses; multidão, remetendo-nos, portanto, à idéia de que a maior parte dos participantes era favorável ao imperador, “abria caminho em silêncio”, podendo-se entender que tais ações indicam respeito à autoridade do imperador e, finalmente, que era grande o número de pessoas que davam vivas ao imperador.

Essas qualificações, reveladoras do lugar discursivo do sujeito

da enunciação, opõem-se às negativas manifestadas em: “pequeno grupo de pessoas de baixa classe”. Nesse sentido, ao afirmar “pequeno grupo” e “baixa classe”, o narrador deixa pressuposto que os prômonarquia são de classe alta, da nobreza.

O narrador se mascara, empregando a forma indeterminada do sujeito “Vivas descontraídas se ouviram”, instaurando ambigüidade, pois “Vivas descontraídas” podem ser entendidas como vozes que gritavam vivas ao imperador no vestíbulo do teatro e na Rua do Espírito Santo e do Rocio, portanto, gritavam em lugares diferentes, ou seja, descontraídas; ou gritavam vivas à República.

O emprego do termo “finalmente”, expressa uma modalização do sujeito em relação ao dito, indicando uma idéia de tempo, ou seja, após toda confusão, o imperador pôde partir. É interessante notar também que o narrador assinala que a guarda de honra do Imperador estava com as espadas desembainhadas, ou seja, pronta para defendê-lo, ao mesmo tempo em que essa descrição assinala que o imperador tinha, implicitamente, poder e força.

Texto 2:

(...) O desacato que sofreu o chefe do estado, alquebrado pelos anos e pela moléstia, junto à santa senhora que o acompanhava só pode ser levado à conta da loucura daqueles que a todo transe procuram indispor e vilipendiar o nosso partido. Apela-mos para o próprio imperador, e ele, que com consciência nos diga, se julga que haja nesta terra um “verdadeiro republicano”, que seja capaz de atentar contra sua vida! Revolucionários, sim, assassinos, nunca! (República Brasileira, 17 de junho de 1889).

No texto 2, não há informação do fato, mas um julgamento do narrador que projeta a primeira pessoa do plural, diluindo a subjetividade inerente ao “eu”, ressaltando-se que a sua posição discursiva é a de um republicano.

O recurso utilizado pelo narrador é, primeiramente o de qualificar o imperador, condenando o ato contra ele praticado. Para isso, emprega o vocábulo “desacato”, cujo sentido é faltar ao respeito.

Na verdade, pode-se entender o desacato como algo duplamente negativo, já que ocorreu contra o chefe do estado, portanto, autoridade máxima, e também contra alguém curvado pelos anos (velho) e pela moléstia (doente). Entretanto, há que se considerar que o narrador posiciona-se como Republicano, opondo-se à Monarquia. Neste caso, é possível entender as predicções atribuídas ao imperador como negativa e reveladoras da posição do sujeito: o imperador não tem condições de comandar os destinos do país, porque está velho e doente, deixando pressuposto que é preciso outro governo.

Em seguida, o narrador procura atribuir a culpa do atentado a outros que não integram o Partido Republicano. Para isso, emprega termos portadores de significados negativos; “loucura”, “indispor” e “vilipendiar”, procurando com isso desqualificá-los. Na verdade, ao afirmar que os oponentes “procuram indispor e vilipendiar nosso partido”, o narrador coloca-se positivamente, pois “indispor”, tem o sentido de modificar e “vilipendiar” é desprezar, considerar como vil.

O narrador explicita o seu narratário e o interpela, como se constata em: “apelamos para o próprio imperador”. Trata-se de uma pergunta retórica que assinala a asserção do próprio narrador. Assim, ao questionar se há um verdadeiro Republicano capaz de tal ato, o narrador responde que só os falsos republicanos agem desse modo, pois os “verdadeiros”, lugar discursivo de onde fala não o fazem.

Corroborando a afirmação feita anteriormente, o narrador qualifica-se de revolucionário, mas não de assassino, predicções segundo o narrador, próprias aos falsos republicanos.

Texto 3

“Nós os republicanos nada temos com essas arruaças, que devem ser levadas somente à conta da polícia disfarçada e da guarda criada para garantia do trono”. (República Brasileira, 16 de julho de 1889)

Nesse texto, o narrador projeta a primeira pessoa do plural “nós”, caracterizando o emprego do plural de autor, pois fala em nome de todos os republicanos. Esse narrador não relata os fatos, mas se defende de possíveis acusações a serem feitas aos republicanos. Para isso, emprega o termo “arruaça”, cujo sentido é motim de rua. Para nós, tal termo é carregado de sentido pejorativo, evidenciando, portanto, uma enunciação enunciada.

Em seguida, o narrador atribui a culpa do atentado à polícia disfarçada, ressaltando-se que o sentido de “disfarçada”, é vestir-se diferente para parecer outra.

Acrescente-se que tanto a polícia quanto a guarda são corporações criadas para a defesa da monarquia, porém, o narrador os coloca como os responsáveis diretos pelo atentado, levando-nos a inferir que nem aqueles que serviram o imperador estavam satisfeitos com o regime monárquico.

Texto 4:

O atentado contra o imperador do Brasil
No dia seguinte, 16 de julho de manhã, o acusado foi de novo chamado a perguntas, sendo então interrogado pelo chefe de polícia o sr. dr. Basson.
D’estas declarações parece poder-se afirmar que fôra convidado a beber por um indivíduo, que não declara quem seja; que depois o tal indivíduo lhe dissera que ele não era republicano, e tanto que não era capaz de dar um Viva a republica, nem de atirar um tiro ao imperador; que então, com a cabeça transtornada pelo álcool, déra o tiro, mas que não fôra elle quem déra o Viva!
É crível que assim fosse, porque quem confessa o tiro não teria melindre em confessar que gritará um simples Viva! E isto ainda mais nos confirma que o atentado, foi filho de um trama. Resta, porém, saber quem o organisou.
Aspecto da população – Foi um verdadeiro o pesar que sentiu a população fluminense pelo atentado contra o imperador. A colônia portugueza, principalmente, acha-se profundamente magoada. Uma romaria se estabeleceu desde pela manhã para o palacio da cidade, onde se inscreveram milhares de pessoas. Em a noite seguinte o imperador foi ao theatro de D. Pedro II assistir à representação da opera a Favorita, a, ao assomar ao camarote, foi alvo d’uma prolongada e entusiastica ovação.

No 1º parágrafo, observamos que o narrador projeta a 3ª pessoa no enunciado e apresenta os fatos: depoimento do acusado. Para isso, emprega o discurso indireto. Ressalte-se, porém, que na fala introdutória, há o modalizador de incerteza “parece”, produzindo um efeito de sentido de isenção de responsabilidade do dito.

No discurso do acusado, observamos que ele se coloca como não republicano, negando que tenha dado o “Viva à República”, assumindo, entretanto, o tiro.

No 3º parágrafo, há o julgamento do narrador, explicitando em “é crível”. Mais do um julgamento, a intenção do narrador é a de eximir o acusado de sua culpa. Para isso, utiliza-se do argumento: “quem confessa um tiro, confessaria um simples Viva”!, revelando, com isso, o discurso de o atentado ter sido tramado, organizado, implicando mais de um autor. Ora, mesmo sem mencionar, mesmo afirmando que há necessidade de saber quem organizou o atentado, pode-se inferir que o narrador atribui culpa aos republicanos, à época, únicos opositores à monarquia.

Em seguida, o enfoque dado à mensagem diz respeito à reação da população diante do atentado. O narrador não mais adota a modalidade de incerteza, mas, ao contrário, a da certeza, como se observa em “foi verdadeiro pesar”. Além disso, há que se assinalar o caráter hiperbólico da mensagem, como se depreende em “população”, cujo sentido dicionarizado é conjunto de habitantes de uma cidade; “romaria”, indicando multidão e “milhares”, expressando um número considerável.

Finalmente, o narrador nos relata a ida do imperador à ópera, explicitando sua subjetividade por meio da escolha lexical efetuada. O termo “ovação”, aparece modificado por “prolongada”, indicando a continuidade da ação de aplauso, e “entusiástica”, caracterizando uma redundância, uma vez que ovação já traz em si o advérbio modal “com entusiasmo”, como se pode depreender de seu sentido dicionarizado: aplausos ou honras entusiásticas. Portanto, mais uma vez o narrador acentua a estima que o povo tem pelo imperador, deixando implícito que a República é desejo de poucos.

Conclusões

Segundo Orlandi (1993:33), o discurso jornalístico tanto se comporta como prática produtora de sentidos como também, direta ou indiretamente, veicula várias vozes constitutivas do imaginário, integrando, nesse sentido, uma sociedade e sua história.

De fato, a análise dos quatro textos, mostrou-nos que diante de um fato, atentado ao imperador há, pelo menos, duas formações discursivas que se opõem: a formação favorável à monarquia e a formação favorável à república.

O texto 1 apresenta a formação discursiva à monarquia. Há o emprego da terceira pessoa “pretendendo” produzir efeito de sentido de objetividade, mas é possível a depreensão da enunciação enunciada. Assim, o narrador não se limita a apresentar o fato como ocorreu, mas efetua uma escolha de termos lexicais portadores de subjetivida-

de. Além disso, traz para o seu texto a voz contrária à monarquia, instaurando a polêmica. Entretanto, essa voz é qualificada negativamente.

No texto 2, embora condene o ato praticado contra o imperador, o sujeito produtor afirma que D. Pedro está velho e doente, deixando implícito que, em decorrência disso, não tem condições de governar.

No texto 3, o narrador projeta, no enunciado, a primeira pessoa do plural, revelando a sua posição discursiva, ou seja, a de um republicano. O narrador não expõe o fato, não informa, ao contrário, defende-se das possíveis acusações contra o partido.

No texto 4, veiculado em um jornal de Évora, Portugal, o narrador não expõe o fato, mas traz ao seu texto a voz do acusado de ter cometido o atentado contra imperador. Ressalte-se que o narrador deixa implícita a sua acusação aos republicanos, ao mesmo tempo em que assinala o favoritismo do povo brasileiro ao regime monárquico.

Concordamos com Orlandi, quando afirma que, no Brasil, início do século XIX, os textos produzidos manifestavam os discursos e interesses da Corte, mas é verdade, também que muitos produtores revelaram uma posição discursiva que deixava explícita uma visão de mundo que queria o rompimento com o domínio português.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. Brasileira: Campinas, Ed. UNICAMP, 1989
- CAPELATO, M. H. R. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.
- ORLANDI, E. P. (org) *Discurso Fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

Percepções de alunos e professores de Inglês como língua estrangeira (ILE) sobre o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário

Daniel Fernando Rodrigues

Universidade Estadual Paulista - UNESP / São José do Rio Preto

ABSTRACT: *This study analyses the answers given by students and teachers from different contexts to a questionnaire focusing issues related to vocabulary teaching/learning. It was found that, although students find vocabulary very important, most of them are not used to studying it. Teachers, in general, don't give emphasis to vocabulary in their classes, which corroborates to its undervaluing.*

PALAVRAS-CHAVE: *vocabulário, estratégias, ensino*

Introdução

Como estudante de inglês e, atualmente, professor de ILE, tenho observado que o ensino de vocabulário não tem recebido enfoque especial durante as aulas sendo tratado apenas como um “coadjuvante”. Este trabalho busca mapear o ensino de vocabulário em diferentes contextos e, por meio deste mapeamento, levantar questões que possam contribuir para a reflexão sobre a relação entre o ensino/aprendizagem do vocabulário e a interação e produção oral dos alunos de ILE.

Este estudo é parte da minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo maior fazer uma análise da relação existente entre a atividade do professor, o uso que ele faz de suas estratégias para ensinar vocabulário, e o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes de ILE na produção oral. Com ele, busco responder uma de minhas perguntas de pesquisa: “Qual é a visão que o aluno e o professor têm a respeito da relação ensino/aprendizagem do vocabulário?”

O contexto

Alguns dados indicam que nos estágios iniciais a aprendizagem de vocabulário receptivo é duas vezes maior que a aprendizagem do vocabulário produtivo (Waring: 1998 *apud* Teichrowew: 1982). Como a pesquisa objetiva analisar o vocabulário produtivo do aluno, foi escolhido o nível intermediário para fazer as coletas, já que neste nível o uso do vocabulário produtivo pode ser observado melhor.

Investigaram-se seis classes de três contextos de ensino diferentes: ensino fundamental e médio, escola de idiomas e universidade. Foram observadas de quatro a oito aulas de cada um dos professores, conforme apresentado no quadro abaixo:

Escolas	Tipo de Instituição	Público	Duração das Aulas	Nº alunos
E1	ensino fundamental e médio	alunos de classe média do 2º ano	2 aulas/sem. de 50 minutos	14
E2	ensino fundamental e médio	alunos de classe média do 2º ano	2 aulas/sem. de 50 minutos	18
E3	escola de idiomas	alunos de classe média	2 aulas/sem. de 90 minutos	06
E4	escola de idiomas	alunos de classe média	2 aulas/sem. de 90 minutos	12
E5	universidade pública	alunos do 4º ano do curso de Letras	2 aulas/sem. de 50 minutos	18
E6	universidade pública	alunos do 2º ano do curso de Letras	4 aulas/sem. de 50 minutos	12

Métodos

Para obtenção de dados sobre as percepções dos alunos e dos professores com relação ao ensino e à aprendizagem de vocabulário, optei pelo uso de um questionário de perguntas abertas que já tinha sido pilotado anteriormente. Embora limitado, o questionário mostrou-se o instrumento mais adequado à situação, já que a pesquisa envolveu um universo de 74 participantes. O questionário dos alunos enfatizava a aprendizagem, enquanto que o do professor discutia ques-

tões de ensino de vocabulário. Além dos questionários, também realizei gravações em áudio, escrevi diários crítico-descritivos e fiz entrevistas informais com alguns dos participantes.

Análise

Embora os contextos pesquisados tenham diferentes características, há uma certa homogeneidade no que se refere às percepções dos alunos e dos professores quanto ao ensino e ao estudo do vocabulário. Com o objetivo de traçar um perfil geral dessas percepções, comparei as respostas dos questionários de todos os contextos.

Embora os resultados dos questionários sejam apresentados quantitativamente, sua análise também foi qualitativa, pois foi necessário interpretar as respostas considerando cada contexto específico a fim de levantarem-se as categorias a que pertenciam.

Analisando as respostas à pergunta “No momento da conversação em língua estrangeira, qual é o fator que lhe traz mais dificuldades para expressar suas opiniões?” (Figura 1), percebemos que 50% dos alunos pesquisados consideram o vocabulário como sendo o fator que lhes traz mais dificuldades quando têm que expressar suas opiniões. Alguns alunos disseram que, por não conhecerem as palavras que precisam para dizer o que querem, acabam não falando durante as aulas. Também percebemos que essa porcentagem é relativamente maior nos contextos em que os alunos estão mais acostumados a interagir em inglês (escola de idiomas e ensino universitário). Isso indica que há uma certa necessidade de se trabalhar melhor o vocabulário, direcionando-o também para a produção oral, pois o que foi observado durante a coleta é que o vocabulário é trabalhado, na maioria das vezes, direcionado apenas à leitura.

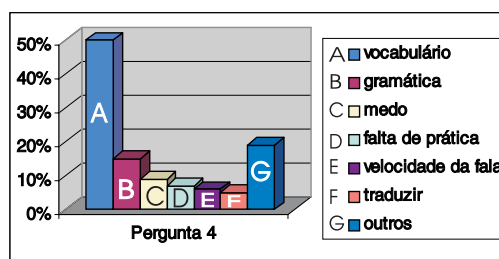


Figura 1: No momento da conversação em língua estrangeira, qual é o fator que lhe traz mais dificuldades para expressar suas opiniões?

O principal aspecto levantado pelas professoras para explicar as dificuldades de seus alunos no momento de expressar suas opiniões foi o fato de eles ‘pensarem’ em português. Ambas as professoras do

ensino médio acreditam que a falta de estruturas gramaticais na hora de traduzir impede o aluno de continuar, enquanto que as da escola de idiomas atribuem o problema à falta do vocabulário. Para elas, o aluno pensa em uma palavra em português e, se não a conhecer em inglês, acaba não se comunicando.

Embora possamos dizer que na maioria dos contextos observados as professoras reconheçam que o vocabulário é um fator de problemas para seus alunos, o enfoque dado às aulas é, de um modo geral, gramatical. As professoras passam boa parte da aula dando explicações gramaticais e trabalhando estruturas, ao passo que o vocabulário não é trabalhado, ou é ensinado de modo mais rápido “para não perder tempo”.

A fim de saber o que o aluno busca em seu curso de inglês, foi perguntado o que ele considera fundamental aprender durante suas aulas (Figura 2). Constatamos que a oralidade é a principal preocupação de 44% dos alunos. Os efeitos da globalização e a necessidade de se ter inglês fluente para o mercado de trabalho faz com que os alunos se interessem muito em aprender a se expressar oralmente, embora esse aspecto nem sempre seja trabalhado.

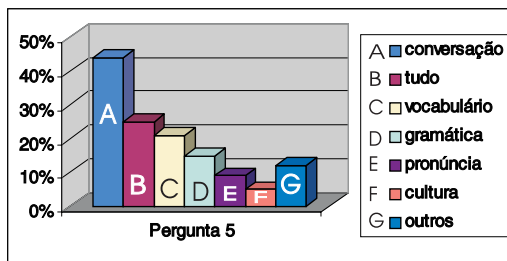


Figura 2: O que é fundamental aprender em uma aula de língua inglesa?

Essa porcentagem se mostra consistente em todos os contextos analisados, indicando que essa é uma preocupação do estudante ILE em geral. É importante explicitar também que os alunos que responderam ‘tudo’, também incluem a conversação como sendo fundamental. A maioria dos alunos que deu essa resposta pertence ao contexto universitário e são alunos que já possuem uma postura crítica e um bom embasamento teórico com relação ao ensino/aprendizagem de idiomas. “Tudo” para eles, representa as quatro habilidades ensinadas na abordagem comunicativa: compreensão oral, conversação, leitura e escrita.

Também é expressivo o número de alunos que disseram que o fundamental para se aprender é o vocabulário. Ao explicar suas respostas, esses alunos confirmam os dados obtidos na pergunta anterior, pois acreditam que com um vocabulário mais rico serão capazes de conversar melhor em inglês.

É interessante observar as respostas das professoras para essa pergunta. Embora a maioria esteja em sintonia com os alunos dizendo que o fundamental é que eles aprendam a se comunicar, as explicações, principalmente das do ensino médio, mostram que seus pressupostos ainda estão embasados em um ponto de vista tradicional de ensino. Elas acreditam que os alunos devem ter um bom conhecimento da estrutura gramatical para se comunicarem ‘corretamente’, como afirma uma das professoras, crença que talvez explique o porquê de o vocabulário ser negligenciado em favor da gramática.

Considerando que os alunos, de modo geral, acreditam que aprender a conversar em inglês é um aspecto fundamental do seu curso de línguas e que o vocabulário é o fator que lhes traz mais dificuldades no momento de expressar suas opiniões, seria de se esperar que eles se empenhassem em estudar o vocabulário. No entanto, o que se observou foi um quadro que retrata, de certo modo, que o vocabulário também é negligenciado por parte dos alunos. Foram elaboradas duas

perguntas a fim de tentar de responder como e com que frequência os alunos estudam vocabulário (Figura 3 e 4) e percebi que apenas metade dos alunos (50%) o fazem. Quando verificamos as respostas da pergunta 8 (figura 4), percebemos que menos de 20% dos alunos dizem estudar o vocabulário de uma aula para outra. Podemos concluir, portanto, que, em geral, os alunos não têm o hábito de estudar o vocabulário regularmente, o que pode vir a contribuir para que o vocabulário seja citado como a maior fonte de problemas que eles têm para se comunicar.

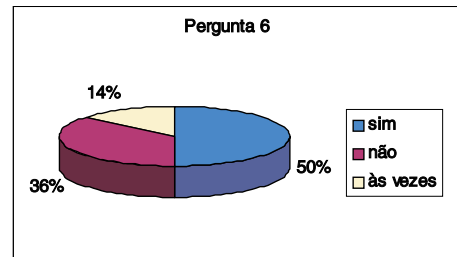


Figura 3: Você estuda vocabulário?

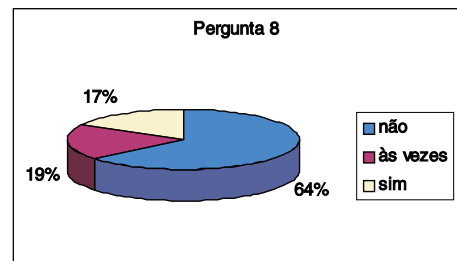


Figura 4: Você, geralmente, estuda o vocabulário de uma aula para a outra?

Analisando as estratégias utilizadas pelos alunos que dizem estudar o vocabulário, percebemos que são métodos advindos de um estudo tradicional, baseado na gramática-tradução. Mais de 40% dos que disseram estudar vocabulário fazem listas ou decoram, o que acaba sendo igual. Um grande problema das listas é a falta de contextualização e o modo que optam para memorizá-la: apenas a repetição.

Além disso, pode perceber que um dos fatores que leva o aluno a não estudar o vocabulário é exatamente essa falta de estratégias. Muitos alunos disseram não estudar inglês por acharem “muito chato” ficar repetindo as listas de palavras ou terem que ficar decorando. É interessante também notar que, embora muitos tenham dito que usam o dicionário para estudar o vocabulário, esse estudo restringe-se apenas a consultar uma palavra desconhecida durante a leitura de um texto. A Figura 5 mostra como os 50% dos alunos que disseram estudar o vocabulário fazem para estudá-lo:

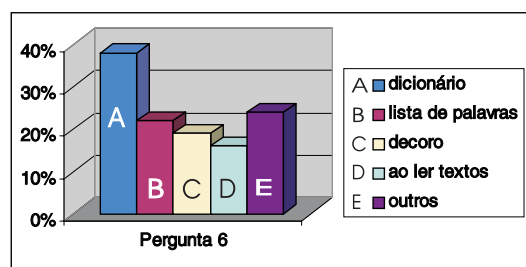


Figura 5: Se você estuda o vocabulário, como faz para estudá-lo?

Já supondo que aos alunos não eram ensinadas estratégias diferentes para aprender vocabulário, foi incluída no questionário uma pergunta para saber se os alunos acreditavam que seria útil para eles aprender tais estratégias. A resposta dos alunos foi quase unânime: 91% deles disseram que seria muito interessante, pois elas seriam uma forma de facilitar a aprendizagem.

Em virtude da falta de conhecimento do que sejam as estratégias de aprendizagem e como elas podem auxiliá-los nos estudos, muitos alunos disseram que gostariam de aprendê-las, mas não souberam explicar o porquê. Acredito que esta é mais uma tarefa que o professor deva realizar com os seus alunos, conscientizá-los de suas próprias estratégias de aprendizagem e incentivá-los a utilizar diferentes estratégias, de acordo com a necessidade da situação.

Os alunos deram a entender que gostariam de um professor que variasse suas estratégias de ensino durante as aulas para que elas se tornem mais interessantes e satisfaçam suas necessidades. Acreditam, também, que se o professor agisse dessa maneira, ele estaria facilitando o processo de aquisição.

Por sua vez, todas as professoras acreditam que as estratégias de ensino e aprendizagem são importantes e devem ser ensinadas ao aluno. Percebemos aí um certo distanciamento entre o fazer e o dizer das professoras. Embora os dados da coleta confirmem que as estratégias mais utilizadas, de modo geral, foram a paráfrase ou a tradução, todas as professoras disseram que utilizam diferentes estratégias em suas aulas como associações, figuras, jogos, contextualizações, mímicas, cartazes, computador, e estão sempre procurando variar ao máximo para que isso favoreça a aquisição dos alunos. No entanto, tais recursos só foram observados nas aulas de P5.

Os dados obtidos com os questionários confirmam a asserção levantada durante as observações (Figura 7). Ao serem perguntados como sua professora lhes ensina o vocabulário, a maioria dos alunos disse que usava a tradução (mais freqüente no ensino médio) ou a explicação das palavras em inglês (paráfrases, mais freqüentes nos outros contextos).

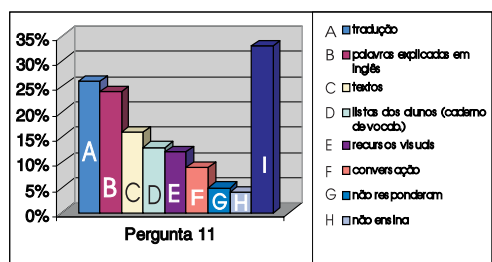


Figura 7: Como seu professor ensina vocabulário?

Para finalizar esse mapeamento, cito agora os resultados obtidos com a última pergunta do questionário, que objetivava saber como os alunos gostariam que o vocabulário lhes fosse ensinado. Pelas respostas, percebe-se que os alunos gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas e mais práticas, de modo que oferecessem meios mais rápidos de se aprender o vocabulário. De todas as respostas dadas pelos alunos, a mais freqüente foi a que diz que o professor deveria trabalhar mais com recursos visuais, como figuras, desenhos e vídeos. Essa pergunta, no entanto, recebeu inúmeras respostas diferentes, entre

elas estão: o uso de música, explicação em inglês, jogos, exercícios específicos para vocabulário e atividades de conversação sobre os assuntos em que se pode usar o vocabulário aprendido.

Conclusões e encaminhamentos

Com base nos dados apresentados, podemos concluir que o vocabulário não tem sido ensinado de forma privilegiada nas aulas de inglês de diferentes contextos de ensino. Observamos incongruências entre o *fazer* e o *dizer*, por parte dos alunos e dos professores.

Os alunos dizem que o vocabulário é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que é ele que causa as maiores dificuldades no momento de se expressar na língua alvo. No entanto, poucos se dedicam ao estudo do vocabulário, e os que o fazem, utilizam estratégias limitadas como repetição de listas de palavras descontextualizadas. Esse modo de estudar acaba se tornando cansativo e pouco eficiente, segundo os próprios alunos e, por isso, eles gostariam que lhes fossem ensinadas outras estratégias de aprendizagem.

Os professores, por sua vez, reconhecem também a importância do vocabulário, mas dão uma ênfase muito maior para o ensino da gramática, pois acreditam que sem as estruturas os alunos não conseguirão se comunicar 'corretamente'. Mesmo os que trabalham um pouco com o vocabulário, o fazem de modo rápido a fim de 'não perder tempo'. Embora acreditem que estejam utilizando estratégias diversas para ensinar o vocabulário, o que se observou foi uma supremacia muito grande do uso da tradução imediata ou da paráfrase.

Como os alunos estão muito preocupados em conseguirem se comunicar bem em inglês, acredito que seria interessante para os professores começarem a prestar mais atenção nas estratégias de aprendizagem de seus alunos, a fim de poder suprir as necessidades deles, pois percebemos que muitos dos alunos não têm conhecimento do que são elas e de como podem ajudar no processo de aprendizagem. O professor deveria trabalhar com diversas estratégias de ensino para que consiga atingir um número maior de alunos. Acredito também que os alunos se beneficiariam muito mais das atividades de interação oral se fossem ensinadas a eles algumas palavras relacionadas ao tópico que eles têm que discutir.

Com a continuidade da pesquisa de mestrado na qual esse trabalho se insere, pretendo estar trazendo dados que mostrem que os encaminhamentos acima sugeridos são válidos e podem vir a beneficiar o aluno. Ao traçar as relações construídas em sala de aula entre as estratégias de ensino/aprendizagem envolvidas e seus efeitos na produção oral dos alunos, acredito poder estar trazendo dados que venham complementar essa área de estudos que, como vimos, tem uma importância muito grande no ensino de línguas.

Referências bibliográficas

- CARTER, R., McCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman, 1988.
- LAUFER, B., NATION, P. Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production. IN: *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, Oxford University Press, 1995.
- MORGAN, J., RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Hong Kong: OUP, 1995.
- WARING, R. *A Comparison of the Receptive and Productive Vocabulary Sizes in Some Second Language Learners* 1998, Pela Internet.

O tempo aparente e as variáveis sociais

Dante Lucchesi

Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: Discussion on the interpretation of the social variables of the so-called apparent time. It is here assumed that the social variables must not be taken as isolated indicators in the characterization of the process of language changes in progress. It is proposed that the individual's patterns of linguistic behavior can be changed throughout his lifetime.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Variacionista; tempo aparente; variáveis sociais.

1. Introdução

A possibilidade de se fazer inferências acerca do desenvolvimento diacrônico da língua a partir de análises sincrônicas ganhou corpo na pesquisa lingüística com os estudos desenvolvidos por William Labov na década de 1960. Assim, a variação observada sincronicamente em um determinado ponto da estrutura da gramática de uma comunidade de fala refletiria um processo de mudança em curso na língua, no plano diacrônico. Desse modo, busca-se apreender o *tempo real*, onde se dá desenvolvimento diacrônico da língua, no chamado *tempo aparente*. O tempo aparente constitui, assim, uma espécie de projeção.

O pressuposto central do tempo aparente é o de que as diferenças no comportamento lingüístico de gerações diferentes de falantes num determinado momento refletiriam diferentes estágios do desenvolvimento histórico da língua:

a validade do [tempo aparente] depende crucialmente da hipótese de que a fala das pessoas de 40 anos hoje reflete diretamente a fala das pessoas de 20 anos há 20 anos atrás e pode, portanto, ser comparada com a fala das pessoas de 20 anos de hoje, para uma pesquisa da difusão da mudança lingüística. As discrepâncias entre a fala das pessoas de 40 e 20 anos são atribuídas ao progresso da inovação lingüística nos vinte anos que separam os dois grupos. (Chambers & Trudgill, 1980: 165)

Mas, como reconhecem os próprios autores (*idem, ibidem*), “a relação entre tempo aparente e tempo real pode ser de fato mais complexa do que a simples equiparação dos dois sugere”. Realmente, a projeção (ou equivalência) do que se observa no tempo aparente para o que teria se passado no tempo real apoia-se no pressuposto de uma estabilidade do sistema, o que significa dizer que o padrão lingüístico fixado por um indivíduo na adolescência ou pré-adolescência se conserva mais ou menos intacto pelo resto de sua vida. Porém, não se pode ter absoluta segurança a respeito disso, e, pelo menos até o início da década de 1990, esse pressuposto básico do conceito de tempo aparente ainda não havia sido plenamente testado (Bailey, Wikle, Tillery & Sand, 1992: 242).

Por outro lado, nada pode assegurar que uma tendência de mudança identificada pelo lingüista num determinado momento não será revertida num futuro próximo em decorrência de novos fatos que não estavam presentes no momento em que o lingüista fez o seu diagnóstico. Em função desse caráter contingencial dos processos históricos, “qualquer afirmação sobre a mudança [em progresso] é evidentemente uma inferência” (Labov, 1981: 177). E a única maneira de se comprovar efetivamente um diagnóstico de mudança em curso seria através de informações seguras sobre o padrão lingüístico observado na comunidade, num “passado recente” e num “futuro próximo”, que devem compreender um espaço de tempo de, no mínimo, metade de uma geração e, no máximo duas gerações (*idem, ibidem*).

Porém, tal confirmação objetiva esbarra em alguns problemas. Em primeiro lugar, como bem observou Scherre (1988: 435), não se pode saber, com certeza, qual será o tempo necessário para que um

determinado processo de mudança se complete. A autora se baseia em três estudos de mudança em progresso no português que contam com informações de tempo real: a perda de concordância de número (cf. Naro, 1981), a fricativização e posteriorização do /R/ (cf. Callou, 1979) e o cancelamento do /R/ (cf. Oliveira, 1982). Todos “esses três fenômenos estão envolvidos em lapsos temporais mais amplos do que o idealmente colocado por Labov (1981)”. Para a perda de concordância de número, Naro (1981) estima um lapso de pelo menos 75 anos desde o início do processo de desnasalização – e “o próprio Naro já considera a possibilidade de movimento reverso envolvendo a concordância de número” (Scherre, 1988: 436). “As evidências de tempo real apresentadas por Callou datam de 1883, o que perfaz um intervalo aproximado de 90 anos, considerando que os seus dados foram obtidos entre 1972 e 1975” (Scherre, 1988: 435). Já o cancelamento do /R/ compreenderia “um intervalo de, no mínimo, 80 anos, senão 130” (*idem, ibidem*).

Em segundo lugar, a possibilidade de se poder contar com descrições disponíveis de estágios passados da língua é muito rara. Ou melhor, já se tendo passado mais de trinta anos desde as primeiras análises sociolingüísticas, tal possibilidade já começa a se tornar mais factível. Mas, de qualquer forma, ela fica restrita às comunidades para as quais se conta com pesquisas e recolhidas realizadas, dentro de uma metodologia compatível com os requisitos da pesquisa variacionista. Para a grande maioria das comunidades em que potencialmente estejam ocorrendo processos de mudança que merecem interesse, não se pode contar com qualquer registro que possa efetivamente servir como base de comparação.

Portanto, creio que a melhor maneira de se encarar o problema das limitações das análises do tempo aparente é o de se ter uma idéia bem clara sobre o que essas análises podem produzir. Ou seja, a análise do tempo aparente não constitui um diagnóstico objetivo de um determinado estágio de uma mudança em curso, mas uma interpretação do lingüística que aponta uma tendência de mudança predominante naquele momento; de modo que, em se mantendo essa tendência, a mudança deve se completar da maneira que foi delineada pela análise feita. Desse modo, é preciso que essa interpretação integre o conjunto das variáveis em jogo e certos fatores ideológicos como a aceitação ou rejeição de uma determinada variante dentro do julgamento social da comunidade. E, mais do que tomar isoladamente cada uma dessas variáveis como um indicador objetivo *per se*, o analista deve integrá-las numa interpretação qualitativa que produza uma leitura (*ipso facto* subjetiva) da interação do processo de mudança como um todo nas estruturas lingüística, social e ideológica da comunidade de fala.

2. A utilização das variáveis sociais na caracterização dos processos de variação e mudança

As pesquisas sociolingüísticas tem buscado traçar um perfil da mudança em progresso e um perfil da variação estável através da combinação dos resultados das variáveis idade, sexo, classe social e

nível de escolaridade, a partir da noção de *prestígio*¹. No que concerne à faixa etária, a variação estável se caracterizaria por um padrão curvilíneo, no qual as faixas intermediárias apresentariam a maior frequência de uso das formas de *prestígio*; já na mudança em progresso, a distribuição seria inclinada, com os mais jovens apresentando a maior frequência de uso das formas inovadoras (cf. Chambers & Trudgill, 1980: 91-3). Mas a tendência aferida pelos resultados da faixa etária deve ser confirmada pelos resultados das outras variáveis sociais.

Assim, um cenário em que os falantes das classes mais altas e de maior nível de escolaridade exibem proporcionalmente uma maior frequência de uso das formas de *prestígio* do que o falante da classe média (e estes, por sua vez, uma maior frequência do que os da classe baixa) apontaria para uma situação de variação estável²; enquanto que os processos de mudança tendem a ser liderados pelos indivíduos mais integrados da classe média baixa e/ou das seções mais elevadas da classe operária (cf. Labov, 1982: 77-8).

No que concerne à variável sexo, nas situações de variação estável, as mulheres tendem a ser mais sensíveis ao uso das formas de *prestígio*, o que pode ser aferido numa escala de níveis de formalidade da fala. Por outro lado, nas mudanças em que se abandona o uso de uma forma padrão, o processo tende a ser liderado pelos homens, enquanto que as mulheres lideram as mudanças em direção às formas de *prestígio* (cf. Chambers & Trudgill, 1980: 97-8). Já Labov (1982: 78) afirma genericamente que “na maioria das mudanças linguísticas, as mulheres estão à frente dos homens na proporção de uma geração”. Porém, como bem notou Scherre (1988: 429), “a respeito da variável sexo, pode-se ver na literatura linguística que o seu papel, especialmente do sexo feminino, na questão da mudança não é muito claro”.

Com efeito, não apenas não é muito claro, como também constitui um grande equívoco considerar essas variáveis sociais como parâmetros isolados, sem se considerar um contexto mais abrangente, no qual esses elementos podem ser integrados numa interpretação totalizadora, capaz de dar conta da especificidade de cada processo histórico particular de mudança linguística. Como pude argumentar alhures:

Generalizações do tipo ‘as mulheres são mais inovadoras que os homens’ ou ‘as mudanças linguísticas se propagam a partir de um ponto intermediário na escala social’ têm, a meu ver, um valor heurístico bastante questionável, pois a ação de um determinado fator social sobre um processo particular de mudança é determinada pela maneira específica através da qual esse fator se integra no conjunto complexo de interações que constitui o processo social em que a mudança acontece. Tomemos, como exemplo, a questão do papel da mulher no processo de mudança, referida acima. Esse papel é determinado pelas disposições culturais e ideológicas que caracterizam aquela sociedade específica num determinado momento histórico. Portanto, o papel da mulher só pode de fato ser considerado dentro de cada realidade sociocultural específica e para cada caso particular de mudança. (Lucchesi, 1998: 206-7)

Como reconhece o próprio Labov (1981: 184):

Mas é importante ter em mente que essa propensão das mulheres para as formas de maior prestígio (no sentido do padrão normativo) é limitada àquelas sociedades em que as mulheres desempenham um papel na vida pública. Um tendência contrária foi encontrada em Teerā por Modaressi (1977) e Jain, na Índia (1975).³

Diante desses fatos, a caracterização de um processo de varia-

ção estável ou de mudança em curso só pode ser feita adequadamente através de uma interpretação qualitativa que integre na leitura efetuada pelo linguista o maior número de fatores de todos os níveis que perpassam o processo de mudança: o da estrutura linguística, o social e o ideológico. Os resultados de cada variável social tomados isoladamente em nada contribuem para o entendimento do processo como um todo, nem podem servir de referência para outros estudos. A caracterização de um processo de variação estável ou de mudança em curso independe dos resultados isolados de cada variável social, ela deve apoiar-se fundamentalmente na coerência argumentativa da representação que o linguista constrói do processo como um todo, a partir das evidências empíricas fornecidas pelos resultados de cada variável. Foi esse o entendimento que orientou a construção da minha visão acerca do processo de mudança no sentido de fixação da regra de concordância de gênero na gramática da comunidade de fala de Helvécia-Ba – uma comunidade de fala afro-brasileira situada no interior do Estado da Bahia.

3. A fixação da concordância de gênero nos padrões coletivos de uso linguístico da comunidade de fala de Helvécia-Ba

Para a caracterização de um processo de mudança em progresso na comunidade de fala de Helvécia-Ba no sentido da fixação do uso da regra de concordância de gênero num nível praticamente categórico, só pudemos contar com dados sincrônicos, já que não dispúnhamos de descrições de estágios passados do dialeto que pudessem servir como base de comparação. Desse modo, buscamos elaborar uma representação do quadro de variação atualmente observado, internamente coerente e consistente com a definição de mudança em progresso em seu estágio final.

Essa representação estrutura-se a partir da hipótese de que, após um período de grande variação provocada por um processo de transmissão linguística irregular (ocorrido num período que vai desde o início do século XIX até o início do século XX), a regra de concordância de gênero foi sendo adquirida pela comunidade, no decorrer do século XX, na medida em que aumentava a sua relação com o mundo exterior e a crescente influência normatizadora dos centros urbanos. A comunidade de Helvécia tem sua origem em uma Colônia agro-exportadora de café estabelecida a partir de 1815 no extremo sul do Estado da Bahia, com um largo emprego de mão-de-obra escrava de origem africana. As informações sócio-históricas disponíveis apontam para um cenário altamente favorável ao processo de transmissão linguística irregular, sobretudo no século XIX, em função de um processo massivo de aquisição e nativização do português por sua população escrava de origem africana. Já o processo de aquisição da regra de concordância de gênero ocorreria ao longo do século XX, com o aumento do contato com o mundo exterior, e estaria em seus estágios finais, como se pode observar pela atual frequência de aplicação da regra de concordância de gênero na gramática da comunidade de fala como um todo (cerca de 95%); podendo-se pensar que, em um futuro próximo, o uso desta regra tende a se tornar praticamente categórico na comunidade. Esse padrão de uso da regra estaria sendo implementado em função do contato direto em função do trânsito populacional (possibilitado pela malha rodoviária construída nas últimas décadas) e da difusão dos meios de comunicação de massa (principalmente o rádio e, mais recentemente e, com uma força maior, a televisão) e dos programas de educação pública, apesar da sua precariedade, fruto da inconsistência das políticas governamentais nessa área. Nesse sentido, acreditamos

¹ Cf. Oliveira (1982: 86): “as explicações de Labov se apoiam basicamente na noção de *prestígio*”.

² Cf. Labov (1981: 184): “The basic fact about stable sociolinguistic variables is that they are lined up with the socio-economic hierarchy”.

³ Tradução minha do inglês.

que a situação encontrada em Helvécia-Ba é representativa de muitas outras comunidades rurais, ou seja, acreditamos que a maioria das comunidades rurais do interior do país têm experimentado, nas últimas décadas, processos de mudança lingüística, através dos quais a comunidade incorpora certos padrões provenientes dos centros urbanos, eliminando aquelas marcas mais características do processo de transmissão lingüística irregular que ocorreu amplamente em todo o interior do país nos séculos anteriores, em maior ou menor grau conforme a região.

Os resultados das variáveis sociais se mostraram bastante consistentes com essa avaliação do quadro de variação observado na comunidade de fala de Helvécia-Ba. A distribuição pelas três faixas etárias representa um *continuum* que vai desde o padrão observado entre os falantes com mais de 60 anos, em que a variação na concordância de gênero ocorre num nível mais significativo (algo em torno de 10% do total de ocorrências), até o padrão de uso lingüístico da geração mais nova (de 20 a 40 anos), no qual se verifica um nível muito reduzido de variação (na ordem de 2%). Esse seria o primeiro, e mais significativo, indicador de uma mudança em curso no sentido da fixação do uso da regra de concordância de gênero.

Os resultados obtidos em duas outras variáveis sociais permitem-nos estabelecer uma visão de conjunto para o processo de mudança em curso observado em Helvécia-Ba. Os resultados obtidos considerando a variável estada fora da comunidade demonstram, de forma consistente, que os membros da comunidade que viveram um período fora tendem a realizar mais a concordância de gênero do que aqueles que nunca se ausentaram por um lapso de tempo significativo – peso relativo de .56 contra .46. O que confirma um quadro de mudança de fora para dentro da comunidade de fala, através da difusão dos padrões lingüísticos dos centros urbanos para o interior do país.

O parâmetro do contato com o mundo exterior orientou também a leitura da variável sexo, na qual os homens tendem a liderar a mudança no sentido da fixação do uso da regra de concordância de gênero. Os homens, no contexto cultural da comunidade, tendem a ter mais contato com o mundo exterior. São os homens que mais vão à feira vender produtos da lavoura, e foram eles que trabalharam na ferrovia Bahia-Minas e atualmente trabalham nas grandes plantações de eucalipto. Essa maior integração do homem no processo produtivo e na vida social o coloca numa situação de maior exposição aos padrões lingüísticos adventícios e numa posição que favorece mais a sua assimilação. Já as mulheres, envolvidas com a criação dos filhos e com as tarefas domésticas, ficam mais restritas à vida isolada da pequena propriedade, não obstante também trabalharem na lavoura e também levarem os produtos para a feira. Circunscritas ao universo doméstico, acabam por conservar mais os primitivos usos lingüísticos, mais diretamente marcados pelo processo de transmissão lingüística irregular.

Por fim, as nossas observações e análise nos permitem considerar a possibilidade de o padrão de uso lingüístico dos falantes mais velhos (com mais de 60 anos) ter se alterado com o passar do tempo. Há que se pensar que o padrão de uso lingüístico desses indivíduos na adolescência e juventude apresentaria um nível bem superior aos dez por cento que se observa hoje, sobretudo se considerarmos o *input* disponível para esses falantes no seu processo de aquisição da língua materna, constituído pela fala de indivíduos de gerações anteriores, que seria profundamente marcada pela erosão gramatical decorrente da aquisição precária e nativização do português entre uma população de descendentes de escravos trazidos de África. Na segunda metade

do século XX, com a grande influência cultural e lingüística dos centros urbanos é razoável pensar que tenha ocorrido um incremento do uso da regra de concordância de gênero no padrão de comportamento lingüístico desses indivíduos já adultos.

4. Conclusão

No que diz respeito à interpretação das variáveis sociais, podemos concluir esta comunicação propondo as seguintes chaves interpretativas:

(i) A distribuição das freqüências de uso pelas faixas etárias não deve ser tomada como um reflexo direto da evolução diacrônica dos padrões de comportamento lingüístico da comunidade de fala: deve-se ter em conta a possibilidade de os padrões de comportamento lingüístico dos indivíduos mais velhos ter se alterado, ao longo de sua vida, em função da tendência de mudança observada na comunidade de fala;

(ii) Os resultados das demais variáveis sociais e culturais não devem ser consideradas isoladamente como indicadores objetivos de uma situação de mudança em curso ou de variação estável; esses resultados devem ser integrados numa interpretação globalizante do analisado que integre o conjunto dos dados disponíveis sobre a sócio-história da comunidade de fala, buscando-se assegurar a coerência interna do esquema interpretativo.

Tais proposição visam, sobretudo, a evitar uma interpretação mecanicista das variáveis sociais, com base na idéia de que a definição global do quadro de variação e mudança observado em uma comunidade de fala tem como ponto de partida os dados objetivos empiricamente verificados, mas resulta crucialmente da interpretação qualitativa realizada pelo lingüista. A adequação dessa interpretação deve, pois, ser avaliada em termos de sua coerência interna e de sua capacidade em integrar a maior gama possível de dados disponíveis à análise.

5. Referências bibliográficas

- BAILEY, Guy, WIKLE, Tom, TILLERY Jan & SAND, Lori (1992). "The apparent time construct", *Language Variation and Change*, 4(2): 241-63.
- CALLOU, Dinah M. I. (1979). *Variação e distribuição da vibrante na fala culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado, ms.
- CHAMBERS, J. K. & TRUDGILL, Peter (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LABOV, William (1981). What can be learned about change in progress from synchrony descriptions. Em: Sankoff, David & Cedergren, Henrietta. *Variation Omnibus*. Edmonton: Linguistic Research Inc.
- LABOV, William (1982). "Building on Empirical Foundations", em: Lehmann, W. & Malkiel, Y. (eds.) *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins: 17-92.
- LUCCHESI, Dante (1998). *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri.
- NARO, Anthony (1981). "The social and structural dimensions of a syntactic change", *Language*, 57(1): 63-98.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de (1982). Sobre os Reflexos Sociais da Mudança em Progresso. Em: Veado, Rosa Maria Assis (org.). *Ensaio de Lingüística*. Belo Horizonte: UFMG, 7: 71-89.
- SHERRE, Marta (1988). *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, ms.

Discursos publicitários e persuasão: dispositivos de legitimação enunciativa

Décio Soares da Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Maria Cristina Lírio Gurgel

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RÉSUMÉ: *A partir d'un corpus extrait des discours publicitaires véhiculés par la presse d'information, cette étude est centrée sur la notion de scénographie discursive en tant que dispositif de légitimation du dit. On aura recours à l'investigation des coénonciateurs, de la topographie et de la chronographie instaurés par ces discours.*

PALAVRAS-CHAVE: *discursos publicitários - subjetividade - enunciação - cenografia.*

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre o modo de produção de subjetividade que se atualiza através da mídia impressa: propagandas que se destinam a jovens em consonância com as idéias / os ideais de sua época.

Tendo como pressuposto o fato de os co-enunciadores interpe-lados não serem apenas indivíduos para os quais se propõem idéias, mas sujeitos que têm acesso ao dito através de uma maneira de dizer que se articula a um maneira de ser, “o imaginário de um vivido” (Maingueneau, 1989: 49), pretende-se analisar as formações imaginárias dos destinatários a que essas propagandas se dirigem.

Vimos trabalhando com um *corpus* cuja organização resultou de coleta de publicidades veiculadas na mídia impressa de informação (incluindo jornais e revistas) que permitissem apreender processos de identificação relativos à imagem do jovem, em contraposição a outros processos de identificação (em especial, os processos de identificação que distinguem gerações anteriores no tempo).

Antes de prosseguir, cumpre explicitar a razão pela qual aqui falamos não em *identidades*, mas em processos de *identificação*. A esse respeito, remetemos à reflexão de autores que têm se voltado para a questão, argumentando que, longe de se configurarem como algo de inerente a um indivíduo ou um grupo, as identidades são produzidas em momentos e tempo particulares, sempre em relação a um outro que se exclui. Reproduzimos, a seguir, dois fragmentos da reflexão de Hall que ratificam o exposto:

“É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade autêntica, naturalmente constituída (...).”
(Hall, 2000a: 109-110)

“... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.”
(Hall, 2000b: 38-39)

No caso em tela, trata-se, como veremos adiante, de processos

de identificação encenados pelos / nos discursos de publicidades veiculadas na mídia de informação, tendo em vista a dimensão persuasiva desses discursos, que têm por objetivo, dentre outros, levar o leitor a agir de uma determinada forma (adquirir / consumir um determinado produto).

1. Quadro teórico

Se falamos de “processos de identificação encenados pelos / nos discursos”, é porque já queremos antecipar um dos conceitos-chave de nossa análise: o conceito de *cenografia* (Maingueneau, 1989). Com efeito, a cenografia nos remete precisamente à idéia segundo a qual o “conteúdo” de um texto deve necessariamente pressupor um cenário que o próprio texto deverá validar por intermédio da enunciação. Transcrevemos, a seguir, uma das definições de *cenografia* que nos oferece o autor:

A cenografia implica (...) um processo de enlaçamento paradoxal. Logo de início, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação. Desse modo, a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para anunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria...”
(Maingueneau, 1998: 71)¹

Com Benveniste (1974), em suas reflexões sobre a subjetividade na linguagem, ressalta-se o fato de o locutor se propor como sujeito de seu discurso através do uso que faz da linguagem, em especial dos pronomes pessoais – traços lingüísticos que instauram, por excelência, a subjetividade, porque possuem a marca de pessoa e funcionam como formas vazias a serem preenchidas pelo locutor no momento da enunciação. Trata-se de um processo no qual, ao se instituir um *eu*, institui-se necessariamente um *tu*, o que faz de toda enunciação uma alocação, na medida em que se postula um alocutário, embora esse alocutário seja complementar ao *eu*, este sim pessoa subjetiva, *EGO*, centro da enunciação, diferentemente do *tu*, pessoa não subjetiva.

Para a Análise do Discurso de linha francesa, a questão da subjetividade não se restringe ao aspecto lingüístico: o sujeito corresponde a

¹ O texto em português relativo ao fragmento citado foi extraído de *Análise de textos de comunicação*, tradução de Décio Rocha e Cecília de Souza e Silva da obra *Analyser les textes de communication* (Maingueneau, 1998), a ser publicada em março de 2001 pela editora Cortez.

lugares enunciativos, i. e., a noção de sujeito é determinada pela posição, pelo lugar do qual se fala no interior de uma formação discursiva.

Para Maingueneau, é crucial essa questão dos lugares quando se raciocina em termos de formação discursiva, na medida em que a teoria do discurso baseia-se na instância da enunciação do sujeito e não em um sujeito anterior a sua enunciação.

Da mesma forma, o conceito de *cena* não deve ser concebido como o de uma “*duplicação ilusória*, a re-presentação de realidades, de conflitos sociais” (Maingueneau, 1989: 33) cujo porta-voz é o discurso. O conceito de cena implica, segundo Maingueneau, uma das formas do real que se encontra investido pelo discurso, no qual o sujeito é interpelado de acordo com os lugares enunciativos que ocupa.

2. Análise do corpus

Para as finalidades do presente trabalho, selecionou-se, do *corpus* da pesquisa na qual esse estudo se insere, uma propaganda veiculada pela revista *Galileu*, em outubro de 2000, cujo produto anunciado é a revista *Época*.

Levando-se em conta a intrínseca relação entre os lugares enunciativos e o contrato² estabelecido entre os sujeitos, no que se refere ao ritual da linguagem, considera-se a publicidade como um ato de comunicação no qual, através da persuasão, objetiva-se a ação do destinatário no sentido de adquirir/ consumir um determinado produto.

A opção por esse tipo de gênero como corpus para a análise deve-se ao fato de a publicidade, por excelência, apresentar uma variedade de cenografias, sempre renovadas, visando captar a atenção dos destinatários, “surpreender”, persuadir em meio a um universo de seduções. Trata-se, portanto, de um campo privilegiado para a pesquisa do modo como o enunciador constrói a cenografia de sua autoridade enunciativa, determinando para seu co-enunciador os lugares que este tipo de enunciação requer para se tornar legítima.

A seguir, com o objetivo de facilitar ao leitor acompanhar a análise dos dados, descreve-se o modo como a publicidade aparece na publicação consultada³:

Produto anunciado: Revista *Época*

Fonte: Revista *Galileu*, editora Globo, ano 9, nº 111, outubro de 2000, pp. 84-85.

Composição: ocupando página dupla, a imagem, centralizada e fora de foco, de um jovem adolescente posicionado de costas para o leitor; seu rosto, refletido com nitidez em um espelho, expressa hesitação; linhas horizontais ligam um ponto determinado da imagem refletida no espelho (a saber, o local exato em que se vê uma espinha no rosto do jovem) a dois textos, um à esquerda (entre chaves) e outro à direita (entre colchetes), cujos conteúdos, em oposição, explicam o motivo de sua hesitação: espremer ou não a espinha? No texto situado à esquerda (a partir da perspectiva de quem lê a publicidade), lemos: “*É, você pode espremer esta espinha, algum micróbio entrar lá dentro, a coisa inflama, depois de amanhã você espreme de novo, seu rosto fica marcado pra sempre, você deixa a barba crescer só pra disfarçar; uma noite conhece essa garota linda, que adora homens de barba, e, levando a garota pra casa, você descobre que o pai dela é milionário.*”; no texto situado à direita, lemos: “*É, você pode seguir o conselho da sua mãe e não espremer a espinha, ir à festa assim mesmo, não tem nada de mais, espinha é coisa normal, mas todas as garotas ficam com nojo desta bolota de pus na sua cara, só uma gorducha cheia de espinha dá bola pra você; vocês acabam transando, ela fica grávida e você descobre que o pai dela é delegado.*”. Finalmente, no canto inferior direito, lê-se o slogan: “*A revista que deixa você decidir*”, seguido do logotipo da revista *Época*.

Observa-se, na publicidade em tela, a encenação de um diálogo

entre dois locutores: a imagem no espelho (**L1**) e o que se encontra de costas (**L2**). A situação encenada retoma uma questão básica, anterior, atemporal, facilmente recuperável através da frase: “*espelho, espelho meu, existe no mundo alguém mais belo do que eu?*”.

L1 (imagem no espelho) dirige-se a um co-enunciador que está de costas, como se respondesse a uma pergunta anterior à qual não temos acesso e que teria sido formulada por L2 (adolescente posicionado de costas). Do ponto de vista da linguagem não-verbal, observa-se que as linhas horizontais articulam os textos (situados à esquerda e à direita) à imagem no espelho. Ambos os textos apresentam marcas acentuadas de oralidade: do ponto de vista da estrutura sintática – respondem a um questionamento sem recuperar lingüisticamente o referente –, do vocabulário e até mesmo no plano da pontuação, tendo em vista a enumeração de fatos separados apenas por vírgulas e ponto-e-vírgula, caracterizando uma única emissão.

Com base em tais marcas de oralidade nos referidos textos que apontam, cada qual, para uma solução diferente (“*É, você pode espremer esta espinha...*”, em oposição a “*É, você pode seguir o conselho da sua mãe e não espremer a espinha...*”), a enunciação de L1 (imagem no espelho) permite, portanto, recuperar L2 (personagem de costas), responsável pela dúvida: o que devo fazer com esta espinha? devo espreme-la? devo seguir o conselho de minha mãe e não espremer?

Ao responder a esse questionamento, **L1** sustenta duas posições enunciativas em oposição:

E1- perspectiva de quem decide e obtém sucesso (texto entre chaves à esquerda);

E2- perspectiva de quem não decide sozinho, segue o conselho de outro e, ao final, fracassa.

O slogan “*A revista que deixa você decidir*”, seguido do logotipo no qual a palavra *Época* tem representado, na vogal **o**, o mundo, reforça duplamente o sucesso que o co-enunciador pode obter, caso decida comprar a revista:

quando você decide, obtém sucesso: a revista *Época* deixa você decidir;

o próprio nome da revista atualiza a época em que se vive, na qual não se admitem mais imposições: os jovens pensam pela própria cabeça.

L1 é, nesse sentido, porta-voz de um outro locutor – a revista *Época* – cujo logotipo corporifica, na propaganda, sua assinatura.

Na topografia da cena, o destinatário da propaganda identifica-se com **L2** de duas formas:

porque ocupa a mesma posição no espaço ocupada por **L2** – está de frente para a cena que se reflete no espelho;

pela ilusória identidade que ganha no processo de alocação, pelo tratamento *você* que, distinto do *eu*, pode ser preenchido pelo destinatário, sujeito que, da mesma perspectiva sustentada por **E1**, comunga de suas crenças e de seus ideais: ser milionário, ter uma linda mulher, decidir pela sua própria cabeça, enfim, ser bem-sucedido ... comprando a revista *Época* – “*A revista que deixa você decidir.*”

A propaganda cria a ilusão de diálogo entre dois locutores discursivos, encenando, de certo modo, o diálogo entre a revista *Época* e seu destinatário – jovem em consonância com os ideais de sua época / *Época* – que decide por si próprio o que deve fazer, sem seguir o conselho de outro(s).

No que diz respeito à cronografia instituída, assistimos à encenação de um momento sócio-histórico de redefinição de valores refe-

² “A Noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem destas práticas.” (Maingueneau, 1997:30).

³ O leitor encontrará em anexo a reprodução dessa publicidade, tendo em vista a relevância do não-verbal nesse gênero de discurso.

rentes às relações em família, por intermédio do embate entre as duas alternativas oferecidas: agir por conta própria ou, ao contrário, seguir o conselho da mãe. Trata-se, como se percebe, da encenação de um tempo presente de inseguranças e de hesitações que determinarão os rumos de um futuro que não oferece qualquer garantia prévia de sucesso, a não ser por intermédio da estratégia que dá o tom da publicidade: a valorização da capacidade de fazer escolhas, o que é plenamente compatível com o perfil do leitor de *Época*. A alternativa que se desqualifica – agir segundo a opinião de outros, no caso, segundo a opinião da mãe – permite-nos, inclusive, recuperar a presença de um terceiro locutor (L3), por meio de um fragmento que culmina numa clara manifestação de discurso indireto livre: “*you can follow the advice of your mother and not squeeze a pimple, go to the party anyway, it's normal*”.

3. Considerações finais

Em conformidade com os resultados obtidos por intermédio da investigação de outros exemplares dos discursos publicitários que integram a presente pesquisa, a análise da publicidade da revista *Época* permite-nos ratificar a produtividade do quadro teórico a que recorremos. Com efeito, percebe-se de que modo o discurso “constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e experiências” (Maingueneau, 1989: 34). É nesse sentido que, no que diz respeito à noção de *cenografia*, vimos de que modo se concretiza o ponto de vista teórico sustentado por Maingueneau quando afirma que o discurso não seria mero porta-voz de um dito: é a própria materialidade da enunciação que confere legitimidade ao dito, isto é, ao universo ao qual se faz referência, uma vez que esse universo já se atualiza por intermédio de uma cenografia que presentifica a liberdade de opção e a capacidade de decisão das quais se fala.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. “L'appareil formel de l'énonciation”. In: *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- HALL, S. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A., 2000b.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- REVISTA GALILEU. São Paulo: *Globo*, ano 9, nº 111, outubro de 2000, pp. 84-5.
- O texto em português relativo ao fragmento citado foi extraído de *Análise de textos de comunicação*, tradução de Décio Rocha e Cecília de Souza e Silva da obra *Analyser les textes de communication* (Maingueneau, 1998), a ser publicada em março de 2001 pela editora Cortez.
- “A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem destas práticas.” (Maingueneau, 1997: 30).
- O leitor encontrará em anexo a reprodução dessa publicidade, tendo em vista a relevância do não-verbal nesse gênero de discurso.

É, você pode espremer esta espinha, algum micróbio entrar lá dentro, a coisa inflama, depois de amanhã você espreme de novo, seu rosto fica marcado pra sempre, você deixa a barba crescer só pra disfarçar, uma noite conhece essa garota linda, que adora homens de barba, e, levando a garota pra casa, você descobre que o pai dela é milionário.

É, você pode seguir o conselho da sua mãe e não espremer a espinha, ir à festa assim mesmo, não tem nada de mais, espinha é coisa normal, mas todas as garotas ficam com nojo desta bolota de pus na sua cara, só uma gordueira cheia de espinha dá bola pra você; vocês acabam transando, ela fica grávida e você descobre que o pai dela é delegado.

FOTOGRAFIA GLOBO

A revista que deixa você decidir. ÉPOCA
www.epoca.com.br

Repetição e reduplicação em língua franca

Denize Elena Garcia da Silva
Hildo Honório do Couto
Universidade de Brasília

ABSTRACT: *The main aim of this article is to discuss the concepts of repetition and reduplication, based on data from the lingua franca. Thus, we intend to describe these two speech acts as two linguistic devices which, in spite of being alike, convey different discursive and grammatical functions.*

PALAVRAS-CHAVE: *repetição, reduplicação, língua franca.*

Introdução

No âmbito das teorias lingüísticas em geral - regidas pelo paradigma formalista de um lado, ou pelo paradigma funcionalista de outro - existe uma dificuldade em apontar onde começa a estratégia morfológica da reduplicação e onde termina o recurso discursivo da repetição. Não obstante, sabe-se que se trata de dois fenômenos que integram a ordem evolutiva de processos lingüístico-discursivos que levam ao que hoje se reconhece, dentro da perspectiva funcionalista, como "gramaticalização"¹.

O interesse em enfocar esses dois procedimentos lingüísticos, com dados da língua franca, justifica-se, de um lado, pela possibilidade de encontrar um campo a mais para a discussão de questões teóricas fundamentais, tais como as fronteiras entre o discurso e a gramática, as quais se tornam ilusórias à medida que o aspecto pragmático da linguagem é considerado. Por outro lado, trata-se de uma contribuição para os estudos voltados para o *pidgin* que determinados autores consideram como não sendo uma língua. Com base em alguns textos atribuídos à língua franca, discutiremos se os segmentos repetidos neles encontrados são apenas manifestações de fenômenos discursivos, ou se pelo menos alguns deles já podem ser considerados como gramaticalizados no processo morfológico da reduplicação.

Denomina-se língua franca (LF) o modo como se dava a comunicação em torno do Mediterrâneo entre norte-africanos (diversos dialetos árabes, berbere, turco) e europeus do sul, desde aproximadamente final do século XIII até final do século XIX. Embora praticamente todas as línguas européias tenham entrado em sua formação de uma forma ou de outra, a língua de base (por assim dizer lexicadora) é o italiano. Nas variedades mais ocidentais, o espanhol também teve um papel bastante significativo. A partir de 1830, data da invasão francesa a Argel, a LF passou por um intenso processo de afrancesamento, freqüentemente sob o nome de *sabir*, que é outra designação dessa modalidade lingüística².

2. Da fundamentação teórica à análise dos dados

Em geral, os estudos que abordam a repetição e a reduplicação sugerem algumas diferenças básicas, tanto formais quanto funcionais, passíveis de serem identificadas nas diversas maneiras de realização dos dois fenômenos. Enfocado em seu aspecto formal, a repetição consiste na reaparição de um ou mais segmentos depois de sua primeira ocorrência dentro de um mesmo texto, seja este oral ou escrito (Silva, 1996). Se tomada como um processo expressivo, não só intratextual, mas também intertextual, a repetição (*geminatio* ou *repetitio* para os primeiros retóricos, 'recorrências' ou 'formas recorrentes' para os lingüistas do texto) constitui um dos recursos mais efetivos quanto à intensificação da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático.

Na identificação formal de um segmento lingüístico repetido há que se levar em conta traços básicos associados aos seguintes domínios componenciais: 1) fonte de produção (*auto* ou *hetero-repetição*); 2) nível de segmentação (*fonológico, morfológico, lexical, sintagmático*

e oracional); 3) posição na distribuição (*contígua, próxima e distante*); e configuração em termos de caracterização (*simples e complexa*). A repetição simples consiste na recorrência de uma forma lingüística idêntica à matriz, ao passo que a complexa apresenta variação na forma repetida. Do ponto de vista formal, qualquer segmento lingüístico repetido pode ser identificado em diversas posições e em diferentes níveis, desde o fonológico, passando pelo lexical, até o estrutural, que envolve o nível morfossintático.

De acordo com esses traços formais, a repetição pode desempenhar - além das funções comuns que lhe são atribuídas de ênfase e intensificação - uma gama variada de funções entre as quais se destaca as de coesão (Bessa Neto, 1991) e formulação textual (Silva, 1996; Koch, 1997), seguidas das funções de natureza argumentativa como atestam os estudos de Marcuschi (1992) e Jonhstone (1991), ambos voltados, respectivamente, para a fala e a escrita. Em estudos recentes voltados para a gramática do português falado, Castilho (1998) sugere que a repetição é fundamental nos processos de interação, na criação de texto e na construção da sentença, razão pela qual desempenha um papel constitutivo que não deve ser ignorado na descrição lingüística.

Por outro lado, a reduplicação se dá apenas no nível lexical, embora nem sempre se copie todo o material da base. Eis a primeira diferença entre reduplicação e repetição, já que esta última ocorre também em nível estrutural, envolvendo sintagmas e orações. Além disso, na reduplicação, base morfológica e clone ocorrem contiguamente um ao outro no interior da palavra.

De acordo com Kiyomi (1995), dada uma palavra com a forma fonológica X, a *reduplicação* refere-se a XX ou xX (em que x é parte de X e x pode aparecer antes, após ou no interior de X), o que implica as seguintes condições: (i) XX ou xX deve ser relacionado semanticamente a X; (ii) XX ou xX devem ser produtivos.

Em (1) temos três exemplos da língua ilokano, das Filipinas, e dois do português. Na primeira, a reduplicação indica o processo morfológico de número plural; no segundo, ela é usada para nominalizar ações (cf. Couto, 2000).

(1)	kaldíj 'bode'	kal-kaldíj 'bodes'
	púsa 'gato'	pus-pusa 'gatos'
	jyánitor 'porteiro'	jyan-jyánitor 'porteiros'
	trocar	troca-troca 'ato de trocar sem parar'
	pular	pula-pula 'brinquedo infantil'

Na reduplicação parcial, o material copiado pode ser até mesmo apenas alguns segmentos do início, do final ou do interior da base.

¹ De acordo com Hopper e Traugott (1993: 94), a gramaticalização envolve o processo pelo qual um item lexical, impulsionado por um certo contexto pragmático e morfossintático, torna-se gramatical.

² Em Couto (a sair) pode-se ver uma exposição detalhada sobre a LF, incluindo um histórico sobre os textos recolhidos e seus autores, bem como uma discussão sobre o status de ser uma língua (ou não).

Como bem observa Key (1965), a função semântico-pragmática da reduplicação pode ser a mais variada possível, ou seja, vai desde a pluralidade, passando pela iteração, intensificação, diminuição e distributividade, até a mudança de categoria gramatical. Esta última parece ser a função mais produtiva da reduplicação em português. Na concepção de Marantz (1982), trata-se de um tipo especial de afixação, o que implica um processo morfológico. A propósito, em Key (1965), a reduplicação lexical pode ser empregada para indicar qualquer processo morfológico.

Em estudo realizado sobre a reduplicação (*raddoppiamento*), mecanismo ilocucionário recorrente no italiano, Wierbicka (1986) sugere inicialmente que a repetição, do ponto de vista funcional, distingue-se da reduplicação pela presença de uma pausa, que é sinalizada na escrita pela vírgula. Nessa perspectiva, enunciados como o de (2) são diferentes em um ato de fala e de escrita respectivamente.

(2) ‘Devagar devagar’

- (i) *Adagio adagio!* (pronunciado num mesmo grupo de força)
 (ii) *Adágio, adágio* (escrito com a pausa representada na vírgula)

Os dados da língua franca selecionados para análise refletem, em parte, esse mecanismo ilocucionário apontado por Wierbicka. Aliás, cabe aqui lembrar que o italiano foi a língua que mais contribuiu para a formação dessa variedade lingüística, sobretudo no período inicial, justamente na variante mais ocidental do Mediterrâneo. Vejamos alguns exemplos de repetição estrutural em (3), tirados da lista de (1)-(10) (cf. Couto *a sair*).

(3) Repetição como mecanismo ilocucionário

- | | |
|--------------------------------------|---|
| (i) <i>mondo cosi-cosi</i> | ‘assim, de tal modo’ (Haedo, Dan) |
| (ii) <i>non paura, non paura</i> | ‘sem medo, sem medo!’ (Caronni) |
| (iii) <i>buono buono</i> | ‘bom bom!’ (Caronni) |
| (iv) <i>andar poco poco</i> | ‘allez doucement’ (<i>Dictionnaire</i>) |
| (v) <i>cerrar boca chito-chito</i> | ‘zitto, zitto / non parlare’ (Haedo, Dan) |
| (vi) <i>assi assi</i> | ‘olha aqui, olha aqui!’ (Haedo) |
| (vii) <i>andar andar</i> | ‘anda, anda!’ (Haedo) |
| (viii) <i>veccio veccio niçarane</i> | ‘velho cristão’ (Haedo) |
| (ix) <i>buona presa, buona presa</i> | ‘boa presa, boa presa’ (Caronni) |
| (x) <i>a cosi a cosi</i> | ‘está vendo!’ (Haedo) |

Os exemplos acima, embora apareçam descontextualizados, permitem inferir que os processos de repetição em língua franca, a exemplo do italiano, constituíram um mecanismo bastante recorrente em situações de interação. Como se pode observar, tanto a repetição simples de uma base nominal (*cosi cosi*, *chito chito*) quanto a de um sintagma nominal (*non paura, non paura*) ou verbal (*andar andar*) em posição de contigüidade expressam significados que evidenciam uma motivação icônica, em que mais forma equivale a mais conteúdo.

Um segmento lingüístico em posição contígua favorece a idéia de intensidade aumentada, continuidade de ação ou aumento de tamanho. Mas, aqui, os contextos discursivos em que se encontram os casos de repetição lexical (*mondo cosi, cosi*) e estrutural (*andar, andar*) permitem inferir que sua realização coincide com o uso de lexias cristalizadas, depositadas na memória coletiva. As lexias cristalizadas do discurso implicam unidades de comportamento de uso coletivo, que pertencem a um dos níveis de construção lingüística no plano do conteúdo. Será que por serem cristalizadas podem ser consideradas como reduplicação? Essa questão será retomada nas considerações finais. A propósito, o exemplo “(no) *pigliar fantasia*”, cujo significado é “não seja petulante”, traz pistas de construções sintáticas de outro tipo que se cristalizaram com o uso.

Em (3i), o segmento repetido “*cosi-cosi*” dá idéia de algo imutável, que não pode ser alterado e que portanto é melhor se conformar.

Ele pode ser traduzido por algo como “é assim e pronto”. Trata-se, pois, de uma repetição que, em vias de gramaticalização (a forma repetida é registrada com hífen), era proferida em contextos de interação específicos, provavelmente para chamar a atenção do interlocutor quanto à inutilidade de se rebelar. Em (3x), o segmento “*a cosi, a cosi*” evidencia uma repetição em nível estrutural, equivalente a um enunciado oracional, proferido em contextos de interação específicos, possivelmente para chamar a atenção de um escravo para prestar mais atenção ao que estaria fazendo (Couto, *a sair*). Em suma, o sentido semântico-gramatical que parecia estar se fixando para a expressão na LF é sempre o da necessidade de obediência diante da ausência de outras alternativas.

A recorrência de verbos implica, na maioria das vezes, repetição em nível estrutural. Os verbos em LF aparecem no infinitivo e mais raramente no imperativo, que é a forma por excelência para ordens. A repetição de formas verbais configura uma repetição oracional, conforme ilustrado no exemplo (4).

(4) A repetição em nível oracional

- (i) *Ardire, ardire?* ‘Atreves, atreves?’ (Contrasto)
 (ii) *Andar, andar!* ‘Andar, andar!’ (Haedo)

Observe-se que a força ilocucionária nos fragmentos acima pode ser interpretada como um diretivo que envolve, no primeiro enunciado, uma ameaça ou desafio, o que é sinalizado pela interrogativa. O segundo enunciado encerra uma ordem para que uma ação seja realizada de forma continuada ou ininterrupta. Em ambos os casos a repetição intensifica não a urgência de uma ação, mas, sim, um significado argumentativo no nível do discurso, expresso numa espécie de desejo de instigar o interlocutor a tomar uma atitude. O enunciado seguinte encerra um ato diretivo que implica também a força ilocucionária de um desafio.

(5) *Andar, andar, canaglia* ‘*Anda, anda, canalha*’. (Caronni, 1805)

A forma verbal repetida, mais que intensificar uma ordem parece intensificar a força ilocucionária de uma provocação, o que é evidenciado pela presença do vocativo ‘*canalha*’. Tanto este exemplo como os anteriores coincidem com alguns pontos do italiano. De acordo com Wierbicka (1986: 294), a repetição oracional no italiano não implica comando expresso de uma ação imediata, não estando, portanto, restrita a contextos onde a mensagem de urgência é apropriada. A repetição oracional expressa, em geral, uma espécie de vontade de influenciar um interlocutor (*Eu desejo que você faça X*), mas não sugere, necessariamente, induzir o interlocutor a fazer algo depressa (*Eu quero que você faça isso agora!*). Outro caso de repetição oracional que constitui uma cópia praticamente fiel da língua italiana é apresentado em (6).

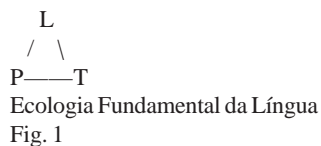
(6) *Mangiare, mangiare, perché non mangiare (?)* (Caronni, 1805)

No enunciado acima, que pode ser perfeitamente compreendido em português (‘*come, come, por que não come?*’), a função apelativa, veiculada no segmento repetido, reflete o desejo, por parte de alguém, de influenciar um interlocutor, ordenando-lhe ou insistindo para que uma ação seja realizada.

4. Considerações finais

O número de construções repetidas em LF é relativamente alto, levando-se em consideração os poucos textos disponíveis. O problema é discernir os processos discursivos da repetição dos que poderiam ser considerados como cristalizados no processo gramatical da reduplicação. Um fato é incontestável. Todos os exemplos analisados neste estudo ilustram atos de interlocução concretos, uma vez que excluimos os exemplos literários. A questão fundamental que se põe é

se a LF é uma língua. Como discutido amplamente em Couto (*a sair*), ela é considerada unanimemente como um *pidgin*. Acontece que até hoje crioulistas e pidginistas não chegaram a um acordo se *pidgin* é língua ou apenas um jargão, sem gramática. Pois bem, a LF constitui, a nosso ver, um caso ideal para discutir essas questões. Por um lado, pode-se afirmar a LF carece de uma gramática própria e, nessa perspectiva, não atende à conceituação formal de língua, configurada no esquema $L = (V+G) + T$ assim interpretado: toda língua (L) consta de uma parte sistêmica, ou seja, um vocabulário (V) e uma gramática (G), bem como dos textos (T) produzíveis pelo sistema. Por outro lado, a LF tampouco preencheria o requisito da ecologia fundamental da língua, mostrada na figura 1.



Como ilustra a figura 1, de acordo com o requisito mencionado anteriormente, só existe uma língua (L) se existir uma população (P), convivendo em determinado território (T), que a forme e a use. Com efeito, nem em Argel (tida como o lugar onde a LF mais prosperou) ela era a língua principal. As línguas principais dessa cidade eram dialetos árabes, o berbere, o turco, o italiano, bem como diversas outras línguas européias. São justamente essas incertezas que fazem da LF um objeto de estudo relevante para a teoria lingüística. Ela nos obriga a procurar respostas para a pergunta: *o que é uma língua?* As ocorrências de segmentos repetidos (lexicais ou estruturais), ainda que significativos, não nos autorizam a dar uma resposta favorável a essa pergunta, uma vez que os dados analisados até o momento não permitem constatar, de modo irrefutável, se os processos de repetição já teriam ultrapassado o umbral da gramaticalização.

Partimos do pressuposto de que a ordem de surgimento dos fenômenos morfológicos é a seguinte: *repetição > reduplicação/composição > derivação > flexão* (cf. Couto 1999a: 46). Com isso, uma coisa é clara: na LF há diversas instâncias de repetição. Os dados nos mostram que, ao parecer, algumas dessas instâncias estariam evoluindo para a etapa seguinte, qual seja, a da reduplicação. Isso implicaria um fato de gramática. No entanto, só podemos afirmar que “parece”, não que efetivamente “é” um processo reduplicativo. Portanto, a conclusão geral a que chegamos é a de que, como a maioria dos pidgins, a LF parece não ter sido uma língua plena como tantas outras, que têm uma gramática própria. Quando muito ela seria uma língua *in statu nascendi*, uma *pré-língua*, para usar a categoria proposta por Bickerton (1990) para os pidgins em geral.

Referências bibliográficas

- BESSA Neto, Regina. 1991. *A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- BICKERTON, Derek. 1990. *Language and species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto.
- CIFOLETTI, Guido. 1989. *La lingua franca mediterranea*. Pádua: UNIPRESS.
- COUTO, Hildo Honório do. 1999a. A reduplicação em português. *Lusorama* 40,29-49.
- _____. 2000. “A reduplicação nos crioulos portugueses”. In: *Crioulos de base portuguesa – Actas do Workshop sobre crioulos de base lexical portuguesa*. Lisboa: Associação Portuguesa de Lingüística, pp. 61-80.
- _____. (*a sair*). *A língua franca mediterrânea: histórico, textos e interpretação*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- HOPPER, Paul e Traugott, Elizabeth C. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- JOHNSTONE, Barbarah. 1991. *Repetition in arabic discourse: paradigms, and the ecology of language*. Filadélfia: John Benjamins.
- KEY, Harold. 1965. Some semantic functions of reduplication in various languages. *Anthropological linguistics* 7,3.88-102.
- KIYOMI, Setsuko. 1995. A new approach to reduplication: a semantic study of noun and verb reduplication in the Malayo-Polynesian languages. *Linguistics* 33.3.1145-1169.
- KOCH, Ingedore.V.G. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- MARANTZ, Alec. 1982. Reduplication. *Linguistic inquiry* 13,3. 435-482.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1992. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese de Concurso de Titular em Lingüística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- MCCARTHY, John J. 1981. A prosodic theory of nonconcatenative morphology. *Linguistic inquiry* 12,3. 373-418.
- SILVA, Denize E. G. da. 1996. *La oralidad en el discurso narrativo escrito de adolescentes mexicanos: el fenómeno lingüístico de la repetición*. Universidad Nacional Autónoma de México: Tesis doctoral inédita.
- _____. 1999. O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita. *Revista do GELNE* 1,1.69-75.
- _____. (*a sair*) *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- WIERZBICKA, Anna. 1986. Italian reduplication: cross-cultural pragmatics and illocutionary semantics. *Linguistics* 24.287-315.

A aula de leitura em língua estrangeira: uma análise crítica a partir de textos didáticos

Deny S. Gandour

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *This paper focuses on didactic texts to show how Critical Language Awareness, associated to Literacy Theories, can be useful to develop new perceptions of language in foreign language teachers. We consider that new perceptions of language can increase teacher's knowledge base, can also lead them to play new roles and to adopt new teaching practices.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de LE; consciência crítica; letramento.*

Introdução

Uma breve busca nos anais de congressos na área de estudos da linguagem tem permitido verificar que os trabalhos sobre ensino de línguas estrangeiras tem buscado aportes teóricos em áreas bastante diversas. Entretanto, percebe-se que são raros os trabalhos que vêm os estudos sobre Letramento como uma área que possa fornecer conceitos significativos que possam contribuir com as discussões na área de ensino de segunda língua. Neste estudo são analisados alguns textos produzidos por professores, cujo propósito seria a aplicação em aulas de leitura em língua inglesa. Além de indícios plenamente favoráveis ao desenvolvimento do letramento, aqui entendido segundo concepção adotada por David Barton, alguns textos possibilitaram também constatar a preocupação dos professores com o desenvolvimento de uma consciência crítica de mundo em seus alunos. Com isso, os conceitos desenvolvidos por Norman Fairclough no campo da lingüística crítica passaram a integrar o corpo teórico que sustenta a análise, tornando possível demonstrar como os conceitos desenvolvidos nessas duas áreas e podem fornecer contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para isso, procuramos adotar uma visão de linguagem que não seja meramente funcional, mas inserida em um contexto sócio-histórico, focalizando o nosso *corpus* sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, e pressupondo que a Lingüística Aplicada também pode ser uma disciplina crítica e transformadora (cf. Pennycook, 1998) sensível ao contexto social, cultural e político em que se insere. Cabe-nos, portanto, verificar em que medida os textos produzidos pelos professores para aplicação em aulas de leitura determinam a consciência (cf. Bakhtin, 1997) ou, em que medida a ideologia determina o funcionamento das práticas discursivas de letramento - matrizes históricas que determinam a produção e interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, cf. Magalhães, (1995) - no contexto educacional através da aula de leitura em língua estrangeira.

Ao apontar o desenvolvimento do *letramento crítico* do aluno, via língua estrangeira, como o objetivo fundamental a ser buscado em aula de segunda língua, acreditamos estar fornecendo *insights* que podem auxiliar os professores no planejamento, bem como na realização de suas ações de sala de aula.

O nosso *corpus* constitui-se de quatro textos, selecionados de um total de 35 textos, elaborados por professores de língua inglesa do ensino fundamental que atuam na cidade de Pau dos Ferros-RN e em outros municípios que compõem a região Alto Oeste Potiguar. Esses textos foram elaborados durante uma etapa de um projeto de cunho colaborativo, com o propósito de serem aplicados como material didático para leitura em aulas de língua inglesa.

Estudos sobre letramento:

Ao tratar de questões acerca do papel da escrita no dia a dia das pessoas, D. Barton (1991) pretende delinear aspectos da visão social

da escrita e apontar caminhos que possam contribuir para a compreensão do Letramento, dedicando atenção especial ao letramento do cotidiano. Nesse sentido, discute algumas questões básicas a respeito deste tema como, por exemplo, como podemos interpretar a escrita que as pessoas realizam em seu dia a dia? Como isso se enquadra nas teorias gerais do letramento? E como isso se relaciona com outras leituras e escritas, como aquelas feitas na escola e no trabalho? Para isso, o autor coloca três aspectos básicos. Primeiro, procura descrever o letramento cotidiano das pessoas em termos de práticas de letramento e eventos de letramento. Segundo, vê o letramento do dia a dia como sendo algo do domínio da leitura e da escrita. E terceiro, vê as práticas de letramento como práticas sociais, envolvendo os papéis que as pessoas desempenham, as redes de que fazem parte e os valores e atitudes que elas assumem. Segundo esse autor,

“Eventos de letramento são as atividades particulares nas quais o letramento tem um papel: elas podem ser atividades repetidas regularmente. Práticas de letramento são os modos gerais e culturais de utilização do letramento, de que as pessoas dispõem em um evento de letramento.” (Barton *op.cit.*, p. 5)

Porém, as atividades envolvendo letramento não são eventos realizados exclusivamente na escola, de modo que fazem parte do dia a dia de praticamente todos os membros, alfabetizados ou não, de uma sociedade letrada. Isso faz com que haja diferentes usos da escrita, o que torna evidente a necessidade de se falar em termos de *letramentos*, e não apenas *um letramento*. Entretanto, a maioria das teorias sobre letramento partem do contexto educacional formal e, portanto, não dão conta das experiências das pessoas, já que a leitura e a escrita utilizadas no cotidiano são, na realidade, bastante diferentes daquilo que se faz na escola.

Adotando posição semelhante, Tfouni (1997; 31-32) critica algumas das concepções de letramento atualmente em uso, originárias do termo *literacy* encontrado na literatura anglo-americana. Assim, essa autora opõe-se às concepções chamadas a-históricas, as quais correspondem à concepção de letramento enquanto aquisição da leitura/escrita (alfabetização) e enquanto relacionada unicamente ao ensino formal. Essa concepção nos remete às práticas de letramento tradicionalmente desenvolvidas na escola, quer sejam em aulas de alfabetização ou, de forma semelhante, no ensino de língua estrangeira, onde, como se sabe, predomina o ensino de itens lexicais, conteúdos gramaticais, normalmente selecionados segundo o critério da progressão da complexidade, sem uma firme ligação com a possibilidade de uso nas práticas discursivas cotidianas e sem que se consiga uma real ligação com o contexto social imediato em que se insere. Conforme D. Barton, *“uma gama muito mais ampla de atividades leva em conta a leitura e a escrita e nós devemos ter uma visão muito mais rica do que seja letramento”* (1991, p. 3).

Entretanto, as práticas de letramento são distintas nas diferen-

tes situações da vida social; daí vem a necessidade de se falar em termos de “domínios do letramento”. Este termo é utilizado para possibilitar a distinção entre os domínios doméstico, escolar, do trabalho e do cotidiano, cuja importância reside no fato de que é a partir do exame das práticas cotidianas que se pode compreender como se dá o desenvolvimento do letramento em outros domínios, como por exemplo, no domínio da escola ou do trabalho. Em seus estudos, D. Barton constatou que as teorias em que as pessoas acreditam sobre como se dá a aprendizagem na escola vêm, até certo ponto, das experiências que elas têm com a aprendizagem no cotidiano. Observa-se, então, que, assim como outros eventos de letramento, a aula de língua estrangeira tem ligações bastante estreitas com as atividades cotidianas, quer envolvam a escrita ou não. Deve, portanto, estar relacionada com as diversas situações e experiências das pessoas, nos diversos domínios do letramento e, conseqüentemente, deve estar relacionada com o contexto em que se insere.

Trataremos, então, de verificar que encaminhamentos esses conceitos podem apontar para contribuir com a discussão acerca de algumas questões básicas na área de produção e análise de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras.

Conscientização da Linguagem e Letramento

Através da análise do material didático preparado para as aulas de leitura em LE, procuramos verificar, inicialmente, em que medida os professores procuram realizar uma prática de ensino comprometida com a conscientização lingüística e, conseqüentemente, como essa conscientização pode contribuir para o desenvolvimento do letramento dos alunos.

O termo “conscientização da linguagem” (cf. Fairclough, 1996) vem sendo usado para identificar uma abordagem de ensino de línguas que se fundamenta na atenção consciente às propriedades e uso da linguagem. Ao analisar alguns documentos britânicos que advogam a conscientização lingüística, considerou que esta abordagem já representa um avanço em relação às abordagens tradicionais, por apresentar uma proposta de estudo da linguagem que é diferente do ensino centrado unicamente na “opressão gramatical” e na “análise sintática sem propósito”, mudando o foco para o estudo da linguagem em uso.

Essa nova abordagem de ensino tem exigido uma constante renovação nos manuais didáticos de LE que, pouco a pouco, vão sendo considerados obsoletos por parte dos professores, os quais se mostram sempre interessados na realização de um ensino “atualizado”, sempre sustentado por um “método moderno”. Entretanto, constata-se que a ausência de material didático nas escolas públicas tem gerado em muitos professores uma preocupação constante com a seleção e até mesmo com a produção de textos didáticos para aplicação em suas salas de aula.

Em um encontro com alguns professores do ensino fundamental (como parte do nosso trabalho de cunho colaborativo), o grupo decidiu pela elaboração de alguns textos, cujos temas fossem relevantes para o crescimento intelectual e social dos seus alunos. Observe-se, então, os exemplos 1 e 2, dentre os diversos textos os quais foram produzidos inicialmente em língua materna.

Texto 1:

Inglês é preciso

Nossa! Eu nem me dei conta que o mundo que nos envolve está repleto de nomes esquisitos e eu nada sei. Preciso acordar: aprender inglês para me inserir nesse contexto sócio-cultural e econômico.

O inglês está nos bonés, nas camisetas que uso, no som que eu curto, nos filmes a que assisto e eu não compreendo nada.

É urgente mudar ou então serei consumido.

Texto 2:

A importância da aprendizagem de línguas

Estamos na era da comunicação e a globalização exige um mercado de trabalho com qualificação profissional e um dos

pré-requisitos é o domínio da língua falada e escrita. Temos que nos preocuparmos com a aprendizagem de línguas para podermos ocupar todos os espaços, seja no campo de trabalho e na própria comunicação social, temos a obrigação de saber não só a decodificação, mas uma leitura crítica do mundo.

Um exemplo disto é a internet, para quem tem acesso ao computador, tem oportunidade de comunicação com o mundo.

Como se vê, o tema abordado em ambos os textos contrasta com uma tendência de banalização dos temas tradicionalmente discutidos em sala de aula, principalmente quando se tenta trazer os temas cotidianos para a aula de leitura; o que certamente pode se dar em decorrência de uma compreensão restrita da noção de letramento cotidiano aqui discutida. Aqui, percebe-se que o professor preocupou-se em trazer para a sala de aula um assunto que pudesse possibilitar uma discussão a respeito de um tema de relativa importância para a vida dos seus alunos, fazendo-os conscientizar-se de que um texto para leitura em aula de LE, além de ser uma interessante fonte de informações, também pode discutir e esclarecer sobre a real importância da aprendizagem da LE, qual seja, uma maior participação e interação social: uma adequação à sociedade. Isso permite constatar que os professores evocam uma prática discursiva de letramento que seja comprometida com a conscientização de que o desenvolvimento do letramento (através da aprendizagem de língua estrangeira) pode favorecer o acesso a uma maior integração e participação social, expressas no desejo de aprender para “*ocupar os espaços*”.

Tal discussão, obviamente, também poderá despertar nos alunos um maior interesse pela disciplina, o que pode se converter em uma maior motivação e, conseqüentemente, um melhor desempenho nas aulas.

Sobre esse aspecto, Barton (*op. Cit.*) sugere que vários temas podem ser incorporados às teorias de aprendizagem do letramento, de modo que se possa situar as **práticas de letramento como sendo práticas sociais**. Isso porque o letramento atende a outros propósitos, ou seja, as pessoas procuram ler ou escrever com algum objetivo determinado, e não para memorizar itens lexicais ou normas gramaticais. Isso também torna possível observar como as práticas de letramento estão associadas a outras formas de comunicação, à medida em que, nos textos acima, os professores atribuem à aprendizagem de línguas a possibilidade de “*acesso à internet*”, de “*comunicação com o mundo*”, etc. Esta noção tem sua importância à medida que enfatiza que a leitura e a escrita não são atividades individuais: os eventos de letramento envolvem a contribuição de diversas pessoas, as quais têm seus **papéis** sociais e os desempenham dentro de certas **redes**.

Portanto, ao assumirem seus papéis, os professores demonstram querer conscientizar os seus alunos da existência de uma gama de **valores** morais e sociais atrelados à aprendizagem da língua estrangeira (“*Preciso acordar: aprender inglês para me inserir nesse contexto sócio-cultural e econômico*”). Esses valores fazem com que os indivíduos sejam pressionados pelo contexto letrado, no qual estão inseridos, a fazerem as suas opções mediante o valor atribuído a cada uma de suas atividades, quer seja no domínio escolar, do trabalho ou no domínio da comunidade: envolvimento em atividades mais valorizadas na escola, igreja, reconhecimento dos colegas, acesso à tecnologia, promoção no emprego, etc. As novas práticas de letramento, por sua vez, vão estimular novas mudanças (“*É urgente mudar ou então serei consumido*”). Assim, vemos a crença dos professores que o letramento pode provocar diversas **mudanças** nas vidas das pessoas e essas mudanças requerem necessidades diferentes nas práticas de letramento, possibilitando, ao mesmo tempo, os **acessos** aos diferentes domínios de letramento. Por sua vez, o acesso aos diferentes domínios vai requerer novas práticas (“*e um dos pré-requisitos é o domínio da*

língua falada e escrita. Temos que nos preocupar com a aprendizagem de línguas para podermos ocupar todos os espaços”).

Portanto, nesses textos, podemos observar uma prática discursiva de letramento que evoca o fortalecimento da consciência do valor que as práticas de letramento têm para os professores e que estes, por sua vez, pretendem conscientizar, ou compartilhar com seus alunos. O letramento (através do aprendizado da LE) é visto como um instrumento que vai possibilitar o acesso aos bens culturais e materiais, através de uma maior participação (*“seja no campo de trabalho e na própria comunicação social”*).

A conscientização crítica da linguagem

Outro aspecto considerado de fundamental importância para a realização desta análise foi a preocupação de verificar as formas como se desenvolvem as práticas linguísticas de letramento, com um enfoque específico na relação entre **linguagem, educação e sociedade**. Com esse enfoque, pretende-se questionar as práticas educativas que se mantêm alheias a essa relação, apontando suas deficiências e enfatizando a importância da realização de uma prática que busque uma maior integração entre o ensino de língua estrangeira e o contexto sócio-cultural e econômico em que se insere, recorrendo, para isso, a estudos que tratam de questões ligadas a relações de poder e ideologia.

Kleiman (1995), ao descrever as práticas de letramento na escola, aponta como predominante o Modelo Autônomo de Letramento, o qual considera a escrita como um processo neutro, no qual não se estabelecem relações com o contexto social e que visa a desenvolver no aluno basicamente a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos problemas vividos pelos educandos devido às diferenças sociais e às desigualdades de oportunidades, o que dificulta o acesso não só à educação, mas aos cargos de prestígio, aos bens de consumo etc. Assim, retrata-se a ordem social vigente como se fosse um dado natural.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (apud Kleiman, op. cit) propõe como alternativa o Modelo Ideológico de Letramento, o qual destaca explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos determinantes nas estruturas de poder de uma sociedade. Assume, portanto, que não existe uma prática de letramento neutra, mas, ao contrário, as práticas que se abstêm de conscientizar os educandos sobre a realidade da estrutura social estão, na verdade, contribuindo para a manutenção do sistema de dominação exercido por aqueles que detêm o poder, já que as forças sociais dominantes têm alto grau de controle sobre o discurso, o que os habilita a se perpetuarem no poder.

Tal proposta de letramento nos remete ao campo do Estudo Crítico da Linguagem desenvolvido por Norman Fairclough, para quem o desenvolvimento da consciência crítica do mundo deve ser o objetivo principal de toda educação, inclusive da educação linguística.

Fairclough (1996), ao delinear a posição do Estudo Crítico da Linguagem (ECL), afirma que esse estudo tem o objetivo de mostrar a conexão entre o discurso, seus determinantes estruturais e seus efeitos, propondo-se a explicar, e não apenas a descrever, os discursos de uma sociedade ou de uma instituição social. Para isso, concebe os discursos necessariamente como “práticas sociais”, as quais têm

“a propriedade dialética de serem tanto estruturadas quanto estruturantes: são estruturadas no sentido de que são moldadas pelas relações sociais particulares dentro das quais são geradas; são estruturantes no sentido de que têm efeito sobre estas relações sociais, reproduzindo-as ou transformando-as.” (p. 44).

Em conseqüência, Fairclough (op. cit) propõe que o ECL venha servir de base para um programa de educação linguística, cha-

mado Conscientização Crítica da Linguagem, que vise não apenas ao desenvolvimento das habilidades individuais, mas que vise ao desenvolvimento das capacidades linguísticas coletivas dos grupos dominados, através de uma prática discursiva de letramento com atenção às diferenças ideológicas e às lutas ideológicas na linguagem, convertendo a experiência dos educandos num corpo de conhecimento explícito sobre o qual ele pode fazer uma reflexão crítica sobre a ordem socialmente estruturada e estruturante do discurso. Essa noção parece encontrar ressonância nos textos a seguir:

Texto 3:

Seca, a máquina da politicagem

seca que atinge a nossa região não representa apenas um fenômeno natural. Se o problema é a falta d'água, então, por que não se investe em perfuração de poços, irrigação, etc? Nossa região tem um solo riquíssimo e se fosse bem explorado acabaria com o problema da seca no nordeste. Os nossos governantes sabem do meio certo de resolver o problema mas, como não é conveniente, continuam sem fazer nada, pois quanto maior a miséria, mais eles lucram com a distribuição de cestas básicas.

Texto 4:

Cidadania

O conceito de cidadania é complexo e tem provocado bastante polêmica nos diversos setores da sociedade brasileira. Ser cidadão ultrapassa o conhecimento dos direitos e deveres; ser cidadão é ter consciência de ser parte na construção da sociedade, é agir com criticidade; é, enfim, reconhecer-se enquanto agente social.

Como já foi constatado nos textos 1 e 2, os professores evocam uma prática de letramento comprometida com a conscientização de que o desenvolvimento do letramento (através da aprendizagem de língua estrangeira) pode favorecer o acesso a uma maior integração e participação social. Nos textos 3 e 4, entretanto, percebe-se que não há uma relação puramente harmoniosa entre o discurso do professor e o contexto socio-econômico no qual se insere mas, ao contrário, há um predomínio de diferenças ideológicas entre os habitantes da região e os governantes, supostamente encarregados de *“resolver o problema [da seca]”*.

Não obstante, a forma como foi colocado o problema revela a intenção dos professores não só de denunciar aos seus alunos a existência dos problemas, mas de conscientizá-los das diferenças ideológicas entre eles e os governantes, e de que essas diferenças permanecem dissimuladas na falsa intenção dos governantes em resolverem o problema da seca (*“pois quanto maior a miséria, mais eles lucram com a distribuição de cestas básicas”*). Portanto, é importante salientar que o discurso do professor não é significativo apenas por revelar, *a priori*, a sua consciência crítica a respeito da ordem social desfavorável, mas, considerando as condições de produções desse discurso (os textos foram elaborados com o propósito de serem trabalhados em aulas de leitura em LE), percebe-se que os professores têm em vista a realização de uma ação conscientizadora, ao tentarem desvelar uma ordem social caracterizada pela desigualdade de oportunidades e a necessidade de se trabalhar dentro dessa ordem social, não simplesmente como reprodutores dessas desigualdades, mas com o propósito de transformá-la (*“Os nossos governantes ... continuam sem fazer nada”*). Essa ação se dá através de um discurso crítico e emancipatório, concretizado pela adoção de uma nova concepção de linguagem, a linguagem como “ação conscientizadora” ou “ação transformadora”.

Assim, para os autores dos textos 3 e 4, não basta apenas o crescimento das habilidades linguísticas, como defende o modelo de

letramento autônomo; ou seja, não basta apenas ao educando a sua integração ou adequação à sociedade. Para eles, o mais importante seria que “*ter consciência de ser parte na construção da sociedade, é agir com criticidade; é, enfim, reconhecer-se enquanto agente social*”.

Portanto, ao abrir na sala de aula um espaço para discutir as formas de poder e a luta no campo discursivo, via leitura em LE, desvelando as formas de opressão social que se manifestam na Região Nordeste e às quais estão submetidos, os professores defendem uma prática discursiva de letramento consciente das possibilidades de transformação social, demonstrando estar conscientes de que, conforme Fairclough (1996), “*as convenções e práticas da linguagem são revestidas de relações de poder*”. Vêm, assim, que as práticas discursivas, assim como são configuradas, também podem configurar as relações de poder na sociedade.

Conclusão

Através desta análise pudemos observar em que medida os professores procuram realizar uma prática de ensino comprometida com o desenvolvimento do letramento dos seus alunos. Ao concebermos a aula língua estrangeira como um Evento de Letramento, queremos propor que as práticas discursivas na sala de aula devam ocorrer visando à eficácia desse Evento, ou seja, o desenvolvimento do *letramento crítico* do aluno, via língua estrangeira, como sendo o objetivo fundamental a ser buscado em aula de segunda língua. Portanto, ao refletir sobre “o que” e “como” ensinar nas aulas de LE, o professor deve buscar alternativas nas atividades que promovam o desenvolvimento do letramento do aluno de forma mais eficiente, através de práticas discursivas comprometidas com o desenvolvimento de uma atenção consciente às propriedades e uso da linguagem, numa perspectiva crítica e transformadora, sensível ao contexto sócio-econômico, cultural e político em que se insere.

Acreditamos que esta prática pode desenvolver no professor uma nova concepção de linguagem, a linguagem enquanto “ação conscientizadora” ou “ação transformadora” – o que certamente vai provocar um redirecionamento nas suas ações de sala de aula.

Constatamos, ainda, que a inserção dos temas cotidianos nos textos para aula de leitura em língua estrangeira não implica necessariamente na banalização dos temas discutidos em sala de aula, mas, ao contrário, pode possibilitar o debate sobre os problemas causados pelas diferenças sociais, denunciando as formas de exploração e reve-

lando as possibilidades de transformação por meio de um discurso crítico e libertador, constituindo-se em um elo de ligação entre o letramento no domínio educacional com os letramentos do cotidiano. Entretanto, sugerimos que também se busque o caminho inverso, ou seja, que os temas debatidos em sala de aula sejam programados para serem levados aos diferentes domínios de letramentos: doméstico, comunidade, etc, para que possam se constituir em ações capazes de levar a efeito os objetivos da conscientização crítica da linguagem: uma visão da possibilidade de transformação da sociedade pelo uso da linguagem.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BARTON, D. (1991). “The social nature of writing” in BARTON, D. & IVANIC, R. (orgs) *Writing in the community*. California, Sage Publications, pp. 1-13.
- FAIRCLOUGH, N.L. (1996) (et al). “Conscientização crítica da linguagem”. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*. Campinas/SP.
- FREIRE, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KLEIMAN, A. (1995). “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: A. KLEIMAN, *Os significados do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, I. (et al). (1997) “Análise crítica do discurso e letramento”. In: *Intercâmbio*, vol. VI, pp. 925-946. Vol VI.
- MAGALHÃES, I. (1995) “Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres”. In A. KLEIMAN, *Os significados do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- ORLANDI, E. (2000). *Análise de discurso*. Campinas/SP:
- PENNYCOOK, A. (1988). “A lingüística aplicada dos anos 90: em busca de uma abordagem crítica”. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- TFOUNI, L.V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo/SP.

O modo imperativo no Português Europeu: uma análise em estratos de inquéritos do projeto português fundamental

Dilcéia Almeida Sampaio
Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras

ABSTRACT: This paper describes the imperative use on the european portuguese speech based on the analyzes of thirty one inquiries of the Fundamental Portuguese and shows the discursivization process of the portuguese verb *olhar* that besides being used as a hole verb is now a speech item too.

PALAVRAS-CHAVE: imperativo, ocorrência, marcador conversacional, discursivização.

Introdução

As questões que envolvem os processos de mudança por que passam as línguas vêm sendo explicadas, dentre outras abordagens, pelo processo de *Gramaticalização*. Ao lado desse, incluem-se a semantização e a discursivização; esta última é definida por Castilho (1997: 60) como “o uso discursivamente relevante de itens lexicais”. Nesse sentido, encontram-se os “itens que se prestam ao estabelecimento da coesão textual e à manutenção da interação”; tal é o caso dos marcadores conversacionais. Esses termos são específicos do texto conversacional e apresentam tanto funções conversacionais como sintáticas. Além desse aspecto, é interessante ressaltar que, quando as palavras ocorrem nessa função, mostram-se esvaziadas do seu significado original, isto é, um verbo não será simplesmente classificado como verbo, um adjetivo como adjetivo etc., já que sua função, como afirma Marcuschi (1991: 61), é servir de “elo de ligação entre unidades comunicativas, de orientadores dos falantes entre si etc.” Segundo o autor, os marcadores “podem ser subdivididos em três tipos de evidências: (a) verbais, (b) não-verbais, (c) supra-segmentais”.

O presente artigo tem por objetivo, inicialmente, o estudo das formas verbais imperativas no português europeu contemporâneo, correlacionando-as ao pronome de tratamento do interlocutor, para testar a possibilidade levantada por Faraco (1985-1986) e Faraco (1996) de se considerar a forma imperativa do tipo *canta essa música...* (português do Brasil), cujo paradigma é *você* e não *tu*, como uma extensão da especialização pragmática da forma imperativa afirmativa diretamente negada (ex. *não canta*), criada em registros informais e empregada paralelamente à “forma básica” (ex. *não cantes*). Esse uso ocorreria numa situação “inesperada”, promovendo um contexto para uma implicatura conversacional. O autor afirma que sua hipótese poderia se confirmar, caso fossem encontrados dados do estágio intermediário desse processo, em Portugal, similarmente ao que ocorreu com a 2ª pessoa do plural (*vós*), em algumas regiões de Portugal, cuja forma verbal imperativa negativa tanto se apresentava na forma tradicional (ex. *não canteis*) como na forma *positiva* diretamente negada (ex. *não cantai*), em que esta última dá a indicação de que o falante está manifestando uma ordem enfática, ocorrendo, portanto, uma especialização pragmática. Um outro objetivo consiste em testar a hipótese de que pode estar ocorrendo, no português europeu (PE), o emprego de alguns verbos na forma imperativa na função de marcador conversacional, o que se configuraria, assim, num processo de discursivização.

1. A análise

A amostra selecionada para esse estudo constituiu-se de 31¹ estratos de inquéritos com informantes de faixa etária, sexo e nível de

escolaridade diferentes, selecionados do *corpus* de amostragem do Português Fundamental/Portugal (P.F.).

Um breve comentário será feito, inicialmente, acerca das ocorrências da forma imperativa no *corpus* analisado, e, em seguida, proceder-se-á à totalização das ocorrências das formas imperativas do verbo *olhar*, funcionando como marcador conversacional, uma vez que seu uso foi recorrente. Dada a limitação dos dados, não se aplicou nenhum programa matemático na quantificação dos mesmos.

Foram registradas 71 ocorrências da forma imperativa; dessas, 5 se apresentaram em concordância com a 1ª pessoa do plural e 4 em concordância com a 2ª pessoa do plural, enquanto 24 ocorrências concentraram-se na 2ª pessoa do singular e 38 na 3ª pessoa do singular. No entanto, esses fatos não são relevantes uma vez que, em Portugal, não há, a rigor, variação no tocante ao fenômeno em estudo, já que o verbo se apresenta na forma prescrita pela gramática tradicional. Consta-se um uso distinto e categórico do imperativo no PE: emprega-se *você* num contexto de menos intimidade com o interlocutor e *tu*, quando há mais intimidade.

A possibilidade levantada por Faraco (1985-1986) e Faraco (1996) de se detectar o imperativo diretamente negado com traços pragmáticos, como já foi descrito anteriormente, não procede para o *corpus* em análise, já que ocorreu apenas uma forma negativa e essa não é do tipo *não canta essa música ...*:

(1) (...), *não têm o devido relevo nessas listas, não é? – então, não venha para aqui fazer barulho, filha!* (P.F., 01457)

Observou-se que, todas as vezes em que ocorreu a forma em -z- da 2ª pessoa do singular em verbos irregulares, cujo paradigma é o da 2ª conjugação (ex. *dizer/fazer*), houve a supressão da vogal átona final (*diz/faz*), fato já explicado por Nunes (1956:282) como categórico, uma vez que, na “antiga língua”, os falantes ora mantinham o -e,

¹ Pretendia-se trabalhar com 36 inquéritos (12 de informantes de nível de escolaridade superior, 12 de informantes de nível médio, 12 de informantes de nível primário), mas faltam no *corpus* do Português Fundamental já publicado, estratos de inquéritos correspondentes a informantes com as seguintes características: - 1 inf. do sexo masculino e 1 do sexo feminino, faixa etária 3, nível de escolaridade médio; - 1 informante do sexo masculino e 2 do sexo feminino, ambos da faixa etária 3 e de nível superior.

² Projeto da modalidade falada desenvolvido em Portugal, na década de 1970, e que abrange informantes de várias regiões daquele país, de ambos os sexos, entre os 15 e os 70 anos de idade, em diversos níveis de escolaridade, do menos alfabetizado até a qualificação universitária.

ora perdiam-no (*luze, produz* etc. ao lado de *faz, aduz* etc.). E, acrescenta Nunes (idem, ibidem) “até no imperativo as pessoas cultas o omitem na pronúncia desafectada, dizendo, por exemplo, *faz, traz, etc.*”

(2) (...) ‘*então e agora diz-me lá o que é que quer dizer fornicar? Olha, o meu tio ria tanto, tanto que até engasgou (...)*’ (P.F., 0479)

No tocante ao verbo *olhar*, foram registradas 34 ocorrências na forma imperativa; dessas, 22 aconteceram na função de marcador conversacional, ou seja, 65%. A quantificação em números absolutos e em percentuais com relação ao sexo, à faixa etária e ao nível de escolaridade, são apresentadas através de tabelas.

Na tabela 1, abaixo, demonstra-se o emprego do imperativo do verbo *olhar* na função de marcador conversacional, considerando-se o sexo do informante (masculino/feminino).

(3) (masculino) (...) *outros diz que é das algas, enfim, olhe cá estamos, cá estamos à espera que isto melhore.* (P.F., 0764)

(4) (feminino) (...) ‘*pois é, tá muito bem; olha, nós também, vou apagar as luzes e vamo-nos deitar.*’ (P.F., 0528)

TABELA 1

Distribuição do verbo *olhar* como marcador conversacional com referência ao sexo

	Nº	%
FEMININO	18	82
MASCULINO	4	18
TOTAL	22	100

Observa-se, na tabela 1, a predominância do processo de discursivização do verbo nos informantes que representam o sexo feminino, 82 % de ocorrência do verbo *olhar*, como marcador conversacional. É interessante ressaltar que esse fato parece não confirmar os resultados de estudos que demonstraram a manutenção da variante padrão na fala das mulheres³, a exemplo daqueles estudos citados por Tarallo e Duarte (1988:46-7) “(...) na supressão do (r) em final de sílaba e de palavra (Oliveira, 1988); na análise de Gryner (1977) sobre os verbos impessoais, e na variação entre ‘seu/teu’ estudada por Silva (1982), entre outros”.

TABELA 2

O verbo *olhar* como marcador conversacional, segundo o nível de escolaridade

	Nº	%
PRIMÁRIO	10	46
MÉDIO	6	27
SUPERIOR	6	27
TOTAL	22	100

No tocante ao nível de escolaridade, é no nível primário que a discursivização do verbo *olhar* na forma imperativa está ocorrendo mais acentuadamente, seguindo, portanto, a mesma tendência observada em estudos que tratam da variação de uso de outros fenômenos, a exemplo daqueles citados por Tarallo e Duarte (1988: 46) – Scherre (1977) na análise da concordância nominal e Duarte (1986) no estudo do clítico acusativo de terceira pessoa na fala coloquial de São Paulo, dentre outros – em que “o índice mais alto de ‘escolaridade’ dos informantes demonstrou ser condicionador à preservação da norma gramatical”.

Não será apresentada uma tabela para as ocorrências do verbo

olhar funcionando como marcador conversacional com relação à faixa etária dos informantes, uma vez que não se tem uma distribuição equivalente de informantes nas três faixas, conforme foi explicitado na nota 1, p. 2. No entanto, observou-se maior ocorrência do fenômeno na fala dos informantes representantes da faixa etária 2 com relação aos representantes da faixa etária 1.

Diante do que foi observado no *corpus* do Português Fundamental/Portugal, surgiu a idéia de se analisar outro *corpus* também representativo da modalidade falada dos anos 70, século XX, numa outra variedade diatópica, português brasileiro, para estabelecer-se um confronto entre essas duas variedades no que concerne à discursivização do verbo *olhar*. Fez-se o levantamento das ocorrências do verbo *olhar* na função de marcador conversacional em doze inquiridos do Projeto NURC/SALVADOR⁴, sendo seis informantes do sexo masculino e seis do sexo feminino, distribuídos equitativamente entre as três faixas etárias. Seguiram-se os mesmos procedimentos adotados para a análise do *corpus* do Português Fundamental. Foram encontradas apenas 8 ocorrências do verbo *olhar* na função de marcador conversacional; dessas, 6 ocorreram na fala de informantes representantes do sexo masculino, fato não equivalente ao constatado no português europeu (PE), em que se verificou maior índice de ocorrência na fala feminina; contudo, neste *corpus*, especificamente, pode tratar-se de uma idiosincrasia, já que 5, das 6 ocorrências, foram registradas num único informante. É interessante ressaltar que essas ocorrências foram todas registradas em falantes representantes da faixa etária 2, enquanto as outras duas ocorrências, que foram registradas na fala feminina, aconteceram em representantes da faixa etária 3, faixa etária em que se espera encontrar aspectos mais conservadores da língua, já que as variações costumam ocorrer na fala dos mais jovens.

Diferentemente do português europeu, em que não se observa variação de uso na forma imperativa, no português brasileiro, das 8 ocorrências do imperativo do *corpus* em estudo, 5 aconteceram na forma correspondente ao indicativo em concordância com o pronome *você*, denotando, portanto, uma variação de uso do imperativo já apresentada em outros estudos, a exemplo de Scherre et alii (1999).

Dada a exigüidade do tempo, não se pôde confrontar com dados representativos de informantes de nível médio nem primário. No entanto, a partir dos dados levantados, que não são representativos se comparados aos dados do Português Fundamental, e a partir do que se observou no processo do levantamento das ocorrências do verbo *olhar* na função de marcador conversacional, atentando-se sempre para os outros verbos que também se manifestavam nesse processo de discursivização, percebeu-se que no português brasileiro da década de 70, século XX, representado por um *corpus* da modalidade falada culta de Salvador, o maior índice de discursivização do verbo na forma imperativa ocorreu com o verbo *dizer*, na 1ª pessoa do plural, fenômeno já estudado por Ribeiro (1998).

2. Considerações finais

Partindo da hipótese de que poderia estar ocorrendo no português europeu construções do imperativo diretamente negado com traços pragmáticos, conforme foi explicitado na introdução deste artigo, e de que estaria ocorrendo também uma discursivização de alguns

³ Sabe-se que, neste estudo, se trata de um fenômeno de outra natureza; o que se quer evidenciar é o fato de a fala das mulheres ser mais conservadora ou menos conservadora.

⁴ Projeto que integra o Projeto NURC Brasil realizado em cinco capitais brasileiras na década de 70, cujo *corpus* foi constituído de dados representativos da modalidade falada com informantes de três faixas etárias (faixa etária 1, 25 a 35 anos; faixa etária 2, de 36 a 55 anos e faixa etária 3, de 56 anos em diante), todos os informantes possuidores de nível de escolaridade superior.

verbos na forma imperativa, foram levantadas as ocorrências do imperativo e quantificados os verbos recorrentes, com relação à forma.

Feita a análise, verificou-se que a primeira predição não se confirmou, no entanto, a hipótese do emprego da forma verbal imperativa como marcador conversacional foi atestada através da alta ocorrência do verbo *olhar*, demonstrando o processo de discursivização.

Estudos já realizados, por esta pesquisadora, em *corpus* mais abrangente, constituído de 36 inquéritos do português popular e culto do Brasil, da década de 90 do século passado, demonstraram a elevada incidência do verbo *olhar* como marcador conversacional o que parece indicar ter se iniciado, em Portugal, o processo de discursivização desse verbo.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo (1977) *Moderna gramática portuguesa*. 22. ed. São Paulo: Nacional. 374 p.
- CASTILHO, A. (1997) A gramaticalização. *Revista de Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador, n. 19, p. 25-67, mar.
- CUNHA, Celso Ferreira da (1986) *Gramática da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE. 656 p.
- CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Luís Felipe Lindley (1993) *Nova gramática do português*. 2. ed./ 24. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 724 p.
- DUARTE, M. E. L. (1986) *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - PUC, Rio de Janeiro.
- FARACO, C. Alberto (1985-1986) Considerações sobre a sentença imperativa no português do Brasil. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 2, n.1, p. 01-15, set.- fev.
- FARACO, C. Alberto (1996) O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*. Curitiba, n. 13, p. 51-82.
- FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto de (1998) *Gramática*. 11. ed. São Paulo: Ática. 616 p.
- GRYNER, H. (1977) *A variação de concordância com verbos impessoais na cidade de Petrópolis*. Dissertação (Mestrado) - UFRJ, Rio de Janeiro.
- NUNES, José Joaquim (1956) *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 5. ed. Lisboa: Clássica.
- OLIVEIRA, M. A. de (1982) Sobre os reflexos sociais da mudança em progresso. In: *Ensaio de lingüística 7*.
- RIBEIRO, S. S. Costa (1998) *Marcadores conversacionais na fala culta de Salvador*. Dissertação (Mestrado) - UFBA, Salvador.
- SCHERRE M. M. P. (1977) *A regra da concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação (Mestrado) - PUC, Rio de Janeiro..
- SCHERRE M. M. P. et alii (1999) *Restrições sintáticas e fonológicas na expressão variável do imperativo no português do Brasil*. Brasília: UnB, Instituto de Letras. xerop.
- SILVA, G. M. de (1982) *Estudo da regularidade na variação dos possessivos*. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro.
- TARALLO, Fernando & Maria E. L. DUARTE (1988) Processos de mudança lingüística em processo: saliência vs. não saliência de variantes. *Ilha do desterro 20* (= *Sociolingüística*), p. 44-58.

A constituição do sujeito feminino no discurso midiático

Dina Maria Martins Ferreira

Universidade Mackenzie

ABSTRACT: *This paper aims at demonstrating how the feminine subject is constructed and constituted in the media discourse. When enunciated, the woman who holds the power becomes powerless in a patriarchal system.*

PALAVRAS-CHAVES: *mídia, discurso, feminilidade, feminilidade.*

Linguagens são práticas sociais inseridas em contextos comunicativos, práticas significantes são essencialmente práticas sociais e produções discursivas, jogos de significância. Com base nesses três postulados, uma reflexão semiótica – princípio da imanência - instaura-se: buscam-se procedimentos de relações do sentido indicados na matéria discursiva. Pela organização da narrativa e pelas formas textuais - a pequena parte tangível do iceberg -, chega-se à grande intriga do sentido de mundo. (Floch, 1990, p.8-10)

Delineiam-se os tópicos analíticos: *feminino, sujeito e mídia*. *Feminino*, na literatura sobre sexismo e linguagem (Moi, 1985), refere-se ao biologismo mulher em sua posição social, em sua circularidade funcional, veiculando valores socioculturais desvelados a partir de matéria discursiva. *Sujeito* configura projeto de realização instaurando-se na prática discursiva; no e pelo percurso narrativo, o actante sujeito instala-se no tecer discursivo. *Mídia* veicula a prática sociodiscursiva.

O interesse por este estudo partiu de uma pesquisa sobre a fala da mulher (Ferreira, 1995). Entrevistas foram feitas, gravadas, transcritas; as informantes eram executivas, mulheres do poder, exercendo altos cargos em empresas financeiras de porte. Neste estudo, o discurso feminino revelava o perfil da mulher moderna, uma mulher que transitava no mundo do masculino. Espelhava-se por uma linguagem forte, ativa, enxuta, local de seriedade e uso de poder. Era um locutário que estabelecia com o seu discurso uma relação profissional. Apropriava-se de prerrogativas lingüísticas ‘masculinas’¹ consideradas atraentes pelo seu cunho de independência e superioridade, conotadoras de virilidade. Esta mulher moderna, no exercício do poder e no ato de língua, mostrava-se antagonista à mulher tradicional. É como se perfilassem dois blocos femininos, de um lado a mulher que rompia padrões, por exemplo, Zélia Cardoso de Melo, a super ministra, e, de outro, a mulher que respondia a um enquadramento conservador, por exemplo, Rosane Collor, a (boneca) Barbie do Planalto. Enquanto a primeira subvertia o sistema falocrático pela prática feminina do poder, a segunda corroborava a posição tradicional da mulher pelo exercício da vaidade e do embonecamento.

No entanto, ao contactar o discurso midiático, essa mesma mulher do poder, quando integrada ao par masculino/feminino, parecia configurar um perfil inverso. Não era mais o locutário de seu discurso, era o objeto do discurso da mídia, o delocutário (Brandão, 1997, p.49-50); era o discurso *sobre* a mulher e não *da* mulher. Perguntou-se: a mulher do poder, independente, moderna, só existia isolada em seu mundo profissional? E no exercício de seu cotidiano? E na sua relação feminil com o masculino perdia seu poder funcional? Considerando-se o discurso midiático como veiculador e provedor de expressividade e de conteúdo valorativos socioculturais, respectivamente, como ignorar o esvaziamento da significação sociodiscursiva da mulher do poder?

Os textos ilustrativos do discurso midiático são retirados de imprensa de circulação nacional, revistas *Veja* e *Isto É*. A imprensa enuncia o discurso sobre a mulher do poder relacionada ao par mascu-

lino em questões amorosas e sobre a mulher do poder fora do par masculino/feminino. Ambas as questões apresentam a figura feminina ‘moderna’ intercambiando papéis funcionais diferentes e não necessariamente opostos. Neste estudo a mulher do poder não é a executiva de empresa financeira de grande porte, mas a mulher de poder político que pode alterar, fazer mudanças relevantes no processo político-social.

O assunto mulher, inicialmente, filia-se ao tema Hillary no caso Clinton/Monica Lewinsky; configura-se a mulher esposa traída, sofredora; seu fazer ser é anulado pelo falocrático. Em contrapartida, outras ‘hyllarys’ são expostas pela mídia em situação funcional de não parceria com o macho, permitindo-se compartilhar do falocrático.

Tendo em vista que formações ideológicas organizam-se em formações discursivas e formações discursivas veiculam formações ideológicas (Fiorin, 1998, p.41-42), o sentido social do feminino pode revelar-se pelo modo como se estrutura o discurso, um discurso configurador de redutos de representações sociais, estratificadas ou em movimento. Estratificadas, se for denominado que a mulher do <parecer ser>² moderna, ainda for avaliada pelos parâmetros tradicionais do sistema patriarcal; e em movimento, se for percebido que a mulher da ação, do <ser> moderna, circunscreve-se em múltiplos desempenhos sociais, principalmente na relação afetiva com o masculino.

A prática discursiva oferece uma epifania de valorações socioculturais latentes e/ou em curso explícito. Especificidade vocabular, marcas modalizadoras compõem recursos analíticos na ‘deconstrução’ discursiva para a construção do feminino, tendo em vista a relação de influências entre sociedade e linguagem.

Categorias devem ser esclarecidas (Moi, 1985). Macho/fêmea trabalham uma construção biológica. Machismo/feminismo referendam uma postura política iniciada na década de 60. Masculinidade/feminilidade revelam uma construção cultural atinente a valores do sistema patriarcal, tais como, razão/emoção, força/beleza, comando/submissão, perfilando homem/mulher, respectivamente. A base conceitual do feminino organiza-se pelo par ‘feminilidade’/feminilidade, enquadrando-se também em parâmetros culturais; enquanto a feminilidade corporifica o feminino tradicional face ao masculino, a ‘feminilidade’ constrói-se por atitudes de ação, de gerência frente à sociedade moderna: é a mulher ativa, agente, gerenciadora de seu mundo. A mulher ‘feminilidade’ não necessariamente abre mão das prerrogativas da feminilidade desde que esta não impeça o exercício da ‘feminilidade’.

¹ O uso de aspas simples - ‘ ’ - indica recurso analítico ora para delimitar ou ampliar ou demonstrar a expansão semântica do vocábulo em pauta, ora para indicar uso de neologismo necessário à argumentação, ora como ênfase a uma nomenclatura teórica ainda não sedimentada pela Semiótica; e o de aspas - “ ” - indica o *corpus* e citações.

² O uso de < > indica categorias sêmicas componenciais do sujeito feminino.

Os discursos midiáticos *sobre* a mulher poder, na relação masculino/feminino, propiciam uma leitura sociocultural ambígua: uma mulher poder torna-se uma mulher não-poder, isto é, uma fêmea ainda cativa do homem. Hillary, esposa do presidente dos Estados Unidos da América, uma grande potência econômica do mundo, na sua posição de esposa, compõe o par mulher/homem. Enquanto partícipe de seu papel de esposa traída, fica exilada de sua função poderosa de primeira-dama dos EUA e candidata ao Senado³; passa a desempenhar o papel de uma mulher 'padrão' na relação com seu parceiro. Se por um lado, o discurso da mídia não questiona o seu exercício da 'feminilidade', por outro, na função de esposa, a 'feminilidade' inicia seu esvaziamento, dando lugar a fatores da feminilidade instaurados no sistema patriarcal.

O próprio feixe sêmico constitutivo do significado de traição já revela o valor imbuído das ideologias do sistema social, ora na relação sintagmática com o feminino ora na relação com o masculino. O par de lexemas traída/trair já delimita a questão de submissão/poder pelos semas <passivo/ativo>, respectivamente.

Clinton, 'bombardeado' pela mídia no caso Lewinsky, proclama "FUI EU" (Revista Veja, 26 de agosto de 1998, capa). O presidente, representante maior do poder masculino, mantém sua invulnerabilidade: "FUI EU. Bill Clinton confessa ter feito sexo com a estagiária. Depois, bombardeia o Sudão e o Afeganistão." (Ibidem, capa)

No mundo do masculino, sexo e guerra, infidelidade e força mesclam-se na categoria <poder>. Clinton "bombardeia" mulheres e o mundo; o eufemismo de "confessa" não esvazia a força de ação do masculino; o confessar faz-se alardear. O falo fortifica um discurso autorizado e autoritário.

Mesmo em discursos midiáticos, condutores de valorações ideológicas diversas, a grandeza do masculino não é invalidada. Aparentemente banalizado pelo humor, a narrativa discursiva reafirma a supremacia do masculino:

"Deu a louca no Império. Clinton admite a relação com Monica, esquenta o debate sobre modalidades sexuais e manda bombardear supostos terroristas (...)." (Ibidem, p.88).

"Deu a louca" anuncia o humor. "Admite", "supostos" eufemizam o fazer masculino. No entanto, "império", "esquenta", "manda", "bombardear" configuram os ditames do discurso patriarcal; o eixo sêmion 'fogo que devasta' configura um campo significativo.

Hillary, uma das representantes maiores do mundo da 'feminilidade', percorre o caminho da feminilidade; o feminino traído enfraquece a 'feminilidade':

"(...)As mulheres ainda são mais tolerantes que os homens na condição de traídas, mas começam a perceber que o perdão é uma escolha e não mais um dever. Ninguém deixou isto tão claro quanto Hillary Clinton. (...) 'Esta mulher quebrou o molde: ela não age como querem os bitolados moralistas nem como as dogmáticas feministas', diz a jornalista Lisa Morgan, uma influente feminista americana. E pondera: 'É claro que este episódio, embora gostoso para Monica e Bill, causou muita dor em Hillary. Também não dá para querer que ela seja de ferro'. (...) 'Não é a velha história de mulher que defende o marido, mas sim da guerreira que luta para salvar seu companheiro de briga, pois sabe que, sem ele, todo um ideal maior irá despençar', diz Camille Plagia, em geral cortante, num surto de entusiasmo. 'Ela é, de certa forma, uma Joana d'Arc deste governo. Espero que não acabe consumida em chamas', diz Camille empolgada (...) 'Hillary é sintonizada com suas prio-

ridades; não está abrindo mão do essencial para ela, seja o poder ou o casamento. Para mim, a vida pessoal sempre foi o mais importante', diz Marta Suplicy. (...) A empresária paulista Cosette Alves, casada há 12 anos com o economista João Sayed, ex-ministro do Governo Sarney, acha admirável a conduta de Hillary Clinton. 'É digna de uma personalidade pública e reflete uma mulher madura e racional', elogia Cosette. Mas se a traição fosse com ela, não teria dúvidas: 'Eu pedia o divórcio imediatamente. (...) Se a história fica pública é difícil aceitar tanta humilhação'." (Revista Isto É, 26 de agosto de 1998, p.102-108).

Clinton e Hillary ou Hillary e Clinton, não importa a seqüência textual, a narrativa midiática revela operadores discursivos que tecem a não-'feminilidade' no eixo temático masculino/feminino. O levantamento de marcas lingüísticas, organizado em categorias <feminino> e <masculino>, demonstra o caminho das formações valorativas socioculturais do sistema patriarcal nas formações discursivas:

(a) <feminino>: "mais tolerantes", "perdão", "muita dor", "não dá para ser de ferro", "mulher defende o marido", "salvar o companheiro", "consumida pelas chamas", "casamento", "a vida pessoal mais importante", "história pública é humilhação";

(b) <masculino>: "é uma escolha", "quebrou o molde", "guerreira que luta", "de briga", "Joana d'Arc sintonizada com suas prioridades, seja o poder", "mulher madura e racional".

Marcas do feminino circunscrevem a feminilidade, a abnegação abarca as características da <tolerância>, <perdão>, <dor>, <fraqueza>, <companheira>, <sofrimento>, <casamento>, <amor>, <humilhação>. Em contrapartida, as do masculino exacerbam a 'feminilidade', a ação gerenciadora que, por sua vez, acolhe <escolha>, <rompimento>, <luta>, <briga>, <poder>, <maturidade>, <racionalidade>.

Outro fragmento de discurso jornalístico parece engrandecer a 'feminilidade' em detrimento da feminilidade: "(...)O triângulo Monica, Clinton e Hillary: pela primeira vez a esposa traída não é a vítima(...)." (Ibidem, p.102) No entanto, a contradição estabelece-se. Se "não é a vítima" por que a designação de "esposa traída"? A relação contraditória não elimina os valores do sistema patriarcal da mulher vítima, abnegada.

O sujeito mulher, fora do campo funcional homem/mulher, à primeira vista, referenda a ruptura com o sistema patriarcal. No fragmento

"As mulheres presidentes. Com a posse da Tarja Halonen na Presidência da Finlândia neste mês, são cinco as mulheres ocupando atualmente postos de chefe de Estado nos 192 países membros da ONU. Além delas, há duas chefes de governo, a primeira-ministra da Nova Zelândia, Helen Clark, e a de Bangladesh, Hasina Wajed. Sem falar na todo-poderosa secretária de Estado americana, Madeleine Albright(...)" (Revista Veja, 22 de março de 2000, p.58),

o feminino revela a 'feminilidade' em ação. "Mulheres presidentes", "todo-poderosa secretária de Estado" confirmam a prática do poder. No entanto, implicatura discursiva emerge: dos 192 componentes, 5 são mulheres. E os 187 restantes? Onde reside o poder político?

O exercício da 'feminilidade' persiste e afirma-se:

"O olhar feminino na política. A pouco menos de três anos da eleição do novo presidente, um grupo de mulheres políticas

³ Dados funcionais de Hillary Clinton correspondentes à época da veiculação do CORPUS.

está antecipando o debate da sucessão. Nas eleições deste ano, candidatas disputam as prefeituras de oito capitais – incluindo-se aí as duas maiores, São Paulo e Rio de Janeiro, onde Marta Suplicy e Benedita da Silva são nomes fortes. Pelo humor do eleitorado, as mulheres podem ir bem mais longe. No mesmo levantamento, perguntou-se qual a diferença entre governantes homens e mulheres. Elas foram consideradas mais confiáveis, mais honestas, competentes, firmes, capazes e responsáveis. É um avanço incontestável para um país no qual as mulheres conquistaram tarde o direito de voto e sempre foram minoria no parlamento e em postos executivos. (...) (Revista Veja, 10 de março de 2000, p.4).

No entanto, com todas as qualificações indicativas do poder – “mulheres políticas”, “confiáveis”, “honestas”, “competentes”, “firmes”, “capazes”, “responsáveis” –, a ‘feminilidade’ ainda se ancora no masculino, na medida em que existe na comparação; a marca de pressuposição “mais” revela relação de implicatura com o masculino: < mais (+ denominação qualificadora de poder feminino, *confiáveis, honestas, competentes, firmes, capazes e responsáveis*) do que + o homem >; as qualificações do poder feminino manifestam-se em contrapartida às do homem político.

A governadora do Estado do Maranhão, possível candidata à próxima presidência do Brasil, mesmo no exercício da ‘feminilidade’ confirma a contínua presença do entrave da feminilidade:

“(...)Roseana não faz declarações de cunho feminista. ‘Eu não tenho vocação para mártir. Se as mulheres passassem o tempo todo lamentando as ocasiões em que foram subestimadas não ia dar tempo para fazer mais nada’, diz. Prefere citar como admirável Margaret Thatcher, ex-primeira-ministra da Inglaterra, tão durona que ganhou o apelido de Dama de Ferro. ‘Essa é a mulher que admiro’, afirma Roseana. Mas talvez seja difícil encontrar na História uma personalidade tão oposta à de Roseana quanto a ex-primeira ministra britânica. (...) (Revista Veja, 2 de fevereiro de 2000, p.40).

Roseana, representante do poder feminino, ainda assim revela o lado mártir da feminilidade: “*lamentando*”, “*subestimadas*”. Mas também deixa entrever que o exercício do poder político pelo sujeito mulher só é reconhecido quando transita no masculino: “*dama de ferro*”, “*durona*”. A ‘feminilidade’, para realizar-se, nega a feminilidade do feminil.

Esta análise não tem por objetivo construir um modelo analítico do feminino, pelo contrário, seria o início de indagações de ordem sociosemiótica na constituição de um sujeito feminino, um sujeito cuja formação discursiva parte do exterior que irrompe no interior de uma narrativa discursiva. O sujeito feminino constitui-se por um delocutário, pelo objeto de desejo temático, referendado pelo discurso. O actante sujeito, na literatura da Análise do Discurso, muitas vezes vincula a noção de sujeito a do enunciador ou a do herói. A questão está justamente em vincular a existência e prática do operador sujeito à tecitura discursiva convalidada pela representatividade sociocultural do trânsito midiático.

Levando em conta que o sujeito não se constitui por uma unidade monofonizadora de significação, entende-se que o sujeito feminino é entrecido por duas ‘vozes’ aparentemente contraditórias: a mulher moderna convivendo com a mulher tradicional. Perfilam-se dois lados de um mesmo sujeito, ou melhor dois trajetos culturais de um mesmo sujeito: a feminilidade e a ‘feminilidade’.

Por conseguinte, nessa instância, a feminilidade configura o sujeito 1 e a ‘feminilidade’, o sujeito 2. Instaura-se a pluralidade actancial na dimensão do sujeito feminino, porquanto a heterogeneidade

na formação do sujeito não compactua com ruptura, mas unifica-se no eixo processual dos movimentos culturais.

Aprofundando-se nos procedimentos de constituição do sujeito e levantando marcas e índices narrativos, pode-se pensar na divergência entre o <ser> e o <fazer> do sujeito feminino (Greimas, 1983, p.67-78). O <ser> da mulher configura um feminino tradicional, Sujeito 1 (S1); o <fazer> da mulher revela um feminino agente, Sujeito 2 (S2).

Nessa aparente incoerência de identidade de uma unidade actancial viabiliza-se uma organização modal: o <fazer> do S2 modaliza o <ser> do S1 em busca de um objeto de desejo: ou a própria gerência e liberdade de ação da ‘feminilidade’ ou o próprio estabelecimento de uma organicidade contraditória entre ‘feminilidade’ e feminilidade, como lados de uma moeda existencial.

Em ambos os trajetos estabelece-se uma modalização translativa. Entende-se, como tal, uma modalização que se constrói pelo movimento de transformação entre sujeitos de constituições valorativas diferenciadas: o <fazer> do S2 busca alterar o <ser> do S1, de modo que o <ser> do S2 possa ser recriado pelas características de seu fazer; ou o <ser> do S1 é o próprio <ser> desse S2 inovador.

Determinar o processo de assujeitamento é minimizá-lo ao produto discursivo; como processo nunca se faz produto. Mesmo que se ousasse prender os mecanismos da significação na finitude da matéria, não há como recusar a existência do instituinte <fazer> sempre em movimento junto ao <ser> de um sujeito instituído na e pela cultura.

O <fazer> individual, aqui indicado por várias figuras mulher, busca espargir-se no fazer social (Ibidem, p.149-150), fazer sociabilizado que configuraria um ser coletivo. Fica claro que as categorias modalizadoras do <fazer> e <ser> diferenciam-se por estarem circunscritas em sujeito feminino dualizador. A eliminação do <ser> tradicional, S1, não necessariamente propicia a conjunção do <fazer> ‘moderno’ a um novo <ser> ainda não cristalizado em representações socioculturais.

O jogo do <ser> e do <fazer> entre o S1 e S2 organiza uma significação do feminino sob a taxionomia binária feminilidade e ‘feminilidade’, respectivamente, na qual a disposição de categorias factivo-modais se instalam. O percurso narrativo das categorias pode traduzir o direcionamento da (ir) realização do S2 e/ou manutenção do S1. A constituição do sujeito feminino não é acabado no discurso enunciado, pois afirma-se no processo translativo de um projeto de realização – alcançar sua identidade –, em busca de seu objeto de desejo, a ‘feminilidade’ com ou sem a manutenção da feminilidade.

Este processo transformacional, pela própria natureza não concluído na redução da matéria discursiva, pode revelar-se por caminhos modalizantes. Os trajetos revelam uma identidade dinâmica, resultante de intersubjetividades, de um “vir a ser aquilo que não se era antes” (Landowski, 1998, p.146) ou vir a ser o que já se é. Sob essa perspectiva constitutiva de um sujeito social feminino pode-se sugerir um contínuo estudo sobre a modalização factivo-modal desse sujeito em processo que percorre uma escala, não importando a direção ‘escolhida’, ‘permitida’,... feminilidade → poder fazer → poder não fazer → não poder fazer → não poder não fazer → feminilidade.

As alternâncias factivo-modais irrompem no percurso discursivo. O sujeito 2, a voz da ‘feminilidade’, divide espaço sociocultural com o sujeito 1, a voz da feminilidade, na busca translativa do poder fazer. Dependendo do ‘caminhar’ dos sujeitos 1 e 2 em direção ao seu objeto de desejo, valorações do feminino são firmadas, compondo um sistema de valores.

No contexto midiático, o discurso *sobre* a mulher organiza um programa narrativo modalizador de formações ideológicas, cujos fatores de poder ora se esvaem, ora se eufemizam, ora são comparados ao contactar o poder masculino. O percurso da mulher agente ainda submete-se aos parâmetros falocráticos. À ‘feminilidade’ muitas ve-

zes é negada seu exercício pleno, devido à feminidade feminil construída em uma sociedade tradicional.

O discurso *da* mulher poder já indica a conjunção do fazer 'feminilidade' ao ser 'feminilidade' correlato a este fazer (Ferreira, 1995). Mas o discurso *sobre* a mulher ainda não abonou esta conjunção, o fazer estabelece-se na 'feminilidade' e o ser ainda na feminilidade.

Sendo o universo social estruturado de semioses de significações, entende-se que o sujeito feminino, no par homem/mulher ou fora deste, não se detém em sua contínua composição. O sujeito feminino está na transformação e na interação que o constitui. Confirma-se que "a problemática da identidade não advém apenas de uma lógica da diferença e do descontínuo; ela pressupõe sobretudo o desenvolvimento de uma semiótica do contínuo." (Landowski, 1998, p.147)

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia – a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Editora UNESP e Imprensa Oficial, 1997.
- FERREIRA, D. M. *A mulher: linguagem e função social*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995, tese de doutoramento.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FLOCH, J. M. *Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes, les stratégies*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- GREIMAS, A. J. *Du Sens II. Essais Sémiotiques*. Paris: Éditions de Seuil, 1983.
- LANDOWSKI, E. *Présences de l'autre. Essais de sociosémiotique II*. Nexos, São Paulo, nº 3, p.145-154, 1998.
- MOI, T. *Sexual/textual politics: feminist literary theory*. London: Routledge, 1985.

Pedagogia do desejo de ler⁽¹⁾

Dinea Maria Sobral Muniz

Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: This paper focuses to say that an investigation was carried out to verify the existence of students having difficulties, among which the dislike for reading. This, for the purpose of experimenting forms of teaching Portuguese, historically assumed as grammar teaching, with the aiming at the rising of the desire to read.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura; Linguagem; Português; Prática de ensino.

Introdução

O trabalho de pesquisa que resultou do projeto com o título aqui colocado baseou-se na aceitação, para fins pedagógicos, da descoberta do inconsciente por Freud e das revelações de alguns dos estudos empreendidos no campo do saber correspondente à psicanálise.⁽²⁾ Soma-se a isso o fato de que a pesquisa foi desenvolvida como proposta pedagógica em outro campo do conhecimento - o da leitura. Leitura como prática de ensino da língua materna portuguesa. O trabalho realizado, isto é, a proposta pedagógica, desenvolveu-se com a finalidade de verificar até que ponto a dimensão do desejo - do sujeito do inconsciente, portanto - poderia contribuir para que o leitor virtual, dito com dificuldades, pudesse vencê-las por si mesmo. E isso foi feito através de estudo com uma amostra de alunos de quinta à oitava série. Assim sendo, a proposta "Pedagogia do desejo de ler" tem a sua história contada, de modo sintético, a seguir.

Inicialmente, procedeu-se a uma investigação sobre a existência, em uma escola da rede pública municipal de Salvador, de alunos de quinta à oitava série com dificuldades em leitura, entre essas a de não gostar de ler. Isto, com o propósito de experimentar formas de intervir no ensino de português tomado, historicamente, como ensino de gramática. Objetivou-se desenvolver um trabalho pedagógico visando à emergência do desejo de ler/sujeito leitor com uma amostra desses alunos considerados como tendo dificuldades de leitura. Alunos como esses costumam ter na escola uma história de reprovação, evasão e baixo grau de aprendizagem o que faz com que se lhes atribua certos rótulos depreciativos entre os quais figura o termo *dislético*. Por outro lado, o estudo pretendeu, paralelamente, contribuir, no que tange à formação do professor de português, para a alteração de concepções a respeito da prática de ensino desse profissional, e ser, ao um só tempo, uma proposta metodológica de formação continuada, e em serviço, desse professor.

Por outro lado e por outra razão, a pesquisa teve outro objetivo. No âmbito do ensino superior foi, ainda, uma tentativa de experimentar a possibilidade de integração, em uma matéria relativa à prática pedagógica, *Metodologia e Prática de Ensino de Português*, de atividades de docência, pesquisa e extensão - indissociáveis no entendimento adotado - tidas, no entanto, como de inútil realização ou como uma fantasia do imaginário, no discurso crítico quanto ao que pode ser feito no ensino formal. Tal objetivo deve-se a uma observação. Constata-se que críticas ao ensino de língua materna, como, de resto, críticas dirigidas à escola, muitas vezes não costumam se fazer acompanhar de sugestões para o enfrentamento dos problemas detectados.

Quanto à possibilidade de integração de atividades de docência, pesquisa e extensão no âmbito da matéria relativa à prática pedagógica denominada de *Metodologia e Prática de Ensino de Português*, essa foi possível mediante uma programação que incluiu alunos da escola fundamental - de quinta à oitava série - professores de português da rede municipal e alunos estagiários do curso universitário de Letras.

Retomando a idéia inicial, partiu-se da compreensão de que na psicanálise, o desejo é considerado como pertencendo ao campo do

sujeito do inconsciente, isto é, como sinônimo mesmo de sujeito ou como sendo aquela dimensão que advém na linguagem e que tem na linguagem a possibilidade do recalque que lhe provoca a falta pela castração que lhe é imposta pelo Outro. Considerando-se essa dimensão do desejo na prática pedagógica da leitura, procurou-se relatar o que foi realizado e conseguido, na perspectiva de uma análise de dados de natureza mais qualitativa do que quantitativa.

Cabe esclarecer que essa pesquisa resultou do projeto que foi realizado no curso de doutorado em Educação, e esclarecer ainda que, em razão de nossa graduação em Letras e da docência na disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Português, sempre tivemos e continuamos a ter o ensino-aprendizagem da língua como o principal objeto de ocupação intelectual. Isso, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Por outro lado, o fato de ter sido, durante longos anos, professora de português na rede pública representou uma vivência pessoal grandemente valiosa.

Tanto o projeto quanto o relatório de tese de doutorado foram intitulados de "Pedagogia do desejo de ler". O título alude a essa noção em virtude de se compreender que parece ser, verdadeiramente, por desejo que o leitor se constitui. Não sendo o leitor um produto do hábito, nem o hábito um bom produto do leitor. Por outro lado, suspeitava-se que, não havendo desejo, nem de gosto pela leitura se poderia falar.

Os estudos empreendidos no campo da psicanálise para desenvolvimento da leitura resultaram em uma melhor compreensão da noção de sujeito. Esta como sendo correspondente à do ser de linguagem, ou do ser de fala ou, como quer Lacan, *o falasser*.⁽³⁾

A concepção de leitura que se adotou foi a proposta por Lajolo (1984). Na concepção da autora há uma compreensão da linguagem que comporta o uso de língua como interação.

Quanto à noção de sujeito do desejo, esta foi associada com a de sujeito epistêmico ou sujeito do conhecimento tal como está proposto por Furth (1995) em estudo que reúne as teorias propostas por Freud e Piaget.

Vale a pena salientar que quando resolvemos empreender estudos sobre o que é chamado de desejo, foi porque descobrimo-nos, cognitivamente, um ser desejanter. Desejanter de algo muito específico: que os alunos lessem. O desejo e o conhecimento desse desejo foram fundantes para o desenvolvimento da pesquisa e para a obtenção de seus resultados. Descobrimos, assim, que, onde não há desejo de ler, é preciso contribuir para instaurá-lo. Contribuir para constituí-lo. Isto porque, onde não há desejo de ler, não se pode falar de sujeito. Sujeito do ponto de vista da psicanálise. Sujeito do recalque. Sujeito

⁽¹⁾ Tese de doutorado defendida por Muniz (1999), de cujo texto esta comunicação é uma curta notícia.

⁽²⁾ Brandão (1997:54-57) apresenta uma breve, mas esclarecedora, explicação sobre a noção de "inconsciente" juntamente com a de "sujeito" que poderá se antecipar como útil para quem desejar se aventurar na leitura da obra de Freud e na da psicanálise de Lacan.

⁽³⁾ Cf. Dor (1992:203).

submetido às leis da linguagem ou ao corte que a linguagem produz. Sujeito da produção da linguagem também.

Será que uma pedagogia pode contribuir para a constituição do desejo de ler? Essa foi, inicialmente, a pergunta que, na pesquisa, nos propusemos a responder e que nos levou de volta à escola – ao ensino fundamental – agora como campo de pesquisa. Por hipótese, passamos a sustentar que a pedagogia pode contribuir para a constituição do desejo de ler. E, assim, fomos investigar se, de fato, isso poderia acontecer. Para verificar se haveria essa possibilidade de uma pedagogia contribuir para a constituição do sujeito do desejo de ler, precisávamos encontrar o não-desejo, o não-sujeito, o não-leitor, portanto, aquele que fracassa como leitor e, não lê. Precisávamos encontrar o leitor com dificuldades. Isso não foi difícil de saber da existência. Do leitor que fracassa e do não-leitor fala-se muito que existe. Difícil foi saber o que fazer do ponto de vista da metodologia da pesquisa. Queremos dizer, desenhar o método. Fazer o traçado do ponto de vista metodológico. Surgiu, então a idéia de trabalhar com uma escola da rede pública, onde se pesquisaria a existência de alunos com dificuldades de leitura. A intenção era constituir uma amostra e, com ela, desenvolver uma seqüência de atividades pedagógicas.

Uma outra vertente de estudos logo foi se vislumbrando como necessária: trabalhar com o professor que tem a leitura, o seu ensino-aprendizagem, como sua prática. Isto é, trabalhar com a formação do professor. Como todos os professores têm a leitura como prática, resolvemos adotar o professor de português, no ensino fundamental, como aquele que melhor pode desenvolver a prática de ler. Isso, entendendo ser esse professor o que mais interesse, dedicação e saber pode demonstrar – ou, pelo menos, se supõe que deva – no campo do desenvolvimento da capacidade de ler.

1. Primeira parte do estudo

Como já foi dito, a perspectiva foi a de trabalhar no sentido de contribuir para o que, em psicanálise, se chama de “causação” do desejo. E, também, para a sua sustentação. Sendo que o desejo de que se tratou aqui foi o de ler.

Conforme já dissemos, para trabalhar nessa perspectiva, foram adotados alguns princípios, entre eles, o conceito de leitura de Marisa Lajolo que diz que:

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.” (Lajolo, 1984:59).

Esse conceito se mostra amplo porque toma como leitura o que se pode ver que é produção além de recepção. E a toma, entendendo produção como relacionada com a atividade tanto oral quanto escrita.

Conforme já foi mencionado, uma das idéias, na pesquisa, foi recusar o conceito de leitura como hábito ou como gosto. A noção de hábito parece vincular a leitura com o fator motivação que supõe um agente externo e, portanto, um objeto e não um sujeito da leitura. O que está sendo considerado objeto é o que se entende por sujeito alienado a um outro e não a um Outro⁽⁴⁾. Já que o primeiro, uma redução do segundo, é apenas o professor. Quanto à idéia de gosto, esta pareceu-nos pouco consistente do ponto de vista teórico.

Outro conceito que se constituiu em princípio para a pedagogia foi o de texto com unidade de linguagem. O texto como unidade e não a palavra ou a frase. A noção de texto foi tomada não apenas no sentido de um material verbal gráfico, mas, ainda, oralmente veiculado. E, além disso, como material não-verbal e como produção mista: texto gráfico verbal e não-verbal (com ou sem uso de imagens). Já a perspectiva de língua adotada foi a da teoria que a vê como produção de sentido ou de significados. A da Análise do Discurso.⁽⁵⁾

No que tange à didática, a noção de planejamento foi adotada a

partir do princípio da flexibilização como característica que lhe é pertinente. Isto é, do plano como não sendo algo cristalizado, mas submetido a constantes, porque necessárias ou interessantes, mudanças. No campo da didática da linguagem, o plano de curso desenvolvido resultou em um conjunto de textos que teve que fazer sentido para os alunos. Ou seja, o material textual foi utilizado em forma de uma seqüência discursiva. Os textos foram se sucedendo, formando um conjunto em que se buscou estabelecer a coesão para construir a coerência. Isso, considerando, como afirma Koch (1994:19), que a coesão textual: “é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência”. Por outro lado, por coesão, ainda, foram considerados “todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Koch, 1984:19). Nesse sentido, uma das noções de coesão considerada foi a que Koch denomina de “seqüencial” e que se dá por “rematização”. Sendo a seqüencialização parafrástica,⁽⁶⁾ com procedimentos de recorrência a termos, a estruturas, com procedimentos de manutenção temática, uma delas. Isto é, quando, através do procedimento de progressão temática linear, o rema de um enunciado passa a tema do enunciado seguinte e o tema (tópico) corresponde a um comentário novo, novo foco, ou enfoque de tema anterior (Koch, 1994:57-58). Foi dessa maneira que os textos foram se sucedendo: através da “seqüencialização” utilizada como procedimento didático.

2. Como foi realizada a pesquisa quanto aos objetivos

O primeiro objetivo do estudo foi o de ser uma tentativa de contribuição para a causação/sustentação do desejo de ler como forma de tornar possível aos alunos vencer suas dificuldades de leitura, entre essas a de *não entender o que lê, não gostar de ler e não ler*.

Procurou-se e conseguiu-se fazer ofertas de leitura (leitura como construção de significação), entendendo-se que não se pode desejar o que não se conhece. Partiu-se do que era familiar ao aluno: seu conhecimento, suas necessidades, suas demandas. Procurou-se, ainda, adotar, na pedagogia utilizada, o conhecimento como uma espécie de vitrine para provocar (causar) o vazio.

O desejo (de certo modo auto-controlado e, muitas vezes, oculto) do professor era o de que os alunos lessem e o fizessem na perspectiva adotada: atribuição de significado, isto é, assumindo-se como excluída da prática pedagógica a noção de leitura como decifração. Tendo sido o método lingüístico-pedagógico o dialógico, este foi dispendiosamente utilizado para fins de atribuição de significados, com interações aluno x aluno e aluno x professor, que foram adotadas como método de construção em procedimentos que visavam a cooperação textual.⁽⁷⁾

O segundo objetivo da pesquisa foi o de experimentar uma possibilidade de contribuição para a formação continuada, e em serviço, do professor de português. Isso foi realizado de maneira a transformar a prática pedagógica desenvolvida com os alunos em uma outra vitrine: para professores interessados.

3 Realização da pesquisa quanto às etapas

⁽⁴⁾ Millot (1995:153) afirma que “não há desejo além do desejo alienado”. Nessa obra, a autora possibilita ao leitor interessado muitos esclarecimentos sobre a noção de Outro em oposição à de “outro”.

⁽⁵⁾ Brandão (1997:92) tece alguns esclarecimentos sobre o significado de “sentido”. Em Dubois *et al* (1974:538) encontra-se a relação entre “sentido” e “significação”, mas é em Greimas e Courtés (1979:418) que os dois termos ficam melhor colocados quanto à sua relação.

⁽⁶⁾ Os estudos realizados por Koch e Travaglia (1990) e por Koch (1994) constituem-se em material extremamente útil para a compreensão das noções de “coesão” e “coerência” que foram adotadas na pesquisa.

⁽⁷⁾ Cf. Eco (1986). Ao longo, sobretudo, dos primeiros capítulos do livro, o autor tece enriquecedoras considerações sobre as noções de texto e enciclopédia; sobre os fundamentos da cooperação textual e sobre o papel do que chama de “leitor modelo”.

No primeiro momento, foram realizados encontros pedagógicos com a escola. No segundo momento, encontros pedagógicos com os professores inicialmente, com todos, para que se ficasse, finalmente, apenas com os de português. No terceiro momento, foram realizados encontros pedagógicos com os alunos ditos com dificuldades de leitura. No quarto momento, foram realizados encontros pedagógicos com as turmas na prática de ensino desenvolvida por estagiários.

Os encontros pedagógicos com a escola aconteceram através de visitas e contatos verbais, isto é, dentro da perspectiva metodológica semelhante à do modelo etnográfico.

Foram feitas reuniões com o corpo docente e técnico-administrativo, foram realizadas entrevistas, magneticamente, registradas, bem como conversas registradas em caderno de campo, através de anotações informais, para posterior procedimento de triangulação de achados, dados ou construtos de pesquisa.

Nos encontros pedagógicos, com os professores, foram utilizados os seguintes procedimentos: conversas informais, questionários e entrevistas gravadas.

Para os alunos ditos (e assumidos) como tendo dificuldades em leitura, foram realizados vinte encontros, um a cada semana - do final de 1996 (o primeiro encontro em 08 de novembro) até meados de 1997 (o último encontro em 28 de agosto). Isto é, essa etapa se desenvolveu ao longo de nove meses consecutivos, tendo sido o trabalho de pesquisa, em atividade de prática pedagógica, desenvolvido em sete meses letivos. Inicialmente, tinham sido previstos cinco meses letivos, isto é, aproximadamente, um semestre do calendário universitário. No entanto, os obstáculos decorrentes das condições de trabalho dos professores, estas geradoras de inúmeras paralisações e greves, acabaram por provocar o alongamento da experiência no campo, nessa etapa de trabalho pedagógico com os alunos.

Os instrumentos iniciais de coleta e os materiais utilizados no curso estão disponíveis acompanhando, na forma de apêndices, o volume do relatório da tese "Pedagogia do desejo de ler", resultante da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação

da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. No volume destinado aos apêndices, estão apresentados, além disso, as tabelas, as listagens e reproduções dos materiais de pesquisa que informam resultados obtidos e discutidos no relatório de tese. Outros recursos, tais como os relatórios dos alunos de prática de ensino, foram também utilizados como informações e serviram de fonte para a coleta de dados.

Ainda insuficientes para as necessidades, mas reveladores para quem pesquisa, os resultados indicaram que uma pedagogia do desejo de ler pode e precisa ser instaurada como prática para fazer acontecer o que parece impossível em educação: o leitor e o prazer da leitura.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- FURTH, H. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, J. G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1994.
- KOCH, J. G., TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera et al. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- MUNIZ, Dinéia Sobral, *Pedagogia do desejo de ler*. Salvador: UFBA, 1999. (editado em fotocópia).

Criatividade, uma alternativa na produção textual

Domingas Alves Bandeira

Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – UNEDI

Universidade Estadual do Maranhão / Centro de Estudos Superiores de Imperatriz – UEMA/CESI

ABSTRACT: *The article talks about the necessity of the creativity in the textual Production of the students from CESI-UEMA by considering an alternative in the process of Portuguese Language teaching-learning, because it contributes for the development of critical, original and reflexive through of the students, beyond provide by techniques and methods, the development of their rational and objective potentiality.*

PALAVRAS-CHAVES: *criatividade; produção textual; língua portuguesa.*

Introdução

Nos últimos anos vem se acentuando a necessidade de produção de conhecimentos novos nas Instituições de Ensino, tendo em vista as exigências da sociedade para o acompanhamento das transformações sócio-econômicas e culturais ocorridas. O desenvolvimento da criatividade reflete numa visão ampla, a necessidade de mudança no processo ensino-aprendizagem, num enfoque criativo, uma vez que o estudo da criatividade contribui para o desenvolvimento de pensamento crítico, original e reflexivo dos estudantes, além de proporcionar por meio de técnicas e métodos dinâmicos o desenvolvimento de suas potencialidades racionais e objetivas, valorizando assim sua liberdade de individualidade no ato criativo.

No CESI-UEMA, o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no nível de aprofundamento da Produção Textual tem-se intensificado estudo, para melhorar a qualidade educativa, especialmente no que diz respeito à criatividade, no sentido de desenvolver nos educandos hábitos, habilidades e capacidades na produção de textos, cujo objetivo é propiciar aos futuros professores de Língua Portuguesa, o desenvolvimento do pensamento criador, através de estratégias de trabalho que incluiu a utilização de métodos, técnicas e procedimentos que corresponda às regularidades psíquicas dos estudantes, tendo como base a formação de capacidades cognitivas e particularidades do pensamento tais como: a intuição, a originalidade e a independência de forma cada vez mais criativa, contribuindo assim, para a formação de egressados capazes de enfrentarem as atividades inerentes à sua profissão.

Informações necessárias para o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes

Para melhor desempenho dos estudantes na produção de textos, fundamentei-me em informações necessárias para aplicação de estratégias que contribuísse para o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes. Para tanto levantei os seguintes questionamentos:

- O que é realmente a criatividade?
- Quais as características do pensamento criador?
- Quando se pode dizer que um indivíduo é criativo?
- Qual o papel que corresponde à escola no desenvolvimento da criatividade?
- Quais são as características do professor criativo?
- Pode-se ensinar a criatividade?
- Como pode desenvolver-se a criatividade na produção textual?
- Que ações e estratégias são necessárias para que o educando seja responsável por sua própria formação?
- Que valores deve refletir o professor em sua atividade pedagógica para consegui-los?
- Como desenvolver o pensamento científico dos alunos?

As respostas a seguir, referentes a alguns dos questionamentos evidenciam a importância do estudo.

Cordeiro, Viltres e Barbara Apud Suárez Pino (ano:1999, p.

280), afirmam que “A Criatividade é uma característica da personalidade e está vinculada a uma exigência do avanço na sociedade”.

Para González a criatividade é “o processo de descobrimento ou de produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, na qual se expressa o vínculo dos aspectos cognitivos e ativos da personalidade.

Percebe-se que a partir de conceitos dados, o educando tem a possibilidade de dar uma solução criativa a um dado problema, bem como descobrir, ou encontrar um problema, talvez, onde outros não o vêem, o que reafirma sua capacidade criativa.

O ato criativo surge, portanto, quando o ser humano, ante uma tarefa ou conflito, tem que criar uma nova estratégia para dar a solução sem seguir um esquema reprovado, velho ou estereotipado.

Logo, deve a escola refletir acerca das ações que podem estimular a criatividade do aluno, para tanto cabe ao professor ser criativo e possuir qualidades ou características tais como:

- Estar sempre em busca de novas vias para aperfeiçoar seu trabalho;
- Acompanhar o desenvolvimento da ciência e de técnica, ter grande capacidade de observação, orientação coerente e rápida diante de situações imprevistas, deter habilidades e capacidades comunicativas;
- Possuir capacidade para distinguir os problemas e orientar sua solução, ter tato pedagógico, perseverança e possuir habilidade para apoiar, atender e estimular o trabalho individual e coletivo.

O professor que acumula experiência não pelos anos de trabalho, mas por sua constante busca e aplicação de métodos eficazes para a aprendizagem, está em condições de selecionar, fazer previsões, planejar conscientemente o trabalho. Assim procedendo, provavelmente alcançará seus objetivos e conseqüentemente seus alunos serão criativos, ou seja: terão predileção pelo novo; capacidade de iniciativas; compreenderão e comprometem-se com independência, produzirão e testarão suas idéias e estarão sempre motivados pelo êxito.

Metodologia para o desenvolvimento criativo na produção textual

Há algum tempo tenho me preocupado com o ensino de Língua Portuguesa, em especial com o ensino de produção de textos, no curso de Letras do CESI-UEMA por serem os alunos do referido curso, os futuros professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Pesquisa anterior a este estudo desenvolvida por mim comprovou que a habilidade de produzir textos coesos, coerentes e criativos não era satisfatória. Desde então refleti sobre o ensino que venho prestado e decidi me aprofundar e desenvolver este estudo.

Para desenvolver a criatividade dos referidos educandos foram propostas várias atividades de produção de textos entre elas citarei algumas.

1. Levando em conta que a criatividade se concebe como “algo” que deve originar ou dar lugar à solução de um problema, apresentei aos alunos o texto: **As Mariposa** de Adomiran Barbosa, por evidenciar uma situação problemática, ou seja, falha no uso da norma culta da

língua escrita, como segue:

- Boa noite lâmpida!
- Boa noite, mariposa!
- Permita-me oscular-lhe a sua face?
- Pois não. Mas rápido, heim!
- Que daqui a pouco eles me apagam

As mariposas quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpida
Pra se esquentá.
Elas roda, roda, roda,
Dipois se senta
Em cima dos prato de lâmpida
Pra discansá.

Eu sou a lâmpida
E as muié é a mariposa
Que fica dando
Vorta em vorta de mim
Todas noite
Só p'ra me beijá!

Para o desenvolvimento da atividade distribuí inicialmente, cópias da letra da música e autor já referidos e coloquei a música para ouvirem. Pedi para darem suas opiniões a respeito da mesma. Em seguida conduzi-os para a reescritura do texto na forma padrão da língua.

Essa atividade propiciou aos alunos estabelecerem uma relação entre língua e linguagem, língua oral e escrita, linguagem informal e formal, bem como, reflexões sobre a prática pedagógica de muitos professores de Língua Portuguesa em várias escolas brasileiras, que de maneira tradicional, negam ao aluno o direito de ser sujeito ativo, impondo-lhe regras gramaticais a serem decoradas e não aprendidas.

Os alunos ao serem conduzidos para a reescritura do texto, em grande maioria tiveram que pesquisar sobre concordância nominal e verbal, questões relacionadas à fonética, fonologia e outros aspectos da língua evidenciando assim, uma situação problemática.

Discutiu-se ainda sobre a variação Lingüística, dando ênfase aos recursos fonéticos ("lâmpida" por lâmpada, esquentá por esquentar), sintáticos (Pra discansar por Para descansarem) e semânticos (... e as muié é a mariposa por ... e as mulheres são as mariposas - mariposas = lepidopteros heteróceros (noturnos) o que substituí mulheres de vida noturna ou ainda o que em algumas regiões do país são conhecidas como mulheres prostitutas). A execução da atividade foi de 4 horas/aula.

A criatividade não é privativa de uma ciência ou disciplina em particular, logo em todas as disciplinas têm que desenvolver o pensamento criativo como base para formar integralmente aos alunos.

2. Entre os métodos e técnicas mais empregadas por alguns especialistas para desenvolver a criatividade se encontra a crítica construtiva, lista de atributos, lista de controle, síntese morfológica e exposição ou turbilhão de idéias. Entre estas relaterei sobre duas experiências empregadas com o método crítica construtiva.

Nesse método, utiliza-se como fonte a imprensa e seguindo diversos procedimentos induzi os alunos, à elaboração de crítica com o propósito de que estes aprendessem a expressar-se com clareza e precisão, a dialogar e refletir sobre notícias que contribuíssem com experiências para a vida. Outro objetivo foi despertar a criatividade com a participação do aluno através da notícia, bem como busca de seu valor didático.

Para alcançar a crítica construtiva utilizei uma metodologia ativa e analítica e empreguei técnicas de aproximação à realidade: obser-

vação, integração, síntese, análise, com o propósito de despertar a sensibilidade e criatividade no aluno.

A referida atividade foi desenvolvida conforme procedimentos seguintes:

Selecionei dois textos do Almanaque de Bordo da TAM (ano 2000, págs. 18 e 27) "Pátria minha" e "Uns modos de olhar a pátria, além da ilustração da capa do referido Almanaque. Expus através do retroprojeter a ilustração em transparência colorida, induzi-os a exporem suas idéias num processo de interação, posteriormente formei grupos de cinco alunos elegendo um relator para cada grupo. Poucos alunos leram e discutiram sobre a temática do texto. Uns modos de olhar a pátria". Terminada a leitura cada relator expôs oralmente as idéias do grupo socializando assim o saber. A seguir foram distribuídas cópias do texto "Papo-poesia p'ra pensar - Pátria Minha" do autor Elifaz Andreato para ser lido. Pedi ainda que desenhassem a Bandeira do Brasil de maneira que representasse a realidade do país e a seguir fizesse comentários sobre os desenhos.

Posteriormente pedi que produzissem textos, tendo como base o tema discutido. Após este procedimento apresentei se uma estratégia para revisão dos textos. Os alunos trocaram os textos e cada um leu o texto do outro, observando tanto os aspectos gramaticais quanto os de conteúdo conforme roteiro de revisão apresentado. Por fim leram e comentaram os textos reescritos. Esta estratégia permitiu que o aluno escritor tomasse consciência da necessidades do aluno leitor.

A atividade permitiu ainda ao aluno adquirir qualidades para liderança e em contato com o problema, comprometimento da solução, além de submeter à prova suas idéias e consequentemente caracterizar-se como um indivíduo crítico e criativo.

3. A dinâmica de grupos foi a técnica utilizada na terceira atividade, por esta permitir que os alunos interagissem diretamente entre si, tomando decisões de forma coesa, além de estabelecerem relações interpessoais.

Para Ortiz (ano 1992, p. 23) "dinâmica de grupo é o conjunto de forças psicológicas que determinam em que condições de grupo uma pessoa pode atuar de maneira bastante diferente de como o faz estando só"

Está técnica permite ao aluno falar e ouvir, permite também que a comunicação seja em múltiplas direções que resulta num clima aberto e franco.

A Criatividade permite a vinculação da teoria e prática, possibilidade esta que levou-me a orientar os alunos do **PROCAD** – Programa de Capacitação para Docentes do Pólo de Açailândia, para a realização de um Seminário, cujo tema desenvolvido em 30 horas/aula, foi Cidadania.

Visando estabelecer uma relação num processo interdisciplinar (Língua Portuguesa, Literatura e Prática de Ensino) selecionei alguns textos para elaboração de macroanálises com fins de estabelecer o contraste entre o real e a ficção, tendo como base a mesma temática apresentada para o seminário. Os referidos textos serão enfocados conforme segmento das atividades.

Primeiramente fiz uma exposição sobre a temática, em seguida distribuí textos sobre cidadania que foram lidos e discutidos em cinco equipes. Cada equipe escolheu um subtema para desenvolver.

Após a leitura e discussão do assunto, sugeri que elaborassem projetos sobre o tema citado, o que deu-se da seguinte forma:

Os alunos que integraram a **equipe 1**, desenvolveram um projeto sobre prostituição infantil, que contou com os seguintes passos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, entrevista com pessoas da comunidade açailandense; visita e filmagem em prostíbulos e zonas de prostituição.

As pesquisas bibliográfica e de campo sobre o tema já citado serviu de fonte informativa para a produção de um texto dissertativo. Execução da macroanálise do conto Feliz Ano Novo de Rubens

Fonseca possibilitou o contraste entre ficção e realidade.

A apresentação dos trabalhos desenvolvidos iniciou-se com a apresentação do diagnóstico sobre prostituição que foi enriquecida com a exibição de gravação feita enquanto dramatizavam o conto já citado.

A elaboração e defesa do trabalho permitiu às equipes, um envolvimento com a sociedade açailandense na tentativa de reintegrar mulheres que se prostituíam à sociedade.

A **segunda equipe** desenvolveu um projeto que tratou do tema criminalidade e procedeu como a anterior, contudo particularizou aspectos que evidenciaram o ato criativo do grupo.

Os alunos que integraram a **terceira equipe** desenvolveram um projeto sobre trabalho - uma condição para cidadania. Fizeram pesquisa bibliográfica e de campo. Após diagnóstico tabularam os dados e produziram com base nas informações texto dissertativo sobre a situação estudada.

Do texto Construção de Chico Buarque de Holanda fizeram uma macroanálise.

A apresentação no seminário foi introduzido por uma peça feita com base no texto **Construção** do autor já citado.

Enfatizaram o assunto através do clip da música **Construção** - montagem feita pelos próprios alunos. Posteriormente, apresentaram os resultados obtidos pela pesquisa.

A apresentação contou ainda, com a palestra do historiador, Mestre, José Siney Ferraz.

Os integrantes da **quarta equipe** desenvolveram um projeto intitulado **Cidadania**.

A temática foi desenvolvida como segue:

.. Pesquisa de campo: entrevista com pessoas de diversas categoria: juizes, padres, pastores, estudantes, feirantes, carroceiros entre outros.

.. Visitas a bairros carentes da cidade.

.. Visita ao CIFE, bancos, hospitais e escolas públicas.

.. Entrevista na Rádio Comunitária da cidade.

.. Produção de texto dissertativo sobre cidadania.

.. Macroanálise do texto **Uma Vela para Dario** de Dalton Trevisan.

A apresentação no Seminário iniciou-se pela exposição sobre Cidadania em Açailândia; palestra proferida pelo diretor do **Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos de Açailândia**: exposição de cartazes e painéis, filme e músicas sobre a temática em estudo.

A **quarta equipe** elaborou um projeto voltado para o papel da mulher na sociedade e com as equipes anteriores, fez pesquisa bibliográfica e do campo. Com base nos resultados produziram texto dissertativo e com a execução de macroanálise do texto **Questões de família** de Dalton Trevisan puderam estabelecer uma relação entre a realidade e ficção.

A apresentação da pesquisa sobre a temática foi enfatizada e enriquecida pelo palestrante **juiz de família** Exmo. Sr. José Edilson Caridad.

Os alunos reescreveram o texto ilustrando como história em quadrinhos.

Houve também encenação da peça teatral, **Questões de Família** e coreografia da música **Oração pela Família** do Pe. Zezinho.

As atividades desenvolvidas pelos alunos possibilitaram aos mesmos maior conhecimento da teoria vinculada com à prática, permitindo aos alunos estabelecerem relação entre ficção e realidade, além de se envolverem com a comunidade, bem como, com experiência para o trabalho científico.

Possibilitou ainda, a relação professor-aluno, aluno-aluno, sujeito-objeto, professor-conteúdo, aluno-conteúdo e especialmente a relação professor-aluno como relação sujeito-sujeito.

Conclusão

A Criatividade como uma alternativa na produção textual pode contribuir eficazmente no processo ensino-aprendizagem dos alunos de Letras, pois rompe as dificuldades do indivíduo para que este perceba o problema e a incapacidade para utilizar os meios de observação.

O uso de métodos e técnicas favorece o desenvolvimento da criatividade, a flexibilidade, a inteligência, a imaginação, a curiosidade e criação de um ambiente agradável de confiança e respeito.

No CEISI-UEMA, a Criatividade tem contribuído eficazmente na formação dos estudantes de Letras, especialmente na **Produção Textual**.

A escola, portanto, deve promover o ensino criativo que atenda ao desenvolvimento e à atividade do processo docente, visto que a prática é determinante no processo criativo.

Referências bibliográficas

- ANDREOLA, Balduino A. *Dinâmica de grupo: Jogo da vida e didática do futuro*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CLAYER, Ronaldo. *Escrever sem doar: Oficina da redação*. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1993.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MESERANI, Samir Curi, KATO, Mary. *Criatividade*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA, 1993.
- PAN, Alcides. *A Expressão oral e escrita*. Porto Alegre: Audiovisão Produções, 1980.
- SERAFIN, M. T. *Como Escrever Textos*. Rio de Janeiro: Blobo, 1987.
- SUÁREZ, Rosario Mañalich. *Taller de la palabra*. Cidade de Habana - Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1999.

As classes de nomes em Sateré-Mawé (Tupi)

Dulce do Carmo Franceschini

Universidade do Amazonas

RÉSUMÉ: Je présenterai une analyse des classes de noms du sateré-mawé à partir des indices de relation qui sont préfixés à la base nominale dans les constructions possessives. À partir de ces indices les lexèmes peuvent être regroupés dans trois sous-ensembles: (1) lexèmes compatibles avec /-he- ~ -e-/; (2) lexèmes compatibles avec l'indice /-i- ~ -f-/ et (3) lexèmes qui présentent une variation de la consonne initiale.

PALAVRAS-CHAVE: classes de nomes; construção possessiva; índices de relação.

I. Introdução

A língua Sateré-Mawé (ou Mawé) é falada pelo povo de mesmo nome que habita, há mais de 400 anos, a região do Tapajós-Madeira (Baixo-Amazonas). O território Sateré-Mawé foi demarcado pela Funai em 1982 e compreende 788.528 hectares situados entre os Estados do Pará e do Amazonas. Neste território, chamado Andirá-Marau, vivem cerca de 7000 (sete mil) Sateré-Mawé.

A língua Sateré-Mawé é classificada por Aryon D. Rodrigues (1984/85) como uma língua a membro único do grupo Tupi. Entretanto, esta língua apresenta muitos traços morfossintáticos que são comuns às línguas da família Tupi-Guarani.

II. As Classes de Nomes

A partir da compatibilidade dos lexemas nominais com os diferentes índices relacionais que são prefixados ao lexema nas construções possessivas, podemos classificar os nomes em três sub grupos:

I. bases nominais compatíveis com o índice /-he- ~ -e-/;

II. bases nominais compatíveis com o índice /-i- ~ -f-/e

III. bases nominais que apresentam uma variação da consoante inicial.

A construção possessiva apresenta sempre na sua estrutura um índice relacional e um índice pessoal possessivo prefixados à base nominal: *índice pessoal possessivo + índice relacional + base nominal*.

(1) u - i - ko a - tu - nuŋ
1sg.+ Pos.II + roça 1sg.A+At.I+fazer
“minha roça” “eu faço”

“Eu faço minha roça.”

A construção possessiva apresenta a mesma estrutura que a construção dos verbos de estado; tanto os nomes quanto os verbos estativos apresentam na sua estrutura os prefixos pessoais da série inativa¹ e os mesmos índices de relação prefixados à base lexical; entretanto, estas duas classes de unidades, isto é, a dos verbos estativos e a dos nomes, apresentam um comportamento sintático distinto. Enquanto que o prefixo pessoal da construção nominal faz referência ao possuidor e esta pode funcionar como um constituinte nominal na frase (cf. ex.1), o prefixo pessoal dos verbos estativos faz referência à um actante² não ativo que funciona como sujeito do predicado (cf. ex.2).

(2) u - i - we'sse
INA + Atr.II+ estar/ser contente
“Eu estou contente”

Os índices de relação prefixados ao lexema nominal indicam o tipo de relação possessiva que se estabelece entre a base nominal (termo determinado) e o prefixo pessoal ou um nome (termo determinante). Esta relação pode ser alienável ou inalienável.

Apresentarei, a seguir, a morfologia da construção possessiva das diferentes classes de nomes e uma interpretação semântico-referencial das mesmas.

II.1 Classe I de Lexemas Nominais

Os nomes desta classe apresentam o índice de relação /-he-~-e-/ na construção possessiva. As variantes do índice de relação aparecem em distribuição complementar no paradigma da pessoa. A variante /-he-/ é utilizada com os prefixos pessoais 1sg., 1incl., 2pl. e 3sg.

(3.a) sokpe “tecido / roupa”
u - he - sokpe “minha roupa”
a - he - sokpe “nossa(incl.)roupa”
e - he - sokpe “roupa de vocês”
φ - he - sokpe “roupa dele/dela”

E a variante combinatória /-e-/ com os prefixos pessoais 1excl., 2sg., 3sg.refl., 3pl.refl. e 3pl.não-reflexivo e também quando a base nominal é determinada por um nome:

(3.b) uru -e-sokpe “nossa(excl.)roupa”
e -e-sokpe “tua roupa”
to -e-sokpe “roupa dele / dela (3sg.refl.)”
ta'atu -e-sokpe “roupa deles / delas (3pl.refl.)”
i'atu -e-sokpe “roupa deles / delas (3pl.não-refl.)”
kurum e-sokpe “a roupa do menino”

A existência de variantes combinatórias evita uma homonímia entre a segunda pessoa do singular e a segunda pessoa do plural e serve também para distinguir dois nomes que estão em relação de determinação genitiva (cf. ex. 4) de dois nomes que estão em relação de predicação (cf. ex. 5).

(4) kurum e - hary “a avó do menino”
menino Rel.I+ avó

(5) maria φ - he - hary “Maria é a avó dela/dele.”
3sg.+ Rel.+ avó

No exemplo (4) o nome determinado não está saturado, o nome que o precede funcionará, então, como um determinante do tipo genitivo; já em (5), temos dois nomes que estão saturados, portanto, a relação que se estabelece entre os mesmos é uma relação predicativa pois a justaposição de dois nomes saturados, em sateré-mawé, exprime uma relação predicativa.

A classe I de lexemas nominais reúne um grande número de nomes da língua, assim como todos os nomes que são emprestados do português. O índice de relação prefixado a estes lexemas na construção possessiva, indica que a relação entre o termo determinado (entidade possuída) e o determinante (possuidor) é alienável.

¹ Série Inativa de prefixos pessoais: 1sg. /-u-/, 1excl. /-uru-/, 1incl. /-a-/, 2sg. /-e-/, 2pl. /-e-/, 3sg. não-refl. /-i- ~ -f-/, 3sg refl. /-to-/, 3pl. não-refl. /-i'atu-/, 3pl.refl. /-ta'atu-/.

² Utilizo o termo *actante* tal como é definido por Gilbert Lazard (1997:209). Os actantes são “os termos da construção, não os seres ou as coisas que designam. Os actantes são as unidades que fazem parte do plano morfossintático: sejam estes termos nominais ou índices actanciais integridados ou associados à forma verbal” (tradução minha).

(6) u - he - aware	“meu cachorro”
φ - he - ko	“tua cultura/tradição”
a - he - yara	“nossa (incl.) canoa”
uru - e - apukuíta	“nosso (excl.) remo”
e - e - lapi	“teu lápis”

Fazem parte desta classe, os nomes de animais, os nomes das coisas que não são consideradas vitais / essenciais, alguns termos de parentesco, assim como todos os nomes de objetos que não pertencem de maneira intrínseca ao domínio do possuidor. Pode-se dizer, portanto, que todos os nomes de coisas que não são próprias à cultura Mawé, como por exemplo, as coisas que vêm da cidade ou bem que eles aprenderam a fazer com outros povos, são tratadas como sendo alienáveis.

II. Classe II de Lexemas Nominais

Os nomes desta classe apresentam sempre na construção possessiva o índice de relação /-i- ~ -φ-/. Estas variantes, assim como as variantes do índice de relação da classe I, aparecem em distribuição complementar no paradigma da pessoa. A variante /-i-/ est utilizada com os prefixos pessoais 1sg., 1incl., 2pl. e 3sg.:

(7.a) u - i - 'yat	“minha casa”
a - i - 'yat	“nossa (incl.) casa”
e - i - 'yat	“casa de vocês”
i - i - 'yat	“cada dele / dela (3sg. não-refl.)”

E a variante /-φ-/ com os prefixos pessoais 1excl., 2sg., 3sg.refl., 3pl.não-refl., 3pl.refl. e quando o nome é determinado por um outro nome:

(7.b) uru - φ - 'yat	“nossa (excl.) casa”
e - φ - 'yat	“tua casa”
to - φ - 'yat	“casa dele/dela (3sg.refl.)”
i'atu - φ - 'yat	“casa deles/delas (3pl. não-refl.)”
ta'atu - φ - 'yat	“casa deles/delas (3pl.refl.)”
paihni - φ - 'yat	“a casa do pajé”

O índice de relação /-i- ~ -φ-/ indica que a relação entre o nome possuído e seu possuidor é inalienável. Este tipo de posse caracteriza as relações em que o termo possuído é parte constituinte do possuidor, ou então, que ele pertence ao domínio do possuidor de maneira intrínseca. Nas construções possessivas com termos de parentesco, a relação inalienável indica que a entidade possuída está sob a responsabilidade et/ou dependência da entidade possuidora.

Fazem parte desta classe, entre outros, os nomes das partes do corpo, alguns termos de parentesco, o nome de objetos fabricados pelos próprios Sateré-Mawé e que pertencem ao domínio dos conhecimentos próprios aos Sateré-Mawé.

(8) u - i - po	“minha mão”
a - i - ko	“nossa (incl.) roça”
e - φ - pory'a	“tua flecha”
to - φ - py	“pé dele / dela (refl.)”

Como podemos observar no exemplo (8), a casa e a flecha são consideradas como coisas que pertencem de maneira intrínseca ao domínio do possuidor, enquanto que no exemplo (6) temos coisas que são fabricadas pelo possuidor, mas que não pertencem intrinsecamente ao possuidor. Segundo meu informante, nem todas as famílias possuem remo e canoa, enquanto que a flecha e a casa são coisas que não poderiam faltar a nenhuma família, enfim são objetos considerados essenciais e próprios à vida dos Sateré-Mawé.

III. Classe III de Lexemas Nominais

Os lexemas desta classe apresentam uma alternância da consoante inicial que funciona como índice relacional nas construções possessivas. Segundo esta alternância, podemos dividir estes lexemas

em dois grupos:

II.1 Lexemas que apresentam uma alternância entre as consoantes iniciais /h/ e /s/ e

II.2 Lexemas que apresentam uma alternância entre as consoantes iniciais /h/ e /j/.

II.1 Nomes que apresentam uma alternância entre as consoantes iniciais /h/ e /s/

Estes nomes apresentam uma variação entre a fricativa gutural /h/ e a fricativa alveolar /s/ em posição inicial. Esta variação apresenta a mesma distribuição no paradigma pessoal que os índices de relação das classes I e II de nomes. A consoante /h/ é utilizada com os prefixos pessoais 1sg., 1incl., 2pl. 3sg.não-refl.:

(9.a) u - het	“meu nome”
a - het	“nosso (incl.) nome”
e - het	“nome de vocês”
φ - het	“nome dele / dela (3sg. não-refl.)”

E a consoante /s/ com os prefixos pessoais 1excl., 2sg., 3sg.refl., 3pl.não-refl., 3pl.refl. e quando o determinante é um outro nome:

(9.b) uru - set	“nosso (excl.) nome”
e - set	“teu nome”
to - set	“nome dele / dela”
i'atu - set	“nome deles / delas (3pl. não-refl.)”
ta'atu - set	“nome deles / delas (3pl. refl.)”
kurum set	“o nome do menino”

II.2 Nomes que apresentam uma alternância entre as consoantes iniciais /h/ e /j/

Os nomes desta classe apresentam uma variação entre a fricativa gutural /h/ e a palatal /j/ no paradigma da pessoa das construções possessivas. Estas variantes apresentam a mesma distribuição no paradigma que os demais índices de relação. A consoante /h/ é utilizada com os prefixos pessoais 1sg., 1incl., 2sg. e 3sg. não-refl.:

(10.a) u - hyih	“meu dente”
a - hyih	“nosso (incl.) dente”
e - hyih	“dente de vocês”
φ - hyih	“dente dele / dela (3sg. não-refl.)”

E a palatal /j/ com os prefixos pessoais 1excl., 2sg., 3sg.refl., 3pl.não-refl., 3pl.refl. e quando o determinante é um outro nome:

(10.b) uru - jyih	“nosso (excl.) dente”
e - jyih	“teu dente”
to - jyih	“dente dele / dela (3sg. refl.)”
i'atu - jyih	“dente deles / delas (3pl.não-refl.)”
ta'atu - jyih	“dente deles / delas (3pl. refl.)”
aware - jyih	“o dente do cachorro”

Com relação às propriedades semântico-referenciais, os nomes da classe III apresentam as mesmas características que os nomes da classe II, isto é, são inalienáveis. Pode-se dizer que a alternância da consoante inicial da base nominal é um procedimento utilizado para exprimir uma relação inalienável entre a entidade possuída e a possuidora.

A classe III apresenta um número reduzido de nomes da língua, encontramos, sobretudo, nesta classe nomes que designam partes do corpo:

(11) - huwajpo	/ - suwajpo	“rabo”
- hu: / -su:		“sangue”
- heha / -seha		“olho”

O emprego dos nomes da classe II e da classe III, isto é, dos nomes inalienáveis, na forma absoluta (forma não possuída) não é

muito freqüente. O emprego de uma forma absoluta destes nomes parece ser o resultado de uma criação por analogia às formas que encontramos em português; esta criação lexical parece ter surgido a partir do contato com a língua portuguesa associado ao fenômeno da escolarização, pois na medida em que os professores indígenas começaram a utilizar os materiais didáticos em língua portuguesa e traduzi-los em Sateré-Mawé, sentiram a necessidade de tais formas. O que reforça esta hipótese é o fato de existirem locutores que não conseguem reconhecer certas formas absolutas quando são empregadas isoladamente, entretanto, encontramos estas formas em textos escritos pelos professores.

III. Conclusão

Pode-se observar a partir da análise apresentada, que a classificação morfológica dos nomes difere da classificação semântico-referencial. Enquanto que morfológicamente podemos classificar os nomes em três classes, do ponto de vista semântico-referencial temos somente duas classes, a dos nomes alienáveis (classe I) e a dos nomes inalienáveis (classe II e III), conforme mostra o quadro abaixo:

Classe dos Nomes	Índice de relação	Tipo de possessão
Classe I	/-he- ~ -e-/	Alienável
Classe II	/-i- ~ -f-/	Inalienável
Classe III	Alternância da consoante inicial	Inalienável

Referências bibliográficas

- FRANCESCHINI, Dulce. *La langue sateré-mawé: description et analyse morphosyntaxique*. Paris, França, 1999. Tese de doutorado, Université Denis Diderot – Paris VII.
- LAZARD, Gilbert. “La Typologie actancielle”. Em: *Studi Italiani di Linguística Teórica e Aplicata*, Roma, Nuova Série, Ano XXVI, 2 : 205-226, 1997.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. “Relações Internas na Família Linguística Tupi-Guarani”. Em: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, vol. 27/28: 33-53, 1984/85.

Estruturas benefactivas na língua portuguesa: uma proposta pedagógica

Edilma de Lucena Catanduba

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *This study based on the integration between syntax and semantics, taking as reference the Valencia Theory and Case Grammar. I analyse structures benefactives in the Portuguese language. I enlarge the definition of 'beneficiary case' and present a proposal that in some way can help in process of mother tongue teaching.*

PALAVRAS CHAVES: *Teoria da Valência, Gramática dos Casos, Caso beneficiário, ensino de língua materna*

Por reconhecer a precariedade do ensino de gramática principalmente no que diz respeito ao aspecto semântico, nem sempre contemplado quando da análise das estruturas lingüísticas, é que apresento neste trabalho uma alternativa de estudo pautada na integração entre a sintaxe e a semântica, tendo como base a Teoria da Valência e a Gramática dos Casos. Considerando os postulados básicos e comuns a essas duas teorias, ou seja, a existência de um nível subjacente, onde se estabelecem as relações semânticas, e de um nível superficial, no qual figuram as relações sintáticas e a centralidade do verbo em relação a seus argumentos, analiso as estruturas denominadas benefactivas na língua portuguesa, procuro ampliar a definição de 'caso beneficiário' e apresento uma proposta de trabalho que possa, de algum modo, auxiliar o professor no processo didático-pedagógico do ensino da língua materna.

Antes de pormenorizar as análises, cumpre apresentar alguns dos pontos mais relevantes da **Teoria da Valência** para este trabalho que são os seguintes: a definição de valência semântica e valência sintática, a divisão dos argumentos em actantes e circunstantes e a análise predicacional que permite a superação da bipartição: sujeito/predicado.

Com relação a **Gramática dos Casos**, tomamos como mais relevantes: a definição da estrutura semântica profunda (EP), a configuração verbal em esquemas casuais, a quantificação e caracterização dos casos em: Agentivo (A), Experimentador (E), Instrumental (I), Objetivo (O), Origem (Or), Meta (Mt), Locativo (L), Temporal (T) e benefactivo (B). Também é essencial para o trabalho a consideração do agrupamento dos verbos em quatro tipos básicos: estado, processo, ação e ação-processo e a classificação dos papéis casuais em manifestos, parcialmente manifestos, e totalmente encobertos, assim como a definição de casos correferenciais e lexicalizados.

Nos parágrafos que se seguem abordaremos a relação sintático-semântica que se estabelece entre o verbo benefactivo e o nome beneficiário.

A relação sintático-semântica verbo - nome: verbo benefactivo / nome beneficiário

De uma forma geral, o beneficiário é o caso representado por um nome que se beneficia de tudo que é comunicado pelo resto da oração. A partir dos quatro tipos verbais básicos: estado, processo, ação e ação-processo determinados pelos traços seletivos ou unidades semânticas seletivas, examino os verbos benefactivos de estado, de processo, ação e ação-processo caracterizados da seguinte forma:

Benefactivos de estado exigem um nome (sujeito) inativo paciente, e este especifica o que está no estado, verbos como *ter*, *possuir*, expressam estado de posse, onde alguém é beneficiário de uma coisa percebida estativamente, como em:

Marcos tem um apartamento.

B O

Benefactivos de processo respondem a uma pergunta formulada com *acontecer*, (Que aconteceu?). O beneficiário sofre ganho

ou perda numa transferência de propriedade, como em:

As mães receberam flores.

B O

Benefactivos de ação respondem a uma pergunta formulada com *fazer*, (Que fez X?). Pode facultativamente, ser acompanhados de um beneficiário (não obrigatório porque não é requerido pelo traço seletivo do verbo), como na oração abaixo:

Roberto Carlos cantou para o Papa.

A B

Benefactivos de ação-processo apresentam esquema casual [__ A, B, O], o Agente inicia uma atividade, o beneficiário se beneficia dessa atividade e o objetivo é o objeto transferido:

O Papa deu um presente para a cantora.

A O B

O beneficiário pode ser correferencial ao Agente como em:

O fã dos Mamonas Assassinas comprou a brasília amarela

(para si próprio)

A=B O

Nas estruturas que apresentam o caso beneficiário é possível distinguir beneficiários concretos (quando o caso objetivo é um bem alienável) e beneficiários não concretos (quando o caso objetivo não é um bem alienável). Vejamos.

Em estruturas de **estado** ocorre o beneficiário nas posições de **sujeito** e de **objeto indireto** como nos exemplos (1) e (2) respectivamente:

(1) ... Às vezes eu vou pra Lucena.

E* Vocês têm casa lá?

F* ... não, uma colega minha tem, aí a gente junta a turminha, aí vai...

B

Nesta estrutura o quadro casual para ... uma colega minha tem... é [__ B, (O)], o objetivo não aparece.

(2) ... Agora o anel pertence a Maria.

O B

Em estruturas de **processo** o beneficiário aparece na posição de sujeito como nas estruturas (3) e (4):

(3) ... quando chega final do mês que agente recebe o dinheiro que olha

B O

ahente fica desesperado, às vezes nem dá pra pagar as conta direito, né...

Nesta estrutura, o sujeito beneficiário passa a ter como pagamento por serviços prestados o dinheiro (caso objetivo) e o verbo *receber* apresenta o quadro casual [__B, O].

Semanticamente oposto a *ganhar*, o verbo *perder* corresponde a um já não ter o que antes possuía. Vejamos o exemplo abaixo em que o quadro casual é: [__ B, O]:

- (4) *O rapaz perdeu em jogatinas todo o dinheiro que tinha.*
B O

Em estruturas de **ação-processo** há ocorrências com sujeito agente e beneficiário correferenciais como observa-se no exemplo (5). Há estruturas em que o beneficiário está na posição de objeto direto de que é exemplo a estrutura (6) ou aparece como objeto indireto, como na estrutura (7):

- (5) *Ele investiu no futuro.*
A=B

- (6) *E* Ô Vânia, você adotaria uma criança de rua?*
F* ... Não. Acho que se eu tenho condições de ter os meus, pra que eu vou adotar outros,
... A minha madrinha adotou uma criança que ela teve a maior decepção da vida dela...
A B

Para este contexto o quadro casual é: [__ A, O]/O=B

- (7) *O homem gratificou a moça que encontrou os documentos que ele havia perdido.*
A B

Para esta estrutura, o quadro casual é [__A, B, O*]/O – lex. O caso objetivo (que pode ser dinheiro) está lexicalizado no verbo. Tratarei agora do caso proposicional concreto.

Verbo benefactivo/caso beneficiário: beneficiário proposicional concreto

Neste contexto, mesmo não havendo posse, o verbo coordena situações em que alguém se beneficia de algo e o caso objetivo envolvido não constitui um bem material alienável.

Em estruturas de estado com beneficiário sujeito esta ocorrência pode ser observada na oração (8):

- (8) ... *um concurso dentro da prefeitura que ahente tem que fazer, né? Aí tinha que optar pra serviços gerais Aquiles que não teim segundo grau completo, ... como eu tenho eu fiz pra auxiliar de Administração.*
O B

Em estruturas de processo com beneficiário sujeito o mesmo ocorre em estruturas como (9), pode aparecer também com beneficiário na posição de objeto direto como em (10):

- (9) *Encontrei amigos/amizade.*
O

Esta situação caracteriza o quadro casual [__ (B), (O)]

- (10) ... *E* Como você vê a emancipação feminina?*
F* pra mim a mulher liberta junto do homem...
A=B

Neste contexto, A é correferencial a B, o beneficiário ocupa a posição de sujeito e de objeto direto.

Estruturas de **ação-processo** admitem beneficiário **sujeito** (11) e **objeto indireto** (12):

- (11) *E* Se chegasse alguém aqui dizendo que daria o que você pedisse o que você pediria?*
F* *Pediria uma casa... eles nos compram, e quando chegam lá em cima eles nos vendem... Alguém poderia até dizer, Simone você tá vendendo o seu voto, e eu digo, quando eles chegam lá em cima eles nos vendem, a qualquer preço.*
A=B

Em ... *eles nos vendem...* o verbo *vender* apresenta o quadro casual: [__ A, O, B], onde o agente é *eles*, o objetivo: *nos* e o beneficiário: *eles*. O agente é correferencial ao beneficiário. Em *Simone você tá vendendo seu voto...*, *vender* apresenta o quadro casual [__ A, O, (B)], onde o agente é: *Simone*, o objetivo: *o voto* e o beneficiário: *Simone*.

- (12) *E* Por que você escuta o programa de Toni Show?*
F* *ele é uma ótima pessoa, ajuda muito as pessoas...*
A B

Em estruturas de **ação** o beneficiário ocorre na posição de sujeito como em (13):

- (13) ... *u jovem já tem um campu amplu ele é inteligenti ele galga pontos que um adulto daquela época não conseguiu.*
O A=B

Nesta estrutura o verbo *galgar* indica ação com sujeito agente. Com o segundo argumento expresso por nome abstrato, indicativo de posição de destaque, significa *elevantar-se a, atingir*. Tem o quadro casual: [__ A, O, B] A=B.

Considerações finais

O exame das relações sintático-semânticas entre nome e verbo nas estruturas da língua portuguesa, especialmente àquelas estruturas que possuem verbos benefactivos e nomes beneficiários na posição de sujeito e de objeto à luz da Teoria da Valência e da Gramática dos Casos, permite concluir que o rompimento com a bipartição sujeito-predicado e a adoção da análise predicacional pode possibilitar uma compreensão global da frase e a abordagem da relação verbo benefactivo/nome beneficiário. O resultado da pesquisa levou a verificação de que a noção de caso beneficiário pode ser ampliada uma vez que não se restringe apenas às relações de posse, mas abrange outras relações nas quais o beneficiário é o caso em que alguém é beneficiado ou prejudicado pelo processo verbal, podendo ter o traço /+ concreto/ e /- concreto/.

O trabalho realizado, também fundamentado nas idéias de Vygotsky, aponta para a perspectiva pedagógica de que o ensino de gramática deve iniciar-se a partir da 5ª série do ensino fundamental quando, as funções intelectuais que formam as bases psicológicas da formação de conceitos, se configuram e amadurecem. O estudo da língua deve ter como ponto de partida a atividade oral, uma vez que ela

constitui a base para a aquisição ideal da competência lingüística por considerar a gramática interna do falante, desenvolver as habilidades da fala, refletir e reformular idéias e oportunizar ao professor trabalhar com a leitura e redação que favorecem mais o desenvolvimento do pensamento, a formação da consciência nas séries iniciais. A importância da fala no processo de aprendizado é enfatizada por Bakthin (1995). Ele considera que por sua natureza social, não individual, a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

A gramática dos Casos aliada à Teoria da Valência deve servir de suporte teórico para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. Ela se oferece como uma alternativa de análise que permite ao aluno reconhecer a diferença entre cada um dos argumentos em uma estrutura, a partir da natureza sintático-semântica do verbo. Quando relativizou os casos à idéia de participantes de uma cena, Fillmore trouxe para a gramática a dinamicidade das experiências humanas utilizando-se de uma nomenclatura simples, lógica, acessível o que pode evitar muitas crenças equivocadas sobre o ensino de língua como a de que português é uma língua muito difícil de se aprender. Finalizo estes comentários esperando que esta pesquisa possa trazer alguma contribuição as demais pesquisas referentes ao estudo da língua.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1980.
- BORBA, Francisco da Silva. *Uma gramática de Valências para o Português*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. (org.) et al. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: UNESP, 1991.
- CHAFE, Wallace L. *Significado e estrutura lingüística*. Tradução de Maria Helena de Moura Neves, Odette Gertrudes Luiza Altmann de Souza Campus e Sônia Veasey Rodrigues. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. *As estruturas reflexivas em português e seu tratamento na gramática de casos*. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 1991.
- COOK, Walter. *A set of postulates for case grammar analysis*. Washington, Georgetown: University Press, 1979.
- FILLMORE, Charles J. Em favor do caso. In: Lúcia M. Pinheiro Lobato (org.). *Semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1989.

Jornal Nacional: o mago imbatível da Rede Globo

Elaine Marta Lopes Medina

Universidade Estadual de Maringá (Pr) Bolsista da CAPES

RÉSUMÉ: *On vient présenter résultats des analyses du Journal Nacional en train de remarquer la performance des présentateurs, l'estructure du journal parlé, question de communiquer, son langage et 'une interview avec professeurs du Moyen-Enseignement avec l'intention d'étonner la vision d'eux au respect du journal parlé et la mémoire des nouvelles transmises.*

PALAVRAS-CHAVE: *Journal Nacional, professores, linguagem*

Introdução

O Jornal Nacional, o gênero por excelência da Rede Globo e líder exclusivo de audiência, assegura, há mais de 30 anos, um compromisso inadiável com milhões de telespectadores brasileiros. Apesar da miséria, da corrupção, dos escândalos políticos que estão estampados nos jornais impressos, o telejornal funciona como bálsamo paliativo para muitos dos ouvintes que enfrentam problemas de moradia e desemprego. Considerando essas reflexões, o objetivo deste trabalho é apresentar resultados das análises do *Jornal Nacional* da Rede Globo, atentando para a *performance* dos apresentadores, a estrutura do telejornal, a questão informativa, a totalidade de assuntos tratados e sua linguagem através de procedimentos previamente direcionados. Também apresentamos os resultados de uma entrevista gravada em áudio, com quatro professores do Ensino Médio, de diferentes áreas de ensino, do município de Araçatuba, norte do Paraná, com o objetivo de flagrar a visão deles a respeito do Jornal Nacional e a lembrança que os mesmos têm das imagens/notícias veiculadas pelo jornal, desde a sua estréia. Tal proposta, além de ser uma análise crítica da imagem e do discurso do telejornal, contribui para aguçar no professor novas pesquisas e posturas diante dos meios midiáticos. Este trabalho encontra-se fundamentado em Taddei (1981), Silva (1985), Marcondes (1994) e Aranha (1999).

Telejornal, um gênero da TV

O avanço tecnológico possibilitou a expansão da tevê causando um impacto considerável, principalmente no telejornalismo, deixando o telespectador fascinado e deslumbrado com um novo espetáculo. O telejornalismo surgiu numa direção oposta ao jornal escrito, abalando outros sistemas de comunicação. Isso porque o telespectador podia assistir aos fatos noticiosos em cores, no momento em que eles transcorriam, em qualquer parte do mundo. A linguagem do telejornal torna-se rapidamente mais atraente e mais digerível que o jornal impresso.

O telejornal, considerado um gênero informativo, apresenta, geralmente, as matérias consideradas mais significativas da cidade, da região, do país e do mundo. Mas, na ótica de Marcondes (1994: 50), o telejornalismo hoje não é um transmissor de acontecimentos que acontecem na sociedade, mas sim um espetáculo informativo onde tudo precisa ser encenado, inclusive a informação e a *performance* dos atores com intuito de criar no telespectador um estado de “êxtase, tensão e choque”. Ele ressalta, também, que alguns temas são fabricados, criados, reorganizados e desdobrados a partir de uma certa intencionalidade e investidos de um caráter mercadológico com o propósito de envolver o público. O telejornalismo tornou-se um fenômeno isento de qualquer intenção de seriedade. O “real” e o “irreal” se transformam em pura ficção jornalística, um novo tipo de fábula.

De certa forma, é uma estratégia utilizada pelos donos de emissoras, aliadas aos órgãos governamentais e empresariais, para camuflar e apagar os reais problemas sociais, políticos e econômicos pelos quais passa a sociedade.

Muitas pessoas acreditam que se a televisão puder ser feita

com coberturas ao vivo, mais ela vai se integrar à sociedade, cumprir a sua finalidade de informar e o espectador vai conseguir tirar suas próprias conclusões a respeito do que está assistindo. Mesmo assim, o próprio modo de colocar a câmara, os dizeres do jornalista, e até o próprio fato noticiado são parciais e não isentos. As pessoas precisam saber que as notícias passam por filtros, critérios muito subjetivos de quem filmou, redigiu e de quem editou.

Na visão de Aranha (1999), os telejornais diários predominam notícias de interesse do público insípidas e superficiais que não passam de teleentretenimentos sociopolíticos. As notícias de interesse público nem sempre são agradáveis, requerem avaliações por parte dos telespectadores. Para a maioria da população, depois de oito horas de trabalho mal remunerado, a tevê é o *play-ground* de todas as noites.

A pulverização de informações, sobrepostas umas as outras, e a estrutura e o ritmo acelerado das apresentações prejudicam não só a compreensão das notícias, mas o estabelecimento de relações entre os fatos noticiados e os antecedentes históricos. Essa estratégia de comunicação só promove a desinformação, segundo Aranha. As observações de Marcondes (1994) ecoam nessa mesma direção, pois quanto maior a exaustão das imagens, a troca constante de cenas, menor será o interesse do telespectador pela notícia ou reportagem. Para Fischer (1997) o telejornal suspende a informação e se constitui em uma verdadeira ficção que rompe as barreiras dos acontecimentos públicos e privados.

Considerando a incidência dos “mass media” como fontes de informação, de formação e como Aparelhos Ideológicos do Estado, segundo Althusser (1971), o educador pode e deve aproveitar os diversos assuntos que veiculam na mídia televisiva, principalmente do telejornal, associar aos programas escolares e ensinar a linguagem das imagens ao jovem/educando contemporâneo. Educar com a imagem significa, segundo Taddei (1981: 8-10), não só captar a informação material/narrativa, mas usar a imagem como meio de expressão e linguagem.

Jornal Nacional: o líder da Globo

A televisão brasileira nasceu no início da década de 50, inteiramente moldada nas técnicas da televisão americana. Só em 26 de abril de 1965, surge a TV Globo que, seguindo a princípio a linha popular, logo expande seu sinal para uma rede de afiliadas adquiridas em todo o território, graças à oferta de mais de 5 milhões de dólares do Globo-Time-Life aos olhos do regime militar vivido pelo Brasil após a revolução de 1964, segundo as pesquisas de Silva (1985) e Guareschi (1999). Pode-se dizer que daí nasceu uma aliança que nunca mais foi desfeita.

No dia 1º de setembro de 1969 entra no ar o *Jornal Nacional*, monopólio de informação e símbolo de ascensão da Rede Globo, condição à qual não chegou sem estreita cooperação do Estado. Cid Moreira é o apresentador de estréia do *Jornal Nacional*. Sua saída, em 1996, significou uma mudança não apenas na forma, mas também no conteúdo do noticiário, levando a um papel mais ativo dos apresentadores.

Conforme Silva (1985: 35), a grande estratégia da Globo foi colocar o JN entre a telenovela das 19 horas, com um enredo leve e bem-humorado, e a telenovela das 20 horas, para um público mais adulto e dramático. Havia pouca preocupação com o conteúdo. O único objetivo era manter o fluxo da audiência, atingir todo o Brasil ao mesmo tempo e extrair o prestígio do noticiário das autoridades governamentais e do telespectador. O JN seria um ponto de referência, um porto seguro para as pessoas.

Analisando o Jornal Nacional da Rede Globo, percebemos que os atuais apresentadores, Fátima Bernardes e William Bonner, que são também editores e acompanham a produção da notícia em quase todas as suas etapas, ainda resistem a qualquer manifestação de subjetivação do discurso. Priorizam a objetividade jornalística, produzindo enunciados impessoais com uma certa imparcialidade, recorrendo, entre outras coisas, à diluição da voz. A diluição consiste em “banalizar um fenômeno estranho ao corpo social” perante a opinião pública, dando a impressão de que o problema é passageiro (Guareschi, 1999: 53). Privilegiamos nesse trabalho, amostras de edições mais recentes.

Embora o Jornal Nacional seja tratado no universo extralingüístico como uma “estrela”, nos telejornais os sujeitos da enunciação não costumam atuar em nome de si mesmos, de um “eu” individual, mas como representantes de uma enunciação coletiva. Como exemplo, as frases de William Bonner: a) *Segundo o Ministro da Educação, 2078 municípios ainda (...)* 09/02/2001; b) *O governador licenciado de São Paulo, Mário Covas, teve uma falência (...). Segundo os médicos, o problema (...)* (01/03/2001).

Os apresentadores jamais fazem referência ao seu próprio papel, nunca falam em seu próprio nome; algumas vezes fazem referência à própria equipe de produção do telejornal como nos exemplos: a) *As fraudes no INSS que o Jornal Nacional vem denunciando revelam (...)* (28/02/2001); b) *Em várias cidades brasileiras, os consumidores têm que pagar interurbano quando ligam para bairros vizinhos. Uma distorção que o Jornal Nacional mostrou há sete meses* (03/02/2001).

É perceptível que, mesmo dirigindo-se à audiência através da câmera, esforçam-se para não demonstrar qualquer envolvimento com os acontecimentos narrados. Não se apropriam do discurso como sendo seus e tampouco atribuem algum ponto de vista e, pelo contrário, as expressões verbais são construídas em terceira pessoa e são poucas as circunstâncias nas quais se permite demonstrar uma valoração pessoal através de recursos extralingüísticos ou semióticos como: tom da voz, o ritmo da palavra, a expressão facial, o olhar, os gestos e a manifestação emocional. Percebe-se que o telejornal prima pela aparência da roupa, penteado, ou seja, o visual dos apresentadores.

No que diz respeito à estrutura, o Jornal Nacional leva de 30 a 45 minutos de duração (incluindo a propaganda), sendo que as notícias ficam no ar por 1 a 2 minutos, de acordo com a importância dos temas, os quais são agrupados em blocos seguindo uma ordem fixa temas: sociedade, economia, política, internacional, esportes, cultura e lazer. O processo de escolha é feito por uma equipe que faz as pautas, as quais são diretrizes para a produção de uma matéria.

Segundo os estudos de Vasconcelos e Contiero (1999), o discurso jornalístico da tevê segue o esquema da notícia impressa. No começo do jornal, os apresentadores fazem as chamadas das notícias mais importantes. A categoria manchete chama a atenção do telespectador e estimula a curiosidade.

Na edição do dia 09/02/2001, por exemplo, foram apresentadas vinte e duas notícias distribuídas em 4 blocos. No bloco 1, as notícias versam sobre o estado clínico do cantor Herbert Vianna e o enterro de sua esposa; especialistas em geriatria, congelamento de pessoas; morte do calouro de Medicina da USP; morte de 40 frangos; prestação de contas das escolas públicas. No bloco 2, as notícias referem-se mais a assuntos policiais como: clonagem de cartão magnético; problemas na

construção de imóveis; contrabando de brinquedos; tentativa de fuga numa cadeia; apreensão de um caminhão carregado de maconha. Bloco 3: greve dos motoristas de ônibus de Belo Horizonte; queda do dólar; reforma do carro Rolls Royce; plantio de bananeiras numa estrada esburacada do Paraná; meteorologia. Bloco 4: encontros de ministros internacionais; jovens jogadores do futebol brasileiro; a Copa Davis. Nenhuma menção foi dada aos problemas da economia brasileira e tampouco sobre o que andam fazendo os senadores e deputados.

Pela quantidade de notícias apresentadas, pela linguagem rápida de entrevistados, repórteres e imagens dinâmicas, dadas em forma de flashes, é impossível o telespectador captar todos os dados de uma reportagem. O que ele vai reter em sua memória são alguns fragmentos descontextualizados. A objetividade informativa, imposta pelo alto custo no horário nobre, prejudica uma maior compreensão por parte do telespectador. Um outro problema é a limitação da fala dos entrevistados, salvo quando o entrevistado é uma autoridade. Na maioria das vezes elas não passam de cinco segundos e servem apenas para ilustrar o que o repórter contou. Nessas concessões limitadas, a voz de pessoas comuns é silenciada pela imprensa jornalística e pela mídia.

De acordo com Maciel (1995: 45- 61), os jornalistas da televisão lidam com quatro formas de apresentação da notícia: *nota ao vivo*; *a nota coberta*, dividida em duas partes: (cabeça e off - narração do repórter enquanto as imagens da notícia são exibidas na tela); *boletim/stand up* (notícia apresentada em pé pelo repórter) e a *reportagem* (que inclui – cabeça, off, boletim, sonoras - entrevistas para completar a matéria-, pé – texto curto para encerrar a reportagem). Tomamos, como exemplo, a reportagem de Priscila Brandão, sobre os “especialistas em geriatria” (09/02/2001).

Cabeça/apresentador:

“O aumento da expectativa de vida dos brasileiros põe o país diante de um desafio: formar médicos pra cuidar de pacientes que já passaram dos 60 anos.”

Off/repórter:

“Gustavo está terminando a especialização em geriatria, uma escolha que tem crescido (...).”

Sonora/ Gustavo:

“Assim como a criança não é um adulto (..)”

Boletim/repórter:

“De acordo com a sociedade brasileira de geriatria, daqui a 20 anos, o Brasil terá a 6ª. maior população acima de 60 anos. O número de geriatras não acompanha esse crescimento”.

Pé/apresentador:

“No país mais rico do mundo, velhos e moços esperançosos com as conquistas da ciência e da medicina não se preocupam apenas em viver mais. Eles querem uma segunda vida (...).”

A ordem das partes pode variar. O essencial é que o texto de todas as partes da reportagem tenha harmonia e as partes “in off” busquem uma relação entre o texto e as imagens exibidas.

Observando a linguagem das diversas notícias, percebemos que há predomínio de frases curtas, concisas, obedecendo a ordem direta (sujeito, predicado, complementos). Os períodos compostos aparecem com bastante frequência; o vocabulário é simples, utilizam poucos adjetivos – salvo em função informativa -, os pronomes possessivos não aparecem; usam frequentemente as expressões temporais ligando um bloco a outro como, por exemplo: *Em instantes, preso um homem acusado de roubar contas bancárias (...)* (09/02/

2001). Apesar dessa simplicidade com a sintaxe e com o léxico, os apresentadores obedecem ao padrão culto da língua.

Análise das entrevistas

A segunda parte da análise visa flagrar: 1) *a visão crítica do professor a respeito do Jornal Nacional*, visto que muitos estudiosos, inclusive os já citados nesse trabalho, fazem discursos ferrenhos contra o telejornal; 2) *a lembrança das imagens/notícias veiculadas pelo jornal*, 3) *a performance dos apresentadores*. A limitação do espaço, não nos possibilita expor a degravação da entrevista na íntegra, mas uma síntese dos resultados. Todos os entrevistados possuem curso superior.

A primeira entrevistada assiste algumas vezes ao Jornal Nacional. Segundo ela, o telejornal é *fraco, não apresenta as entrevistas na íntegra e são muito rápidas, não mostra questões que interessam ao povo, em outros telejornais a realidade é apresentada com matérias feitas ao vivo. O jornal não deixa questões para o telespectador pensar, apenas informa*. Aspecto positivo: não faz sensacionalismo com a notícia. Lembrança de matérias: seqüestro de ônibus e morte de uma passageira pelo policial, o caso do Lalau *nós não temos justiça, uma pessoa que fica na prisão com frígobar (...), ou aquela que roubou o INSS, que tá presa lá, sai de dia pra fazer um curso (...)*. As matérias recentes foram mais lembradas como: doença de Mário Covas, acidente com o cantor Herbert Vianna, enchente em São Paulo. *O Cid Moreira passa, além da informação, emoção*. Embora a entrevistada assista muito pouco ao Jornal Nacional, ela tem um alto índice de lembrança.

A segunda entrevistada sempre assiste ao telejornal. Aspectos avaliativos do jornal: *excesso de tragédias dá ibope, de problemas políticos*. Lembrança das notícias: *a ida do homem à Lua foi o máximo. Ainda é o melhor jornal. Os locutores são bons, falam bem. O Cid Moreira passa emoção. Além de apresentador, é um pouco que ator*. Considerando os repertórios individuais, as habilidades perceptivas, percebemos, grosso modo, que não há fixação de imagens/ notícias pela entrevistada, embora os telejornais são sempre vistos. A argumentação redundante, quanto ao aspecto trágico, está presente em toda a entrevista.

A terceira entrevistada sempre assiste ao Jornal Nacional. *É um dos jornais que me libera mais informação, a linguagem atinge todas as classes*. Aspectos negativos: *notícias repetitivas, cortes bruscos de imagens*. Lembranças de notícias: *descoberta de remédio para artrite, a morte do Tancredo, a vinda do Papa, a queda do muro de Berlim, o impeachment. Os apresentadores falam com os olhos. A linguagem da imagem é também uma dominante*. Pelas declarações da entrevistada, o Jornal Nacional ainda é o melhor de todos, pela qualidade da imagem, dos apresentadores, pela própria informação. A credibilidade do telejornal, segundo a entrevistada, é variável ao grau de conhecimento de cada um. Os fatos históricos e sociais predominam na sua memória.

A quarta entrevistada assiste ao jornal sempre que pode. *O jornal dá a notícia segundo a sua ideologia, defende o capitalismo, beneficia o governo e os interesses partidários. São muitas informações e rápidas demais. Vocabulário difícil como 'incompatibilidade'*. *O jornal TJ Brasil é mais crítico que o JN*. As notícias lembradas foram: *morte de Ayrton Senna, queda do muro de Berlim, a Guerra do Golfo*. A Globo se preocupa em colocar bons apresentadores. *Há uma mistificação em cima do Cid Moreira*. Apesar de a entrevistada considerar o JN como um marco na história, a sua percepção crítica é evidente em relação ao jornal e à manipulação ideológica do canal.

Essa posição, segundo Orozco (1991, apud Hatje, 1997), pode estar associada às mediações situacionais e interações dentro do lar. O grupo social a que o telespectador pertence, seu nível socioeconômico e cultural e também o grau de instrução, além da sua própria experiência de vida, são fatores que contribuem em como o telespectador recebe cada mensagem emitida durante a programação da televisão.

Considerações finais

Apesar das críticas dos estudiosos ao Jornal Nacional, os professores entrevistados consideram o telejornal informativo, imperdível e melhor que o das outras emissoras, mesmo percebendo a linha ideológica que segue a emissora. Todos corroboram com a quantidade excessiva de informação, da rapidez como que entram e saem de cena. Os entrevistados imaginam que assistindo ao telejornal estarão informados de tudo que acontece no país. Essa percepção produz uma certa ilusão de se estar sendo informado, suprimindo-se, assim, a necessidade de leitura de jornais impressos. A força da imagem, da palavra, a *performance* dos apresentadores os leva a acreditar na integridade da notícia e não se dão conta que a televisão mostra apenas uma versão dos fatos, um fragmento da notícia. Assim, o telejornal se legitima pela sua estrutura, pelos temas abordados, pelo foco da câmera, pela sonoridade, pelo visual dos apresentadores e seus discursos, mas nunca como suporte de linguagem e meio de ensino.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. (Trad. de J. J. Moura Ramos) Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974 (Título original: *Ideologie et appareils idéologiques d'Etat*, 1970).
- ARANHA, A. S. Telejornais fazem do jornalismo entretenimento. Interesse do público x interesse público. *Comunicação e mídia*, 1 (1), pp 50- 55, março, 1999
- FISCHER: Rosa M. Bueno. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. v. 22, nº 2, dez., p.59- 79, 1997.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Comunicação & poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeira na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- HATJE, Marli, LANER, Vinícios F., REIS, Ister M. B. Televisão: índice de lembrança de notícias veiculadas e a credibilidade das fontes de informação. *Signo*, v. 22, nº 32/33, p. 7-28, jan/dez., 1997.
- MACIEL, Pedro. *Jornalismo de televisão*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995
- MARCONDES. Ciro F. *Televisão*. Ponto de Apoio. São Paulo: Scipione, 1994
- SILVA, Carlos E, L. da. *Muito além do jardim botânico*. São Paulo: Summus, 1985.
- TADDEI, Nazareno. *Educar com a imagem*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- VASCONCELOS, Silvia I. C. C. de e CONTIERO, Sueli A.. Um exame da organização do discurso jornalístico: a reportagem televisiva. In: VASCONCELOS, S. I. C. C. de (Org.). *Os Discursos Jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos*. Maringá/Itajaí: Eduem/Editora da Univali, 1999.

Comédias podem ser altamente formais ou sobre a seleção de textos

Eliana Sandra Pitombo Teixeira

Universidade Estadual de Feira de Santana

ABSTRACT: *The goal of this study is to discuss the question of how to select texts in historical linguistic research. By comparing the use of the pronoun “você” in two different types of texts, the article intends to show how hard it is to classify speech styles in written texts, pointing out some ways of identifying them.*

PALAVRAS-CHAVE: *seleção de textos, pesquisa histórica, estilo de fala, formas de tratamento*

1. Introdução

O objetivo dessa comunicação é discutir a questão da seleção de textos na pesquisa em lingüística histórica, tarefa que, nas minhas buscas em arquivos e bibliotecas, muito me tem inquietado. Tomo como ilustração desse problema dois estudos sobre as formas de tratamento na Bahia, na segunda metade do século XIX.

Pequenas crônicas em forma de diálogo, publicadas no jornal *A Verdadeira Marmota*, entre 1851 e 1852, constituem os dados do primeiro estudo. Nesses textos, o pronome *você* é usado categoricamente como forma de tratamento íntimo.

No segundo, cuja fonte de dados é uma comédia – gênero consensualmente considerado pouco formal- observei uma preferência pelo pronome *tu* e um uso muito limitado da forma *você*.

A precedência temporal dos textos do primeiro estudo invalida a interpretação de um aumento gradual da forma inovadora (*você*), reflexo de uma mudança em curso.

Essas constatações e as aparentes contradições que elas sugerem me levaram a propor uma discussão sobre as estratégias para identificar e isolar os diversos níveis estilísticos em textos escritos em tempos pretéritos.

2. A questão do estilo

Estilo de fala e classe social sempre foram levados em conta nas descrições lingüísticas mesmo fora do âmbito da Teoria da Variação e Mudança. Nascentes (1953) apontava a tendência à vocalização da consoante /l/ em posição pós-vocálica em falantes cariocas da classe “semi-culta”. Já Câmara Jr. (1977) observava essa mesma tendência na “variedade coloquial relaxada” do Rio de Janeiro.

No entanto, a relação entre estilo de fala e mudança lingüística só foi reconhecida a partir do famoso texto de Weinreich, Labov e Herzog (1968). Nos estudos desenvolvidos por Labov (1972), o autor observa que as formas lingüísticas em processo de mudança ocorrem inicialmente no estilo a que ele chama de casual. Quando a forma atinge os contextos mais formais, culminando com sua ocorrência na língua escrita, significa que a mudança já foi completada.

Labov define estilo como a frequência relativa de traços ou marcas estilísticas. Romaine (1982) observa que “apesar de simplista e mecanicista” esta definição levou à descoberta de uma íntima relação entre a dimensão social das variantes e sua dimensão estilística:

“...alguns traços mostram movimento em um contínuo que vai do casual ao formal do mesmo modo que num contínuo social, da classe operária para a alta.”(p. 115).

Para Labov (1972) o maior ou menor grau de atenção dispensada à fala produz padrões estilísticos mais ou menos formais. Desse modo, a questão da identificação do estilo começa com a distinção dos contextos ou situações em que a comunicação se estabelece. Mesmo na situação de entrevista face à face, que normalmente conduz a um

estilo mais cuidado, Labov distingue momentos de quebra estilística em direção ao estilo casual correlacionados a fatores tais como tópico da conversa, trocas lingüísticas com uma terceira pessoa, final da entrevista quando o entrevistador demonstra ter encerrado o seu trabalho, mas continua conversando, além de rimas e jogos infantis. Nesses contextos, busca-se por evidências de que o falante está usando o estilo casual nas suas modulações vocais: velocidade da fala, risos, ritmo da respiração, entre outras deixas.

Esses critérios de identificação de estilo, quer funcionem ou não, foram naturalmente concebidos para o trabalho com dados de fala, e numa perspectiva sincrônica.

A questão que se coloca é: como identificar o estilo na pesquisa histórica cuja fonte de dados são os registros escritos?

Romaine (1982) propõe e testa uma metodologia para lidar com os fatores extralingüísticos na pesquisa histórica a partir de um estudo sobre marcadores da relativa no escocês médio. A autora levanta a hipótese de que o marcador zero define o estilo informal. Em linhas gerais, sua proposta é a seguinte:

- a) reconstrução de um contínuo estilístico a partir da escolha de textos de gêneros os mais variados;
- b) divisão dos textos de acordo com critérios extralingüísticos tais como tópico ou assunto, classe social do interlocutor, função da comunicação;
- c) ordenação dessas subseções em um contínuo estilístico baseado na frequência de uso de marcadores da relativa;
- d) nova ordenação dessas subseções com base em critérios lingüísticos, como por exemplo, a complexidade sintáticas de certas relativas;
- e) observação dos achados a fim de verificar se corroboram a hipótese sobre a relação entre uso de marcadores da relativa e nível estilístico.

3. Formas de tratamento e estilo

Considerando que as formas de tratamento constituem ou parecem constituir por si só índices estilísticos, considerar uma ou outra forma como marcadora de um estilo mais ou menos formal poderia parecer um procedimento circular na medida em que o que estamos buscando determinar é exatamente os valores dessas formas para identificar os estilos, valores suscetíveis de mudanças ao longo do tempo ao sabor das mudanças sociais e ideológicas por que passam as sociedades. Mais do que qualquer outro traço lingüístico, os pronomes, por causa do significado social da referência pessoal, refletem mais transparentemente essas mudanças. Por exemplo, no Brasil, durante os períodos colonial, imperial e republicano o pronome *você* foi uma forma de cortesia, um pronome depreciativo, uma forma de tratamento íntimo e até mesmo, mais recentemente, uma forma de indeterminação do sujeito. Com isso não estou afirmando que a cada período histórico corresponda um significado diferente. Ao contrário, observa-se, durante extensos períodos de tempo, a co-ocorrência de

formas diferentes com o mesmo significado ou de uma mesma forma com significados distintos. Este fenômeno, obviamente, não se restringe à questão das formas de tratamento. É sim, um fenômeno típico da natureza própria da mudança linguística – a gradualidade da difusão da nova variante na comunidade¹ – mas que transparece mais exacerbadamente no uso dos pronomes pessoais por serem estes definidores de hierarquias sociais mais finas. As sentenças abaixo, retiradas de um texto de 1846², ilustram a questão:

1. **Você?!...** quem é o senhor para tratar-me por você? – eu sou tão livre como o senhor!

2. Mariquinha – disse uma delas – **você** conhece aquele moço?

3. Poderei convir em parte no que **dizes**, Mariquinha [...].

A sentença 1 exemplifica uma relação assimétrica em que um interlocutor de uma classe superior dirige-se a outro de classe inferior. Note-se a veemência com que esse último reclama da forma como é tratado. As sentenças 2 e 3 são emitidas por uma mesma pessoa (a jovem Rita) dirigindo-se a sua amiga Mariquinha, o que demonstra ser o pronome *você*, tal como *tu*, uma forma de tratamento íntimo nas relações intraclasse.

É Faraco (1996) que nos dá a pista sobre a introdução do pronome *você* no Brasil. O autor sugere que os colonos que vieram para o Brasil a partir da segunda metade do século XVI teriam difundido *Vossa Mercê* e suas variantes como forma de tratamento respeitoso. Em Portugal, *Vossa Mercê* era usado para o tratamento do rei no século XIV. Com a ascensão social e política da aristocracia, a forma começa a ser usada para tratamento de nobres e, já desgastada, circunscreve-se à população não-aristocrática, classe a que pertencia a maioria dos colonos.

Apesar de timidamente, o pronome *você* é documentado no século XVII nos poemas de Gregório da Mattos. Na edição promovida por James Amado (1999), Miécio Tâti anota que *você* (grafado *vossê* no manuscrito) é ainda tratamento cerimonioso. No entanto, o seu uso limitado e os contextos em que ocorrem me levaram a interpretá-lo como pronome depreciativo.³

Santos Luz (1956:271) oferece uma explicação convincente para o desgaste constante das formas de tratamento cortesias. Diz a autora:

“... as fórmulas de tratamento cortesias são expressivas, por vezes exageradas, e o valor expressivo das palavras atenua-se rapidamente pelo uso freqüente que delas se faz. Assim, não causa admiração que a linguagem cortês se renove mais depressa que qualquer outra.”

Tratamento cortês significa tratamento formal, mas tratamento formal (no sentido do uso de formas cortesias de tratamento) nem sempre é um índice de formalidade da fala. Tome-se por exemplo o fato de, em tempos não muito remotos, ser comum os conjugues da classe alta se tratarem por *vós*. Seria o uso de *vós* um índice de formalidade das relações entre marido e mulher ou não seria tão somente um costume de uma época e de certo grupo social? Deve-se também atentar para o fato de que o que é considerado formal em uma época não o ser necessariamente em outra. Fatos como esses exigem um cuidado redobrado na identificação do estilo na pesquisa diacrônica sobre as formas de tratamento. Daí a dificuldade que senti em identificar o estilo utilizado em cada sentença individual nos dados que recolhi para o estudo das formas de tratamento. Decidi, então, não codificar as sentenças quanto ao fator estilo. Admitindo como válido o achado de Labov de que uma variável socialmente diagnóstica será também estilisticamente diagnóstica e considerando a gênese popular

da forma *você* e o seu uso restrito em textos literários do século XIX, levanto a hipótese de que os textos que apresentam altas frequências de pronome *você* devem ser classificados como [-formais]. Entretanto, para não correr o risco de usar um argumento circular, fui buscar nesses textos evidências extralinguísticas tais como a presença de personagens das classes populares (no caso de textos literários), a classe social e grau de letramento do escritor, a função da comunicação e as características do veículo de comunicação. Evidências linguísticas como o uso de gírias e da expressão *a gente* como forma pronominal, entre outras, também foram consideradas. Desse modo, uni o achado de Labov (1972) aos ensinamentos de Romaine (1982).

4. À comédia, enfim

Com a finalidade de testar essa hipótese, selecionei um conjunto de textos escritos pelo jornalista Próspero Diniz, publicados no jornal baiano *A Verdadeira Marmota*, entre 1851 e 1852. Pelas características do periódico – populista e satírico – e pelo perfil de seu editor/redator⁴ – crítico e irreverente – intuí estar diante de um estilo informal.

Os textos são pequenas crônicas em formas de diálogo entre personagens das classes média e baixa e versam sobre assuntos do cotidiano. As sentenças abaixo servem de ilustração:

5. Tratando agora de nossos negócios, como vai você com o seu noivo? (1852, nº 107, p.2)

6. Você levou bordoadas? (1851, nº 37, p. 2)

No conjunto de textos, a forma de tratamento é *você*. Há uma única ocorrência da forma verbal correspondente a *tu* na sentença imperativa que transcrevo abaixo:

7. Aquieta, menina!

O fator que apresenta resultados mais interessantes é o sexo do interlocutores. Entre sexos iguais a forma de tratamento íntimo é *você*, pronome nunca usado entre sexos diferentes. Nesse caso, homens e mulheres da classe baixa usam *Senhor/Senhora*, enquanto na classe média a forma usada entre sexos diferentes é *Vossa Mercê*. No tratamento respeitoso entre mulheres dessa mesma classe (filha dirigindo-se à mãe, por exemplo) usa-se *Senhora*.

Selecionei também um texto de 1870, uma comédia do escritor baiano Augusto Pinto Paca. Nesse texto, há um número maior de relações assimétricas (amos X criada) e aparecem personagens da classe alta. Observei uma predominância da forma verbal correspondente a *tu* para o tratamento íntimo (o pronome é sempre nulo) e apenas sete ocorrências de *você*. No tratamento respeitoso, usa-se *Senhor/Senhora*; Não há nenhuma ocorrência de *Vossa Mercê*. Eis alguns exemplos:

8. (Agrepina a Matheus): Mas você cometeu um crime, matou um homem. (p.23)

9. (Matheus a Agrepina): Poderme-has dar um cálice de cognac? (p.23)

¹ Sobre gradualismo na mudança cf. Lightfoot, 1999.

² Trata-se da novela de Ambrósio Ronzi “Cena da Vida Baiana”, publicada no jornal literário *O Crepúsculo*.

³ Localizei em sua extensa obra apenas sete poemas em que o pronome *você* é usado. São todos eles sátiras dirigidas ao baixo clero, a uma prostituta e ao governador Câmara Coutinho. O poeta retrata satiricamente a figura do governador, um grande desafeto seu: “Você perdoe,/nariz nefando,/que eu vou cortando,/ e inda fica nariz,/ em que se assoe.” (p.184)

⁴ Sobre a personalidade do escritor, cf. Blake, 1883-1902, vol. 7. p. 83-4

10. (Agrepina a Matheus): Minha ama encarregou-me de convidar-te para residires aqui. (p. 29)

Agrepina e Matheus são namorados, portanto se tratam informalmente. Observa-se variação entre *tu* e *você* quando Agrepina se dirige a Matheus. Contudo, a frequência de uso de *tu* é muito maior. Matheus nunca se dirige a Agrepina usando *você*. Essa forma é usada por interlocutores do sexo masculino, numa relação assimétrica, de superior para inferior.

Comparando os textos, vejo que o pronome *você* foi, durante um período do século XIX, uma forma de tratamento íntimo, usada inicialmente por pessoas do mesmo sexo, como também uma forma de tratamento depreciativo. No texto de 1870, verifica-se uma expansão dos contextos em que é usado: mulheres dirigindo-se a homens. No entanto, além do retrocesso quantitativo, os homens não o utilizam como forma de tratamento íntimo. Pergunto, então: como uma forma usada categoricamente por pessoas do mesmo sexo no início dos anos 1850 tem um uso tão limitado 20 anos depois?

5. Conclusão

A comparação da frequência e dos contextos de uso do pronome *você* como forma de tratamento íntimo nos dois textos analisados permitiu chegar às seguintes conclusões:

- a) a forma de tratamento *você* usada apenas entre pessoas do mesmo sexo nos textos de 1851 e 1852, passa a ser usada, mesmo que timidamente, por mulheres dirigindo-se a homens no texto de 1870;
- b) há uma correlação entre o uso de *você* e a classe social do personagem (classes baixa e média);
- c) se a classe social, como sugere Labov, correlaciona-se com o estilo, então o conjunto de textos de 1851 e 1852 é mais informal do que o de 1870;
- d) considerando que o texto de 1870 é uma comédia, concluímos não

ser tal gênero tão informal quanto se tem afirmado. Dito de outra forma: COMÉDIAS PODEM SER ALTAMENTE FORMAIS.

6. Referências bibliográficas

- AMADO, J. (1999). (ed.) *Gregório de Matos*. Crônica do viver baiano seiscentista. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.
- BLAKE, A. V. A. S. (1883-1920). *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional e Imprensa Nacional.
- CÂMARA JR., J.M. (1977). *Para o estudo de fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora.
- FARACO, C.A. (1996). "O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica." In *Fragmenta*. Curitiba. 13:51-82. Editora da UFPR.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- LIGHTFOOT, D. (1999). *The development of language: acquisition, change and evolution*. London: Blackwell Publishers.
- NASCENTES, A. (1953). *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.
- PACA, A. P. (1870). *Não há prós sem precalços*. Bahia: Typografia de Francisco Felix.
- ROMAINE, S. (1982). *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS LUZ, M. (1956). "Fórmulas de tratamento no português arcaico (subsídios para o seu estudo)." *Revista Portuguesa de Filologia*. Coimbra: Editora Coimbra. 3 (1/2):251-363.
- WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. (1968). "Empirical foundations for a theory of language change." In W. Lehmann & Y. Malkiel (eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press.

A participação funcional entrópica de verbos formadores de construções lexicais complexas

Eliane Ferraz Alves

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *Modifications undergone by verbs which form complex lexical constructions may be described and explained according to a functional approach of the concept of “entropy”, which determines, in linguistic terms, the major or the minor degree of complexity of the process of construction of the meaning of the complex lexical constructions.*

PALAVRAS-CHAVE: verbo; constituição de sentido; construções lexicais

Possenti (1993), usando dos recursos da intertextualidade, afirma que “...há mais processos lingüísticos de construção da significação do que pode imaginar a lingüística da forma...” Assim, quando nos preocupamos com a descrição dos processos de construção de sentido em perífrases verbais, idiomáticas ou não, e quando tomamos ciência de como estão inter-relacionadas as diversas teorias semânticas, pudemos entender, com mais objetividade, as dificuldades para descrever esses processos, principalmente, quando essas perífrases — denominadas neste estudo de Construções Lexicais Complexas (CLCs) — são constituídas de verbo + nome (ou variações): *dar as caras, bater de frente, tomar precauções, ter considerações, levar no macio, fazer desfeita, passar mal.*

O fenômeno lingüístico das CLCs possui elementos estruturais visíveis e representáveis que fazem parte da língua, além dos elementos abstratos que dependem do momento de realização/produção e integram o plano da fala ou discurso.

A análise desse tipo de construção realizada por Alves (1998) considera os dois elementos acima referidos e nos encaminha para duas perspectivas de análise aparentemente contraditórias: a que considera as alterações das formas lingüísticas dentro de um sistema cuja evolução obedece a princípios de regularidade; e a que considera as alterações das formas lingüísticas como um processo instável, de certa forma, desordenado, que está sujeito a todas as influências co-textuais e contextuais.

O processo constitutivo das CLCs, pelo fato de não obedecer às regras semântico-sintáticas da construção padrão ou construção central (levar X para Y) parece contrariar a ordem estabelecida pelos padrões de uso e de regularidade lingüística.

O que nos leva a indagar: como explicar a formação dos sentidos de “levar um sufoco”, “levar a mal”, “levar uma surra”? Se considerarmos a base cognitiva semântico-sintático-pragmática dessas construções, chegaremos à conclusão de que esse processo de formação é previsível.

Nessas estruturas formais, quando contextualizadas, existe, externamente, uma relação direta entre experiência e o teor da informação veiculada; por outro lado, internamente, entre os elementos lingüísticos constitutivos desse tipo de construção, ocorre um processo de entropia — termo já utilizado na Teoria da Informação (Tondo, 1973:63) —, nesse caso, de entropia lingüística, na qual o elemento variável (nome ou variações estruturais) da construção, que pode ser parafrásicamente substituído, transfere suas funções semântico-sintáticas (força argumental, transitiva, metafórica ou não-metafórica) para o verbo, que, por sua vez, ao constituir uma CLC, perde as suas características funcionais originais. Assim, em:

1. *Levar um pau* = transferir X para Y (sentido1)
brigar (sentido 2)

temos duas informações cujo sentido só pode ser decodificado em um

determinado ambiente textual. Ao processo de constituição de sentido número 2, denominamos de processo de “entropia lingüística construcional.” Tal processo ocorre quando o ambiente textual favorece um processo funcional reversivo, ou seja, aquele que parte do nome para o verbo.

Dessa forma, é o “nome” (ou variação) que define todo o processo de entropia, embora o verbo *levar* tenha também a sua participação entrópica. Ao perder a sua autonomia semântica, toda a construção lexical complexa ganha características funcionais extras: tais características ou determinam um processo construcional metafórico — diferente daquele que, isoladamente, cada elemento possuía, por exemplo, *levar um fora* — ou determinam um processo construcional não-metafórico — conserva as características do nome formador de CLC, por exemplo, *levar em consideração*.

Essa espécie de equilíbrio entre o verbo e o nome, apesar das perdas e das alterações sofridas, representa, entre as muitas respostas que buscamos encontrar para explicar o processo de formação de sentido nas CLCs, uma possibilidade de análise explicativa, que se concretiza quando passamos a considerar os fatos da língua como fenômenos que fazem parte de um sistema aberto.

Tal possibilidade de análise nos fez recorrer a algumas noções da Teoria Geral dos Sistemas (Bertalanffy, 1968) numa tentativa de por ordem na aparente desordem lingüística que afeta as CLCs.

Tanto a análise semântico-sintática como a pragmática, realizadas com CLCs constituídas com o verbo “levar” (Alves, 1998) nos encaminharam para a conclusão de que só o conceito sistêmico de “entropia” — no sentido físico do termo, ou seja, considerado como um processo em que ocorrem perdas e trocas dentro de um sistema — é que pode favorecer explicações a respeito do processo de constituição de sentido das CLCs. Assim, além de um esforço interdisciplinar, envolvendo correntes lingüísticas às vezes diversificadas, dispendemos, também, um esforço transdisciplinar, visando ao objetivo maior que é compreender o processo de constituição de sentido desse tipo de construção.

Seguindo essa orientação sistêmica, a primeira questão que surge é: como utilizar um conceito gerado no domínio da Física, no domínio da Lingüística? Em outros termos, um sistema lingüístico aberto, como o que nós consideramos para as construções lingüísticas denominadas de CLCs pode ser tratado como um sistema físico? A resposta para tais questionamentos, certamente, será negativa. Logicamente, apenas a filosofia que existe entre os dois domínios pode ser utilizada, visto que em termos operacionais, ou mesmo em termos de comprovação científica, tanto o material quanto o método são diferentes.

Um enfoque científico que vê fenômenos lingüísticos e fenômenos físicos separadamente é considerado reducionista. Bunge (1976) apresentando um tratado científico que gira em torno, não de uma semântica exclusiva, mas sim de uma Semântica das Teorias Científicas e, dessa maneira, sendo totalmente contrário ao enfoque

reducionista, nos explica, sob um ponto de vista epistemológico, que as diversas teorias devem se articular para formar sistemas, e não devem se desvincular uma das outras, e nem entrar em conflito.

Quando falamos em sistema, estamos nos referindo também à organização e, por extensão de significado, a um processo de construção. Todo sistema para ser sistema deve ser organizado. É nesse sentido que consideramos as CLCs como um micro-sistema, conseqüentemente, como construções organizadas, quando essas construções integram um texto maior, ou, quando sozinhas, representam o próprio texto.

No entanto, precisamos lembrar, ainda com base em Bunge (1976), que falar em organização não implica, necessariamente, falar em “ordem”, ou em seu oposto a “desordem”. Essas considerações nos encaminham para o conceito de entropia, no sentido deste representar, dentro de um sistema qualquer, um certo grau de “desordem”, que necessita, também em termos lingüísticos, ser definido com maior precisão.

Tentando organizar esse processo de descrição sistêmico, ou melhor, tentando relacioná-lo com as CLCs, podemos afirmar que, quanto mais integrada uma CLC se apresenta no discurso lingüístico, maior será o seu grau de organização; conseqüentemente, o processo de entropia lingüística será maior ou menor, dependendo do grau de integralidade. É essa integralidade (diferente da integralidade estrutural) que faz as CLCs serem mais metafóricas ou menos metafóricas. Ex: 2. Levar um banho (perder, ser vencido facilmente) : + metafórica/sentido 1

3. Levar um banho (ser banhado por ...): - metafórica/sentido 2

Face a estas idéias, podemos propor, para o processo de entropia lingüística construcional ou de formação das CLCs, a seguinte organização constitutiva ou entrópica:

(DESORDEM > INTEGRAÇÃO > ORGANIZAÇÃO > DESORDEM ORGANIZADA)

DESORDEM: LEVAR UM BANHO (O QUÊ ?! PARA ONDE?!);
INTEGRAÇÃO/ORGANIZAÇÃO : LEVAR UM BANHO (SENTIDO 1 E 2)

DESORDEM ORGANIZADA: LEVAR UM BANHO = CLC

As CLCs são, dessa forma, construções lingüísticas que se organizam ao longo do tempo, ao longo do processo evolutivo de uma língua; são provenientes de um estado cognitivo, aparentemente, de grande desordem, sem que sejam considerados, em sua total integridade, os elementos ou o sentido dos constituintes desse tipo de construção.

Para que essa desordem lingüística organizada constitua um dado texto, faz-se necessária uma reorganização do subsistema em direção inversa; tal direção, movimento que parte do nome para o verbo, provoca uma perda e, ao mesmo tempo, um reaproveitamento equilibrado de função, que resulta na produção de um sentido dependente ou não-dependente do co-texto onde a CLC ocorre.

São sistemas que trocam matéria e energia (logo, informação) dentro do seu próprio subsistema – nesse caso temos, conforme já explicamos, uma troca de informação reversiva; em outros termos, uma perda de força semântica do verbo *levar* e um ganho de funções gramaticais determinadas pelo nome que compõe a CLC.

Assim, se o fenômeno lingüístico que ora descrevemos pode se estruturar, se organizar e, por vezes, evoluir, inclusive, no sentido de aumentar seu grau de complexidade ou integralidade, temos com os recursos do conceito de “entropia lingüística”, condições de dar os primeiros passos em busca de explicações para as variações ou alterações que atingem verbos do tipo “dar”, “ter”, “levar”, “passar”, “fazer”, “bater”, “tomar”, quando esses verbos constituem Construções Lexicais Complexas.

Referências bibliográficas

- ALVES, Eliane Ferraz. *Construções Lexicais Complexas com o verbo “levar”*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, mimeo. 1998.
- BERTALANFLY, L.V. *General system theory*. Braziller. 1968.
- BUNGE, Mário. *Tratado de filosofia básica*. São Paulo: EEP, Ed. da Universidade de São Paulo, V. 1 e 2. 1976.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- TONDO, Nádya Vellinho.. *Uma teoria integrada da comunicação lingüística: introdução à gramática transformacional*. Porto Alegre: Sulina. 1973.

Sobre prescrições e usos do *onde* e do *où* no Português e no Francês

Emília Helena Portella Monteiro de Souza

Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: Hadermann's work (1993) on *OÙ*, prescription and description, is a starting point to the comparison with studies on *ONDE* in grammar books of the portuguese language. Hadermann's contribution is valuable and presents proposal for the analysis of *OÙ*. It also offers important reflections on the treatment of *ONDE*.

PALAVRAS-CHAVE: *ONDE*, *OÙ*, prescrição, descrição.

Faz parte da investigação sobre o *ONDE*, tema central de nossa tese de doutoramento, a revisita à tradição gramatical e a outras obras mais descritivas, que tratam sobre o *ONDE*: classificação, valores e empregos, para que se esclareça sobre sua natureza e sobre os usos que se tem verificado em amostras das modalidades oral e escrita da língua, em particular, do português falado em Salvador, nesta sincronia.

A leitura da obra de Pascale Hadermann (1993), "*Étude morphosyntaxique du mot où*", que trata sobre o *OÙ* em francês, veio se juntar à bibliografia escolhida para estudos sobre o *ONDE*, por ser uma obra de investigação exaustiva sobre o tratamento do *OÙ* em gramáticas, dicionários e em todo o material coletado do Instituto Nacional da Língua Francesa, além de ter contado com *corpora* escrito e oral para servir de exemplificação às análises apresentadas. A contribuição maior dessa obra, para nossos estudos, deve-se ao fato de ter provocado questionamentos sobre as prescrições/descrições do *ONDE*, através das comparações feitas por nós. Em geral, as nossas gramáticas são pouco elucidativas em vários aspectos no que se refere ao *ONDE*, isto por conta do tratamento sobretudo econômico, quando não ambíguo, que é dado a esse item.

Do resultado dos levantamentos feitos sobre o *ONDE* e do que apresenta Hadermann (1993) sobre o *OÙ*, se identificaram mais semelhanças entre os dois itens do que se poderia prever.

A partir do exposto nesta introdução, se delineiam os propósitos deste trabalho: verificar o que é canonicamente estabelecido pelas gramáticas normativas do português sobre o *ONDE* e do que é também apresentado pelas gramáticas de cunho descritivo, e fazer uma comparação com o estudo sobre o *OÙ*. A utilidade desse procedimento, certamente, ficará evidente no andamento de nossa pesquisa em *corpora* oral e escrito em que se pretende verificar se o *ONDE* na fala de Salvador apresenta-se em processo de variação ou de mudança em curso. Vale ressaltar que, devido aos limites desta comunicação, se fará um recorte, elegendo-se alguns aspectos para serem colocados sob análise.

Para a investigação sobre o *ONDE*, foram selecionadas as gramáticas normativas de Cunha e Cintra (1985), Napoleão Mendes de Almeida (1997), Rocha Lima (1999), Bechara (2000) e as gramáticas especialmente voltadas para o ensino, de Pasquale e Ulisses (1997), Faraco e Moura (1998), Cereja e Magalhães (1999), Sacconi (1992) e as gramáticas descritivas de Perini (1998) e de Neves (2000). Pretende-se verificar, a partir dessas obras, a classificação, emprego e valor do *ONDE*.

Metodologicamente, para se proceder à comparação das ocorrências do *ONDE* e do *OÙ*, tais quais foram apresentadas por essas obras, optou-se por tomar como ponto de partida o estudo de Hadermann (1993), visto ser um trabalho já construído, que prima pela clareza, pela análise cuidadosa e exaustiva do *OÙ*. O objetivo de Hadermann (1993) é determinar a natureza da palavra *OÙ* e examinar se os diferentes empregos podem remeter a um valor único que existiria na língua. Esse autor atribui ao caráter polissêmico e polifuncional

da palavra *OÙ* a base do problema que encontram os lingüistas para classificar e definir essa palavra. Em suas pesquisas encontrou uma grande incoerência terminológica e de classificação: *OÙ advérbio interrogativo*, *OÙ advérbio pronominal*, *OÙ pronome adverbial*, *OÙ conjunção*. Hadermann (1993: 29) faz um exame crítico da classificação tradicional de *OÙ* tal qual é proposta nas gramáticas e dicionários do francês moderno e analisa os critérios sobre os quais se funda a existência das partes do discurso, *advérbio*, *pronome* e *conjunção de subordinação*. Começa o levantamento, verificando as gramáticas que classificam o *OÙ* como um *advérbio relativo e interrogativo*.¹

Para Hadermann (1993: 33), nem a gramática tradicional e normativa, nem a gramática estrutural são explícitas quanto aos critérios utilizados para definir o advérbio. Elas se baseiam normalmente na função de "complemento circunstancial" que o advérbio assume. O critério da função permite, segundo alguns autores citados, distinguir o advérbio do pronome (que pode ter diversas funções), da preposição e da conjunção (que não tem verdadeiras funções na frase). Hadermann (1993: 34,35) diz que a categoria do advérbio se tornou um "fourre-tout" em que os gramáticos classificam as palavras que eles não sabem o que fazem. Prefere reservar a etiqueta de advérbio (ou melhor, de adjuntivo, cf. Creissels, 1988: 215) aos termos que têm um conteúdo lexical próprio e que comutam com um sintagma preposicional dependente da frase ou do grupo verbal. Conclui esta parte, dizendo que devido a sua definição do advérbio, que é ainda provisória e que deve ser testada num *corpus* de expressões "adverbiais", *OÙ* será excluído da categoria dos advérbios. Ademais, *OÙ* faz parte do paradigma das palavras *qui*-tais como *qui*, *que*, *quoi* que são tradicionalmente definidos como pronomes.

O autor cita apenas dois gramáticos que classificam o *OÙ* no paradigma dos *pronomes*², e diz que a maioria das obras gramaticais estuda o *OÙ* tanto como *pronome relativo*, quando há um antecedente, tanto como *advérbio*, quando o *OÙ* é empregado sem antecedente.³

Os estruturalistas tentam integrar os relativos e os interrogativos numa única classe de palavras. O interrogativo e o relativo não seriam

¹ São *Lá grammaire de l'Académie française* (1932, p. 57+ p. 188), e as obras de De Boer (1954, p. 183), de von Wartburg (1958, p. 29), de Wagner e Pinchon (1962, p. 212), de Mauger (1968, p. 366), de Grevisse (1969, p. 213) e de Steinberg (1972, t.2, p. 118). Cita Bonnard (s.d., p. 87). Inclui também Tesnière (1969, p. 582); Cristea, *Grammaire structurale du français contemporain* (1974); Moignet (1974).

² São Brunot (1965, p. 178) e Sandfeld (1965, p. 192). Para Brunot, o *OÙ* é um *pronome conjuntivo* (equivalente de relativo) ou *interrogativo*, e para Sandfeld, *OÙ* é *introdutor de relativas* (p. 35)

³ É, entre outros, o caso da *Grammaire Larousse* (1964, p. 257), do *Dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques* de Hanse (1971, p. 492), da gramática de Dubois e Lagane (1973, p. 99 + p. 101) e o de Grevisse e Goosse (1980, p. 208 + p. 284).

senão empregos diferentes de um só pronome, chamado assim, “substituto”.⁴

Hadermann (1993: 39) questiona sobre o que é pronome. Diz que a maioria dos gramáticos distingue para o pronome a função de representação ou de substituição do nome. Discute essa definição tradicional, dizendo que certos “advérbios” obedecem a essa mesma definição, como sejam: *maintenant, ici, là...* (agora, aqui, lá). A partir de sua nova concepção do advérbio e do pronome, essas palavras seriam pronomes. A noção “pro-nom” lembra fortemente a presença de um sintagma nominal. *Ici, là...* (aqui, lá) comutam com um sintagma preposicional. Para evitar a ligação pronome-sintagma nominal, ele prefere à pronome, o termo “proforma”.

O OÙ, tanto como outras palavras chamadas tradicionalmente de advérbios, é um pronome, ou melhor dizendo, uma *proforma*. OÙ exprime uma indeterminação de lugar e tem, por consequência, um caráter lacunar que lhe permite representar um sintagma (preposicional) e de se referir a ele anaforicamente, cataforicamente e mesmo exoforicamente.

Hadermann (1993) também verifica as obras que tratam o OÙ como uma *conjunção*.⁵ Sobre essa classificação, posiciona-se contrariamente. Diz que a conjunção de subordinação serve, então, para ligar duas proposições e para transformar a proposição que ela introduz em termos da frase da principal. Ela se distingue dos pronomes (proformas) *qu-* pela ausência do componente “fórico”, quer dizer, pela ausência da possibilidade de substituir anaforicamente, cataforicamente ou exoforicamente um sintagma nominal.

Ele conclui dizendo que há muitas lacunas nas gramáticas. Os gramáticos não se fundamentam em critérios sólidos para estabelecer a separação entre um pronome relativo empregado sem antecedente, um pronome interrogativo e uma conjunção de subordinação. O único ponto sobre o qual todos parecem concordar é o da função que teria o pronome relativo na subordinada. Sendo a do advérbio, as definições permanecem igualmente muito falsas. Atribui à ausência do rigor no estabelecimento das categorias, a dificuldade de classificar a palavra OÙ, que se insere à primeira vista em muitos paradigmas: no paradigma dos relativos; no paradigma dos interrogativos; no conjunto fluido das locuções conjuntivas. Não acha econômico classificar o OÙ tanto na categoria do advérbio, tanto na categoria do pronome, tanto na categoria da conjunção. OÙ exprime, fora do contexto, a indeterminação de lugar. No contexto, ele pode se referir a um sintagma que permite resolver a indeterminação. Por esse aspecto lacunar e pela possibilidade da saturação, OÙ se aproxima dos pronomes. Ele é substituído, geralmente, por um sintagma preposicional locativo ou temporal (salvo nas combinações *par où, d'où...*), ainda que os pronomes *qui, que, quoi* comutem com os sintagmas nominais. Esta comutação com um sintagma preposicional é a base da definição de OÙ como “proforma locativa preposicional”. A proforma OÙ entra às vezes em construções que estão em vias de lexicalização, por exemplo, *au cas où*. OÙ perde, então, sua função anafórica e a locução é considerada como estando congelada ou inanalizável.

Hadermann (1993: 42) discute sobre o valor de OÙ, a partir de seus diversos empregos, e diz que todos esses OÙ são locativos e são marcados por um “valor não fixado”, por uma indeterminação, tende a reagrupá-los e a ver senão um único OÙ na língua, conhecendo diversos empregos.

À semelhança do OÙ, o ONDE não recebe um tratamento uniforme por parte dos gramáticos. Há pontos comuns da análise, mas muitas divergências. Como o OÙ, o ONDE é polissêmico e polifuncional. Segundo Hadermann (1993), essa é a dificuldade encontrada pelos lingüistas, para classificar e definir a palavra OÙ. Assume-se que com o ONDE, as coisas não se dão de outra forma. Numa apreciação mais geral sobre esse item, observa-se que se evidencia na relação morfo-sintática-semântica, para efeito de análise, um

descompasso, se se considerar que certas realizações, no nível da frase, forcem um tratamento que não se ajusta na rigidez dos cânones gramaticais. Os gramáticos procuram saídas, nem sempre bem sucedidas, deixando lacunas, quando não ousam chegar a tanto, resultando num trabalho incompleto. Esta é uma dificuldade que fica no nível sintático, da frase, fora do discurso, porque a gramática tradicional não incorpora o nível pragmático. Quando o gramático consegue ir além, ultrapassando as barreiras da prescrição, ele obtém uma análise mais coerente, mais adequada, a exemplo da que é dada por Bechara (2000).

Serão retomados alguns pontos, os mais relevantes, das colocações das gramáticas sobre o ONDE, a título de síntese, na comparação com a abordagem do OÙ apresentada por Hadermann (1993), nos capítulos I e II, especialmente no que se refere à posição dos gramáticos, partindo da classificação do OÙ, também o que foi pinçado ao longo de seu trabalho e na parte conclusiva. O livro de Hadermann (1993) oferece muito mais, ele vai a fundo na sua investigação sobre as relativas, o advérbio, as conjunções, sobre a interrogação, sobre a subordinação, sobre o semantismo de OÙ. Este nosso trabalho contém limitações pela própria proposta.

O ONDE é classificado como advérbio e como pronome. Apenas dois gramáticos, Napoleão M. de Almeida (1997) e Rocha Lima (1999) só o consideram na classe dos *advérbios*, excluindo-o da classe dos pronomes. Os demais gramáticos o incluem tanto na classe dos pronomes, quanto na classe dos advérbios. O ONDE recebe muitas designações, conforme os critérios de análise: *advérbio relativo; advérbio conjuntivo; pronome-advérbio; advérbio interrogativo; pronome relativo; relativo indefinido; advérbio pronominal*.

O OÙ é classificado como pronome, como advérbio, também como conjunção, recebendo as designações de *advérbio interrogativo, advérbio pronominal, pronome relativo, pronome adverbial*.

Um ponto que deve ser colocado em realce sobre o OÙ e o ONDE – em especial – é o que diz respeito à análise das orações em que esses itens aparecem sem antecedente em estruturas declarativas, como, por exemplo: *ONDE nasci, passa um rio e em estruturas interrogativas, como por exemplo: ONDE você vai? / Desejo saber ONDE você vai*. Quando a oração é constituída com antecedente, a questão torna-se mais consensual, ONDE e OÙ se comportam como os outros elementos relativos, com duplo papel, referindo-se a um termo antecedente, ao mesmo tempo servindo de elo subordinante à oração que iniciam – constituem as subordinadas adjetivas. Hadermann (1993) chama atenção para o fato de que, na maioria das gramáticas estudadas, OÙ é pronome relativo, quando há antecedente, e advérbio, quando empregado sem antecedente. Em relação ao ONDE, observa-se a tendência de considerá-lo sem antecedente, como um advérbio, visto esse elemento fazer parte dos advérbios interrogativos (nunca dos pronomes interrogativos), construindo orações sem antecedente em interrogativas diretas e indiretas. Também o comentário de Pasquale e Ulisses (1998) é revelador dessa posição, quando dizem que alguns autores admitem o pronome relativo sem antecedente. Quanto ao OÙ, há classificações em que o integram numa única categoria do pronome interrogativo-relativo, não ocorrendo essa classificação no português para o ONDE.

Dentre as obras francesas que tratam do OÙ sem antecedente, esse item funciona como uma conjunção ou advérbio conjuntivo, sendo introdutor de uma proposição subordinada adverbial – locativa⁶.

⁴ São citados: Dubois, *Grammaire structurale du français: nom et pronom* (1965, p. 91), Togeby (1982, p. 140), Warnant no seu *Structure syntaxique du français* (1982, p. 107).

⁵ Cita *La Grammaire systématique de la langue française* (1981), de Baylon e Fabre; *La grammaire française moderne* (1971, p. 217), a de Grévisse (1980, p. 1344).

⁶ Baylon e Fabre, *Grammaire française moderne*, Grévisse, apud Hadermann (1993, p. 39)

Hadermann (1993) não aceita a classificação do OÙ como conjunção em contextos em que ele ocorre sem antecedente, constituindo uma oração subordinada adverbial. Para esse autor, o OÙ é fórico em qualquer contexto.

Em relação ao ONDE, quando ele ocorre sem antecedente, as divergências de análise são bastante significativas. Há autores que propõem o desdobramento do ONDE em *no lugar em que*, e a oração com o relativo é subordinada adjetiva (ponto de vista de Almeida (1997) e Rocha Lima (1999)). Dessa forma, seria analisada a oração declarativa e a interrogativa com ONDE sem antecedente. Há a proposta de as interrogativas indiretas serem analisadas como uma subordinada substantiva objetiva direta. Neste caso, fica implícito o valor de conjunção que o ONDE adquire (defendem essa análise Bechara (2000); Faraco e Moura (1998); Pasquale e Ulisses (1998); Perini (1998); Neves (2000)). Há a proposta de as orações declarativas com ONDE sem antecedente serem analisadas como uma subordinada adverbial locativa (Bechara (2000) – neste contexto o ONDE é um advérbio relativo). Sacconi (1992) inclui a oração com ONDE sem antecedente nas justapostas subordinadas – é a justaposta subordinada adverbial locativa (o ONDE, neste caso, é um pronome relativo indefinido locativo). Faraco e Moura (1998) lembram que a NGB não faz referência à oração subordinada adverbial locativa, também não demonstram como essas orações com ONDE sem antecedente devem ser analisadas. Os demais autores evitam tratar deste tipo de oração, omitindo-se completamente.

Há uma concordância da proposta de Bechara (2000) com o que algumas obras francesas apresentam sobre o OÙ. Há, entretanto, divergências no que se refere à classificação que é dada ao ONDE e ao OÙ em contextos semelhantes, de pronome (indefinido), de advérbio (relativo), de conjunção. (!?).

O OÙ e o ONDE exercem função sintática de adjunto adverbial ou de complemento relativo, como citam alguns autores. Também podem ser precedidos por preposição. No que se refere ao valor semântico de OÙ e de ONDE, ambos são locativos. Só que o OÙ tem, além do valor locativo [+ concreto], o valor temporal. Pode ocorrer também com valor [- concreto]; às vezes pode servir à expressão de condição, de maneira, de preço. Hadermann (1993) diz que nesses últimos usos não há localização concreta. No emprego interrogativo e exclamativo, OÙ só se refere a expressões de lugar (na condição de advérbio). A variedade dos valores semânticos caracteriza somente os empregos relativos, quer dizer, não precadicativos de OÙ.

O ONDE indica estada, permanência, é igual a *lugar em que, no qual*. As gramáticas rejeitam outros usos que não sejam o de referir-se estritamente a lugar físico.

Há que se considerar as conclusões a que Hadermann (1993) chega sobre o OÙ: classificação, emprego, valor, por serem fundamentais para que se possa repensar sobre o tratamento do ONDE pelas gramáticas prescritivas e descritivas. No início deste trabalho, foi dito que as gramáticas do português não eram explícitas com referência ao ONDE, pecavam por conter análises incompletas e, embora apresentassem pontos comuns, eram muitas as divergências. Isto ficou constatado com o levantamento feito e com as comparações. O estudo de Hadermann (1993) nos coloca luz em muitas questões e proporciona este repensar.

Hadermann (1993) considera o OÙ um pronome, mas propriamente uma *proforma*. Há um semantismo indefinido que demanda ser preenchido pelo contexto ou pelo cotexto. No caso da interrogação

direta, a indefinição da *proforma* OÙ se encontra preenchida pela resposta – OÙ, neste caso, é catafórico. Hadermann (1993) diz que a capacidade catafórica parece menos pertinente à interrogação indireta, porque não implica uma obrigação de resposta, mas o poder catafórico de OÙ resta substancialmente presente. No caso da exclamativa, OÙ é preenchido pelo cotexto – OÙ tem capacidade exofórica. No caso da relativa, OÙ é preenchido pelo antecedente – capacidade anafórica. Em caso da ausência do preenchimento, há duas possibilidades, OÙ é auto-preenchido na locução *où que*; OÙ não pode ser preenchido porque perdeu sua função de representante nas locuções conjuntivas *au cas où, dans la mesure où*. A essa capacidade da *proforma* OÙ de se referir a respostas, a antecedentes é chamada por Hadermann (1993) de “capacidade fórica”.

OÙ contém um elemento preposicional, significando que os sintagmas aos quais OÙ substitui, ou que ele subentende são sintagmas preposicionados. OÙ assume sempre a função de adjunto ou de complemento locativo.

OÙ está, em muitos empregos, em concorrência com outros morfemas: OÙ ou *que* para retomar o SN tempo; OÙ ou *quoi / qui* preposicionado em interrogações; OÙ ou *lequel* preposicional. Segundo as condições da enunciação ou segundo as intenções do locutor, OÙ será utilizado ou não.

Quanto ao valor de OÙ, Hadermann (1993: 284) conclui que os elementos do valor fundamental são a base dos diferentes empregos que OÙ pode assumir. De acordo com a acentuação de um ou de outro elemento, resultará em tal ou qual emprego no discurso.

Concluimos questionando se a análise proposta por Hadermann (1993) não poderia ser pensada também para o ONDE? As situações de uso se equivalem, também o valor. Quanto à classificação, Neves, ao se referir aos advérbios fóricos, diz que eles têm natureza pronominal, comportando-se como *proformas nominais*. São muitas vezes chamados de *advérbios pronominais* ou *pronomes adverbiais*. Desfazendo-se a ambigüidade pronome/advérbio, resta a *proforma*.

A análise do OÙ por Hadermann (1993) prima pela coerência. Não se poderia perseguir um tratamento também mais coerente para o ONDE?

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, N. Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. Cochar. *Gramática reflexiva: texto, semântica, e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- CIPRO NETO, P. e INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CUNHA, C. Ferreira e CINTRA, L. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO e MOURA. *Gramática*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- HADERMANN, P. *Étude morphosyntaxique du mot où*. Paris-Louvain-la-Neuve: Editions Duculot, 1993.
- NEVES, M. H. de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria*. 15. ed. reform. e rev., São Paulo: Atual, 1992.

Condições de felicidade e conteúdo proposicional: um estudo sobre a advertência

Eneida Esteves Martins

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Pontifícia Universidade Católica - PUC/MG

ABSTRACT: *This paper analyzes the warning labels on cigarette packages since 25/08/1988, when Brazilian government started legislating on that matter. It is noted that the legislation has improved since then, making more explicit the propositional contents of the warnings. Nevertheless, for the speech act to be felicitous, it is necessary that the reader/consumer recognizes and comprehend its illocutionary force, which only happens if other "felicity conditions" (Searle, 1979) are met.*

PALAVRAS-CHAVE: atos de fala, advertência, força ilocucionária

1. Introdução

Os governos vêm tomando medidas para restringir o consumo do fumo, através da criação de leis que controlam a venda e propaganda de cigarros, do patrocínio de campanhas educativas nos meios de comunicação e da regulamentação das embalagens, com a exigência de advertências sobre os malefícios do cigarro.

Com a comprovação científica de que a nicotina é uma droga que vicia, muitas empresas produtoras de cigarros têm sido consideradas culpadas pela morte de fumantes por doenças - também comprovadamente - causadas pelo fumo. No entanto, a principal defesa de tais empresas é que o consumidor é advertido, na própria embalagem, dos males que o fumo pode lhe causar e que, portanto, fuma por opção consciente, devendo assim assumir os prejuízos.

A questão que se coloca nesta pesquisa é se o que a lei determina que venha impresso nas embalagens de cigarros do Brasil realmente "conta como" uma advertência, nos termos da teoria dos atos de fala de Austin e Searle.

2. A teoria dos Atos de Fala

A teoria dos atos de fala nascida das pesquisas dos filósofos Austin e Searle tem, como princípio básico, que a linguagem é usada para executar ações: interessa não a semântica dos enunciados mas a relação do sentido com a ação. Resulta daí que qualquer enunciado tem uma perspectiva *ilocucionária*: ao lado do conteúdo proposicional do enunciado, existe uma força ilocucionária que indica o tipo de ato de fala que é realizado: um pedido, uma promessa, uma súplica, etc.

Apesar de não poderem ser considerados verdadeiros ou falsos, os atos de fala podem dar errado ou, nas palavras de Austin (1962), ser infelizes. O que permite que um ato dê certo são circunstâncias variadas, as chamadas "condições de felicidade". Em seu trabalho de classificação dos atos de fala, Searle usa das condições de felicidade propostas por Austin para os enunciados performativos para comparar diferentes atos de fala e sugere quatro tipos de condições de felicidade: conteúdo proposicional, pré-condições preparatórias, condições de sinceridade e a condição denominada essencial: o que o enunciado "conta como", qual é o seu objetivo.

Na tabela abaixo, encontram-se especificadas as condições de felicidade da advertência:

Condições	ADVERTÊNCIA
Conteúdo Proposicional	Evento futuro E.
Preparatória	1. O locutor L acredita que E ocorrerá e que E não é de interesse do destinatário D. 2. L acredita que não é óbvio para D que E ocorrerá.
Sinceridade	L acredita que E não é do interesse de D.
Essencial	Conta como o reconhecimento de que E não é do interesse de D.

Para que o ato de fala seja bem sucedido é necessário que o leitor/consumidor reconheça e compreenda sua força ilocucionária; no caso de uma ordem por exemplo, ela não pode ser reconhecida como uma simples sugestão ou pedido. Daí, o problema que se tenta solucionar é o seguinte: o leitor/fumante reconhece que fumar não é de seu interesse?

3. A regulamentação das embalagens de cigarros no Brasil:

Em 1988, antes da vigência do Código de Defesa do Consumidor e da Constituição atual, O Governo Federal editou a portaria n. 490, de 25 de agosto de 1988, a qual estabeleceu regras mais severas para a publicidade de cigarros e impôs a inclusão de uma cláusula de advertência com o seguinte teor: "O Ministério da Saúde adverte: Fumar É Prejudicial À Saúde".

Promulgada a Constituição de 1988, diversos de seus dispositivos repercutiram sobre o fumo, principalmente o art. 22, inciso XXIX que assegura ao Governo Federal a competência de legislar sobre a propaganda comercial, e o art. 220, § 3º e § 4º que trata especificamente do tabaco.

As portarias n. 731, de 31 de maio de 1990 e n. 1050, de 8 de agosto de 1990, aprimoraram tecnicamente o conteúdo da portaria 490 sem, no entanto, alterar o teor da advertência já em uso.

Somente quatro anos mais tarde, oito novas cláusulas de advertência foram introduzidas pela portaria n. 2169, de 29 de dezembro de 1994 e mais tarde, foi editada a portaria interministerial n. 477, de 24 de março de 1995, que afirmou de forma textual "a autoridade indiscutível do Ministério da Saúde para informar sobre a natureza dos malefícios à saúde, relacionados com o consumo de tabaco e de seus derivados".

A lei n. 9.294, de 15 de julho de 1996 é uma lei distinta específica que trata da propaganda comercial do tabaco e das advertências relativas à saúde. O § 2º do art. 3º determinou a utilização das seguintes cláusulas de advertência, que deveriam aparecer "de forma legível e ostensivamente destacada em uma das laterais dos maços":

§ 2º *A propaganda conterà, nos meios de comunicação e em função de suas características, advertência escrita e/ou falada dos malefícios do fumo, através das seguintes frases, usadas sequencial, de forma simultânea ou rotativa, nesta última hipótese devendo variar no máximo a cada cinco meses, todas precedidas da afirmação "O Ministério da Saúde Adverte:*

- 1. fumar pode causar doenças do coração e derrame cerebral;*
- 2. fumar pode causar câncer de pulmão, bronquite crônica e enfisema pulmonar;*
- 3. fumar durante a gravidez pode prejudicar o bebê;*
- 4. quem fuma adoece mais de úlcera do estômago;*
- 5. evite fumar na presença de crianças;*

6. *fumar provoca diversos males à sua saúde.*

Tal parágrafo foi alterado pela MP n. 1.814, de 22 de abril de 1999, mais tarde substituída pela MP 1.912, e portaria n. 695, de 1º de junho de 1999 que, em texto abrangente, determinou a utilização das seguintes cláusulas de advertência, que estão em vigor até o presente momento:

1. *Fumar causa câncer de pulmão;* 2. *fumar provoca infarto do coração;* 3. *a nicotina é droga e causa dependência;* 4. *fumar causa impotência sexual;* 5. *crianças começam a fumar ao verem os adultos fumando.*

4 - Uma análise do conteúdo proposicional das advertências

Será feita uma análise comparativa entre as advertências exigidas pela Lei 9294 (doravante denominadas *grupo I*) e as atualmente em vigor (doravante denominadas *grupo II*), especificadas acima.

4.1 - Implicaturas escalares:

Segundo Levinson (1983), uma escala lingüística consiste em um conjunto de alternativas lingüísticas, ou seja, expressões da mesma categoria gramatical, que podem ser organizadas em ordem linear pelo grau de sua força semântica, como por exemplo:

(1) <todo, algum>

em que *todo* possui uma força semântica maior do que *algum*. Sendo assim, uma sentença contendo a primeira alternativa (*todo*) acarreta uma sentença contendo a segunda (*algum*), mas não o contrário. Podemos afirmar que a frase (2) acarreta (3), mas (3) não acarreta (2):

(2) Todos os meninos foram à festa.

(3) Alguns meninos foram à festa.

Dada uma escala lingüística qualquer, é possível determinar as implicaturas de uma frase em que um elemento mais fraco da escala foi usado: quem afirma *alguns* implica que *todos* não condiz à verdade, ou que, no mínimo, desconhece o valor de verdade de (2) (Grice, 1975). Como afirma Levinson, a inferência aqui é *epistemicamente* modificada, o que quer dizer que ao se afirmar (3), infere-se que “o falante *sabe* que não-(2)”, e não apenas “não (2)”.

Ao se analisar o conteúdo das advertências do grupo II, nota-se o uso de modalizadores que instauram implicaturas escalares como as descritas acima. Tomando uma escala lingüística que vai do *necessário* ao *provável*, ao afirmar o provável, ou seja:

(4) fumar *pode* causar doenças do coração

(5) fumar durante a gravidez *pode* prejudicar o bebê

infere-se que o Ministério da Saúde (no caso quem se coloca como o locutor) sabe que não é o caso que fumar cause doenças do coração, ou prejudique o bebê - ao menos não tem certeza do fato.

Nota-se que, nas advertências do grupo II, os modalizadores foram abolidos não havendo assim escala lingüística nem, portanto, implicaturas escalares:

(6) fumar causa câncer de pulmão

(7) fumar provoca infarto do coração.

4.2 - Uso indevido do imperativo

No grupo I, há uma sentença no imperativo:

(8) evite fumar na presença de crianças

o que contrasta com a própria definição de advertência, uma vez que o conteúdo proposicional da advertência é um evento futuro, o que é expresso normalmente por uma oração declarativa. O próprio uso do verbo *evitar* é ainda um atenuante que torna sem efeito o imperativo, uma vez que *evitar* uma ação é buscar praticá-la somente em caso de necessidade, e fumar é uma grande necessidade para a maioria dos fumantes.

Já no grupo II, o legislador aprimorou significativamente a for-

ma com que busca sensibilizar o fumante dos efeitos do fumo nas crianças :

(9) as crianças começam a fumar ao verem os adultos fumando.

Aqui, a oração declarativa expressa o evento futuro (crianças começarem a fumar) apontando a causa presente (ao verem adultos fumando) mas cabe ao leitor reconhecer que o evento não é desejável e que cabe a ele, então, não fumar na presença das crianças. Ignora-se também o fato de que os fumantes passivos (no caso as crianças) também sofrem dos malefícios do cigarro, independente de comecem a fumar ou não.

4.3 - Uso de palavras obscuras ou muito genéricas

As advertências do grupo II também contrastam com as do grupo I no uso de termos médicos. Enquanto que, no grupo I, encontram-se palavras que denotam doenças menos conhecidas dos leigos como *derrame cerebral*, *bronquite crônica*, *enfisema pulmonar*, no grupo II somente são citadas as doenças mais comuns, e com nomes conhecidos dos leigos: *câncer de pulmão*, *infarto do coração*, *impotência sexual*.

Ao citar as doenças pulmonares, a advertência do grupo I contém maior número de informação, citando três doenças relacionadas. Não obstante o fato de que o nível informacional tenha sido reduzido, a advertência do grupo II garantiu a inteligibilidade da informação ao citar somente a doença mais conhecida e temida:

(10) fumar pode causar câncer de pulmão, bronquite crônica e enfisema pulmonar.

(grupo I)

(11 fumar causa câncer de pulmão. (grupo II)

Já com respeito às doenças do coração, a advertência do grupo I as trata de forma generalizada, sem especificar qual tipo de doença, e ainda inclui na mesma oração o derrame cerebral. A nova advertência, por sua vez, especifica a doença do coração mais comum (*infarto*) e ainda a associa diretamente com o coração, e não com a parte afetada (*miocardio*, por exemplo - termo usado na medicina) de modo a tornar mais claro o conteúdo:

(12) fumar pode causar doenças do coração e derrame cerebral. (grupo I)

(13) fumar provoca infarto do coração. (grupo II)

A advertência n. 6 do grupo I, apresenta um conteúdo por demais genérico, ao usar o quantificador *diversos*, sem no entanto especificar quais são os males:

(14) fumar provoca diversos males à sua saúde. (grupo I)

No entanto, apresenta uma inovação quando comparada à exigência da Portaria 490 (portanto a primeira) que afirma que:

(15) fumar é prejudicial à saúde. (Portaria 490)

Pode-se afirmar que (14) acarreta (15) por ser mais específica que esta, tanto ao explicitar de que forma fumar é prejudicial quanto ao acrescentar o determinante *sua* ao sintagma nominal. O uso do possessivo faz com que o leitor se sinta mais diretamente afetado pela mensagem, uma vez que está claro de quem é a saúde prejudicada.

4.4 Ambigüidade estrutural

A advertência n. 4 do grupo I traz um comparativo:

(16) quem fuma adoece *mais* de úlcera do estômago.

Há, no entanto, ambigüidade na interpretação, conforme se considera o escopo do comparativo:

a. quem fuma adoece mais de úlcera do estômago (comparando-se a quem não fuma)

b. quem fuma adoece mais de úlcera do estômago (comparando-se a outras enfermidades)

Ao se considerar a primeira interpretação, o fumante é advertido de que tem uma chance maior de ter úlcera do que teria se não fumasse, mas é pressuposto que quem não fuma também adoece de

úlceras. O leitor não sabendo qual a incidência da doença nas duas classes (fumantes e não-fumantes) não pode calcular as vantagens de ser ou se tornar não-fumante.

A segunda interpretação possível vai de encontro às outras advertências, uma vez que a úlcera do estômago é uma doença não tão grave quanto o câncer, infarto, etc., e se de fato um fumante adoecesse mais de úlcera do que de câncer, esse não seria um evento indesejável. Parece que o legislador, atento a esse fato, retirou por completo, da lista de advertências do grupo II, a menção à úlcera do estômago.

5 - As condições preparatória, de sinceridade e essencial das advertências

Será feita aqui uma análise das outras condições de felicidade das advertências, uma vez que o conteúdo proposicional das advertências em vigor parece não ser a causa do fracasso.

A condição preparatória determina que o locutor acredite que o evento ocorrerá e que tal evento não é do interesse do destinatário. O locutor das advertências é o Ministério da Saúde, e não o produtor do cigarro, o que causa certa estranheza, uma vez que há uma contradição: o Ministério da Saúde adverte mas o produtor não se pronuncia a respeito; ao contrário, o próprio fato de estar anunciando o produto, e vendendo-o, leva o consumidor a acreditar que existem vantagens em se consumir o produto, quer seja o prazer, ou outros desejos associados pela propaganda ao cigarro.

O fato de ser o Ministério da Saúde o órgão competente para advertir também é passível de questionamento, já que tal órgão é, em nosso país, desacreditado por tantos escândalos envolvendo corrupção e mau uso do dinheiro público, o que leva a dúvidas quanto a sua competência para advertir sobre qualquer questão.

Há também dificuldade em se identificar o referente desta expressão, ou seja quem está realmente assumindo a responsabilidade pela advertência: o ministro, um médico, um cientista? Dilui-se assim a responsabilidade do locutor, por esse não poder ser identificado a uma ou outra pessoa, e sim a um órgão inteiro.

A condição de sinceridade é assim afetada, já que impõe a necessidade do locutor acreditar que o evento não é do interesse do destinatário. O fato de o Ministério da Saúde - que se coloca como locutor, apesar dos problemas colocados acima - acreditar no conteúdo da advertência baseia-se na comprovação por diversos trabalhos

científicos da ligação entre o fumo e certas doenças, o que é hoje em dia indiscutível. Assim, considera-se que tal fato não é do interesse do destinatário - no caso de o fumante contrair as doenças especificadas. No entanto, o cigarro continua sendo consumido legalmente no país, e é o próprio governo federal que lucra com os impostos arrecadados pela indústria do tabaco, e com as divisas que o país arrecada com a exportação do fumo. O locutor é, no mínimo, ambíguo quanto à sinceridade da advertência.

Resta analisar a condição essencial, ou seja: a advertência nas embalagens de cigarro conta como um reconhecimento de que fumar não é do interesse do consumidor?

Os fatos mencionados acima, juntamente com uma propaganda milionária que atinge os desejos mais sutis das pessoas, nos levam a afirmar que o consumidor/fumante não reconhece como indesejáveis os problemas advindos do ato de fumar ou mesmo, se o reconhece considera as vantagens (que não são explicitadas) maiores do que os riscos.

6 - Conclusão

Para que as advertências sejam reconhecidas como tal, é necessário que as condições preparatória, de sinceridade e essencial sejam também cumpridas porque, levando-se em conta somente o conteúdo proposicional, pode-se afirmar que a lei é suficientemente clara ao indicar o evento, mas negligencia as outras condições de felicidade do ato de fala.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1962.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: P.Cole and J. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics*, volume 3: *Speech Acts*, New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- SEARLE, J. A taxonomy of illocutionary acts. In: J.Searle. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Mecanismos lingüístico-discursivos da citação de falas no discurso acadêmico

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

Universidade Estadual da Paraíba

RÉSUMÉ: *L'utilisation du discours rapporté enveloppe des importants aspects d'ordre linguistique-discursive, résultants de la situation d'énonciation, de la relation que le parlant maintient avec le discours de l'autre et de l'effet de sens qu'il veut donner à son propre discours, des aspects pas encore proprement considérés dans l'apprentissage de la langue.*

PALAVRAS-CHAVE: *oralidade, discurso acadêmico, citação*

Apresentação

Neste trabalho, pretendemos observar a maneira como alunos de pós-graduação introduzem a palavra de outrem em seus discursos acadêmicos, uma atividade de fala inserida numa situação formal de interação. Para tanto, realizamos, em sala de aula, a gravação de cinco eventos de fala com duração de quarenta minutos, cada. Interessa-nos, sobretudo, reconhecer que estratégias lingüísticas os alunos universitários estão utilizando em seus discursos para transmitir o discurso alheio, e qual o efeito discursivo resultante do uso destas estratégias. A análise de uma situação real de fala, como esta, indica que o uso da citação extrapola a fixidez das formas estabelecidas pela tradição gramatical.

O discurso citado: da teoria gramatical à abordagem enunciativa.

A abordagem tradicional dos discursos reportados opera com o conceito de língua como sistema de formas lingüísticas. Assim, delimita uma oposição estanque entre três formas de discurso citado, o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, baseada apenas em critérios morfo-sintáticos.

Em se tratando dos modos direto e indireto de reportar, a gramática tradicional estabelece que um narrador, relegado a mero repetidor de discursos, reproduz fielmente a fala do personagem, citando-o diretamente, ou traduz o conteúdo de sua fala, de forma indireta. As marcas formais desses discursos se restringem à presença de um verbo dicendi introdutor, ou à presença de sinais gráficos como, dois pontos, aspas, travessão, e mudança de linha, para marcar a fala do personagem, no caso do discurso direto, e de formas sintáticas do tipo: *ele disse que*, no caso do discurso indireto.

No entanto, se atentarmos para o uso dos discursos reportados nas mais simples trocas conversacionais, podemos constatar que a escolha de uma ou outra forma de citação se dá em função da própria situação de discurso, da relação que o falante mantém com o discurso do outro, e do efeito de sentido que ele pretende dar ao seu próprio discurso. Faz-se necessário, portanto, analisar tais discursos a partir de uma perspectiva enunciativa, como o faz Bakhtin (1986).

Para este autor, a língua é essencialmente social e se concretiza a partir do momento em que se estabelecem relações entre falantes. Sua definição de discurso citado revela bem essa noção: “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (Bakhtin, 1986: 144). Temos assim dois termos intimamente relacionados, discurso citado e discurso citante, que não podem ser tomados isoladamente. Ainda segundo Bakhtin, um enunciado jamais se repete. Há uma situação de comunicação para cada enunciado e a cada realização de uma mesma palavra, o sentido da enunciação é diverso. Assim, a citação da palavra do outro, inserida num outro contexto, servindo a um propósito particular e carregada de entoação avaliativa de quem a retomou, constitui uma outra palavra.

Nesse sentido, renunciando a uma visão estritamente formal dos aspectos sintáticos e morfológicos da língua, como a da tradição

gramatical, importa, na análise de tais discursos, explicitar que tipo de relação, que efeito de sentido resulta dessa interiorização que, concretamente, se expressa por meio de variantes lingüísticas dos esquemas básicos dos discursos direto, indireto e indireto livre. É esta a orientação que adotamos na análise dos trechos a seguir. No primeiro, abaixo, o discurso direto está funcionando como recurso que visa à reconstrução do diálogo ocorrido.

Ex. 1

Texto produzido por uma aluna de Mestrado com formação acadêmica em Enfermagem. Trata-se de um relato de entrevista realizada junto a funcionários que fazem a limpeza de uma universidade.

1. /.../ eles tavam com medo “**vocês são da empresa**”? aí eles
2. colocaram que tá em processo de licitação tal “**não não**
3. **somos da empresa nem pertencemos à parte administrativa**
4. **da universidade nós somos... estudantes da pós- graduação**
5. **e tamo querendo fazer um trabalho e também não esTamos**
6. **garantindo pra vocês que vamos ter resultados nós queREmos**
7. **que isso aconteça... e: mas não sabemos... se vamos ter**
8. **resultado” /.../**

Observamos nesse trecho que os discursos citados estão reproduzindo a estrutura do par adjacente mínimo como se observa nas conversações:

vocês são da empresa? (pergunta dos entrevistados)
não não somos da empresa... (resposta da entrevistadora).

Segundo Sá (1997:78), o que é *diálogo na conversação trans-forma-se em discurso direto na narrativa*, e nesta, caracteriza-se como *diálogo reconstruído*. Explica a autora que o termo *diálogo reconstruído* conserva a noção de que o discurso direto, mesmo integrando-se a um novo contexto, mantém alguma relação com a situação original em que foi produzido. O que está de acordo com a afirmação de Bakhtin (1986: 144-5) de que o discurso citado conserva seu conteúdo e alguns traços de sua estrutura original.

Observa-se, ainda, que a locutora não utiliza marcas gramaticais explícitas para introduzir as falas, tanto a própria quanto a dos funcionários. No entanto, o ouvinte percebe tratar-se de um discurso direto reportado, a partir da mudança de entonação dada pelo falante, do conteúdo do que está sendo relatado e da própria progressão textual. Consideramos que, fazendo uso de tais recursos, a produtora textual conseguiu criar no texto um jogo dialógico, uma *mise en scène*, que reproduz a dinâmica da interação.

No exemplo abaixo estão conjugadas marcas formais de discurso indireto e de discurso direto, resultando num *discurso misto* (Gaulmy, 1983:774). Segundo Bakhtin (1986), uma *variante de trans-missão do estilo direto e indireto*.

Ex. 2.

Exposição textual de uma doutoranda com formação acadêmica em Psicologia. Trata-se de um relato de entrevista com funcionárias que desenvolvem atividades burocráticas numa universidade.

1. /.../ porque elas **colocaram** que há... às vezes agressividade...
2. tá certo? quando.: tem algum problema pra resolver dentro do
3. pessoal... as pessoas **vêm** agressivas pra tomar satisfação...
4. para querer dizer alguma coisa... /.../

A produtora textual começa a reportar os discursos em estilo indireto. É o que indica o uso do verbo introdutor *colocaram* (linha 01), coloquialmente empregado no sentido de dizer, seguido da conjunção integrante *que* (linha 02). A citação é suspensa com a introdução de um marcador conversacional, *tá certo?* (linha 02) e retomada pelo verbo *vir* (linha 03), um verbo dêitico de deslocamento (Chang, 1997:94). A partir desse momento, está configurado o estilo direto de citação, já que a forma verbal *vêm* só pode ser atribuída ao locutor do discurso reportado, *elas*, o centro dêitico do enunciado.

No exemplo a seguir temos uma forma inusitada de reportar discursos. Trata-se da citação não dogmática da palavra do autor, como se espera do discurso acadêmico.

Ex. 3.

Exposição teórica produzida por um aluno formado em Economia, baseada no texto *A Dialética da Natureza*, de Engels.

1. /.../ **uma outra frase dele fechando**... que nós fomos dizer...
2. com base na dialética... “conceber dialeticamente... **a concepção de 3. dialética**... conceber dialeticamente é pensar o próprio movimento...
4. em movimento” **grifo nosso** /.../

Neste trecho, o discurso reportado, uma definição do autor (linha 02), é antecedido de uma expressão: *uma outra frase dele fechando* (linha 01) e logo interrompido por uma paráfrase do primeiro termo da definição, *a concepção de dialética* (linhas 02 e 03). Observa-se que a estrutura verbal da definição, *conceber dialeticamente*, é transformada em estrutura nominal. Esse artifício tem a finalidade de chamar a atenção da audiência para o objeto da definição, na tentativa de convencê-la de um aspecto que o locutor considera importante na definição. Por fim, há a atualização de um recurso freqüente na língua falada, a verbalização do sinal gráfico, *grifo nosso* (linha 04), revelando a dinâmica da interação com o interlocutor. A interrupção e a verbalização verificadas nesse trecho são mecanismos decorrentes da produção *on-line* da fala, que torna explícitas as decisões tomadas durante a produção textual.

Também no exemplo 4 há uma citação da palavra de um autor, de forma não dogmática, extraída de um texto teórico.

Ex. 4.

Texto produzido por uma mestrandia com formação em Educação, em que discorre sobre a influência de algumas correntes filosóficas sobre doutrinas pedagógicas.

1. /.../ **para** Durkheim a sociologia determina os fins da
2. educação... pra ele... o exercício a pleno social... é tudo pelo social
3. então a... a sociologia vai determinar os fins da educação... e o objetivo
4. da educação **seria apenas**... “suscitar desenvolver na criança certo
5. número de estudos físicos... intelectuais e morais” /.../

Sob a forma canônica de um discurso indireto, introduzido pela preposição *para*, um adjunto de relato, Tadros (1984, apud Araújo, 1997:128), a locutora inicia a citação (linha 01). Seguem-se comentários do ponto de vista do autor sobre a relação Sociologia/Educação e a introdução de uma nova citação sob forma de discurso direto (linhas 4 e 5). Antecede essa citação, o operador argumentativo *apenas* (linha 4). Dado que esse é um operador argumentativo que orienta para a negação da totalidade, (Koch, 1995:38), seu uso se explica pela intenção da locutora em enfatizar o aspecto restritivo que ela imprime à proposição do autor. A este uso do *apenas*, junta-se um outro mecanismo lingüístico de efeito discursivo, a forma verbal no futuro do pretérito *seria*. Esse seu uso constitui o que Weinrich (1964, apud Koch, 1993:41) denomina *metáfora temporal*. Própria do *mundo nar-*

rado, o emprego desta forma no *mundo comentado* cria um efeito de sentido de não comprometimento da locutora com a idéia do autor, que é apresentada como uma probabilidade.

Considerações finais

Após a análise da forma como se apresentaram os discursos reportados nos exemplos analisados, podemos afirmar que seu uso numa situação real de língua falada, como as exposições acadêmicas que compõem nosso corpus, ultrapassa a rigidez formal da norma gramatical. A citação de falas no discurso oral assume formas variadas, que se entrecruzam num mesmo enunciado e que não se restringem aos tradicionais discurso direto e indireto da linguagem escrita. O estudo dessas formas aponta, portanto, para questões relevantes que até então não foram consideradas pela teoria gramatical. Atréada à variedade escrita e literária da língua, a gramática não prevê os aspectos lingüístico-discursivos que envolvem a transmissão do discurso alheio nas interações face-a-face, como a ausência de verbos dicendi introduzindo a citação, a presença do par adjacente conversacional, o uso de paráfrase e metáfora temporal entre outros meios de imprimir comentários no discurso do outro. Como já bem observou Bakhtin (1992), nossos atos de fala, sem que nos demos conta, estão quase que completamente imbuídos da palavra alheia, e as possibilidades que a língua nos oferece para transmiti-la são infinitas.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, A. D. (1997). Relato e recapitulação. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria, Ed. UFSM, pp. 125-138.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV*, 26, pp. 91-151.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). (1986) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. de M. Lahud e Y. Vieira). São Paulo, Hucitec.
- _____. (1992) (1922). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. (Trad. de M^a. E. Pereira.). São Paulo, Martins Fontes, pp. 279-326.
- CHANG I-B. (1997). Discours rapporté et verbes déictiques de déplacement en français et en coréen. In: ROSIER, L. (org.) *Modèles Linguistiques*. France, Lille, pp 93-109.
- CORACINI, M^a. J. (1990). Análise e uso do texto científico na pedagogia de língua estrangeira. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 16. Campinas, UNICAMP/IEL, pp. 7-19.
- _____. (1992). Homogeneidade vs. Heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M^a. A. (orgs.). *Lingüística aplicada da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo, Educ, pp. 167-178.
- CUNHA, D. (1992). *Discours rapportée et circulation de la parole*. Belgique, Peeters /Louvain-la-Neuve.
- _____. (1997). O discurso direto como uma estratégia de textualidade na fala. In: KOCH, I. V. e BARROS, K. S. M. de (orgs.). *Tópicos em Lingüística de texto e análise da conversação*. Natal, EDUFRN, pp. 47-52
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- GAULMAYN, M.-M. de. (1983). *Les verbes de communication dans la structuration du discours*. Thèse d'État, Université de Lyon/ Université de Paris VII.
- KOCH, I.V. (1993). *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez
- _____. (1995). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto.
- SÁ, M^a de P. M. de et al. (org.). (1996). *A linguagem falada culta na cidade do Recife: materiais para seu estudo*. Recife, Ed. Universitária da UFPE.

Estudos em linguagem e cognição em crianças surdas

Eulalia Fernandes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: *this paper presents Sign Language as one of the principal means to guarantee that the different phases of deaf children's cognitive development may take place with no delay. We will approach the concept of education, which is not to be considered only as school activities, and in this sense will deal with the role of Sign Language in the educational process of the deaf.*

PALAVRAS-CHAVE: *surdez, linguagem, cognição, educação de surdos*

Este artigo tem, como finalidade, tecer algumas considerações sobre os pensamentos verbal e não-verbal, como suporte de desenvolvimento de seu objeto de estudo, “linguagem e cognição em crianças surdas”. Em seguida, apresenta dados iniciais de pesquisa com crianças surdas na faixa etária entre dois e sete anos de idade. Tem, como foco de atenção, o desenvolvimento lingüístico e cognitivo dessas crianças, levando em consideração a falta, pouco domínio e o processo de aquisição de uma língua como meio de comunicação e desenvolvimento dos processos mentais.

Afinal... o que é o pensamento? Esta pergunta, de várias respostas, que valem, por si mesmas, não um capítulo mas uma coleção de vários volumes, vem sendo tema investigado desde a antigüidade clássica. Nossa proposta inicial, no entanto, aponta para um enfoque lingüístico, mais especificamente, psicolingüístico. Preferimos, portanto, tratar, em primeira instância, do conceito de pensamento ligado ao conceito de linguagem (mais especificamente, de língua) como dois processos que se cruzam constantemente e influenciam-se mutuamente. Isto não quer dizer que não possamos admitir a existência de pensamento sem a presença de mecanismos lingüísticos propriamente ditos, como veremos mais adiante. Apenas admitimos que a maior parte dos mecanismos que envolvem o pensamento, estão ligados aos processos que envolvem mecanismos lingüísticos, em nosso cérebro.

Para efeito didático, passaremos a denominar *pensamento verbal* (terminologia utilizada por Vygotsky, 1989) os processos mentais que envolvem o mecanismo lingüístico, para diferenciarmos este tipo de pensamento do fenômeno dos processos mentais que se desenvolvem independentemente da língua, propriamente dita.

Numa abordagem Psicolingüística, ao tratarmos do conceito de signo, poderíamos afirmar que o significado é intrinsecamente um fenômeno do pensamento, ou seja, um mecanismo mental, ao contrário do significante, que se apresenta como a concretização da língua, quer seja através de uma imagem acústica mental, restrita a um processo mental, quer seja através da produção lingüística de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual (no caso das línguas de sinais)¹. Enquanto o significante apresenta-se, apenas, como um mecanismo lingüístico, o significado envolve não apenas mecanismos lingüísticos, no sentido estrito, como, também, a linguagem, de modo geral, e, também, os processos mentais. Deste modo, tomando como base o pensamento de Vygotsky (op.cit. 104), podemos concluir que “*como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento*”.

É evidente, no entanto, que o *pensamento verbal* só se viabiliza e se “concretiza” através da incorporação das palavras às imagens mentais (o significante, mesmo que não seja produzido pelo ato da comunicação, em si mesmo, quer dizer, mesmo que se restrinja, apenas, ao ato de pensar, através da palavra). Este fenômeno de representação dos processos mentais, através de processos lingüísticos, é que torna pensamento e linguagem fenômenos interdependentes. Vygotsky se refere a este fenômeno de união entre linguagem (no sentido estrito de língua) e pensamento como “*fenômeno do pensamento verbal ou da fala signi-*

ficativa” (op.cit., 104). Isto quer dizer que, a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem no processo de interpretação significativa de seu universo conceptual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais.

O *pensamento verbal* pode ser caracterizado, em suma, como produto direto do significado psicologicamente mutável - uma vez que está ligado ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo - tendo como base a interação dos processos mentais (pensamento) e linguagem (aqui, especificamente, no sentido de língua).

Uma vez delimitadas as bases do que consideramos pensamento verbal para os fins de desenvolvimento deste artigo, cabe-nos tratar, a seguir, das estruturas mentais que se relacionam com o *pensamento não-verbal*. Consideramos estas colocações porque, se a Psicolingüística se volta para investigações que envolvem diretamente a linguagem, não pode omitir-se de verificar, também, os mecanismos mentais que se organizam naturalmente sem a interação com os instrumentos lingüísticos, bem como os produtos resultantes dos processos mentais dos indivíduos privados da aquisição de uma língua, especialmente, no que toca aos mecanismos em que a presença de uma língua é considerada fator indispensável ao desenvolvimento de processos mentais.

No que se refere aos mecanismos mentais que se organizam naturalmente, sem a presença da aquisição de uma língua, observamos a posição de Slobin (1980, 207): “*a fala (leia-se no sentido de língua) é um dos muitos instrumentos do pensamento, mas não é o próprio pensamento.*”

De fato, podemos apontar inúmeros processos mentais que se organizam e se articulam sem a presença dos mecanismos lingüísticos. O estímulo de um perfume, por exemplo, pode reportar-nos, através da memória olfativa, a um momento determinado da infância e imagens mentais podem projetar-se, sem auxílio de mecanismos lingüísticos, e desenvolverem em nossa mente conexões de processos de pensamento, sem auxílio da palavra. Certas atividades que envolvem a música e a pintura, por exemplo, podem ser apontadas, também, como outros referenciais de pensamento sem linguagem (no sentido estrito de língua). Slobin (op.cit, 206) afirma:

Não deveríamos esperar que Beethoven tivesse “explicado” a si mesmo a idéia de uma sinfonia. Seus cadernos estão cheios de temas e tentativas de várias harmonias, transcrições e orquestrações, mas dificilmente encontramos ali palavras es-

¹ Em termos específicos, aqui nos referimos diretamente ao termo ‘imagem acústica’, podendo ser encarada apenas como uma representação mental do significante no cérebro, como já nos referimos, anteriormente - nota 2 - ou através da reprodução mecânica propriamente dita, através do aparelho fono-articulatório, para as línguas orais-auditivas ou línguas que envolvam musculaturas de face, tronco e membros, como é o caso das línguas de sinais.

critas. Todavia, ninguém vai dizer que Beethoven não tenha “estudado” a estrutura e o conteúdo de suas composições. O plano de Guernica, de Picasso, reflete-se em numerosos desenhos, e não numa folha cheia de palavras.

Estas colocações nos fazem concluir que o pensamento não está rigorosamente preso aos mecanismos lingüísticos. De fato, se observarmos, como exemplo, uma criança surda que não tenha sido exposta a nenhum tipo de língua (oral-auditiva ou espaço-visual), verificamos que apresenta mecanismos cognitivos, ou seja, processos mentais em atividade. Myklebust (1964, in Fernandes, 1990, 63) trata a ausência de aquisição da língua tecendo as seguintes considerações:

Se faltam estimulação e treinamento, a inteligência se estrutura por si mesma, de modo diferente. Neste caso, o surdo resolve testes através de processos psicológicos diferentes dos de um indivíduo normal?. Embora o problema apresentado seja o mesmo, o trabalho mental para resolvê-lo parece diferente, pois é também diferente a disponibilidade psíquica de um e de outro em relação ao processo desenvolvido para alcançar a solução.

É evidente que não podemos considerar, do mesmo modo, um indivíduo que tem uma língua como principal instrumento para o seu pensamento lógico e um indivíduo que não teve qualquer acesso à aquisição de uma língua. Utilizamos estes exemplos, apenas para demonstrarmos a existência de mecanismos mentais não-lingüísticos. É oportuno, portanto, não deixarmos de registrar que, embora nem todos os processos mentais sejam realizados através do mecanismo lingüístico, o fato é que a ausência da linguagem provoca, no desenvolvimento geral dos processos cognitivos, alguma alteração significativa.

Elliot (1982, 11, ao referir-se à aquisição de língua, afirma: *A linguagem pode ou não ter raízes identificáveis na experiência não-lingüística, porém, uma vez que a criança começa a aprender a falar³ é ainda possível que isto modifique o restante de suas aptidões intelectuais e sociais, de modo a aproximar muito mais a linguagem e o pensamento, num período posterior.* (grifamos).

Isto posto, ao tratarmos do objeto de nossa pesquisa, o estudo do desenvolvimento de linguagem e cognição de crianças surdas, temos colocado em pauta os aspectos de pensamento verbal e não-verbal.

Nossa pesquisa se desenvolve no Laboratório de Fonoaudiologia da Faculdade de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo projeto vincula-se à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cabe-nos desenvolver um trabalho voltado ao aspecto pedagógico, principalmente no que se refere aos recursos de aquisição de língua (Língua Brasileira de Sinais como primeiro língua e Língua Portuguesa, como segunda língua).

Entre as várias atividades desenvolvidas nesse sentido, nossas observações colocam em pauta, neste artigo, o desempenho de tarefas, capacidade de análise e síntese, solução de problemas, capacidade de entendimento de regras através de jogos e atividades lúdicas. A ausência ou presença de domínio da língua é a base do processo de análise desses resultados.

Estas tarefas são observadas através da aplicação de uma bateria de testes, na qual o aplicador⁴ não se utiliza de recursos lingüísticos para comunicação (quer em Língua de Sinais, quer em Língua Portuguesa). Limita-se a apresentar à criança jogos e tarefas lúdicas (jogos de encaixe simples ou complexos, conforme a idade; blocos lógicos), sem pistas de soluções e observar como a criança busca solucioná-las. Como as crianças pertencem ao projeto há um ano e estão acostumadas com atividades lúdicas, o objetivo é testá-las com atividades ainda

não apresentadas e buscar observar como se desempenham diante da busca de soluções. Dependendo do tipo de tarefa, são requisitados, especialmente, aspectos cognitivos caracteristicamente voltados para nossos objetivos diretos de observação por tarefa, tais como análise, síntese, entendimento e formação de regras, associação, analogia, dedução.

A pesquisa encontra-se em andamento, mas é possível descrevermos algumas constatações. Ressaltamos, naturalmente, que as crianças que apresentam algum domínio de Língua de Sinais, saem-se melhores em suas empreitadas, tentam comunicar-se através do recurso lingüístico, usam os sinais como apoio do pensamento (linguagem egocêntrica) e, de modo geral, desempenham-se com mais eficiência. Nesta fase, uma criança surda profunda congênita não apresenta domínio de Língua Portuguesa, por melhores que possam ser os recursos empenhados com esta finalidade. Assim, a Língua Brasileira de Sinais destaca-se pela garantia de aquisição e desenvolvimento de uma língua, propiciando à criança o desenvolvimento natural de seu meio de comunicação, em termos de aquisição gramatical, bem como o meio que garante o desenvolvimento sem atrasos ou comprometimentos de seus processos cognitivos. Neste artigo, ressaltamos que nossa pesquisa busca ressaltar a importância desta constatação. As crianças que ainda não dominam a Língua de Sinais, tentam comunicar-se com o pequeno vocabulário que já sabem utilizar, refletindo a importância que dão ao uso da comunicação através desse código, mesmo quando se dirigem a pessoas que não dominam este instrumento lingüístico.

As crianças que não dominam nem a Língua de Sinais, nem a Língua Portuguesa, buscam entender o que lhes é solicitado, tentando usar outros tipos de comunicação. Podemos dar como alguns exemplos verificados: apresentam expressões interrogativas; oferecem nos brinquedos ao aplicador, esperando que ele “brinque” com eles como modelo; mostram-se curiosas mexendo nos brinquedos, procurando descobrir “como brincar com eles”. Não constatamos, em nenhuma dessas crianças, desinteresse pelos brinquedos. Pelo contrário, mostram-se alegres, sorridentes e conscientes de que “estão brincando” com o aplicador, quer apresentem ou não soluções “esperadas”. É nítido, em todo o processo, de que há um pensamento não-verbal em atividade e, embora ainda estejamos em fase de levantamento de dados, buscamos organizar os tipos de comportamentos apresentados. Verificamos, com frequência, que as soluções não são as esperadas pelo aplicador do teste, como, por exemplo, o tipo escolha de agrupamentos de peças ou o tipo de solução para encaixe. De qualquer modo, a criança “brinca”, não apenas mexe com o brinquedo sem a preocupação de demonstrar um objetivo específico em sua atividade. Não pudemos ainda verificar, nesta fase da pesquisa, se há comprometimentos de busca de soluções, nos casos de ausência de domínio de Língua de Sinais. Esperamos obter, em breve, uma descrição mais específica dos comportamentos apresentados, certos de que esta pesquisa poderá trazer contribuições bastante significativas para os especialistas da área da surdez, principalmente os que se dedicam à fase da educação infantil.

Ressaltamos, no entanto, desde esta etapa, a importância da aquisição da Língua de Sinais como primeira língua. As crianças do projeto que dominam a Língua de Sinais não apresentam qualquer dificuldade na busca de soluções, diante dos problemas apresentados nas atividades da bateria de testes e diferem, ainda não determinamos em que grau, das crianças que não apresentam domínio lingüístico, muito embora a atividade não exija instruções lingüísticas a serem

³ A autora refere-se, apenas a criança ouvintes. Não leva em consideração as línguas de sinais. Consideremos válido, no entanto, a inclusão da expressão “ou utilizar-se de uma língua de sinais”

⁴ Janáina Alves Brasil Corrêa é orientanda de iniciação científica e destaca-se, nessa tarefa de aplicação dos testes.

dadas pelo aplicador dos testes. Nossas constatações caminham na direção de que a ausência de domínio da Língua de Sinais, como primeira língua, realmente compromete não apenas a interação da criança com o mundo, mas, certamente, o desenvolvimento de seus processos cognitivos.

Referências bibliográficas

- ELLIOT, A. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro, Agir, 1990.
- _____. Pensamento e linguagem. In: CORDEIRO, M. *Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem*, Rio de Janeiro, EdUERJ, Vol. 1, 1999.
- SLOBIN, D.I. *Psicolingüística*. São Paulo, Nacional/USP, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo, Fontes, 1989.

A postura do ouvinte na argumentação oral infantil

Evangelina Maria Brito de Faria

Universidade Federal da Paraíba

RÉSUMÉ: *Cette communication présente des réflexions sur la conduite de l'écouteur face à l'argumentation orale enfantine partant d'un abordage d'action réciproque qui voit le discours comme le fruit d'un travail dynamiquement construit par des interlocuteurs, on peut constater que la posture de l'écouteur provoque des variations aux stratégies argumentatives utilisées ainsi qu'à la quantité et distributions des tours des participants.*

PALAVRAS-CHAVES : *Interação e argumentação oral*

A presente comunicação, parte de uma pesquisa maior, tem como objetivo apresentar reflexões sobre a conduta do ouvinte na argumentação oral infantil. Partindo de uma abordagem interacionista, que vê o discurso como fruto de um trabalho dinamicamente construído pelos interlocutores, percebemos que a postura do ouvinte provoca variação tanto nas estratégias argumentativas utilizadas como também na quantidade e distribuições dos turnos dos participantes. Olhar a postura do ouvinte na argumentação oral infantil é ter em mente a fusão de duas atividades básicas do ser humano: *conversar e argumentar*, pois na conversa, narramos, argumentamos, descrevemos, fazemos com que esses momentos se interpenetram normalmente.

A argumentação infantil insere-se na argumentação cotidiana. Mas, o que vem a ser argumentação cotidiana? Ela é vista como uma atividade verbal que tem como objetivo a solução de uma diferença de opinião através de argumentos levantados em relação a pontos de vista opostos. Do ponto de vista prático, Santos (1996) lembra que, para que ocorra o discurso argumentativo, são necessárias duas condições: primeiro, que haja uma diferença de opinião a respeito de um mesmo tema entre falante e ouvinte; segundo, que o argumentador se imagine com capacidade de convencer seu interlocutor.

O discurso argumentativo orienta-se em torno de três partes: ponto de vista, justificativa e contra-argumentação. O ponto de vista veicula a opinião do falante a respeito do assunto em questão. Na justificativa, o argumentador seleciona idéias que ajudem a defender seu ponto de vista. A contra-argumentação se caracteriza pela antecipação de idéias que procuram negar o ponto de vista defendido pelo argumentador.

Hoje já se sabe que a argumentação é parte substancial da experiência cotidiana de qualquer indivíduo. Diariamente, apresentamos justificativas para nossas ações, em defesa de nossas idéias no trabalho, na família, na comunidade. Somos constantemente questionados a respeito de tudo: política, educação, moda, lazer etc. E a criança, desde cedo, argumenta em favor de um presente, de um passeio que deseja fazer, de uma roupa que quer usar, do que deseja comer, enfim de uma série de situações que lhe dizem respeito.

A argumentação oral infantil é um tipo de interação que ocorre face a face. Ela pode-se produzir num quadro interativo complementar ou simétrico, nas relações interpessoais ou em grupo. Pode ser *consensual* e indicar um caminho em favor da cooperatividade ou *conflitual* e jogar fortemente com a competitividade.

No diálogo, sabemos que um sujeito, estando no papel de locutor ou de destinatário, emprega vários tipos de atividades e é ao mesmo tempo produtor e intérprete das mensagens que são trocadas. Essa idéia está exposta, com muita clareza, no livro "A comunicação verbal" de Robert Vion (1992). Para Vion (1992), quando o locutor produz uma palavra, ele a interpreta duplamente: primeiro, verificando se o que ele comunicou corresponde ao que ele queria comunicar; segundo, esforçando-se para imaginar a interpretação que está sendo feita pelo seu parceiro. O locutor utiliza a imagem que ele tem do outro, esforça-se para entender os sinais e adaptar sua mensagem a esse quadro. São dois movimentos: a auto-interpretação e a interpretação do sentido do outro.

O destinatário, para compreender, também efetua o trabalho de produtor de duas maneiras: uma é imaginando-se produtor das palavras que foram proferidas, pois, quando o outro fala, tentamos sempre imaginar seu sistema de referência, suas intenções, associamos as palavras a uma imagem do parceiro; a outra é realizando o exercício de reformulação. Compreensão exige integração do conteúdo ao próprio sistema de referência. Como os sistemas de referência dos interlocutores não são idênticos, essa integração pede uma reformulação dos conteúdos colocados em circulação. O resultado é que a compreensão é sempre parcial e solicita um esforço de produção de reformulação e adaptação sucessiva. Por este prisma, todo sujeito, na interação, é produtor e intérprete ao mesmo tempo.

Essa ação conjunta de produção e de interpretação já impede que olhemos o discurso de um único ângulo. Porém o que gostaríamos de colocar em relevo, neste trabalho, é que, se outros tipos de discurso, narração, descrição, solicitam, de alguma forma, a ajuda do ouvinte, a argumentação oral nasce e se desenvolve em colaboração estreita com a audiência e não pode existir sem ela, seja no sentido de aceitação ou de recusa. O interlocutor, aqui, é intimado a dar sua contribuição. Os argumentos vão tomando forma a partir das hesitações do ouvinte, de suas objeções, explicações, contestações. No curso do diálogo, a audiência é quem aponta a próxima estratégia a ser usada, é quem define o movimento seguinte a ser executado. Os argumentos são, assim, dinamicamente construídos e não devem ser vistos exclusivamente do ponto de vista de quem os elabora ou de quem os recebe, mas como co-produção dos interlocutores.

O trecho escolhido para observação da postura do ouvinte na argumentação oral é um fragmento extraído de aulas gravadas na sala do Jardim II, de uma escola particular, em João Pessoa. Trata-se de um diálogo espontâneo entre duas crianças (3 e 4 anos), no sentido de ter acontecido por acaso e ter sido gravado secretamente.

107 - Iasmim: quando fô o meu aniversário Malu, ((?)) tu, é, é: pega um papel e desenha por onde é tua casa pra quando fô ((?))

108 - Professora: olha Sílvia mais papel

109 - Iasmim: qual é o nu::mero ?

110 - Malu: meu número é: (.) 24676.20.

111 - Professora: olha o pali:to pra colar:.

112 - Iasmim: *you dese:nha, you DESENHA por onde é sua ca:sa.*

113 - Malu: *eu faço o muro. Aí eu te dô. Aí eu te dô:.*

114 - Iasmim: *faz o Mapa da sua casa onde É, tá? Tá bom? Aí você dá: pra mim,(.) eu boto na minha bol::sa, aí quando fô o meu aniversá:rio, a minha mãe lhe busca na sua ca:sa e você fica espe-rando eu já arrumada. Não precisa sua mãe ir. É em outubro, mais só que, pois é, ((?))*

115 - Malu: eu vô vê:: se minha mãe deixa, TÁ BOM?

116 - Iasmim: tá::.

117 - Malu: que minha mãe não deixa:, aí::.

118 - Iasmim: aí tu: ((?)) não é:?

119 - Professora: vocês vão precisar desse aqui ?

120 - Sílvia: NÃO.

121 - Professora: vão precisar ?

122 - Sílvia: NÃO::
 123 - Professora: você vai precisar?
 124 - Jasmim: [NÃO::.
 125 - Professora: vão precisar de linha de crochê ?
 126 - Alunos: NÃO::.
 127 - Professora: olha, olha Davi o desenho.
 128 - Iasmim: mais:: se você tivê doen:te, não vai podê ir pra minha ca:sa, mais: só que eu guardo um pedaço do MEU bo:lo e dô e no outro dia (.)lhe dô ((?))
 ((Falas paralelas))
 129 - Malu: no colégio, tá bom:?
 130 - Iasmim: mais se você não tiver doen:te, é CLARO que você vai podê ir pro meu aniversá:rio.
 131 - Malu: não:. Se mainha não deixa: também.
 ((Falas paralelas))
 132 - Pedro: Ó ti:a, ó t:ia.
 133 - Iasmim: sua mãe vai deixá: verda:de, verda:de, verda:de. Acredite em mim.

O quadro interativo compõe-se de um diálogo realizado no momento em que as crianças têm como atividade o desenho de uma árvore. No fragmento, as protagonistas encontram-se, em princípio, em situação de igualdade: ambas são do mesmo sexo, quase a mesma idade, mesmo nível social e mesmos direitos na comunicação focalizada. Isso significa que elas podem opinar livremente sobre o assunto escolhido, sem qualquer hierarquia pré-estabelecida, tendo, conseqüentemente, igualdade de papéis na condução do processo interacional. Entretanto, apesar desse ponto de partida ideal, dessa aparente simetria de características e de papéis, veremos que essa interação vai apontar um desequilíbrio na relação de lugares estabelecida na conversação.

É um trecho de discurso predominantemente argumentativo de caráter consensual, pois indica um caminho em favor da cooperatividade. Iasmim deseja ver a amiga em sua festa, para isso precisa convencê-la a desenhar o roteiro indicando o caminho de sua casa, o que é para ela a condição da ida de Malu ao seu aniversário: a mãe só poderá ir buscar sua amiga se souber o caminho. Decidida a realizar seu desejo, tenta persuadir Malu a ensinar como se chega à sua casa e, mais adiante, a fazê-la acreditar que nada a impedirá de ir.

Juntas, as crianças, alternando-se nos papéis e falante e ouvinte, dão prosseguimento ao tema selecionado por elas mesmas. Caracteriza-se por uma conversação assimétrica ou complementar, em que um dos interlocutores, Iasmim, ocupa a cena mais vezes com intervenções de nítido caráter referencial. Ela é a principal responsável pelo prosseguimento do tópico, faz as contribuições maiores e estrutura a maior parte da conversa através dos encadeamentos discursivos.

O outro participante, Malu, destaca-se menos na interação tanto pelo número de falas como também pelas contribuições para o andamento do tópico em discussão. No entanto, sua participação é decisiva na medida em que é nela que o falante principal se apóia para planejar a sua fala. Muito atenta, ela procura seguir o todo do locutor. Ela aprova e desaprova as informações que reconhece e analisa. Emite suas hipóteses, seu pensamento. Sua produção aparece tanto no seu comportamento: o modo de falar, intensidade, altura de voz, olhar, etc; como nas formas lingüísticas. Sua opinião ajuda na aceitação ou rejeição do ponto de vista levantado sobre o assunto em pauta.

A primeira fala, que introduz o assunto, pertence espontaneamente a Iasmim que, movida pelo interesse de ter sua amiga na festa de aniversário, pede a Malu que desenhe o caminho de sua casa e, com isso, coloca-se na conduta do processo interativo. A primeira estratégia para obter esse roteiro é a instauração de sua interlocutora como ouvinte através da utilização do nome Malu e do pronome pessoal tu, como uma forma de convidar a parceira a acompanhar a idéia que ela quer dizer. A partir dessa estratégia, o discurso argumentativo é inici-

ado, dando oportunidade a Iasmim de expor seu desejo e suas formas de convencimento.

Na linha 113, Malu concorda e diz que vai fazer um muro. A nova tática de Iasmim parte da imprecisão da palavra usada por Malu – muro. Iasmim faz a correção sem mencionar a falha. O desenho de um muro é muito pouco, através da descrição de um muro não se chega a lugar algum. Na linha 114, ela emprega agora o termo mapa e vai explicitando todo o percurso que fará: *você dá pra mim, eu boto na bolsa, no meu aniversário minha mãe lhe pega.*

Nesse momento, Malu poderia ter concordado com o pedido da amiga e encerrado o assunto, em vez disso, coloca em cena que precisa da autorização da mãe para sair de casa e, pela primeira vez, introduz, no diálogo, uma condição: irá se a mãe deixar. Através do encadeamento da hipótese, Malu produz novas aberturas no campo temático. Naturalmente, os deslocamentos no campo temático estão presentes na interação numa ordem crescente de implicação com os traços subjetivos do receptor. Cada um, de acordo com sua visão de mundo, maturidade, formação, estado psicológico momentâneo, vai responder ao processo interacional de forma diferente.

Com o encadeamento da hipótese e o da pergunta no final, Malu toma, momentaneamente, a condução da conversação. Para François (1996), uma das formas de liderança de diálogo é a interrogação. Quem pergunta encontra-se em posição de comando e quem responde, de comandado. É interessante lembrar que os lugares ocupados na interação são intercambiáveis, logo um indivíduo pode começar o diálogo desempenhando o papel secundário e concluir assumindo o principal.

Na linha 116, Iasmim, apoiando-se no turno anterior, simplesmente confirma através de um 'tá'. Esse tá, a nosso ver, serve para estabilizar, manter a comunicação, possui mais uma função fática, dando idéia do engajamento do ouvinte na interação, pois, mais adiante, Iasmim vai questionar tal posição. Logo após a pausa, na linha 128, fundamentada no raciocínio de Malu, inicia o encadeamento com uma oposição e apresenta um novo planejamento global: de conteúdo e de estratégias. Esclarece que existe outro motivo pelo qual ela não pode comparecer à festa: doença e diz que, caso isso ocorra, ela guardará um pedaço de bolo para a amiga. Malu concorda e sugere que a entregue na escola. Nesta etapa, Iasmim mostra que tem um domínio maior da situação, com uma contra-argumentação acrescenta outro provável impedimento: a doença, para, em seguida, negá-lo, afirmando que a amiga não vai adoecer e, claro, vai comparecer à festa. Todo esse percurso e a ênfase no *claro* é mais uma estratégia de persuasão. Persuasão que não obtém o efeito esperado, pois, com o encadeamento da negativa, Malu contesta as palavras de Iasmim, reforçando a necessidade da aprovação da mãe.

Iasmim, com base no turno precedente, afirma com convicção: sua mãe vai deixar, verdade, verdade, verdade. Tanto a afirmação como a repetição do termo tem uma função pragmática com forte apelo argumentativo: passar uma segurança sobre determinado ponto de vista para influenciar nas crenças e nos sentimentos do interlocutor. É no lado emocional, neste aspecto psicológico, muitas vezes, que a criança procura fundamentar o seu raciocínio, o seu modo de persuadir. Como ainda não possui um profundo conhecimento do assunto, ela se concentra na direção da sensibilização. Podemos admitir também objetivos interacionais: fechar o tema de modo positivo para as duas protagonistas, pois se é bom para Iasmim ter sua amiga na festa, é bom também para Malu ir a um aniversário.

Neste fragmento do diálogo, vimos que o discurso argumentativo se conduziu até aqui pela colaboração mútua das participantes. Tanto por Iasmim, que insistiu na defesa de sua idéia, como por Malu, que não se submeteu, imediatamente, ao que a outra queria. Se Malu tivesse feito o roteiro no início, todo esse percurso teria sido evitado. Isso nos leva a ver a atuação do interlocutor como fundamental. Foi a postura do ouvinte que fez com que Iasmim preparasse o próximo passo a ser dado, estabelecesse novas estratégias, criasse novos tur-

nos, acompanhasse e produzisse novas aberturas no campo temático, enfim prolongasse por mais tempo o discurso. Esse envolvimento coloca em discussão a definição de turno como produção lingüística de um indivíduo, enquanto tem a palavra. Como lembra Marcuschi (1998), se pelo aspecto formal parece correto conceituá-lo assim; do ponto de vista do conteúdo, sabemos que quem fala é guiado pelas reações verbais e não verbais do receptor. Como evidencia o diálogo em análise, a fala de um tem origem no turno do outro, por isso do ângulo do conteúdo é impossível separar.

O mais importante, nessa análise, não é observar as contribuições da audiência em seu aspecto formal, mas chamar atenção para os liames que se interpõem entre os encadeamentos e que dão origem ao discurso argumentativo. Pois, é a partir de cada encadeamento que o falante condiciona o seu posicionamento para atender às necessidades de seu interlocutor. Segundo François (1996), os encadeamentos permitem mostrar os lugares dos locutores, suas capacidades lingüísticas, as estratégias usadas, a identificação do campo temático e a organização do discurso. Revelam, ainda, que o sentido de um discurso não está nele mesmo, mas na sua junção com os demais, esclarecendo que a eficácia da comunicação não está ligada diretamente à estrutura do enunciado, mas à situação discursiva como um todo. Por fim, os encadeamentos nos impulsionam a olhar os processos argumentativos como uma atividade de co-produção discursiva, resultante de influências recíprocas dos interlocutores.

Referências bibliográficas

- FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do Oral: diálogo, jogo e variações das Figuras do sentido*. Trad. Lélia E. Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.
- _____. *Le discours et ses entours*. Paris- France: L'Harmattan, 1998
- _____. *Morale et mise en mots*. Paris; L'Harmattan, 1994.
- FRANÇOIS, Frédéric, Hudelot, Christian e Sabeau-Jouannet, Émile. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris-PUF, 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Vol. I Paris, Armand Colinn, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4 ed., São Paulo: Ática, 1998
- _____. *Assimetria, poder e adequação na interação verbal*. In *Investigações- Lingüística e Teoria Literária*. v 5. Recife : Quadro Computação gráfica, 1995.
- SANTOS, Selma Leitão. *Perspectivas no estudo da argumentação cotidiana*. Psicologia:Teoria e pesquisa. Jan-Abr 1996, Vol. 12 n.1,pp. 11-21
- VION, Robert. *La communication verbale* Analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

Implicação das atividades de reescritura na construção da coerência de textos pré-vestibulandos

Fabiana Ramos

Universidade Federal da Paraíba - Campus II

RÉSUMÉ: *Ce travail a pour but d'analyser les implications des activités de réécriture textuelle dans la construction de la cohérence de textes des élèves "pré-vestibulandos". Cette recherche a pris en compte les aspects pragmatiques, sémantiques et grammaticaux dans la production textuelle de ces élèves-là.*

PALAVRAS-CHAVE: *Produção de textos - reescritura - coerência textual*

1-Introdução

Tradicionalmente, o ensino de Português vem privilegiando as atividades metalingüísticas, tendo como enfoque, portanto, o saber sobre a língua em detrimento do seu uso efetivo. Nessa perspectiva, o objetivo da produção textual é meramente o de cumprir uma tarefa solicitada pelo professor a quem cabe avaliar apenas o produto final, com base nas normas que regem a língua padrão.

Nesse sentido, a perspectiva discursiva avança, ao conceber a língua enquanto a atividade de produção de sentido viabilizadora da interação entre sujeitos, uma vez que vislumbra o trabalho como produção textual como um amplo leque de possibilidades de expressão, que permitem ao autor adequar os recursos expressivos às circunstâncias do processo comunicativo. Orientado por tal perspectiva, o ensino-aprendizagem da escrita deve contemplar uma atitude reflexiva sobre a produção textual, por meio de exercícios de análise lingüística.

Sendo assim, acreditamos que a intervenção do professor no processo de produção textual através de atividades de reescritura, que chamem a atenção do aluno para os aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais, permeados por exercícios de análise lingüística, podem implicar positivamente na construção textual, detectados em textos de alunos pré-vestibulandos.

Os textos que ora analisamos foram produzidos por alunos que frequentavam um curso pré-vestibular voluntário, do qual fizemos parte como professores, oferecido pela Pastoral Universitária, na cidade de Campina Grande-PB.

No intuito de verificar o grau de interferência das atividades de reescritura na qualidade de produção textual dos alunos, procedemos a duas etapas de trabalho; a primeira destinou-se a detectar as falhas nos textos relativas aos aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais, enquanto a segunda direcionou-se para a aplicação de exercícios de análise lingüística que visavam solucionar os problemas detectados.

2- As dimensões pragmática, semântica e gramatical no processo de reescritura de textos

A noção de produção de textos que colocamos em voga para a realização desse trabalho é processual, passa pelas etapas de pensar, selecionar, rascunhar, escrever e reescrever, tendo como meta o aperfeiçoamento do texto. Essas etapas, muitas vezes, são negadas a ao aluno, que acaba concebendo o texto como um produto acabado, não como um lugar de reflexão sobre os mais variados recursos lingüísticos de que dispõem para expressar suas idéias.

Assumimos, portanto, pautados por Costa Val et al. (1998), a atitude de mostrar ao aluno que aprimorar o seu texto exige a articulação de três dimensões essenciais. A primeira a pragmática, diz respeito às condições de produção do texto (autor, leitor, situação, suporte, circulação); a segunda, a semântica, relaciona-se à coerência textual, mais especificamente, ao modo como o conteúdo é ordenado e organi-

zado; e a terceira, a gramatical, que se centra nas formas lingüísticas pelas quais o conteúdo é manifestado.

Inicialmente, trabalhamos com a leitura e produção de textos narrativos. Nesse aspecto enfatizamos, primeiramente, os aspectos pragmáticos da narrativa, tanto literária como jornalística, a exemplo dos diferentes objetivos e tipos de suportes e circulação.

No que diz respeito ao aspecto gramatical, o primeiro fenômeno escolhido para trabalhar foi a construção dos discursos direto e indireto, escolha esta feita a partir do diagnóstico das dificuldades com relação à estruturação da voz do narrador e da fala da personagem dentro da narrativa:

Ex. 1: - Não posso ajudar, são problemas familiares sinto muito. Respondeu friamente o delegado:

- Como não pode? Meu noivo foi seqüestrado e você não pode fazer nada. Gritava Valéria.

Ex. 2: - Como você está bonito nesta foto.

- Ele ruborizado e surpreso, responde:

- Bonito eu? Como pode ser? Você não pode estar falando sério?

Podemos perceber, então, através dos exemplos 1 e 2, que, a princípio, os alunos apresentavam problemas, sobretudo, quanto à pontuação no discurso direto. Para sanar esses problemas e enriquecer o repertório de possibilidades para a construção dos discursos, aplicamos exercícios direcionados para a pontuação e para o emprego dos verbos de elocução. Tais exercícios parecem, de fato, ter influído positivamente na competência gramatical do aluno, senão, observemos os seguintes exemplos:

Ex. 3: - Por acaso o depoente sabe de alguma esquema no orçamento?-perguntou-lhe um pouco apreensivo

O senhor José calmamente responde:

-Sei excelência - respondeu o depoente.

Ex.4: O senhor deputado Teodósio Oliveira perguntou ao senhor José:

- Por acaso o depoente sabe de algum esquema no orçamento?

- Sei excelência!

Podemos observar nos exemplos supracitados um trabalho mais consciente tanto no que diz respeito à utilização da pontuação, que distingue voz do narrador de fala da personagem, como na seleção dos verbos de elocução e das rubricas adequadas.

A primeira atividade, propriamente, de reescritura aconteceu coletivamente a partir de um texto produzido por um dos alunos do curso em atendimento a uma proposta de produção de texto feita em aulas anteriores, com base na leitura de um texto jornalístico. O texto

Cadê Romeu? relatava o seqüestro de um jovem de seu apartamento feito pela própria família, para que ele não se casasse, deixando a noiva desesperada. O exercício de escritura oferecia, assim, três propostas:

a) aproveite as mesmas informações presentes no texto e organize-as em forma de narrativa literária;

b) imagine o reencontro entre Valéria e seu noivo e crie uma narrativa, considerando o que aconteceu desde o momento da separação;

c) suponha que a família seqüestradora é a de Valéria e crie uma nova complicação e resolução para a narrativa.

Passemos a considerar a partir de agora, na seqüência, os dois textos: um, feito em atendimento à proposta (B), e o outro em atendimento à proposta de reescritura. Vejamos então:

O reencontro

Estavam nisto, namoram, noivaram e, cinco anos depois, foi marcado o casamento. No civil, embora, segundo ela, Já tivesse juntos há dois anos. Quando a própria família seqüestrou o noivo, que é muito poderosa. Passou a observá-los, quem caminhavam pela rua de um parque quando incidentalmente o reencontra.

Ela limitou-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a ação por parte dele. Desde logo, que estávamos diante um do outro, vieram à lembrança do passado, contida na expectativa, mas muito mais profunda do que a realidade.

Bateu o sino de Santa Terezinha, onde o casamento foi consumado, e viveram feliz para sempre.

O reencontro

Valéria e Francisco, depois de cinco anos de namoro e noivado, mesmo estando juntos há dois anos, marcaram o casamento no civil, quando o noivo foi seqüestrado pela própria família, que é muito poderosa.

A noiva passou a observar os familiares do noivo e quem caminhava pelas ruas, quando, de repente, o reencontra. Ela ficou imóvel, aguardando uma ação por parte dele. No instante em que estavam diante um do outro. Veio a lembrança do passado.

Após o reencontro, conversaram e marcaram a cerimônia do casamento na Igreja de Santa Terezinha e viveram felizes para sempre.

Considerando primeiramente o aspecto pragmático na produção textual, a orientação da professora, inicialmente, foi no sentido de chamar a atenção dos alunos para a necessidade de, no texto a ser reescrito, contextualizar a narrativa a partir das informações da reportagem que serviu de base para a confecção do texto. Observemos, então, o primeiro parágrafo do texto reescrito:

Ex. 5: Valéria e Francisco, depois de cinco anos de namoro e noivado, mesmo estando juntos há dois anos, marcaram o casamento no civil, quando o noivo foi seqüestrado pela própria família, que é muito poderosa.

Neste parágrafo, podemos constatar que os alunos atentaram para a necessidade de esclarecer os elementos que circunstanciam os acontecimentos: os sujeitos (Valéria e Francisco), a situação do relacionamento entre os dois (o compromisso firmado) e o momento da separação (o seqüestro de Francisco pela própria família acontece às portas do seu casamento). Podemos afirmar que os alunos, no texto reescrito, tentam corresponder, de forma mais plena, à proposta de criar a narrativa, considerando a separação como ponto de partida.

Nesse primeiro excerto da reescritura, também percebemos mudanças na estruturação das frases, na pontuação e na grafia das palavras, modificações essas que apontam para a percepção da dimensão gramatical na construção do texto. Nesse sentido, um fenômeno a ser destacado é a reelaboração do processo de relativização, que na primeira versão encontrava-se inadequado:

Ex. 6: “...Quando a própria família seqüestrou o noivo, que é muito poderosa” (grifo nosso)

Ressaltamos que, entre as dimensões trabalhadas na reescritura, a gramatical ainda é a que aparece com mais força na observação dos alunos. Esse fato, certamente, é fruto da primazia dada às regras gramaticais no ensino de língua portuguesa, em detrimento das demais dimensões textuais.

Do ponto de vista semântico, a análise da reescritura pode nos revelar uma preocupação com a articulação das idéias, o que se revela, inclusive, na reestruturação do texto, a exemplo do segundo parágrafo:

Ex. 7: “A noiva passou a observar os familiares do noivo e quem caminhava pelas ruas, quando, de repente, o reencontra. Ela ficou imóvel, aguardando uma ação por parte dele. No instante em que estavam diante um do outro. Veio a lembrança do passado.”

No parágrafo supracitado, a articulação das idéias se apresenta de forma mais simples e objetiva, sem os excessos da primeira versão.

Também no plano semântico, a reelaboração do último parágrafo da primeira versão é necessária, uma vez que a articulação das ações da narrativa se encontra prejudicada. Comparemos, então:

Ex. 8: “Bateu o sino de Santa Terezinha, onde o casamento foi consumado, e viveram feliz para sempre.” (primeira versão)

Ex. 9: “Após o reencontro, conversaram e marcaram a cerimônia do casamento na Igreja de Santa Terezinha e viveram felizes para sempre.” (versão reescrita)

A reescritura coletiva busca preencher as lacunas verificadas no primeiro texto através da inserção de ações que antes estavam apenas pressupostas. Ressaltamos, neste parágrafo reescrito, a eliminação da informação de que o casamento teria sido “consumado” na igreja, visto que a escolha vocabular é inadequada, tornando a informação absurda e, portanto, incoerente.

Após a análise da reescritura coletiva, passemos a uma breve comparação desta com uma reescritura individual, orientada apenas na identificação dos problemas da primeira versão.

Ex. 10: O reencontro

Namoraram, noivaram e cinco anos depois foi marcado o casamento, embora já estivessem juntos há dois anos.

Contudo, foram separados quando a família do próprio noivo o seqüestrou. A noiva então passou a observar a família e ao passear pela rua de um parque o reencontra.

Ela limitou-se a ficar olhando imóvel, aguardando alguma ação por parte dele, só que, quando percebeu estavam diante um do outro revivendo momentos passados.

Depois de tantos obstáculos superados, os noivos conseguiram ficar juntos, então soaram os sinos da igreja de Santa Terezinha, onde o casamento foi realizado e viveram felizes para sempre.

Ao examinarmos essa segunda reescritura, podemos verificar que, de fato, os aspectos gramaticais são priorizados pelos alunos. Os problemas relacionados com a dimensão gramatical foram, em sua maioria, sanados. Já quanto ao aspecto pragmático não podemos afirmar o mesmo. Diferentemente da reescritura coletiva, a reescritura

individual é prejudicada em seu conteúdo por não oferecer informações precisas sobre a identificação dos participantes do acontecimento (Valéria e Francisco). Assim, todo o processo de refernciação do texto ficou comprometido em função da não observação desse esclarecimento. Tal fato nos leva a concluir que a mediação do professor é fundamental para que os exercícios de reescritura efetivamente contribuam para a construção de sentido nas produções textuais dos alunos.

3. Considerações finais

A título de considerações finais reafirmamos nossa posição inicial de vislumbrar a reescritura textual como um exercício essencial para a construção de sentido do texto. Nossos dados revelam que tal atividade, mediada pelo professor, desenvolve no aluno o hábito de refletir sobre a língua para além de seus aspectos formais. Nessa

perspectiva, destacamos a necessidade do trabalho com o texto, a partir de três dimensões indissociáveis: a pragmática, a gramatical e a semântica.

4. Referências bibliográficas

- COSTA VAL M. da Graça et al. *Professor-leitor; aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Ceale/Formato, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUCENA, Ana Maria Cardoso. "Revisão colaborativa de textos no 2º. grau". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, no.29, Jan/Jun. 1997. p.5-9.

Gramática do Século XVI e a Língua Portuguesa escrita em países africanos lusófonos

Fátima Helena Azevedo de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro - CNPQ

ABSTRACT: *The paper presents the XVI century grammar and her ways for teaching the portuguese language in luso Africa.*

PALAVRAS-CHAVE: *Gramática; Línguas Bantu, Angola, Moçambique., ortografia..*

Introdução

O presente estudo tem como fonte de pesquisa gramática de Fernão de Oliveira, publicada no século XVI. Como a expansão ultramarina de Portugal já havia ocorrido, Oliveira preocupa-se com a necessidade de ensinar a Língua Portuguesa (doravante LP) não só na Europa, como também na Ásia, África lusófona e América.

2. Justificativa do tema:

Justifica-se a pretensão em estudar o tema, no nível mais amplo, pelos seis anos nos quais lecionei a LP em Moçambique. Neste período, foi possível observar como a LP conservou características da norma padrão do Português europeu (doravante PE), com pequena introdução do léxico das Línguas do tronco Bantu, sem formar o crioulo.

Vale citar aqui palavras de Ismael Coutinho sobre a presença da Língua Portuguesa no ultramar: “É força convir que nem em todos esses lugares é o português língua exclusiva. Em alguns pontos de África, Ásia e Oceania, fazem-lhe concorrência séria os idiomas nativos. Sítios ou cidades há em que é usado somente por pequeno núcleo de população, constituída de descendentes de antigos colonos lusitanos.” (Gramática Histórica, p. 61)

3. Problema:

No nível mais específico, pretendo fundamentar a descrição de Fernão de Oliveira com textos atuais escritos por africanos, em Português.

4. Hipótese:

Embora o índice de analfabetismo em África lusófona seja significativo, a proposta de Fernão de Oliveira revela-se atual.

5. Metodologia

Este é um trabalho de orientação filológica. O primeiro passo foi leitura e análise exaustiva da *Gramática da Lingoagem Portuguesa*, de 1536.

Em seguida, foram selecionados para análise dois textos de Moçambique escritos em português, um de Mia Couto, conhecido dos brasileiros, publicado em 1986 - *Vozes anoitecidas*. O outro texto foi: *Xitala Mati*, escrito por Aldino Muianga, em 1987. De Angola selecionou-se o escritor Luandino Vieira, com *Macandumba*, escrito em 1989.

6. Análise

6.1. Gramática

A *Gramática da Lingoagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira, séc. XVI, (1536), primeira gramática que se publicou em Português, alerta: “*E desta feyção nos obrigarão a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esquecendo nos do nosso não façamos assy mas tornemos sobre nos agora que he tempo e somos senhores porque melhor he que ensinemos a Guineca que sejamos ensinados de Roma: ainda que ella agora teuera*

toda sua valia e preço.” (p. 22)

Este fato confere à sua gramática um caráter pedagógico, com objetivos voltados para o Continente Africano..

Esta primeira gramática preconiza sobre a necessidade de clareza na pronúncia de cada fonema, descrevendo o modo de enunciar as consoantes em português.

Fernão de Oliveira entende os nomes como dições usadas na linguagem corrente como aquelas que “*nos seruem a cada porta (como dize) estas digo q todos falão e entende*”. (p. 79).

Oliveira procura deixar clara a importância do aspecto semântico dos vocábulos, definindo-os como “dições mudadas”, isto é, de sentido translato.

Descreve a importância da fonologia, indicando a pronúncia; a Ortografia; a morfologia dos nomes e a sintaxe da LP, segundo uma visão do que é culto e do que é popular.

Faz um meticoloso estudo sobre o emprego das letras em que mais se costuma errar, chamando a atenção para a semelhança que existe entre o som e o desenho delas, mostrando que a confusão de grafema gera problemas de significado como em *passos=paços, cervo=servo*, esclarecendo que não pode fazer regras gerais, por causa da diversidade de vocábulos.

Destaca, já naquela época, o emprego de *m* antes de *p* e *b*. Chega a atingir trinta e quatro “letras em figuras” número obtido pela contagem de (til) como “figura” de letra, além da inclusão de signos gráficos diferenciados para as vogais abertas e fechadas, para *i/j* e *u/v* e ainda dos dígrafos *ch, nh, lh, rr* e *ss*.

Em relação às vogais, o estudo parece delicado e polêmico, procura esclarecer quanto aos seus valores fônico e fonológico havendo, neste aspecto, grande coincidência gráfica do seu texto com os atuais. Conceitua sílaba, mostra sua constituição e ensina divisão silábica com base na origem das palavras, independentemente do conhecimento da etimologia. Não se esquece de esclarecer sobre as letras diacríticas e a controvérsia do emprego de *j/v*.

Na parte referente à pontuação, faz um estudo que nada tem a dever aos gramáticos atuais, mostrando que para pontuar é preciso entender o sentido da sentença.

Enfatiza a importância dos acentos nas sílabas tônicas para impedir hominímia morfológica ou semântica como em *he* (ou é), verbo, e *e* conjunção.

Observa-se, nesta gramática, que o substantivo é a base para a formação dos adjetivos e dos pronomes possessivos.

6.2 Do “corpus”.

Passa-se, neste ponto, à análise do corpus presente nos textos de escritores de Angola e Moçambique. Faz-se o levantamento lexicográfico e semântico dos substantivos a fim de, em seguida, identificar a ordem e a função da classe nominal.

Entende-se por substantivo “todo o nome com que designamos os seres.” (Said Alli, 1964: 31). Serão destacados os substantivos concretos das línguas africanas. Tem-se como substantivos concretos aqueles que designam os seres propriamente ditos, isto é, pessoa, animal, planta, lugar, ou qualquer objeto.

O primeiro grupo a ser analisado, nesta parte da investigação, será o dos nomes com que se distingue um ser de entre outros da mesma espécie.

Em seguida, serão apresentados os nomes que dizem respeito a todos os seres da mesma espécie ou que apresentem os mesmos caracteres, designados como substantivos comuns.

Foram poucos os nomes individualizativos africanos encontrados no texto pesquisado.

Texto 1- Macandumba - angolano

Texto de Luandiano Vieira, escritor angolano de considerado internacionalmente com representante da cultura e situação lingüística de Angola.

6.2.1. Nomes próprios

Há uma preferência para acrescentar ao nome, geralmente de origem religiosa, um nome africano:

“E, aí, **Mangololo** afarrrou-lhe nas palavras.” (11º parágr.)

“E eu aturar isto...” - ainda pensou, mas o **Mangololo** afirmava.

Embora haja omissão da preposição “a”, e o emprego de nome próprio de origem africana, a estrutura permanece a mesma preconizada por Fernão de Oliveira em sua gramática.

Outro exemplo:

“O José **Lamba**, só conhecido por **Mangololo**, cauteleiro das horas vagas...” (8º parágr.)

Em Mangololo observa-se a conservação do prefixo de formação do plural em língua Bantu para a classe nominal: “ma”, com variante “mâ”.

6.2.2. Nomes comuns

Quanto ao léxico, chama atenção no português africano, a preferência para emprego de nomes de origem Bantu.

“Casos que estão já na cantiga, são casos de pior confusão - poeta **mussequense** sempre é dono único de suas verdades mais diferentes.” (1º parágr.)

. *mussequense* -

“Lá no dentro um fio enrolado à toa; se puxa-se, **malembelembe**, caem os paus de fósforos espetados...”

(2º parágr.)

. *malembelembe*

“...Analfabeto e **matumbo** de nascença, preto, podia adiantar fazer um **truco** desses?”

“(11º parágr.)...”

“cada vez mais **muximador**, que o bilhete recebera-lhe do Joaquim Ferreira.” (29º parágr.)

. *muximador*

Texto 2 - moçambicano.

Texto de Mia Couto, escritor branco, moçambicano de origem portuguesa. Todos os exemplos foram retirados do livro **Vozes anoitecidas**.

6.2.3. Nomes próprios

No texto é usado apenas um nome próprio em português: “João”. Os demais são escritos em língua africana, muito provavelmente Tsonga, língua do sul de Moçambique.

“O **Patanhoca** foi ele que matou a china **Mississe**.” (1º parágr.)

Patanhoca —sabe-se que “nhoca” significa cobra.

Mississe - nome de personagem.

“Quando chegou a **Muchatazina**.” (8º parágr.)

Muchatazina - nome de lugar.

6.2.4. Nomes comuns

Mia Couto utiliza nomes em língua africanas, ainda que não tenha uma língua Bantu como recurso do dia-a-dia.

“**Passopa! Nhoca!**” (13º parágr.)

Passopa veneno

Nhoca ou Nyoka - cobra.

“Mesmo diziam era **xicuembo** dos chinas...” (6º parágr.)

xicuembo - feitiço.

Texto 3 - De Aldino Muianga, escritor natural de Moçambique, cuja língua materna é o Tsonga.

6.2.5. Nomes comuns:

“A roda da **cabhanga** vai grossa e animada; gargalhadas e comentários pairam soltos na frescura da tarde que cai, lenta e preguiçosa,

1. cabhanga - cachaça

“... para um avivar de lumes para a **xima** necessária.” (2º parágr.)

2. xima - alimento

“E, daí, estala mais um tema para a **banja**.” (4º parágr.)

3. banja - brincadeira.

Nota-se que o léxico das línguas Bantu contribui, conferindo ao texto em LP características de

África, sem modificar a sintaxe e a morfologia.

6.2.6. Ordem e função dos nomes

“As palavras se dispunham na frase, em latim vulgar, segundo a ordem natural da elaboração do pensamento, ou seja sujeito + verbo + objeto ou predicativo, em contraposição ao uso da língua clássica” Em Fernão de Oliveira observa-se que essa ordem, seguida em português, quase invariavelmente, acabou por fixar a função das palavras na frase. Assim, o autor justifica a não manutenção do caso para os substantivos, que, mesmo em latim, já tinham sido reduzidos a dois casos.

Coutinho adverte para o fato de na Península Ibérica ter sobrevivido o caso acusativo. É deste caso que procedem as palavras de nossa língua.

Pesquisou-se a ordem dos nomes em um parágrafo de cada texto do corpus, observando-se o seguinte:

ORDEM: S - ADJ, isto é, substantivo antes do adjetivo, de um modo geral. Todavia, são encontrados adjetivos antes de substantivos, em processo enfático. Tem-se, de uma maneira compartilhada, o nome sendo colocado antes ou depois do adjetivo. S - ADJ. Em inglês, língua de grande influência em Angola e Moçambique, o adjetivo precede o substantivo “It’s a beautiful photo frame.”

Exemplificando: “Cantiga mesmo é dum tal **Luka kitombe**, mas conhecido por **Luka Tirilene**, nos autos aportuguesado em Lucas José. É homem sem mancha de crime ou fama de roubo na ficha policial, mais infeliz sofrendo de quijila de trabalho, ótimo farrista só. E aí, nos antes dos autos, ainda quis meter as partes gagas.” (LUANDINO, Vieira. Macandumba. UEM, 1989.)

7. Conclusão:

Por todas essas considerações, é relevante notar que, embora há mais de quatrocentos anos se tenha chamado atenção para a necessidade de uma pedagogia apropriada, a África lusófona está ameaçada. É preciso, no século XXI, aprofundar o conhecimento que se tem de Moçambique e Angola, principalmente, e apresentar estratégias adequadas, aceitando as contribuições das Línguas Bantu, para a conservação da LP na África Austral.

Referências bibliográficas

- ALI, M. Said. *Gramática secundária da Língua Portuguesa*. Edições Melhoramentos, 8ª. ed., 1963.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Livraria Acadêmica, Rio de Janeiro, 6ª ed., 1974.
- CUNHA, Celso. *Significância e Movência na Poesia Trovadoresca. Questões de Crítica Textual*. Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, 1985.
- JUNOD, Henrique A. Usos e costumes dos Bantos. *A vida numa tribo do Sul de África*. Tomo II, Vida Mental. 2ª. ed., Imprensa Nacional de Moçambique, Lourenço Marques, 1974.
- OLIVEIRA, Fernão. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, 3ª. ed., 1933. *I SEMINÁRIO SOBRE A PADRONIZAÇÃO DA ORTOGRAFIA DE LÍNGUAS MOÇAMBICANAS*. UEM, Maputo, 1984.

Desvios e efeitos na produção de enunciados

Fernando Afonso de Almeida
Universidade Federal Fluminense

RÉSUMÉ: Dans cet article seront examinés différents types d'énoncés (textes publicitaires, mots d'esprit, histoires drôles etc.) qui ont tendance à produire un effet de surprise/étrangeté sur le destinataire pendant leur lecture. Ce genre d'effet découlerait de la perception d'un quelconque type d'écart dans la structure de l'énoncé ou dans la position assumée par l'énonciateur. À partir des concepts de pertinence (Sperber et Wilson: 1989), dialogisme (Bakhtine: 1977) et polyphonie (Ducrot: 1984), on observera, à la surface des discours, les procédés qui déterminent la production de tels effets, en cherchant à les rattacher tantôt à une sorte d'opposition des termes constituant l'énoncé, tantôt à un dédoublement ou déplacement de l'énonciateur au cours du processus énonciatif.

PALAVRAS-CHAVE: desvios, pertinência, intertextualidade, polifonia

Este trabalho se propõe a examinar enunciados de origens diversas (slogans publicitários, chistes, piadas etc.) que tendem a produzir um efeito de *surpresa/estranhamento* sobre o destinatário durante sua leitura. Esse tipo de efeito seria decorrência da percepção de algum tipo de *desvio* na estrutura do enunciado ou no posicionamento do enunciador.

A partir dos conceitos de *pertinência* (Sperber e Wilson: 1989), *dialogismo* (Bakhtin: 1977) e *polifonia* (Ducrot: 1984), serão observados, na superfície do discurso, os procedimentos responsáveis pela produção de tal efeito, procurando-se atribuí-lo ora a um certo desencontro entre os termos que participam do enunciado, ora ao desdobramento ou deslocamento da figura do enunciador no decorrer do processo enunciativo.

Ambigüidades, incoerências e imprecisões da/na língua

É uma tendência geral das línguas o fato de elas se organizarem estabelecendo oposições em diversos níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico, prosódico etc. A princípio, tais oposições têm a função de limitar a ocorrência de *ambigüidades*, garantir a *inteligibilidade* dos enunciados e a *economia* do processo comunicacional.

Mesmo assim, listam-se, no nível da língua, frases potencialmente *ambíguas* (a), *incoerentes* (b) e até mesmo *imprecisas* (c). Uma frase é ambígua quando sinaliza para significados diferentes. É incoerente quando os termos que a compõe convocam idéias que se contrariam. É imprecisa quando sua referencialidade está esvaziada devido à ausência de um contexto enunciativo:

- 1) Ela beijou a criança *gripada*.
- 2) João falava do *elevador*.
- 3) O medo da *polícia* é um fator importante.
- 4) Me *inclua fora* dessa.
- 5) Lá no *fundo* é *raso*.
- 6) O *futuro* já *começou*.
- 7) *Eu* chegarei *á* *amanhã*.
- 8) *O país* é muito *grande*.
- 9) *Ele* devorou o livro.

No discurso, entretanto, essas ambigüidades, incoerências e imprecisões tendem a desaparecer. De fato, o ato de comunicação com todos os seus componentes (a situação de comunicação, a identidade dos interlocutores, a representação que cada um deles constrói em relação ao outro, o propósito da troca verbal, o contexto etc) opera uma filtragem que orienta a interpretação em um dado sentido. Lederer e Seleskovitch (1984), estudiosas da tradução, ressaltam a importância que a interpretação adquire dentro do processo tradutório - só se traduz aquilo que se pode compreender - e a importância do contexto interacional para se interpretar convenientemente os enunciados. Utilizam como ilustração a seguinte situação: durante uma conferência em que são projetados slides, o conferencista em diferentes momentos se dirige ao responsável pela iluminação da sala dizendo-lhe apenas: "A luz, por favor". E, dependendo do momento, diante das

mesmas palavras, o iluminador ora mergulha a sala na escuridão, ora é levado a acender as luzes.

Em busca do sentido

Dois autores da pragmática, Sperber e Wilson (1989), afirmam que nenhum enunciado é desprovido de *pertinência*. Para exemplificar, imaginam a situação em que dois amigos, Pedro e Maria, estariam em um jardim público. Em um dado momento Pedro recua o tronco de modo ostensivo de tal forma que Maria percebe nesse gesto uma intenção, embora não saiba dizer qual. Ela supõe que Pedro estaria querendo comunicar-lhe algo, ou seja, ela pressupõe a pertinência do gesto de Pedro. Explorando então seu campo visual, Maria pode ver entre outras coisas Antônio, um tremendo chato conhecido deles, que se aproxima. Ela é então capaz de atribuir uma intenção específica ao gesto de Pedro. É como se ele lhe tivesse dito algo do tipo: "Você viu quem eu vi?" ou "Estamos correndo perigo." ou "Hoje não é nosso dia de sorte." O fato de Maria atribuir ao gesto de Pedro uma intencionalidade lhe permite não apenas inferir as informações que Pedro estaria tentando lhe transmitir, mas também agir de modo produtivo: ir embora ou tentar esconder o rosto, por exemplo.

Em vez de admitir que o enunciado possui um sentido em vista do qual seria possível dizer se ele possui ou não pertinência, Sperber e Wilson consideram que é a pertinência do enunciado que é uma *constante*; o sentido, este sim, seria uma *variável*. Assim, para que a comunicação funcione, por um lado o destinatário deve ter condições de selecionar as hipóteses que lhe permitirão chegar assim às informações que lhe estarão sendo comunicadas. Mas, por outro lado, para que tal aconteça, o enunciador deve ter motivos para acreditar que o destinatário possui as informações necessárias para poder dar um tratamento produtivo ao enunciado. Enunciador e destinatário encontram-se, portanto, num jogo de suposições (ou representações) recíprocas em que o primeiro, fornece ao segundo indícios que *julga suficientes* para guiá-lo no seu processo interpretativo. O segundo, partindo do princípio de que a atitude ou enunciado do primeiro deve possuir alguma *pertinência*, tenta explorar eficientemente os indícios que tem ao seu alcance a fim de extrair as informações que imagina que o primeiro quis lhe comunicar. Dessa forma, por trás de seu aspecto declarativo, uma frase como: - *Uma xícara de café ia me tirar o sono*, pode tanto constituir um pedido (- *Por favor, sirva-me um café*) quanto uma recusa (- *Obrigado, se tomar café não conseguirei dormir*).

Desvio (ambigüidade, contradição, polifonia, intertextualidade) como estratégia discursiva

Um certo número de discursos (o discurso do humor, a publicidade, o discurso lúdico, o discurso literário entre outros) se caracterizam por um uso bastante freqüente daquilo que chamamos de *desvios*. Entende-se por desvio um conjunto de procedimentos que resultam em um jogo construído no âmbito do enunciado ou da enunciação. O jogo pode tanto estar fechado nos termos constituintes do próprio enunciado quanto envolver outros enunciados, como é o caso da paródia, da citação. Através desses jogos, são restabelecidas ambigüida-

des, contradições, alusões, citações e a confusão de vozes, agora não mais no âmbito da língua mas no discurso. E a criação de tais efeitos pode constituir uma das principais características de enunciados que se destinariam a produzir um efeito de prazer/surpresa/estranhamento sobre o destinatário (FREUD: 1930). Portanto, a pertinência desses enunciados pode estar relacionada justamente ao fato de eles possuírem uma certa dose de “impertinência”. Diga-se de passagem, todo desvio, para ser identificado como tal, pressupõe o reconhecimento de um padrão do qual ele se distancia.

Como afirma Linda Hutcheon (1989) em relação à paródia, quanto mais sinais fechados um enunciado possuir, maior deverá ser o conhecimento do destinatário, do qual se espera que perceba, durante o processo interpretativo, pelo menos alguns dos sinais camuflados que lhe permitirão enxergar o texto parodiado. Este é o jogo proposto por uma publicidade de automóvel de luxo extraída da revista francesa *l'Express* em que, junto à fotografia do automóvel, se lê “Tout est calme, luxe et volupté”, que é um verso de *Les fleurs du mal*, de Baudelaire.

De uma forma geral, um dos principais fatores que intervêm nos desvios é a *economia*, ou seja, a capacidade que o enunciado possui de remeter a outros enunciados, sejam eles virtuais ou efetivamente proferidos. É o caso do duplo sentido, da paródia, da citação.

Os desvios e suas características

Será feita a seguir uma tentativa de classificação dos desvios de acordo com o tipo de jogo que caracteriza seu funcionamento.

1) - Há enunciados que exploram aspectos *contraditórios* ou paradoxais. São desvios geralmente vinculados a itens lexicais (“O futuro já começou”, “Lá no fundo é raso”). Esses aspectos contraditórios geralmente se encontram nos limites do próprio enunciado.

2) - Há também discursos que produzem um *duplo sentido* através do uso de elementos lexicais polissêmicos, salientando assim a ambigüidade: “Jogar papel no chão é *sujeira*”, “CCAA, onde todo o mundo sai *falando bem*”. Trata-se essencialmente de um procedimento econômico pois o enunciado aponta para dois sentidos.

3) - Outros discursos exploram a *intertextualidade*. Eles retiram boa parte de seu efeito da referência que fazem a textos pré-existentes, ao retomá-los de forma direta ou indireta; o que leva o destinatário a reconhecer *por trás* do enunciado o texto citado. Pode tratar-se da *citação* tanto de um enunciado individualizado identificável como tal (“Tout est calme, luxe et volupté”, “Os horários são imexíveis”) quanto de um enunciado anônimo pertencente ao patrimônio social (“Quem vê cara não vê configuração”).

4) - Há também enunciados que, ao explorar o *imaginário* ou *memória social*, constituem *alusões*. Exigem um certo esforço do destinatário pois, em vez de dizer claramente, se apresentam com omissões, substituições, deslocamentos, condensações, o que produz um certo embaralhamento em sua superfície significante. O sentido que se lhes atribui geralmente se distancia bastante de seu significado proposicional. Sua interpretação requer portanto associações e inferências.

Na frase publicitária do provedor de acesso à internet, Vento, “Vento: a internet a seu favor”, se reconhece primeiramente um jogo com a expressão “*vento a favor*”, que se opõe a “*calmaria*” e a “*vento contra*”. Entretanto a expressão está até certo ponto camuflada, pois seus elementos constituintes foram separados e deslocados para as extremidades da frase. Uma vez feito o reconhecimento da expressão, a seguir, tornam-se salientes para o leitor as idéias de *movimento* e de *liberdade* trazidas pela expressão “*vento a favor*” bem como pelo universo marítimo associado ao termo *navegar*, o qual está potencialmente presente no contexto do anúncio em questão: (navegar em um barco a vela, em um windsurf, mas também navegar na internet). Dessa forma, fazendo uso de uma *formulação inusitada*, a publicidade enfatiza a idéia de fluidez, movimento, descongestionamento, tão importante para os usuários da rede.

De modo semelhante, o enunciado a seguir, observado no vidro traseiro de um automóvel no Rio de Janeiro, remete de forma um tanto camuflada ou indireta à memória social: “Vote nas putas, nos filhos não adianta”. Através de uma formulação espirituosa são trazidos indiretamente à cena as eleições, a classe política brasileira e seu comportamento, considerado por muitos como desonesto e irresponsável. Lê-se, portanto, o que não está claramente escrito: *os políticos são uns filhos-da-puta*.

5) - Outros textos apresentam, de forma mais sutil, um *deslocamento do enunciador* na medida em que ele assume inicialmente uma voz e, em seguida, incorpora uma outra voz em discordância com a primeira. São, por definição, discursos *polifônicos*, como a seguinte frase escrita em um quadro de aviso do Instituto de Letras da UFF: “*Fumar maconha provoca amnésia e outros males que não me lembro agora*”. Na primeira parte da frase (*fumar maconha provoca amnésia e outros males*), com um tom de advertência característico das campanhas de prevenção, o enunciador estaria expondo os prejuízos causados pelo consumo da maconha, como acontece em slogans relativos ao consumo do álcool e do cigarro, aos excessos do trânsito etc. No entanto, na segunda parte (*que não me lembro agora*), o enunciador, que instantes antes, ajuizadamente, prevenia os desgastes produzidos pelo consumo da droga, induz o destinatário a identificá-lo como um consumidor de maconha, uma vez que ele próprio teria tido um esquecimento, fato este que havia sido apontado como um dos males da maconha. Dessa forma, o enunciador troca de posição e se transfere para o outro lado através de uma mudança de voz.

Outro enunciado desse tipo é o já citado “Vote nas putas, nos filhos não adianta”. Uma primeira voz estaria, a princípio, assumindo a posição de quem solicita votos em favor de um determinado partido ou candidato, como em “Vote em fulano” ou “Vote em tal partido”. No entanto, ao indicar um candidato que não é válido (as putas), a frase revela incoerência em relação àquilo que seria seu propósito e passa a exigir um tratamento enviesado. Abre-se assim espaço para uma outra voz: em vez de um pedido de voto, o enunciador estaria, através do jogo de palavras, recriminando o comportamento da classe política brasileira.

Conclusão

Foram deixados de lado aspectos extremamente importantes da enunciação como o gestual, o entonacional, o proxêmico entre outros, cujo tratamento iria requerer sem dúvida instrumentos de outra ordem. Mesmo assim, focalizando-se apenas o estritamente verbal, é possível perceber a utilização dos desvios como uma forma singular que permite à figura do enunciador irromper no corpo do enunciado. Os jogos assim construídos revelam o empenho do comunicador em instigar o destinatário, produzindo sinais indiretos que enfatizem o reconhecimento recíproco de suas respectivas presenças. Dessa forma, à realidade concreta do enunciado sobrepõe-se a realidade abstrata e subjetiva da enunciação e do contexto interacional.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit, 1977.
- DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.
- FREUD, Sigmund. *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris: Gallimard, 1930.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa, Edições 70, 1989.
- SELESKOVITCH, Danica e LEDERER, Marianne. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Erudition, 1984.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. *La Pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989.
- TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

Graus de hipoteticidade das orações condicionais no Português escrito do Brasil

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Araraquara

Universidade Federal de Goiás - Pós-Graduação

ABSTRACT: *The degrees of hypotheticality of conditional constructions are commonly divided into three or two types, e.g., real x unreal x potential. Comrie (1986) argues that hypotheticality is, actually, a continuum. The aim of this paper is to analyse Brazilian Portuguese conditional constructions, according to Comrie's proposals, in written texts.*

PALAVRAS-CHAVE: *condicionais; hipoteticidade; contínuo; tempos verbais*

Introdução

Comumente as orações condicionais são classificadas a partir de oposições dos tipos: *real x irreal* ou *real x hipotética x contrafactual*. Pode-se dizer que essas oposições se referem aos diferentes graus de hipoteticidade da verdade das proposições inter-relacionadas. Em estudo sobre o inglês, Comrie (1986) afirma que a hipoteticidade é um contínuo, em que não há divisões claras ou discretas entre os tipos, de modo que a escolha por uma forma é determinada mais por uma avaliação subjetiva do que pela própria semântica da condicionais.

Neste trabalho são analisadas ocorrências de orações condicionais do português escrito do Brasil, coletadas no *Cópus Principal* do Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP – Araraquara, em três diferentes tipos de textos: Literatura Dramática, Literatura Técnica e Literatura Oratória. Assume-se, com Comrie (1986), que o grau de hipoteticidade das orações condicionais distribui-se em um contínuo, que vai do grau mais baixo, ou seja, as factuais, até o grau mais elevado de hipoteticidade, as contrafactuais. Apresenta-se, primeiramente, uma breve consideração do estudo de Comrie (1986) para as condicionais do inglês. Em seguida, as condicionais do português são analisadas e, finalmente, apresentam-se as conclusões deste trabalho.

1. Pressupostos teóricos

Hipoteticidade, nos termos de Comrie (1986), é o grau de probabilidade de realização das situações referidas na condicional, e, especialmente, na prótase. Usa-se a convenção de que maior hipoteticidade significa menor probabilidade, e menor hipoteticidade significa maior probabilidade. Desse modo, uma sentença 'factual' representaria o menor grau de hipoteticidade, enquanto uma 'contrafactual' representaria o mais alto grau. Entretanto, para Comrie (1986), as condicionais não expressam factualidade ou contrafactualidade por si mesmas. O fato de uma condicional ser verdadeira ou falsa pode ser percebido pelo contexto verbal ou por meio de outras fontes. É essencial, nesse ponto de vista, a avaliação subjetiva que o emissor faz da situação comunicativa, que o leva a escolher a melhor forma de expressar a verdade ou a falsidade de uma proposição.

Para Comrie (1986), há, por um lado, as condicionais em inglês que são completamente abertas, isto é, em que a prótase é simplesmente estabelecida como uma hipótese, sem nenhuma afirmação da verdade, falsidade ou probabilidade da prótase. Em discurso real, tais condicionais parecem ser raras, mas em inglês, ao menos, elas têm algumas propriedades distintivas. Em particular, em inglês tais prótases contêm um tempo futuro (com *will*), embora normalmente tempos futuros não ocorram em prótases, sendo substituídos pelo presente, exceto em circunstâncias altamente restritivas.

Por outro lado, há as condicionais que se relacionam com a avaliação que o emissor faz sobre a probabilidade da situação referida pela prótase. Nessas condicionais, em inglês, faz-se a distinção entre hipoteticidade mais alta e mais baixa. Hipoteticidade mais baixa rela-

ciona-se a maior probabilidade de ocorrência e envolve o indicativo, sem nenhum recuo (*backshifting*) no tempo. O tempo passado, nas condicionais com baixa hipoteticidade, é usado apenas se existe mesmo referência temporal passada.

As condicionais com grau de hipoteticidade mais alto envolvem recuo no tempo, de tal modo que, com referência temporal futura, encontra-se o tempo passado na prótase (que corresponde ao tempo presente das condicionais com hipoteticidade mais baixa) e o modo condicional na apódose (que corresponde, por sua vez, ao futuro das condicionais que têm hipoteticidade mais baixa). Com referência temporal presente são encontradas as mesmas formas. Com referência temporal passada, pode-se encontrar o *mais-que-perfeito* na prótase e o modo condicional perfeito na apódose.

Na análise das condicionais do português, por uma questão de sistematicidade na classificação das orações condicionais do *cópus*, assume-se que, entre os conteúdos da prótase e da apódose pode haver uma relação do tipo "*condição para realização @ consequência/resultado da resolução da condição enunciada*" (Neves, 1999b), e que há três tipos de construções ligadas às condicionais:

- a) as factuais: dada a realização/a verdade de p, segue-se necessariamente, a realização/a verdade de q;
- b) as contrafactuais: dada a não realização/a falsidade de p, segue-se, necessariamente, a não realização/a falsidade de q;
- c) as eventuais: dada a potencialidade de p, segue-se a eventualidade de q. (Neves, 2000, p.498)

Na análise dos dados, faz-se, ainda, o contraste entre os tipos de condicionais e os tempos e modos verbais utilizados nas orações núcleo e condicional. Acredita-se que os falantes usam tempos e modos verbais específicos para expressarem um determinado credo pessoal. Para Said Ali (1964), o presente ou o pretérito do indicativo são usados quando as condicionais expressam fatos que existem em um momento presente ou que existiram em um momento anterior. A correlação entre futuro do subjuntivo, na oração condicional, e futuro do indicativo, na núcleo, marca as ocorrências em que se expressa algo que é esperado ou possível de acontecer. Já a correlação de imperfeito do subjuntivo, na condicional, com futuro do pretérito, na núcleo, está presente nas ocorrências que se relacionam a fatos inexistentes ou improváveis. Segundo Brandão (1963), no modo real ou factual a condição é tida como certa e, portanto, usam-se os tempos do indicativo. No modo potencial ou eventual, a condição é possível, sendo realizada pelo futuro do subjuntivo. Já no modo irreal ou contrafactual, a situação seria mais bem expressa no imperfeito do subjuntivo, porque se refere a uma condição inexistente.

Pretende-se verificar quais os tipos condicionais são mais frequentes no *cópus* deste trabalho, acreditando-se que esses diferentes tipos de condicionais podem mostrar diferenças entre os tipos de literatura aqui analisados. Supõe-se, por exemplo, que um texto técnico apresente um menor número de condicionais contrafactuais que um

texto dramático. Pretende-se, também, verificar quais são as correlações modo-temporais mais utilizadas nos diferentes tipos de condicional, de modo a determinar as possíveis conseqüências desses fatos no estabelecimento de uma tipologia textual.

2. Análise dos dados

Tomados os três tipos de literatura (LD, LT e LO) em conjunto, de um total de 346 ocorrências de orações condicionais, as eventuais são as mais freqüentes no corpus, seguidas pelas factuais e pelas contrafactuais. Em cada um dos tipos de literatura também são mais freqüentes as condicionais eventuais, embora isso se dê em proporções diferentes. No quadro seguinte podem ser visualizados os resultados da distribuição do uso dos tipos de condicional nos três tipos de literatura analisados.

Tipo de Literatura	Tipo de Condicional			Total
	Eventual	Factual	Contrafactual	
Literatura Dramática	134/63,8%	53/25,2%	23/10,9%	210
Literatura Técnica	51/73,9%	15/21,7%	3/4,3%	69
Literatura Oratória	39/58,2%	25/37,3%	3/4,4%	67
Total	224/64,7%	93/26,8%	29/8,3%	346

Quadro 1: Correlação entre o tipo de literatura e o tipo de condicional

Na LT o percentual de condicionais eventuais é maior que na LD e na LO. Os textos da LD apresentam um maior percentual de ocorrências de condicionais contrafactuais que os textos da LT e da LO. Já nos textos da LO a diferença no uso de condicionais eventuais e factuais é menor que nos outros dois tipos de literatura. A partir desses resultados, podem-se perceber algumas características dos três tipos de textos analisados.

Na LT, a diferença no uso de condicionais eventuais e factuais é marcante. O fato de ocorrerem mais condicionais eventuais nos textos da LT revela uma característica diferente desse tipo de literatura. Esperava-se encontrar um maior número de condicionais factuais, em que a realização ou a verdade de *p*, acarreta a realização ou a verdade de *q*, visto que esses textos, mesmo com finalidade didática, tendem a ser menos hipotéticos e mais comprometidos com a verdade. Entretanto, esse caráter menos hipotético acaba por se confirmar, uma vez que na LT o uso de condicionais contrafactuais não é muito freqüente. Pode-se dizer, então, que os textos técnicos, apesar de codificarem, com freqüência, condicionais abertas, como mostra a ocorrência abaixo,

(1) **Se o Brasil tiver de se representar naquela mostra**, seja entregue a Antônio Bento a tarefa de organizar a representação dos informais brasileiros. (MH/LT) não chegam a ser tão hipotéticos como os dramáticos.

Nos textos da LD também se pode notar uma grande diferença no uso de condicionais eventuais e factuais. Entretanto, como se ressaltou acima, destacam-se nos textos dramáticos as ocorrências de condicionais contrafactuais. Embora sejam pouco freqüentes quando se observa a soma de condicionais encontradas no corpus (apenas 8,3% ocorrências), as contrafactuais perfazem um total de 11% das condicionais da LD, ao passo que nos dois outros tipos de literatura esse percentual é de 4,5%. Esse tipo de uso pode ser observado na seguinte ocorrência:

(2) **Se todos nós fôssemos iogues**, estaríamos dominados pelo primeiro bando. (TEG/LD)

É interessante notar o caso das condicionais sem oração núcleo, que ocorrem todas na LD. Do total de 42 ocorrências, 36 são atualizadas como eventuais. São usos como o que se segue:

(3) Olga: Eu vou ser convidada e por um moço, convidada para ir ao apartamento dele. E vou gostar. E vou até me apaixonar...

Rubem: Que falta de imaginação! Não é assim que você me ofende! Se entregando a um tipo qualquer. **Se ainda você me disses-**

se que se apaixonou por um Jorge Amado... (F/LD)

Pode-se dizer que nessas condicionais o traço potencial da prótase manifesta-se plenamente, uma vez que não há a possibilidade de conclusão fornecida por uma apódose, e, assim, a prótase é deixada completamente em aberto.

No caso da LO, parece haver um maior equilíbrio entre o uso de condicionais eventuais e condicionais factuais. Nos textos da LO a menor diferença entre o uso de condicionais eventuais e de condicionais factuais parece manifestar algo característico desses textos: como convém à retórica, são apresentados argumentos passíveis de comprovação, verdadeiros, ou seja, factuais, tais como os que são usados na ocorrência seguinte,

(4) **Se não se converteu, conforme o sonho de Nabuco, no órgão de expressão, não só literária, mas também do próprio instinto da Nação à procura do seu gênio e de sua originalidade**, certo é que a Academia existe, e existe imensamente, para o povo brasileiro. (AM-O/LO)

e, ao mesmo tempo, outros, mais potenciais, como se vê em seguida:

(5) **Se a Bahia conseguir irrigar os cem mil hectares de Irecê e aproveitar bem o Profir**, terá dado um grande passo no caminho da irrigação. (JL-O/LO)

Acredita-se que, por meio desse equilíbrio, o emissor cria um jogo argumentativo, inerente aos textos de oratória, do qual lança mão para chegar ao seu objetivo primordial, o convencimento.

No que diz respeito à relação entre os tipos de condicional e os tempos e modos verbais usados na oração condicional e na oração núcleo, pode-se perceber que o emissor os escolhe para expressar seu credo pessoal. É importante salientar que a gama de correlações modo-temporais atualizadas no corpus é riquíssima, podendo-se citar, dentre outras: futuro subjuntivo/presente indicativo; futuro do subjuntivo/futuro presente; presente indicativo/presente indicativo; imperfeito subjuntivo/futuro pretérito. Nesse sentido, vale ressaltar, ainda, que, em cada um dos tipos de condicional, encontram-se basicamente as mesmas correlações modo-temporais. Em outras palavras, pode-se dizer que não existe uma correlação que seja característica e definidora de um ou outro tipo de condicional.

Como já se disse anteriormente, Comrie (1986) considera que as condicionais com alto grau de hipoteticidade, ou seja, aquelas que têm menor probabilidade de ocorrência, são codificadas por correlações modo-temporais com referência não-futura. (as contrafactuais). Já as condicionais com baixo grau de hipoteticidade, e maior probabilidade de ocorrência, são atualizadas por meio de correlações modo-temporais que remetem a futuro (as factuais). As condicionais eventuais estão, entre esses dois pólos, e são codificadas tanto por meio de correlações com referência futura, como por meio de correlações com referência não-futura.

No exame das condicionais do corpus confirma-se a proposta de Comrie (1986) nas condicionais contrafactuais e nas eventuais. Nas eventuais, as correlações com referência futura são tão freqüentes quanto as de referência não-futura.

(6) Se assim **fizermos**, como critério para pesar-lhe o valor, o resultado **será** negativo. (MH/LT)

(7) Lula: Acho que você tem razão. Mas isso é depois. Agora a gente tem que lutar por isso aqui. Pelo menos aqui a gente está junto... e se você **gostasse** um pouco de mim... (IN/LD)

Nas contrafactuais, as condicionais têm, obrigatoriamente, referência temporal não-futura, conforme as ocorrências seguintes podem mostrar:

(8) Marcelo: Preciso pegar a jardineira para chegar no frigorífico.

Lúcia: Se você **deitasse** mais cedo e não **gostasse** tanto do ar fresco da noite, **sobraria** mais dinheiro. (MO/LD)

Quando se trata das factuais, percebe-se que a hipótese de

Comrie (1986) não se confirma. Há, nesses casos, muitas condicionais que não remetem ao futuro e que são codificadas por meio da correlação de presente do indicativo com presente do indicativo. É possível dizer que, entre tais condicionais, há aquelas que realmente fazem referência ao futuro, apesar do uso do tempo presente. Para esses casos, Comrie (1986) afirma que é necessário que a referência temporal da prótase preceda a da apódose, como se percebe nas seguintes ocorrências:

(9-10) Comissário: Mas excelência, compreenda...

Mané Gorila: O deputado não tá dizendo que se responsabiliza?

Comissário: Se é assim... (sem referência temporal futura) se o senhor **assume** a responsabilidade... o senhor que sabe! (com referência temporal futura) (IN/LD)

Apesar dessa pequena discrepância entre o proposto por Comrie (1986), para o inglês, e o que foi encontrado no corpúsculo, acredita-se que as condicionais factuais contempladas seguem a sugestão de Comrie (1986) de que as condicionais com baixo grau de hipoteticidade são atualizadas por meio de correlações modo-temporais com referência futura, uma vez que muitas delas realmente apresentam a referência temporal futura. De certa forma, essa discrepância faz que a idéia do contínuo hipotético, sugerida por Comrie (1986), possa ser comprovada. Assim, pode-se considerar, neste trabalho, as condicionais factuais de Comrie (1986), com a prótase no futuro do subjuntivo, no português, e no futuro do indicativo, no inglês, como condicionais eventuais.

Por outro lado, verifica-se que as ocorrências encontradas são compatíveis com as indicações de Brandão (1963) e de Said Ali (1964). Dessa forma, pode-se afirmar que as condicionais, quando expressam fatos que existem em um momento presente ou que existiram em um momento anterior, são atualizadas no presente ou no pretérito do indicativo. Nas ocorrências em que se expressa algo que é esperado ou possível de acontecer, usa-se a correlação de futuro do subjuntivo, na prótase, com futuro do indicativo, na apódose. Já a correlação de imperfeito do subjuntivo, na condicional, com futuro do pretérito, na núcleo, está presente nos casos em que se relacionam fatos inexistentes ou improváveis.

3. Conclusões

Os tipos de condicionais mais frequentes no português escrito do Brasil são as condicionais eventuais, seguidas pelas factuais e pelas contrafactuais. No entanto, isso se dá em proporções diferentes nos diferentes tipos de textos. Na Literatura Técnica o percentual de condicionais eventuais é maior que nas literaturas Dramática e Oratória. Tal fato foi, de certa forma, inesperado, já que se esperava encontrar, nos textos técnicos, em razão de seu caráter técnico-didático, um

maior número de condicionais factuais. Não se pode dizer, por outro lado, que os textos técnicos, apesar da maior codificação de condicionais eventuais, sejam tão hipotéticos quanto os textos da Literatura Dramática. Tanto é assim que o maior percentual de ocorrências de condicionais contrafactuais acontece na Literatura Dramática. Tais condicionais são, portanto, muito menos frequentes na Literatura Técnica, o que acaba por confirmar seu aspecto menos hipotético.

De certa forma, pode-se afirmar, com Comrie (1986), que a interpretação das condicionais depende muito mais da avaliação que o emissor faz do contexto em que a informação é veiculada do que de características internas a cada um dos tipos de condicionais, como, por exemplo, a correlação modo-temporal empregada que é o que afirmam as gramáticas de cunho tradicional. Assim, verifica-se, no exame dos tipos de condicional, que as correlações usadas no português escrito do Brasil para cada um desses tipos são muito mais ricas e amplas que aquelas apresentadas tradicionalmente. Não se pode dizer, portanto, que uma correlação modo-temporal seja típica de um determinado tipo de condicional, uma vez que as correlações mais frequentes nos diferentes tipos de condicionais são as mesmas. Portanto, o que se pode concluir é que os três tipos de condicionais atualizam basicamente todos os tipos de correlações modo-temporais. Além disso, é possível dizer que no uso das condicionais no português escrito do Brasil, houve uma preferência pela codificação da potencialidade, mais que da factualidade ou da contrafactualidade. Dessa forma, chega-se muito mais próximo da proposta de Comrie (1986), a respeito do contínuo de hipoteticidade, que da tripartição postulada pelas análises clássicas.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, C. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1963.
- COMRIE, B. Conditionals: a typology. In: TRAUGOTT, E. C. et al. (Eds.) *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 77-99, 1986.
- HIRATA, F. B. M. *A hipotaxe adverbial condicional no português escrito contemporâneo do Brasil*. Araraquara, 1999. 231p. (Dissertação (Mestrado em Letras – Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista).
- NEVES, M. H. M. As construções condicionais. In: NEVES, M. H. M. (Org.) *Gramática do português falado*. Novos estudos. v. VII. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2000.
- SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

Um processo de reformulação discursiva (a paráfrase) em programas de entrevistas e debates

Paulo de Tarso Galembeck (UEL; UNESP/Araraquara)

Flávia Carina Ferreira de Camargo (bolsita FAPESP/IC)

RÉSUMÉ: Ce texte aborde le procès réformulation paraphrastique dans le langage journalistique parlé (entreviens et débats à la télévision). Les énoncés paraphrastiques sont classifiés selon quelques variables: l'interlocuteur qui déclenche le procès de paraphrasage et produit l'énoncé; la proximité de la paraphrase par rapport à l'énoncé; l'équivalence sémantique (forte ou faible); nature de la relation paraphrastique (parallélisme, condensation, expansion).

PALAVRAS-CHAVE: Língua falada; Linguagem jornalística; Reformulação; Paráfrase.

Preliminares

Este trabalho analisa a ocorrência da reformulação parafrástica na linguagem jornalística falada (programas de entrevistas e debates), com o objetivo de verificar o papel exercido por esse processo de reconstrução na interação professor-aluno.

O corpus do trabalho é constituído por gravações dos programas "Roda viva" e "Brasil pensa", exibidos semanalmente pela TV Cultura, de São Paulo. Foram utilizadas duas edições de cada programa, as quais são indicadas a seguir:

- "Brasil pensa": 9.11.98, acerca de variação climática (BP-1) e "El Niño", 16.11.98 (BP-2) a respeito de segurança global.

- "Roda viva": 7.12.98 (entrevista com o senador Pedro Simon - RV-1); 3.4.99 (entrevista com a filósofa Marilena Chauí - RV-2).

A escolha desses programas foi devido ao fato de eles serem transmitidos ao vivo (não são editados, pois) e, ademais, neles se verifica a interação entre os participantes (mediador), entrevistado, entrevistadores, debatedores) e destes com os telespectadores.

A exposição divide-se em duas partes principais: na primeira, mencionou-se os processos de construção do texto falado e conceituou-se a reformulação parafrástica; na segunda, são analisadas as ocorrências de paráfrase de acordo com uma série de variáveis.

1. Fundamentação teórica

Castilho, 1998, enumera os três processos de construção ou constituição do texto falado: a construção por ativação, a reativação e a desativação. A ativação é o desenvolvimento do tema, por meio de tópicos e subtópicos sucessivos. No plano do enunciado, ela se realiza por meio da articulação entre o tema (assunto ou ponto de partida da declaração) e o rema (declaração em si).

A reativação, segundo o mesmo Autor, consiste em uma espécie de "anáfora discursiva", uma volta ao que foi dito, com a finalidade de reiterar ou reformular os enunciados anteriores, no que se refere à forma ou ao conteúdo. As três manifestações mais frequentes da paráfrase são a repetição ou reiteração (retomada de itens lexicais ou estruturas, sem alterações ou com alterações poucos significativas); a paráfrase (recorrência do conteúdo, com alteração na forma); a correção (anulação ou substituição total ou parcial dos enunciados já formulados).

A desativação é a ruptura na elaboração do texto falado e manifesta-se na construção do enunciado (pausas, hesitações, anacolutos, truncamentos) e na continuidade tópica (segmentos parentéticos, digressões, seqüências inseridas).

Em um trabalho anterior (Castilho, 1995), o citado pesquisador denomina esses três processos de construção, reconstrução e desconstrução.

2. Paráfrase

Paráfrase é o processo de reativação no qual o enunciado

reformulador mantém com o enunciado anterior uma relação de equivalência semântica (explicação, reiteração, ênfase), com o objetivo de assegurar a intercompreensão entre os participantes da conversação. A paráfrase ocorre em textos falados devido às próprias condições de produção dessa modalidade de textos. Com efeito, no texto falado há uma interação e um envolvimento contínuo entre os interlocutores e, desse modo, o falante monitora continuamente sua fala, para que ela possa cumprir duas finalidades: transmitir as informações e envolver o ouvinte, para que ele aceite as idéias expostas. No caso específico da paráfrase, verifica-se que o locutor reformula o enunciado para torná-lo mais claro e preciso e, assim, melhor situá-lo no universo mental do ouvinte.

Ao contrário da correção, a paráfrase não anula o que foi dito anteriormente, mas busca retomar o enunciado anterior com outras palavras. Ela possui, portanto, uma dimensão retrospectiva, pois o falante a emprega para alcançar uma formulação mais justa e adequada.

Acrescente-se que a paráfrase, enquanto processo de reformulação sempre faz parte de uma relação binária entre o enunciado reformulado (matriz) e o enunciado reformulador (paráfrase).

3. Análise das ocorrências

As ocorrências de paráfrase são analisadas de acordo com uma série de variáveis, conforme será verificado na seqüência da exposição:

3.1 Quem desencadeia e quem produz o enunciado parafrástico.

Esta primeira variável resulta do cruzamento de duas variáveis prévias: quem iniciou a paráfrase (paráfrase auto e hetero-iniciada) e quem produz o enunciado parafrástico (auto e heteroparáfrase). Tem-se assim:

a) autoparáfrase auto-iniciada (A): a paráfrase é desencadeada por quem a produz, ou seja, o locutor parafraseia-se a si mesmo por iniciativa própria:

(1) (...) com os dados da superfície dados de altitude na atmosfera...guarda...uma semelhança muito grande com que...os atuais modelos prevêm...ou seja se estes modelos estão aderentes aos novos dados (...) (BP.1)

b) autoparáfrase hetero-iniciada: um dos interlocutores desencadeia o processo, mas quem desenvolve a paráfrase é o mesmo interlocutor que produziu enunciado matriz:

(2) L1 (...) os Estados Unidos venceram...a Guerra Fria...sem a batalha decisiva...mas não tiveram condição de se estabelecer como hegemonia mundial...

L2 Como assim? não têm essas condições...não têm condições econômico- financeiras pra sustentar...uma presença efetiva em termos globais...presença militar (BP.2)

c) heteroparáfrase auto-iniciada: um dos interlocutores para-

fraseia o enunciado do falante anterior e o faz por sua própria iniciativa.

(3) L1 (...) você por acaso tem uma só filosofia portanto ou não?

L2 eu adoto uma só filosofia (...) RV.2)

d) heteroparáfrase hetero-iniciada: o falante desencadeia a paráfrase, mas quem a desenvolve é outro interlocutor.

(4) L1 (...) [no Ministério da Produção] tem que botar alguém que entenda do assunto...que não seja um tecnocrata...que tenha competência e experiência pra lidar com isso...e mais...que seja político...ahn:

L2: que tenha mandato (...) (RV.1)

A tabela a seguir expõe a distribuição das ocorrências de acordo com a variável em estudo:

TABELA I

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	40	89	20	74	49	96	54	87	163	89
I	00	00	01	04	01	02	04	08	06	03
T	03	07	02	07	01	02	03	05	09	05
H	02	04	04	15	00	00	00	00	06	03

A: autoparáfrase auto-iniciada

I: autoparáfrase hetero-iniciada

T: heteroparáfrase auto-iniciada

H: heteroparáfrase auto-iniciada

O predomínio das autoparáfrases auto-iniciadas decorre das próprias condições de produção do texto: o falante monitora continuamente seu discurso, para assegurar-se de que ele está cumprindo a finalidade a que se destina: a transmissão dos conteúdos e o envolvimento do interlocutor. Por isso mesmo, ele próprio se encarrega de formular os enunciados parafrásticos que crê necessários à clareza dos conteúdos transmitidos e ao envolvimento do ouvinte. Em outros termos: a presença das autoparáfrases auto-iniciadas decorre da interação entre os participantes e ao contexto partilhado que entre eles se estabelece.

3.2 Proximidade em relação ao enunciado matriz

TABELA II

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	29	64	19	70	39	76	49	80	13	74
N	16	36	08	30	12	24	12	20	48	26

A: adjacente

B: não-adjacente

De acordo com esta variável, as paráfrases subcategorizam-se em:

a) adjacentes: há contigüidade entre a paráfrase e a matriz:

(05 (...) mas...existem outros pólos de poder...econômicos...os gigantes econômicos...é...o Japão...agora...surgindo a China...os Tigres Asiáticos...apesar das dificuldades do momento...e particularmente...a União Européia. (BP.2)

b) Paráfrase não-adjacente

(06) L1 (...) hun...:: a partir do instante...em que a opção...foi...ahn:: na direção do do exercício do poder político...a vida intelectual...acabou

L2 a senhora conseguiu ser...uma intelectual no poder?

L1 de jeito nenhum...

L2 não

L1 e nem pretendi (...) a lógica:: da atividade governamental...e a dinâmica...do exercício do poder ahn:: não tem nada a ver uma com a outra (RV.2)

A paráfrase adjacente ocorre na maior parte dos enunciados retomados, pois o interlocutor procura reformular o enunciado para não deixar dúvidas acerca do que foi dito e para que haja compreensão imediata dos conteúdos ministrados. A paráfrase adjacente exerce, pois, a função de esclarecer e reforçar os assuntos tratados, e o seu predomínio está ligado ao fato de os interlocutores buscarem uma interação real com seus parceiros conversacionais.

As paráfrases adjacentes - como se poder ver pelo exemplo apresentado - correspondem à retomada de idéias anteriores, como forma de reiterar o ponto de vista do falante.

3.3 Equivalência semântica entre o enunciado parafrástico e o enunciado matriz

Esta variável considera o grau de equivalência semântica entre os dois enunciados que fazem parte da relação parafrástica:

a) equivalência semântica forte: nesse caso, ambos os enunciados mantêm uma grande identidade significativa, ou seja, o enunciado parafrástico explicita os mesmos traços semânticos da matriz:

(07) (...) eu quero dizer o seguinte...isso [a instabilidade em várias partes do mundo] não anula a capacidade dos Estados Unidos...liderar essa ordem... mesmo que os interesses sejam convergentes eles têm essa capacidade de organizar (...) (BP.2)

b) equivalência semântica fraca: a base semêmica comum de ambos os enunciados é reduzido e a equivalência de sentido entre eles baseia-se no conhecimento extratextual:

(08) (...) se a Amazônia ...fosse:: coberta de pastagens...gramíneas...e não floresta...o clima...da Amazônia...seria diferente...seria muito mais quente...e mais seco (...) (BP.1)

O quadro a seguir expõe a distribuição das ocorrências de acordo com esta variável:

TABELA III

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Forte	36	80	25	93	48	94	50	82	159	86
Fraca	09	20	02	07	03	06	11	18	25	14

Há o predomínio da equivalência semântica forte entre o enunciado de origem e o enunciado parafrástico, pois os interlocutores procuram retomar os enunciados de forma muito próxima, para que haja o esclarecimento e o ouvinte possa entender nitidamente os conteúdos procura transmitir. Com isso, a paráfrase preenche uma função específica no processo interacional, qual seja, contextualizar os dados, para que os demais participantes e os ouvintes possam partilhar das informações que cada interlocutor considera relevantes.

3.4 Natureza semântica da relação parafrástica

Nas relações semânticas entre a matriz e a paráfrase, verificam-se, com frequência, deslocamentos de sentido. De acordo com a modalidade de deslocamento, as paráfrases são classificadas em:

a) Paráfrases expansivas: o deslocamento de sentido se dá do geral para o específico, e com isso, a paráfrase é mais desenvolvida que a matriz, sob o ponto de vista sintático e lexical:

(09) consideramos como razões...outras...ou novas razões...em segurança...então que tem que tenham influência...na própria sobrevivência da humanidade...é o caso...ahn do crescimento da

população da superpopulação...da degradação ambiental...éh:...do narcotráfico...controlando as armas de proliferação de destruição em massa... (BP.2).

b) Paráfrases condensadoras: há uma redução sintática-lexical da paráfrase, pois o deslocamento de sentido se dá do específico para o geral.

(10) nesse país deve ter dossiê...que ficam na gaveta...ficam não sei quanto tempo na gaveta...que também é crime...se tem dossiê é pra mostrar é pra provar (...) (RV.1)

c) Paráfrases paralelas: têm a mesma dimensão de suas matrizes, ou seja, diferem das matrizes na escolha lexical, mas mantêm com elas uma simetria sintática.

(11) (...) professora (...) como é que a senhora avalia ahn...os benefícios que o PT pode ter...com o que está acontecendo hoje em São Paulo [corrupção e desmandos]...como o PT pode se beneficiar dessa situação na campanha eleitoral (RV.2)

O quadro a seguir expõe a distribuição da variável em estudo.

TABELA IV

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Expansão	21	47	14	52	26	51	31	51	92	50
Redução	11	24	04	15	08	16	12	20	35	19
Paralelismo	13	29	09	33	17	33	18	29	57	31

Metade das ocorrências correspondem a paráfrases expansivas, com as quais o interlocutor busca uma formulação mais clara e adequada para a transmissão do conteúdo. Ao assegurar a clareza, o professor previne-se de futuros questionamentos e assegura a compreensão do enunciado e a manutenção do fluxo conversacional.

As paráfrases paralelas também cumprem, em menor grau, essa mesma função, além de contribuírem para reiterar e contextualizar os conteúdos expostos.

Já os casos de redução são geralmente empregados como finalizadores de enunciado.

3.5 Funções da paráfrase expansiva

As paráfrases expansivas cumprem as seguintes funções:

a) Explicitação: explicam matrizes constituídas por noções abstratas.

(12) (...) you tem um país...com/concentrado...primeiro...ele é uma sociedade culturalmente autoritária...ela é...hierárquica...desigual...e violenta...com a concentração de renda como nunca se viu no planeta...e com a miséria...igual...à dos países do Quarto-Mundo (...) (RV.2)

b) Definição: explicam as matrizes por meio de uma definição (13) vamos falar do efeito estufa (...) o efeito estufa resulta...da...da atuação do homem...o homem participa...do efeito estufa (BP.1)

c) Exemplificação: a explicitação é realizada pela citação de exemplos

(14) (o informante trata da história política do Rio Grande do Sul).

(...) veja o que você sofreu aqui em São Paulo...multiplica por três o que aconteceu no Rio Grande...quede da Getúlio queda de Jango queda de Brizola...foi o estado em que houve mais intervenções na Assembléia (...) (RV.1)

d) causa e consequência: especifica as matrizes por meio da relação causa-consequência.

(15) (...) há variações que podem ser positivas para a agricultura...então: não se pode colocar...a culpa...dos problemas de secas...geadas...no El Niño (...) BP.1)

TABELA V

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E	11	52	09	64	17	65	21	68	58	63
D	01	05	01	07	04	15	05	16	11	12
X	03	14	04	29	03	12	02	06	12	13
C	06	29	00	00	02	08	03	10	11	12

A explicitação é o processo mais adequado para que os participantes dos programas possam reelaborar o assunto e torná-lo mais acessível e direto aos demais participantes e aos telespectadores. Trata-se, com efeito, da forma de expansão que mais diretamente cumpre a função esclarecedora e contextualizadora da paráfrase.

3.6 Presença de marcadores conversacionais

A última variável diz respeito à presença (ou não) de marcadores conversacionais introdutores de paráfrase (quer dizer, ou seja, então). O quadro a seguir permite verificar que a tendência geral é a paráfrase não ser introduzida por marcadores conversacionais:

TABELA VI

	BP.1		BP.2		RV.1		RV.2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Com marcadores	05	11	03	11	03	06	07	12	18	10
Sem marcadores	40	89	24	89	48	94	54	88	166	90

Com efeito, dentre os quinze exemplos já apresentados, apenas um (ex. 15) apresenta um marcador de paráfrase (então). Esse fato significa que os falantes vêem a paráfrase como um processo natural e comum, integrado ao processo de construção do texto falado e à dinâmica do ato conversacional. Por esse motivo, eles não sentem a necessidade de utilizar um marcador para anunciar que irão reformular os enunciados proferidos por si ou por outro interlocutor.

4. Comentários conclusivos

A análise das ocorrências permite verificar que, em cada variável, há um tipo predominante de ocorrência. Por isso mesmo, definem-se como proto-típicas as ocorrências de paráfrase que se classificam como adjacentes, com equivalência semântica forte, de natureza expansiva e função explicitadora, não assinalada por marcadores conversacionais; as ocorrências de paráfrase são geralmente desencadeadas e produzidas pelo interlocutor que detém a palavra.

Essa verificação reforça o que já foi dito no corpo do trabalho: a paráfrase é utilizada pelos locutores com função de esclarecer os conteúdos ministrados e assegurar a intercompreensão entre os participantes do ato comunicativo (entrevistadores/debatedores e telespectadores). Trata-se, pois, de um fenômeno de natureza discursiva, e seu papel foi diretamente das circunstâncias da enunciação e das características das entrevistas e debates.

Referências bibliográficas

- CASTILHO, A. T. (1995) "A língua falada e sua construção" In: *Para Segismundo Spina*. São Paulo: Iluminuras, pp. 85-116.
- _____ (1998) *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- HILGERT, J. G. (1993) "Procedimentos de reformulação: a paráfrase". In: PRETI D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Hamanitas, pp. 103-127.

Perspectiva diacrônica dos advérbios derivados em *-mente* nas línguas neolatinas

Francisco Tarcísio Cavalcante,
Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: Latin origin of the adverbs ending in *-mente*; the synthetic forms of Classical Latin and the noun *mente* of Vulgar Latin. The grammaticalization of *mente* as a suffix in the romance speech and its use in the national and regional romance languages.

PALAVRAS-CHAVE: Nomes em *-mente* do latim vulgar, sufixo em *-mente* do falar romance; unidade das línguas românicas.

1. Introdução

As línguas românicas ou neolatinas, como o português, o francês, o italiano e outras, descendem ou provêm do latim, língua oficial do Império Romano, que a conduziu a todo o mundo ocidental, impondo a sua civilização.

Neste estudo, demonstraremos, segundo vários autores, como tal derivação constitui uma formação genuinamente latina, já com algum emprego na própria literatura clássica.

Hodiernamente, é possível criarem-se novos advérbios, acrescentando-se esse sufixo ou suas formas correspondentes a uma forma adjetiva de base, enriquecendo-se em muito o léxico das línguas românicas. Na realidade, o falante, por uma necessidade de uso, transforma um adjetivo em advérbio, aproveitando o significado primitivo da forma básica, o que comprova a sua competência lexical.

Deste modo, estudaremos os aspectos evolutivos dessas construções lexicais, desde as origens até o momento atual nas diversas línguas românicas.¹

2. As formas casuais do Latim Clássico

O latim clássico ou literário utilizava, adverbialmente, construções analíticas, perifrásticas com sintagmas preposicionais, ou ainda mais regularmente, de modo sintético, formas em certos casos como o ablativo e o acusativo ou terminações provenientes de algumas desinências nominais.

Na forma sintética, a maioria dos advérbios latinos derivam-se de adjetivos, com a junção de sufixos ou terminações, que podemos enumerar a seguir:²

- e forma advérbios de adjetivos e participípios de primeira e segunda classes, no antigo ablativo instrumental. Ex.: certus, -a, -um (certo) < **certe** (certamente);
- ter ou -iter forma advérbios de adjetivos e participípios de primeira e segunda classes. Ex.: acer, -is (acre) < **acríter** (acrememente);
- o forma advérbios de adjetivos e de participípios de primeira classe, no ablativo singular. Ex.: meritus, -a, -um (merecido, participípio de merere) < **merito** (merecidamente);
- um e -a formam advérbios de adjetivos e de numerais. Ex.: unus, -a, -um (um, junto) < **una** (juntamente);
- im e -tim formam advérbios de substantivos, adjetivos, participípios e de supinos, no acusativo singular dos temas semânticos. Ex.: pars, -is (parte) < partim (parcialmente);
- itus forma advérbios de substantivos e de adjetivos, bem como da preposição penes. Ex.: penes (entre, em poder de) < **penitus** (inteiramente).

Anotamos alguns exemplos literários:³

- (1) Diu atque **acríter** pugnatum est (César);
- (2) Amitit **merito** proprium qui alienum appetit (Fedro);
- (3) Philosophiae nos **penitus** totosque tradimus (Cícero).

Quanto às formas analíticas, importa considerar dois tipos de

construção:

a) Com sintagmas preposicionais com a preposição **cum** equivalentes a adjetivos adverbiais ou às formas derivadas em *-mente*, assim:

(4) cum gaudio (com alegria) = alegre, alegremente;

(5) cum libertate (com liberdade) = livre, livremente.

Exemplo literário:⁴

(6) Romani **cum magno gaudio** Horatium accipiunt (Tito Lívio).

b) com locuções perifrásticas, associando adjetivos aos substantivos no **ablativus modi** (ou no acusativo com in). Segundo Lausberg (1974:316), pela ampla significação de **modus**, tais locuções concorriam para a expressão semântica dos adjetivos, como sucessoras da formação adverbial sintética, da seguinte forma:

(7) humano modo (de modo humano) = humanamente;

(8) lento modo (de modo lento) = lentamente.

A substituição de **modo** por **mente**, palavra de caráter especialmente psicológico, foi natural “[...] visto que na vida jurídica a realização concreta de uma ação era relacionada e baseada na constituição psicológica do réu”, consoante Lausberg (1974:316).

Desta maneira, o latim clássico já empregava **mente** em perfrases, que se referem sempre a pessoas e principalmente à constituição psicológica do agente da ação, assim:

(9) integra mente (em estado de alma íntegro);

(10) placida mente (em plácido estado de espírito).

Observemos estes exemplos de autores clássicos:⁵

(11) Deos pura, **integra**, incorrupta et **mente** et você venerari debemus (Cícero);

(12) **Mente** ferant **plácida** (Ovídio).

3. O substantivo *-MENTE* do Latim Vulgar

A expressão **latim vulgar** é normalmente entendida como o conjunto de linguagens populares, como a linguagem do dia-a-dia (ser-

¹ O estudo aqui apresentado é uma síntese de um trabalho maior publicado integralmente em CAVALCANTE, Francisco Tarcísio. **Estudos lingüísticos**. Fortaleza, Livraria Gabriel, 1998.

² As lições sobre a formação do advérbio no latim clássico ou literário são de FARIA (1958:245 e ss.) e de MADVIG (1872:161 e ss.).

³ Apud Faria (1958:294 e 329) e Madvig (1872:245):

(1) Combateu-se por muito tempo e **acrememente**;

(2) Perde **merecidamente** o seu quem cobiça o alheio;

(3) Entregamo-nos **inteiramente** e inteiros à Filosofia).

⁴ Apud Madvig (1872:212):

(6) Os romanos acolheram Horácio com grande alegria (= **alegremente**).

⁵ (11) apud Madvig (1872:211) e (12) apud Bourciez (1946:113):

(11) Devemos venerar aos deuses não só com a voz mas também com a mente pura, íntegra e incorrupta = **pura, íntegra e incorruptamente**;

(12) Que o suportem com ânimo sereno (= **serenamente**).

mo urbanus), a dos lavradores (sermo rusticus), a dos militares (sermo militaris) e a linguagem dos plebeus (sermo plebeius).

Consoante Meillet (1931:239), o latim vulgar é um conjunto de tendências que se realizaram em graus diversos, segundo a educação dos falantes, os tempos e os lugares, e que, conforme Savj-Lopez (1948:109), opunha-se à língua escrita literária, isto é, a língua dos livros, da escola e da cultura.

Para Silva Neto (1946:83), as fontes para o conhecimento do latim vulgar são as inscrições, os gramáticos, o estudo comparativo das línguas românicas e o Appendix Probi.

A partir dessas formas, podemos verificar algumas divergências fundamentais, pertinentes ao nosso estudo, entre as duas modalidades de latim, o clássico e o vulgar:

a) diferença de acentuação: em determinado número de palavras, o latim clássico usava a acentuação na **antepenúltima** sílaba, ao passo que o latim vulgar empregava a acentuação na **penúltima** sílaba, deste modo:

(13) latim clássico: integra < integra: latim vulgar;

(14) latim clássico: perdere < perdere: latim vulgar.

b) diferença de construção: para substituir as construções sintéticas adverbiais, o latim vulgar deu maior relevância a perífrases com a palavra **mente** no ablativo, acompanhada de adjetivo.

Na realidade, a mudança de acentuação fez que o latim vulgar substituísse o átomo **modo** por **mente**, visto ser este tônico e longo por posição, e desta maneira fez recair sobre si o acento. Como acentua Lausberg (1974:316), “[...] **modo** tinha uma fraqueza rítmica. Como sufixo adverbial, contraía com o adjetivo uma união, recaindo o acento no adjetivo.”

Assim, o sermo vulgaris generalizou o uso de perífrases com **mente**, substantivo com o sentido de **sentimento** ou de **intenção**, de acordo com as transformações:

(15) humano modo < *humanómodo < *humana mente;

(16) solum-modo < *solúm-modo < *sola mente.

Comparando as formas clássica e popular do latim, anotamos estes outros exemplos:

(17) latim clássico: acriter < *acra mente: latim vulgar;

(18) latim clássico: integre < integra mente: latim vulgar;

(19) latim clássico: pulchre < bella mente: latim vulgar.⁶

Para Maurer Jr. (1962:59), o latim vulgar, que surgiu no século III a.C., findou, transformando-se em romance, com a fragmentação definitiva do Império Romano no século V d.C.

4. O sufixo -MENTE no falar romance

Chamam-se romance ou românico as variações locais do latim vulgar, as quais foram constituídas entre os séculos V e IX. Para Elia (1979:133), o nome provém da locução **romanice loqui**, que indicava a língua falada pelo povo em cada uma das partes da România, e que se opunha a **latine loqui**, isto é, falar corretamente o latim.

Conforme Lapesa (1942:138), nos romances a influência espiritual do Cristianismo deixou inúmeros vestígios. O afã por ver nos atos a intenção com que se realizavam explica o crescimento dos compostos adverbiais derivados em **mente**.

No início da Baixa Latindade, escritores cristãos usavam ora as formas sintéticas em -iter, ora as construções compostas com **mente**, com o sentido de intenção.

Como afirma Grandgent (1953:56), terminado o período do latim vulgar, **mente** usou-se com adjetivos, formando advérbios de modo: longa mente, sola mente etc.

Anotamos estes exemplos:⁷

(20) Quis eadem **sana mente** putaverit se perdere pudicitiam? (St. Agostinho);

(21) **Intrépida mente** respondebo, omnes **perfecta mente** credentes, **firma mente** tenere. (S. Jerônimo)

Para Vossler (1951:74), a evolução do sufixo **-mente** foi um processo gradual, tomando lugar na fala do povo. Segundo Brunot (1933:210), foi durante o período bárbaro do latim que o sentido de **mente** foi-se esvaziando até constituir um simples elemento adverbial.

À medida que o latim expandia-se pelo Ocidente, o elemento novo modificava a língua dos romanos. Com a conquista dos territórios ocidentais, o latim vulgar em contacto com os povos conquistados foi-se transformando paulatinamente em línguas neolatinas.

5. O -MENTE nas línguas neolatinas

Apesar de algumas controvérsias, consideram-se como românicas ou neolatinas as seguintes línguas: português, francês, italiano, espanhol, romeno, catalão, provençal, rético ou ladino, dalmático, sardo e, para alguns, o galego e o franco-provençal. Tais línguas, comprovadamente, derivam-se do latim vulgar, com forte influência de substratos, superstratos e adstratos.

No **francês**, o advérbio é formado do adjetivo feminino com o sufixo **-ment**, que representa o latim **mente**, hoje uma forma totalmente gramaticalizada como sufixo. São exemplos no francês: bonnement, bellement, justement etc.

No **italiano**, a língua oficial usa o sufixo **-mente** com o adjetivo, à exceção do dialeto do Sul. São exemplos: bravamente, brevemente etc.

No **espanhol**, formam-se advérbios juntando-se **-mente** a um adjetivo. São exemplos no espanhol: claramente, falsamente etc.

No **romeno**, não há as formas latinas em **-mente**, uma vez que, segundo Meyer-Lubke (1916:63), a Romênia ficou praticamente isolada do círculo da cultura latina durante a Idade Média e ainda na época moderna. Assim, esta língua usa um sufixo próprio, **-este**, ou emprega apenas o adjetivo. Ex.: miseleste, barbateste etc.

No **português**, formam-se advérbios com o sufixo **-mente**, acoplado a adjetivos. Ex.: belamente, firmemente etc.

No **sardo** e no **galego** acrescenta-se o sufixo **-mente** a adjetivos. São exemplos nas duas línguas: lentamente, gravemente etc. No **rético**, usa-se o sufixo **-men** (certamen, falsamen etc.). No **provençal**, empregam-se **-men** ou **-ment** (claramen, falsament etc.). No **catalão**, o sufixo é **-ment** (certament, clarament etc.) e no **dalmático**, hoje língua morta, usa-se o sufixo adverbial **-miant** (ciertamiant, mortalmiant etc.).

6. Conclusão

Há entre as diversas línguas românicas uma afinidade cultural e lingüística. Segundo Vidos (1963:387), a realidade e a importância desse aspecto se manifesta à luz da influência exercida pelo latim depois da formação dos idiomas românicos.

Assim, podemos observar esta unidade lingüística em **adjetivos adverbiais** (latim: clare; francês: claire; espanhol e português: claro; italiano: chiaro; romeno: clar etc.), em **sintagmas preposicionais** (latim: in vanum; italiano: in vano; português: em vão; francês: en vain; espanhol: en vano; provençal: en van etc.) e nas formas deriva-

⁶ Em (17) acriter deriva-se de acer, -is, ao passo que o latim vulgar forma o advérbio de acra (fem. de acer); em (18), no latim clássico, a acentuação é proparoxítona e no latim vulgar é paroxítona; em (19) a forma clássica é pulchre, e a forma vulgar é bella (fem. de bellus). Por fim, nos casos latinos, o clássico apresenta formas sintéticas, enquanto o vulgar traz formas analíticas com adjetivo + substantivo.

⁷ (20) apud Maurer Jr. (1959:164) e (21) apud Väänänen (1982:156):

(20) Quem pensará **com a mente sã** (= sãmente) em se perder a si mesmo e à pudicícia ao mesmo tempo?

(21) Sustentarei **com a mente intrépida** (= intrepidamente) defender **com a mente perfeita** (= perfeitamente) todos os que crêem **com a mente firme** (= firmemente).

das em **–mente**, como veremos nos quadros a seguir, que sintetizam este estudo diacrônico comparativo das diversas línguas, assim distribuídos:

Quadro I – com o **latim clássico** e sua forma sintética, o **latim vulgar** e as formas hipotéticas, o **romance ibérico**, o **galego-português**, o **português arcaico** e o **moderno**.

Quadro II – com as línguas românicas modernas nacionais: **português, espanhol, francês, italiano, rético e romeno**.

Quadro III – com o **português moderno** comparado às línguas românicas regionais: **galego, provençal, catalão, sardo** e o **dalmático**, língua nacional morta.

Referências bibliográficas

- BOURCIEZ, Édouard. *Éléments de linguistique romane*. 4. éd., Paris, Klincksieck, 1946.
- BRUNOT, F. *Histoire de la langue française*. 4. éd., Paris, s/Édit., 1933.
- ELIA, Sílvio. *Preparação à lingüística românica*. 2. ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1958.
- GRANDGENT, C.H. *Introducción al latín vulgar*. (Traducción del inglés por Francisco de B. Moll). 2. ed., Madrid, Publicaciones de la Revista de Filología Española, 1953.
- LAPESA, Rafael. *História de la lengua española*. Madrid, Cádiz, 1942.
- LAUSBERG, Heinrich. *Lingüística românica*. (Tradução de Marion Ehrhardt e Maria Luísa Schermann). Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1974.
- MADVIG, J.N. *Grammatica latina*. (Trasladada do alemão para o português por Epifânio da Silva Dias). Porto, Tipografia de Manuel José Ferreira, 1872.
- MAROUZEAU, J. *Introduction au latin*. 2. éd., Paris, Sociéte d'Éditions Les Belles Lettres, 1954.
- MAURER Jr., Th. Henrique. *A unidade da România ocidental*. São Paulo, s/Editora, 1951.
- . *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1962.
- MEILLET, Antoine. *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. 3. éd., Paris, s/Édit., 1931.
- MEYER-LUBKE, W. *Introdução ao estudo da glotologia românica*. (Tradução de António da Guerra Júdice). Lisboa, Clássica Editora, 1916.
- SAVJ-LOPEZ, Paolo. *Le origini neolatini*. (A cura del Prof. P.E. Guarnerio). Milano, Ulrico Hoepli, 1948.
- SILVA Neto, Serafim da. *Fontes do latim vulgar*. (O Appendix Probi). Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – Imprensa Nacional, 1946.
- VÄÄNÄNEN, Veikko. *Introducción al latín vulgar*. (Versión española de Manuel Carrión). Madrid, Gredos, 1982.
- VIDOS, B.E. *Manual de lingüística românica*. (Traducción de Francisco de B. Moll). Madrid, Gredos, 1963.
- VOSSLER, Karl. *The spirit of language in civilization*. (Traslated by Oscar Oeser). London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

QUADRO I – DO LATIM AO PORTUGUÊS

Latim clássico	Latim vulgar	Romance ibérico	Galego-português	Português arcaico	Português moderno
acrĭter	*acra mente	agramente	agramente	agramente	acreme
pulchrē	*bella mente	bellamente	belamente	bellamente	belamente
certē	*certa mente	ciertamente	certamente	certamente	certamente
dulce	*dulci mente	dulcemente	doçemente	doçemente	docemente
falsō	*falsa mente	falsamente	falsamente	falsamente	falsamente
fortĭter	*forti mente	fuertemente	fortemente	fortemente	fortemente
integrē	*integra mente	enteramente	enteiramente	inteyramente	inteiramente
justē	*justa mente	justamente	justamente	justamente	justamente
largĭter	*larga mente	largamente	largamente	largamente	largamente
solum	*sola mente	solamente	solamente	soamente	samente
vulgarĭter	*vulgari mente	vulgarmente	vulgarmente	vulgarmente	vulgarmente

QUADRO II – LÍNGUAS ROMÂNICAS NACIONAIS

Português Moderno	Francês moderno	Espanhol moderno	Italiano moderno	Rético moderno	Romeno moderno
acreme	âcrement	agriamente	agramente	acramen	acru
belamente	bellement	belamente	bellamente	bellamen	biel
certamente	certainement	ciertamente	certamente	certamen	cert
docemente	doucement	dulcemente	dolcemente	ducamen	dulce
falsamente	faussement	falsamente	falsamente	falsamen	fals
fortemente	fortement	fuertemente	fortemente	fortemen	forte
inteiramente	entièrement	enteramente	interamente	intiramen	întreg
justamente	justement	justamente	giustamente	yustamen	just
largamente	largement	largamente	largamente	largamen	larg
samente	seulement	solamente	solamente	solamen	numai
vulgarmente	vulgairement	vulgarmente	volgarmente	vulgarmen	vulgar

QUADRO III – LÍNGUAS ROMÂNICAS REGIONAIS

Português moderno	Galego moderno	Provençal moderno	Catalão moderno	Sardo moderno	Dalmático ocidental
acreme	acramento	agramen	agrament	agramente	-
belamente	belamente	bellament	bellament	beddamente	bialmiant
certamente	certamente	certamen	certament	certamente	ciertamiant
docemente	docemente	doussament	dolçament	dulkemente	dolkamiant
falsamente	falsamente	falsament	falsament	falsamente	fualsamiant
fortemente	fortemente	fortamen	fortament	fortamente	fuartamiant
inteiramente	enteramente	intieramen	enterament	intreamente	intrikamiant
justamente	xustamente	justamen	justament	yustamente	yostamiant
largamente	largamente	largamen	llargament	largamente	luargamiant
samente	soamente	solamen	solament	solamente	-
vulgarmente	vulgarmente	vulgarmen	vulgarment	vulgarmente	vulgarmiant

A variação de concordância de número no sintagma nominal no Português rural do município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe

Geralda de Oliveira Santos Lima

Universidade Federal de Sergipe

ABSTRACT: *This paper presents a variation of rural portuguese that shows characteristics about plural marks on a nominal sintagma in Portuguese language as a whole. It were observed twenty-four literate and illiterate speakers in a rural community that presented these variations related to flexional elements of a nominal sintagma.*

PALAVRAS-CHAVE : *sociolinguística variacional; sintagma nominal; português rural;*

1. Considerações iniciais.

O modo como a língua falada é produzida em situações naturais de interação social comprova a sua heterogeneidade. Surgem, assim, as variantes lingüísticas usadas por uma mesma comunidade de fala que, segundo Tarallo (2000), “são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Para ele, a língua falada a que nos referimos é o veículo lingüístico de comunicação face a face, é o vernáculo.

O lingüista norte-americano William Labov (1972) define a língua vernácula, como a língua falada no dia-a-dia pelos membros de uma comunidade, “este veículo de comunicação na qual eles conversam com suas esposas, brincam com os seus amigos e enganam seus adversários”. Labov citado por Orlandi (1996) se refere à comunidade lingüística como sendo um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com relação à linguagem e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo.

Essa relação com a língua é fator primordial do conhecimento lingüístico. Daí a afirmação de que conhecer uma língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a elas. Tais ocorrências do discurso falado, caracterizadas como o vernáculo, constituem, portanto, o material básico para os estudos sociolinguísticos que centralizam suas análises nos dados da língua, correlacionando diferentes variações lingüísticas às variações sociais.

Dentre os estudos sobre a língua, a sociolinguística que se fixou, em meados da década de 60, a partir dos estudos labovianos, tem chamado a atenção por abordar questões polêmicas, uma vez que o seu objeto de estudo é a diversidade lingüística. Esses avançados estudos têm mostrado o quanto o conhecimento dessas variações pode ajudar num maior aprofundamento das análises lingüísticas e no melhor conhecimento das línguas.

O modelo teórico-metodológico da teoria da variação lingüística laboviana tem gerado vários trabalhos no Brasil a partir de diversos projetos lingüísticos, a exemplo dos projetos da Norma Urbana Culta (NURC); Projeto de Estudo dos Usos Lingüísticos (PEUL); Projeto da Variação Lingüística do Sul do País (VARSUL); Projeto da Variação Lingüística da Paraíba (VALP) e outros que têm desenvolvido pesquisas interessantes do uso oral da língua, contribuindo, assim, para a reformulação do ensino da língua portuguesa neste país.

Entre os trabalhos realizados destacam-se o de Lemle e Naro (1977), sobre concordância verbo/sujeito; da fala de informantes semi-escolarizados da área urbana do Rio de Janeiro; o de Braga e Scherre (1976), sobre dados de falantes residentes no Rio de Janeiro; o de Scherre (1978), sobre a concordância de número no português do Brasil; o de Guy (1981), sobre a concordância de número entre os elementos do SN; o de Scherre (1988) sobre a reanálise da concordância

de número no sintagma nominal em português. Há, além do registro desses trabalhos, grupos organizados para estudar o português popular, em diferentes partes do Brasil.

Tendo em mente a importância desses estudos sociolinguísticos para o conhecimento da realidade lingüística do português falado no Brasil, iremos analisar, nesta comunicação, o português rural de Nossa Senhora da Glória no estado de Sergipe. Este município fica situado na região do semi-árido sergipano onde a Universidade Federal de Sergipe vem desenvolvendo trabalhos de pesquisa de cunho social e científico, como o Projeto Xingó e a atuação do Núcleo de Estudos do Semi-árido (NESA). Além de ser um dos pólos do Projeto de Qualificação Docente (PQD), que oferece, entre outros, o curso de Letras.

O objetivo desta pesquisa é apresentar com base no corpus levantado uma análise do conjunto de variáveis lingüísticas e extralingüísticas que regem a variação da concordância de número entre os elementos constitutivos do sintagma nominal (SN).

2 Análise dos dados

As estruturas analisadas foram extraídas do material coletado a partir de uma pesquisa de campo. Nesse estudo utilizamos apenas oito das 24 gravações de 60 minutos de falas espontâneas de indivíduos da sede do município e da zona rural, cujas características, em linhas gerais, foram assim delineadas: faixa etária - 21-40 anos; 41-60 anos; 61 anos acima; nível de instrução - analfabetos e semi-analfabetos e sexo - feminino e masculino.

A escolha por estas variáveis sociais (faixa etária, nível de instrução e sexo) aqui investigadas deve-se a sua relevância em estudos de natureza sociolinguísticos, uma vez que se têm revelado impulsoras da variação lingüísticas.

Para que aconteça a concordância no SN é necessário que haja, pelo menos, um determinante que deve concordar em gênero e número com o nome que determina. Mas em se tratando de língua falada, é muito comum ouvirmos as pessoas usarem vocábulos sem as marcas de pluralidade previstas pela tradição gramatical. Neste corpus analisado, encontramos exemplos de aplicação ou não da concordância em relação ao determinante mais o nome. Nestes exemplos, detectamos sintagmas constituídos de dois ou mais elementos e constatamos que, na amostra de fala analisada, a marca de plural pode ser encontrada:

a) em cada um dos constituintes flexionais do SN:

- (1) ... e hoje tá **nas nossas mãos** agradeço a Deus. (M III A, inf. 21);
- (2) ... limpar tudo ... banheiro, **os quartos deles**... (H I A, inf. 01);
- (3) ... trabaíava com **meus fios**. (H II S, inf. 03);
- (4) ... eles vêm com **os amigos**. (M I S, inf. 06);

- b) em alguns constituintes flexionáveis do SN :
- (5) ... no tempo **das minhas irmãÆ** vai votá... (M I S, inf. 06) ;
- (6) ... e tem **os ôtos irmãoÆ meuÆ** também casaro. (M II S, inf. 15) ;
- (7) ... ela gosta de ouvir **as coisas antepassadaÆ**, como foi ... (M III A, inf. 21) ;
- (8) ... **Os meus dinheiroÆ** que tenho aí ... (H II S, inf.17);

- c) em apenas um dos constituintes flexionais do SN :
- (9) ... ganham muito dinheiro e tinha **umas burraÆ boaÆ**. (H II S, inf.03) ;
- (10) ... **aquelas pessoaÆ** que nós vê ... (M III A, inf. 21);
- (11) ... **as traquinageÆ** da gente era subi **nas catingueraÆ** quebrá **os guioÆ** e tirá **aquelas cordaÆ** de mucurã. (M II S, inf. 15) ;
- (12) ... é ... **os meuÆ irmãÆ** também dizia isso. (M II S, inf. 16) ;

- d) em nenhum dos constituintes flexionáveis do sintagma nominal :
- (13) ... tenho **três fioÆ homeÆ**. (M I S, inf. 06) ;
- (14) ... nós era em **sete irmãoÆ, três homeÆ** e **quatro mulÆ**. (M III A, inf.21);
- (15) ... tenho um vizinho aqui perto, ele tem **três meninaÆ mulÆ**. (M II S, inf. 16) ;
- (16) ... apareceu **uma porção de prefeitoÆ**. (H III A, inf. 17).

Como vemos, à variável lingüística < s > (marca de plural no SN) correspondem duas variantes : uma é a presença do segmento [s] (variante marcada) e a outra é a ausência desse segmento [Æ] (variante não marcada) (Tarallo, 2000). Nos exemplos acima, observa-se que a retenção do < s > está condicionada à posição da variável no SN (no determinante no nome-núcleo ou no adjetivo modificador). Uma primeira análise já nos mostra que em relação à posição do vocábulo no SN, a primeira posição da variável (a do determinante) no SN favorece a presença do segmento [s]. Logo, os determinantes fortalecem a variante [s], enquanto os nomes (substantivos e adjetivos) favorecem a variante [Æ], como se pode ver nestes outros exemplos :

- (17) ... espero que **minhas fiaÆ** seja **unidaÆ**. (M II S, inf. 15) ;
- (18) ... **meus cunhadoÆ** mais **novoÆ** estudaro com ele. (M I S, inf. 06) ;
- (19) ... **umas comidaÆ véiaÆ, derrubadaÆ** ... eu sou meio enjoado... (H I A, inf.01);
- (20) ... vi **as madeiraÆ boaÆ**. (H III A, inf. 18) ;

Segundo Scherre (1996), a primeira posição do SN é o fator que mais favorece a inserção da marca de plural, ocorrendo uma queda brusca em relação as demais posições, as quais tendem a desfavorecer de forma decrescente a presença da marca formal de plural no SN. A posição linear que o elemento ocupa no SN tem sido considerada a variável lingüística mais importante nos diversos trabalhos variacionistas que analisaram a concordância nominal de número no português falado do Brasil. (Naro e Scherre, 1993).

Outro dado importante que observamos nesta análise é que as formas lingüísticas em variação são freqüentes não só no interior do SN, mas também nos elementos externos ao sintagma nominal, por exemplo :

- (21) ... a gente como **quinze fiaÆ mulÆ**. (M II S, inf.15) ;
- (22) ... já tinha ... **treze a quinze anoÆ** trabalhava de sapateiro. (H II S, inf. 03) ;

- (23) ... **Meus fios**, todos três é **camioneroÆ**. (M III A, inf. 21) ;
- (24) ... os quartos deles prá **eles ficá satisfeitoÆ**. (H I A, inf. 01).

Pesquisas desenvolvidas sobre o fenômeno da variação de número no português falado do Brasil (Scherre, 1988) confirmam ser a primeira posição do SN a mais marcada e as outras posições mostram um índice baixo de marcas. Dessa forma, esta análise sem preocupação por um posicionamento de ordem teórica, ou por um estudo de natureza quantitativa conclui, a partir de resultados parciais, que a presença de marca de plural na primeira posição, formais ou semânticas, desfavorecem a presença de outras formas marcadas.

3 Considerações finais

De acordo com os fatores lingüísticos observados nos exemplos expostos anteriormente, verificamos que o elemento constitutivo do SN que antecede o nome é sempre mais marcado. Confirma os exemplos dados no item 2 - análise de dados.

É interessante destacar que o efeito das variáveis lingüísticas trabalhadas é muito semelhante nos dois níveis de instrução (analfabetos e semi-analfabetos) dos falantes. Embora os analfabetos tendem a um maior apagamento da variante [s].

Silva e Scherre (1996) fazendo uma reanálise de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro, chegam à conclusão de que a variável sexo se mostra relevante para a maioria das análises e observações que há uma forte tendência de as mulheres usarem mais formas padronizadas. Os resultados preliminares desta nossa investigação mostram que as mulheres tendem a usar mais a marca de plural em oposição aos homens que pouco usam essa marca.

Com relação a variável faixa etária, observou-se que o uso da variante [s] considerada padrão foi mais utilizada entre os falantes de segunda faixa (41-60), enquanto que o apagamento dessa variante registrou-se mais entre os falantes mais idosas.

Esses resultados parciais evidenciam que na fala do português rural de Nossa Senhora da Glória não há uma preocupação dos falantes quanto à aplicação de regras de concordância de número SN. Pelo contrário, eles primam pelo apagamento da variante [s]. Veja exemplos (12), (19) e (20). Isso significa que os falantes dessa comunidade lingüística utilizam muito mais a variante inovadora [Æ] (Tarallo, 2000) para a marcação do plural no SN.

Dessa forma, esta análise sem preocupação pôr um posicionamento de ordem teórica, ou por um estudo de natureza quantitativa, conclui que o fenômeno da variação na concordância de número entre os constituintes do SN do português falado em Nossa Senhora da Glória está internalizada nas mentes de seus falantes.

Referências bibliográficas

- BRAGA, Maria Luiza, SCHERRE, Maria Marta Pereira. A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. In : *ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA*, 1., Rio de Janeiro, 1876. Anais ... Rio de Janeiro : PUC, 1976.
- GUY, Gregory Riordan. *Linguistic variation in Brazilian portuguese: aspects of the phonology, syntax and language history*. University of Pennsylvania, 1981.
- LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. 3. ed. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania, 1972.
- LEMLE, M., NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro : Fundação Movimento Brasileiro ; Fundação Ford, 1977. 151 p. Relatório final de pesquisa.
- NARO, Anthony, SCHERRE, Maria Marta Pereira. Duas dimensões

- do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. *Delta*, v. 9, n. 1, p.1-12, 1993.
- ORLANDI, Emi Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. Lisboa, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 12, 1994.
- _____. *Reanálise da concordância nominal em português*. Rio de Janeiro, 1988. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. *A regra de concordância número no sintagma nominal em português*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1978.
- SILVA, Giselle Machline Oliveira, SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Temporas; UFRJ, 1996.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 7. ed. Ática: São Paulo, 2000.

A construção de hierarquias na aquisição dos ditongos orais decrescentes

Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha

Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

ABSTRACT: This paper aims at explaining, based on the Optimality Theory, the use of repair strategies noticed in the acquisition of falling oral diphthongs in the Brazilian Portuguese. The use of these strategies is related to the ranking of syllabic, metrical, faithfulness and segmental sequence constraints.

PALAVRAS-CHAVE: Otimidade; aquisição fonológica; ditongos.

1. Introdução

Considerando que a Teoria da Otimidade (TO) assume que a Gramática Universal é composta por um conjunto universal de restrições e que gramáticas específicas diferem apenas no ranqueamento do quadro de restrições universais, adquirir uma língua significa ranquear as restrições de acordo com a hierarquia específica de uma determinada língua. Sob esse prisma, de acordo com a TO, as estratégias de reparo não são mais vistas como uma regra que a criança aplica para obter uma produção menos marcada, mas como o próprio ranqueamento de restrições que, num determinado estágio de aquisição, dará preferência à realização de determinadas estruturas.

O presente trabalho procura explicitar a aplicação das estratégias de reparo utilizadas na aquisição dos ditongos orais decrescentes do Português Brasileiro (PB), utilizando como suporte a Teoria da Otimidade.

2. Metodologia

O corpus utilizado é constituído por dados longitudinais-transversais de 86 crianças, com idade entre 1:0 e 2:5:29 (anos:meses:dias). A distribuição dos sujeitos é feita em 15 faixas etárias (FE), de acordo com a seguinte classificação: as faixas etárias que englobam FE1 a FE12 são divididas de 1 em 1 mês; já as faixas FE13 a FE15 são divididas de 2 em 2 meses. Cada faixa etária está composta pelos *corpora* de 6 crianças.

Primeiramente, foram observadas todas as produções realizadas por cada um dos sujeitos, num total de 7235 palavras. Logo após, destacaram-se todas as possibilidades de ocorrência dos ditongos decrescentes.

Quando os ditongos não foram realizados, com base em Freitas (1997) e Bernhardt & Stemberger (1998), a forma produzida foi classificada em uma das estratégias de reparo dispostas em (1):

- (1)
- | | |
|-------------------------|---------------------------------------|
| VG→ V - papai - [pa'pa] | VG→ G ¹ - leite - ['litʃi] |
| VG→ V.V - pai - [pa'i] | VG→ GV - au-au - [wa'wa] |
| VG→ VG - sei - ['sɛj] | VG→ CV - mais - ['masi] |
| VG→ ø - papai - ['pa] | VG→ V (Fusão) - au-au - [aw'ɔ] |

3. Descrição e análise dos dados

A análise da aquisição dos ditongos orais decrescentes no PB atesta que a ordem de aquisição dos ditongos está relacionada às diferentes seqüências de segmentos que os constituem, uma vez que os ditongos constituídos por vogais baixa e médias-baixas estabilizam primeiro que os ditongos constituídos por vogais médias-altas e altas como vogal base. Portanto, a estabilização parece estar relacionada ao distanciamento entre a altura da vogal base e do glide que constituem o ditongo.

Quando o aprendiz se depara com alvos lexicais constituídos por ditongos que ainda não podem ser realizados, há, então, a aplicação de estratégias de reparo. Observe-se o Quadro 01:

Quadro 01 - Estratégias de reparo - Ditongos fonológicos

	V.V	V	GV	G	CV	Sílaba	VG	Fusão	Total	%
aj	2	9			2	4	1		18	15,7
aw		10	6			4	3	2	25	21,9
ej							1		1	0,8
ej	1	27		7	1		1		37	32,4
ew		3							3	2,6
ew		2					2		4	3,5
iw		10	3	1				1	15	13,1
ui	1	1							2	1,7
ɔj										
oj		8			1				9	7,8
Total	4	70	9	8	4	8	8	3	114	100
%	3,5	61,4	7,9	7	3,5	7	7	2,7	*	100

Esta pesquisa demonstrou que a estratégia VG→V constitui 61,4% das estratégias utilizadas, possuindo percentual significativo em todas as faixas etárias.

Como se pode observar, através do Quadro 01, foram constatadas oito diferentes estratégias de reparo quando os ditongos não foram realizados conforme a forma alvo. Essas estratégias não parecem estar relacionadas simplesmente à aquisição da estrutura silábica do tipo VG, mas ao tipo de ditongo decrescente que está sendo adquirido.

A partir do Quadro 01, alguns comentários podem ser tecidos com relação às estratégias utilizadas: (i) V.V foi sempre usada em ditongos com glide coronal: [aj], [ej] e [uj]; (ii) GV ocorreu apenas em ditongos com glide dorsal: [aw] e [iw]; (iii) G aplicou-se basicamente ao ditongo [ej]; (iv) CV ocorreu somente com glide coronal: [aj], [ej] e [oj] e em estruturas com coda silábica; (v) apagamento de sílaba foi constatado apenas em ditongos com vogais baixas: [aj] e [aw]; (vi) fusão ocorreu basicamente com o ditongo [aw]; (vii) VG→VG parece ser a mais abrangente, principalmente pelas diferentes seqüências que são formadas. Ocorreu com os ditongos: [aj], [aw], [Ej] e [ej].

O fato de a estratégia VG→V predominar e ocorrer, praticamente, com todos os tipos de ditongos decrescentes parece justificar-se simplesmente pela própria tendência da língua a preservar estruturas não-marcadas. No entanto, sob esse prisma, ainda pode-se questionar aqui por que a estratégia VG→G também não é predominante. Bernhardt & Stemberger (1998) apresentam argumentos que explicam esse fato.

De acordo com os autores, haveria uma tendência à predominância da estratégia VG→V porque o pico ótimo da sílaba tende a ser preservado, e este sempre será uma vogal baixa.

Os dados do PB corroboram a tendência a preservar o pico ótimo da sílaba, uma vez que a estratégia VG→G não é utilizada com os ditongos compostos por vogais baixas e médias-baixas, como [aj], [aw], [Ej], [Ew] e [ɔj].

¹ Entenda-se "G" como a sobrevivência do ponto e da altura do glide constituinte do ditongo não realizado.

3.1 Aquisição dos ditongos e Teoria da Otimidade

De acordo com a TO, a aquisição da linguagem ocorre através do sucessivo reordenamento de restrições que constituem a GU e um algoritmo de aprendizagem é o que guiará o aprendiz na aquisição da hierarquia alvo.

Conforme Hernandorena (1999), partindo da hierarquia inicial $H0^2$, a primeira restrição relacionada à estrutura silábica demovida na aquisição do PB é Onset, permitindo não apenas a produção da estrutura silábica CV, como também da estrutura silábica V. Observe-se (2):

(2)

I estágio – produção de estruturas CV e V

$H1 = \{\text{NotComplex (nucleus), NoCoda}\} \gg \{\text{MAX I/O, DEP I/O}\} \gg \{\text{Onset}\}^3$

Conforme demonstra a hierarquia H1, no primeiro estágio de aquisição da estrutura silábica no PB, há apenas a produção de núcleos não ramificados.

Para a produção da forma alvo [pa.paj], seria necessário um ranqueamento em que as restrições de fidelidade dominassem a restrição de marcação, que milita contra a realização de um núcleo completo, conforme (3):

Quadro 01 - Estratégias de reparo - Ditongos fonológicos

	V.V	V	GV	G	CV	Sílaba	VG	Fusão	Total	%
aj	2	9			2	4	1		18	15,7
aw		10	6			4	3	2	25	21,9
Ej							1		1	0,8
ej	1	27		7	1		1		37	32,4
ew		3							3	2,6
ew		2					2		4	3,5
iw		10	3	1				1	15	13,1
uj	1	1							2	1,7
uj					1				1	0,8
uj		8							8	7,8
uj									9	7,8
Total	4	70	9	8	4	8	8	3	114	100
%	3,5	61,4	7,9	7	3,5	7	7	2,7	*	100

A hierarquia em (4) mostraria, então, o segundo estágio de aquisição da sílaba no PB.

(4)

II estágio – produção de estruturas VG

$H2 = \{\text{NoCoda}\} \gg \{\text{MAX I/O, DEP I/O}\} \gg \{\text{NoComplex (nucleus), Onset}\}$

No entanto, a aquisição dos ditongos decrescentes no PB não pode ser vista de forma tão simplificada, uma vez que essa está relacionada às seqüências de segmentos que os constituem.

Nos dados analisados, o ditongo [aw] apresenta percentual de produção, acima de 80%, já a partir da FE01, mantendo-se estável durante as faixas etárias analisadas. Já o ditongo [ej] surge a partir da FE04 e apresenta instabilidade na produção até a FE14.

Na verdade, essa diferença entre a estabilidade na produção dos ditongos [aw] e [ej] pode ser atestada considerando-se as restrições NoSequence (nucleus) (+baixo...+alto) e NoSequence (nucleus)(-baixo...+alto): a primeira seria demovida abaixo das restrições de fidelidade já a partir dos estágios iniciais, enquanto a segunda continuaria ranqueada bem acima na hierarquia. Esse ranqueamento explicita a aquisição precoce do ditongo [aw] e a aquisição tardia do ditongo [ej].

3.1.2 Estratégia VG → V e restrições

De acordo com os dados demonstrados em 3.1, a estratégia VG → V é utilizada com a maior parte dos ditongos decrescentes, sendo aplicada até a última FE observada, uma vez que os ditongos constituídos por vogais médias-altas e altas, como vogal base, apresentam aquisição tardia. Pode-se, portanto, afirmar que essa estratégia é aplicada nas hierarquias H1 e H2 aqui propostas. Ainda assim, tome-se por base a hierarquia proposta em (4). Através desse ranqueamento, é possível explicitar a não realização de uma estrutura

silábica VG, mas não é possível demonstrar o predomínio da estratégia VG → V em detrimento das estratégias VG → V.V e VG → CV⁴.

A pouca aplicabilidade da estratégia VG → V.V pode estar relacionada a dois fatores: o primeiro é a tendência da língua a recusar o hiato - a seqüência passa a ser formada por dois núcleos simples; o segundo é que a criação de uma nova sílaba parece ainda mais custoso para a criança do que a realização do ditongo, uma vez que essa apresenta palavras basicamente formadas por uma ou duas sílabas.

Uma possibilidade de explicar a preferência pela aplicação da estratégia VG → V em detrimento da estratégia VG → CV, seria considerar um domínio existente entre as restrições de fidelidade nessa etapa do desenvolvimento. Observe-se o *tableau* em (5):

(5)

/papai/	NotComplex (nucleus)	DEP I/O	MAX I/O
a) pa.pa.pi		*!	
b) pa.paj	*!		
☞ c) pa.pa			*

Os dados de aquisição do PB parecem apontar para uma subhierarquização – conforme Tesar & Smolensky (1996) – entre as restrições Dep I/O e Max I/O, uma vez que as crianças, sistematicamente, preferem o apagamento à epêntese. É válido salientar que as subhierarquias sugeridas por Tesar & Smolensky (op.cit) apontam sempre para padrões universais, portanto, a subhierarquia, sugerida na presente pesquisa, implicaria a existência de uma tendência universal ao apagamento de elementos quando os mesmos não podem ser realizados.

No entanto, esse ranqueamento não explicaria por que uma forma como [pa.pa.i] não é atestada como ótima, uma vez que não haveria a inserção de nenhum segmento.

Bernhardt & Stemberger (1998) propõe o uso da restrição Not (s): sílabas não são permitidas. De acordo com os autores, o alto ranqueamento dessa restrição impede a aplicação das estratégias de reparo VG → V.V e VG → CV. Observe-se, no *tableau* em (6), a utilização da restrição Not (s) para os dados do PB:

(6)

/papai/	Not (σ)	NotComplex (nucleus)	DEP I/O	MAX I/O
a) pa.pa.i	***			
b) pa.pa.pi	***		*	
c) pa.paj	**	*		
d) pa.pa	**			*
☞ e) pa	*			***

De acordo com (6), os candidatos *a* e *b*, que implicam a aplicação das estratégias VG → V.V e VG → CV, seriam descartados por violarem de forma pior a restrição Not (s); já a forma atestada como ótima seria o candidato *e*, pois este violaria de forma mínima a restrição Not (s). No entanto, os dados analisados atestam para a escolha do candidato *d*, com o apagamento do glide, não com o apagamento da sílaba.

Uma possibilidade seria considerar, conforme Pater (1997), o alto ranqueamento da restrição WordSize na hierarquia. Essa engloba três restrições prosódicas: AlignLeft, FtBin e Parse-s, que não estari-

² Restrições de marcação dominam restrições de fidelidade.

³ NotComplex(nucleus): o núcleo deve conter somente uma vogal curta; NoCoda: as sílabas não devem apresentar coda; MAX I/O: segmentos do *input* devem ter correspondentes no *output*; DEP I/O: segmentos do *output* devem ter correspondentes no *input*; Onset: as sílabas devem ter um *onset*.

⁴ Essas estratégias também foram constatadas por Freitas (1997) nos dados do Português Europeu.

am ranqueadas entre si no início da aquisição fonológica. No presente trabalho, no entanto, deixa-se em aberto o conjunto de restrições métricas que compõe WordSize, uma vez que as restrições propostas por Pater (op.cit) dariam conta da produção de palavras dissílabas com acento na primeira sílaba, havendo o truncamento quando o alvo fosse palavras dissílabas com acento final ou palavras trissílabas. Os sujeitos dessa pesquisa produzem, desde as faixas iniciais, basicamente palavras monossílabas e dissílabas – com padrão ‘σ σ ou σ’σ. O truncamento ocorre significativamente com palavras trissílabas e em menor número com palavras dissílabas, independente do acento estar posicionado na primeira ou última sílaba.

Os dados do PB parecem indicar que outras restrições melódicas estão militando neste processo, portanto, entenda-se WordSize como uma restrição, constituída por restrições prosódicas, que limita o tamanho máximo da palavra a duas sílabas. Observe-se o *tableau* em (7):

(7)

/papai/	WordSize	NotComplex (nucleus)	DEP I/O	MAX I/O
a) pa.pa.i	*!			
b) pa.pa.pi	*!		*	
c) pa.paj		*!		
☞d) pa.pa				*
e) pa				***!

Conforme (7), os candidatos trissílabos *a* e *b* seriam eliminados por violarem a restrição WordSize, sendo o candidato *d* escolhido como ótimo por violar de forma mínima a restrição MAX I/O.

É pertinente referir que o *tableau* proposto em (7) não dá conta da aplicação de VG→V em detrimento de VG→V.V quando a forma alvo é um monossílabo, pois a divisão do núcleo complexo em dois núcleos simples ainda sustentaria a realização de um *output* dissílabo, sem a violação de WordSize. Para a análise dos monossílabos, talvez faz-se necessário considerar a atuação de outras restrições, no entanto, considerando que a estratégia VG→V.V foi aplicada a apenas dois monossílabos em todo o *corpus* analisado, a presente pesquisa sugere esta análise para trabalhos futuros.

A hierarquia proposta também não explica por que a vogal base sobrevive em detrimento do glide, ou seja, por que há um predomínio da estratégia VG→V se a estratégia VG→G também atestaria para a produção de um núcleo não-ramificado. Observe-se o *tableau* em (8):

(8)

/papai/	WordSize	NotComplex (nucleus)	DEP I/O	MAX I/O
a) pa.pa.i	*!			
b) pa.pa.pi	*!		*	
c) pa.paj		*!		
☞d) pa.pa				*
☞e) pa.pi				*

Retomando 3, salienta-se que, geralmente, a criança prefere preservar o pico ótimo da sílaba, constituído por uma vogal baixa, ao invés de realizar um pico silábico formado por uma vogal [+ alta].

Esse comportamento pode ser atestado ao se considerar a restrição HNUC, utilizada por Prince & Smolensky (1993:16): *um núcleo com maior sonoridade é mais harmônico do que um núcleo com menor sonoridade*. Observe-se o *tableau* em (9):

(9)

/papai/	WordSize	NotComplex (nucleus)	HNuc	DEP I/O	MAX I/O
a) pa.pa.i	*!				
b) pa.pa.pi	*!			*	
c) pa.paj		*!			
☞d) pa.pa					*
e) pa.pi			*!		*

De acordo com (9), quando a criança se depara com um alvo lexical do tipo VG, num estágio em que NotComplex (nucleus) ou as restrições de seqüência segmental estão ranqueadas acima na hierarquia, proibindo a realização dos ditongos, a forma escolhida como ótima será aquela que apresentar um núcleo não-ramificado constituído pelo elemento mais sonoro da seqüência.

4. Conclusão

Sob o enfoque da Teoria da Otimidade, a aquisição dos ditongos decrescentes no PB pode ser explicitada através do ranqueamento de restrições de fidelidade, restrições de estrutura silábica e restrições de seqüências segmentais.

Além dessas restrições, a aplicação da estratégia VG→V também indica a militância de restrições métricas no processo.

Salienta-se também que as duas propostas aqui sugeridas podem ser utilizadas na explicitação da aplicação da estratégia VG→V, ou seja, o alto ranqueamento de WordSize e a subhierarquia entre as restrições de fidelidade podem atuar de forma conjunta na seleção do *output* ótimo. Considera-se, pois, uma espécie de “conspiração” entre as restrições silábicas, prosódicas e restrições de fidelidade.

Referências bibliográficas

- BERNHARDT, Barbara, STEMBERGER, Joseph Paul. *Handbook of Phonological Development from the Perspective of Constraint - Based Nonlinear Phonology*. San Diego: Academic Press, 1998.
- FREITAS, Maria João. *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Lisboa, 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa.
- HERNANDORENA, Carmen Lúcia M. *Aquisição da linguagem e Otimidade: uma abordagem com base na sílaba*. Trabalho apresentado no III Celsul. Porto Alegre: PUCRS, ago, 1999.
- PRINCE, Alan, SMOLENSKY, Paul. *Optimality Theory - Constraint Interaction in Generative Grammar*. RuCCs Technical report 2, 1993.
- PATER, Joe. *Minimal Violation and Phonological Development*. Language Acquisition, 6, p. 201-253, 1997.
- TESAR, Bruce & SMOLENSKY, Paul. *Learnability in Optimality Theory (long version)*. ROA - 156, 1996. [http://rucss.rutgers.edu/roa.html].

Acento em Português Arcaico: uma abordagem otimalista*

Gladis Massini-Cagliari

Universidade Estadual Paulista – Araraquara

ABSTRACT: This paper is an Optimality Theory account of Medieval Portuguese verbs and non-verbs stress pattern. The analysis shows that stress in verbs and non-verbs is generated by the same constraints ranking.

PALAVRAS-CHAVE: Português Arcaico; acento; Teoria da Otimalidade.

1. Introdução

O objetivo desta comunicação é analisar o acento dos verbos e não-verbos (nomes e outros itens lexicais não-verbais) em Português Arcaico (doravante, PA), período trovadoresco, através do quadro da Teoria da Otimalidade (TO).

Dentre os trabalhos da tradição filológica portuguesa, os autores que tratam da localização do acento em PA concordam em relação ao fato de que, naquela época, o português possuía uma grande quantidade de palavras paroxítonas e oxítonas, mas discordam quanto à existência de proparoxítonas. Os que trataram de *corpora* fechados (como Nunes, 1973, por exemplo), principalmente compostos de textos poéticos, só puderam encontrar paroxítonos e oxítonos. Já os que fazem afirmações mais generalizantes, com base também em textos em prosa, admitem a existência de proparoxítonos, porém raros - Michaëlis de Vasconcelos (1904: XXV; 1912-13: 62).¹

Na presente comunicação, comparamos os resultados obtidos anteriormente (cf. Massini-Cagliari, 1995, 1999) com dados extraídos do conjunto das cantigas de amor contidas no *Cancioneiro da Ajuda* (CA). Por serem estas composições mais “formais”, pretende-se, desta forma, verificar a possível ocorrência de proparoxítonos e, a partir daí, a validade dos nossos resultados anteriores.² Como *corpus*, foram acrescentadas às 503 cantigas de amigo do *Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa* (CBN) consideradas anteriormente 169 cantigas de amor, contidas no CA.³ Todas as cantigas foram tomadas conforme as edições fac-similadas do CBN (1982) e do CA (1994). Com base na análise da estrutura métrica dos versos, foi adotada a estratégia de focalizar a palavra final de cada verso, pois nesta posição se localiza o acento principal do verso. Desta forma, a partir da observação da quantidade de sílabas poéticas por verso, das estratégias de silabação e de versificação (considerar ou não as sílabas átonas de final de verso) adotadas pelo poeta, pode-se ter certeza quanto à posição da sílaba tônica da palavra enfocada.⁴

2. O acento do Português Arcaico visto pela TO: uma proposta de análise

Na análise que empreendemos anteriormente, através de uma abordagem derivacional e com base nas 503 cantigas de amigo do CBN, concluímos que o acento em PA só pode ser atribuído a uma das duas últimas sílabas da palavra. Na análise preliminar que ora fizemos de 169 cantigas de amor, também não pudemos encontrar qualquer nome ou item não-verbal que não seguisse uma dessas duas pautas acentuais. No entanto, pudemos encontrar, entre os verbos, alguns proparoxítonos, embora em posição não-final de verso.⁵ Por outro lado, também não foi encontrada, na estrutura dos versos pertencentes ao *corpus*, qualquer evidência de que houvesse, nesse período da Língua Portuguesa, um ritmo alternante. Desta forma, concluímos que o PA localiza o acento a partir da construção de pés *não-iterativos*.

Nesse sentido, diversos trabalhos de cunho otimalista têm mostrado (cf. Kager, 1999: 171) que, quando a restrição ALL-Ft-R (definida como “todos os pés à direita”, ou seja, Alinhe (Pé, direita,

Palavra prosódica, direita), de acordo com a teoria do alinhamento generalizado de McCarthy & Prince, 1993), não é dominada por outras restrições, isto é, ocupa a posição mais alta na hierarquia, somente um pé pode permanecer na margem (no caso, direita) da palavra. Isto quer dizer que, nesse caso, quando a palavra tiver mais sílabas do que as necessárias para formar um único pé na margem da palavra, nem todas elas serão segmentadas. Em outras palavras, ALL-Ft-R domina PARSE-SYL - definida como “As sílabas são segmentadas em pés” - cf. McCarthy & Prince (1993: 11), Cohn & McCarthy (1994: 7), e Kager (1999: 162).

Porém, o *ranking* estabelecido acima não é suficiente para determinar qual o tipo de pé “construído”. Os estudos anteriores a respeito do acento do PA, do ponto de vista derivacional, e também os estudos tradicionais a respeito dessa língua, mostraram que ela segue um padrão rítmico *trocáico*⁶, o que, em termos otimalistas, pode ser estabelecido através da alta hierarquia da restrição TROCHEE (“troqueu”: “os pés têm proeminência inicial” -cf. Hammond, 1997: 44, Kager, 1999: 172-173, McCarthy & Prince, 1993: 11 e Cohn & McCarthy, 1994: 7). Além disso, algumas sílabas podem não ser segmentadas em

* Este trabalho apresenta resultados de pesquisas ligadas ao Projeto “Fonologia do Português Arcaico”, da FCL/UNESP - Araraquara, financiado pela FAPESP, através do Programa de Apoio a Jovens Pesquisadores (processo 1997/12447-5).

¹ Em nossos trabalhos anteriores, elaborados com base na análise de um *corpus* composto das 503 cantigas de amigo do CBN, foi possível constatar a existência de paroxítonas e oxítonas - fato que corrobora a análise de Nunes (1973).

² Para uma defesa das características mais “nacionais” e “populares” das cantigas de amigo em relação às de amor, veja-se Massini-Cagliari (1999:27-46).

³ A pesquisa encontra-se, ainda, em andamento. Em um futuro próximo, pretende-se tomar como base de análise todas as 310 cantigas contidas no *Cancioneiro da Ajuda*.

⁴ Para um detalhamento da metodologia adotada neste trabalho, remeto o leitor a estudos anteriores - Massini-Cagliari (1995, 1999).

⁵ Nesses casos, optamos por considerar essas formas proparoxítonas, com base na quantidade de sílabas poéticas do verso. No caso de formas verbais que apresentam seqüências de vogais (*queriades*, por exemplo), é possível saber se o verbo é paroxítono (caso em que a seqüência IA forma um ditongo crescente) ou proparoxítono (caso em que a seqüência IA forma um hiato), com base na contagem das sílabas poéticas do verso. Os três casos encontrados no CA (cantigas 22, 131 e 148) parecem ser proparoxítonos; entretanto, o único caso encontrado no CBN (cantiga 804) fica melhor se interpretado como paroxítono. No entanto, em alguns casos, que não apresentam seqüências vocálicas com possível duplicidade de interpretação como ditongo ou hiato (ex.: *mostrassedes*, *iuravades*), ambas as silabações são possíveis. Assim, optamos por considerar essas formas proparoxítonas, por haver, quantitativamente, mais evidências a favor dessa pauta acentual. Esta não é, porém, uma questão fechada.

⁶ A este respeito, veja-se Michaëlis de Vasconcelos (1912-13: 63, 396, 399 e 401).

pés para preservar a estrutura rítmica trocaica e o estabelecimento de um único pé por palavra: isto prova que as restrições TROCHEE e ALL-Ft-R estão hierarquizadas acima de PARSE-SYL.

Como a restrição TROCHEE é definida apenas com base na posição da proeminência, resta estabelecer, para o PA, se a binaridade (BIN, definida como “Os pés são binários em algum nível de análise (m, s)”) dos constituintes desempenha algum papel relevante na atribuição do acento.

Como foi visto anteriormente, nas abordagens derivacionais, ocorrências como *amigo*, *amór*, *coytáda*, *salvadór*, *Portugál*, *coraçón*, entre outras, comprovariam a sensibilidade do PA à quantidade da última sílaba, na atribuição do acento. Se assim fosse, BIN ocuparia uma posição alta na hierarquia, uma vez que a binaridade, no nível moraico, seria preservada: o PA formaria apenas pés bimoraicos, com duas sílabas leves ou com uma pesada. Entretanto, a comparação entre, por um lado, *amigo*, *cóyta* e, por outro, *coytáda* mostra que a binaridade no nível moraico é menos importante do que o tipo do pé construído (trocaico), haja visto a acentuação em *cóyta*. Assim, o tipo do pé mostra-se mais importante do que a consideração da quantidade silábica (regulada pela restrição WSP - WEIGHT-TO-STRESS PRINCIPLE, “sílabas pesadas são acentuadas”, Hammond, 1997: 172), porque, em palavras do tipo *coytádo*, o acento se mantém na penúltima leve, não retrocedendo para a antepenúltima, só porque esta é pesada.⁷ Destas considerações, resulta que a hierarquia das restrições é a seguinte: TROCHEE >> ALL-Ft-R >> BIN >> PARSE-SYL - exemplificada no tableau (1):

(1) /amig-o/	TROCHEE	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
a. a (mí.go)				*
b. (a.mí) go	*!	*		*
c. a (mí) go		*	*	**
/amor/	TROCHEE	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
d. a (mór)				*
e. (a.mór)	*!			
/coyt-a/	TROCHEE	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
f. (cóy.ta)				*
g. (cóy) ta		*		*
/coyt-ad-a/	TROCHEE	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
h. coy (tá.da)				**
i. cóy (tá) da		*	*	**
j. (cóy) tá da		**		**

Ao contrário do que aconteceu em nossos estudos anteriores a partir das cantigas de amigo, em que pôde ser encontrado no *corpus* apenas um pequeno grupo de itens lexicais não-verbais oxítonos terminados em sílaba leve (*aquí*, *alí*, *assí*, *alá*, *acá*), no conjunto das cantigas de amor analisadas foi encontrada uma forma nominal oxítona terminada em sílaba leve (a palavra *rubi* - cantiga 198 do CA) - fato que nos levou à crença de que o sistema rítmico do PA é menos sensível à quantidade das sílabas do que à constituição morfológica das palavras.

A existência de uma palavra como *rubi* prova que o PA, embora não abrindo mão da proeminência inicial na constituição dos pés (ou seja, da sua configuração trocaica), dá uma importância enorme ao fato de a última sílaba do radical ser acentuada. Além disso, o alinhamento do acento com relação ao radical é também mais importante do que a binaridade do pé (já que o pé formado para dar conta dessas ocorrências é composto de uma única sílaba leve). Desta forma, a exemplo do que fez Roca (1998: 12) para o espanhol⁸, propomos para o PA a consideração da restrição FINS_{st}, “a sílaba acentuada é a última do radical⁹”, da família das restrições de alinhamento, definida em termos da teoria do alinhamento generalizado de McCarthy & Prince (1993) como “Alinhe (radical, direita, sílaba tônica, direita)”, hierarquizada logo abaixo de TROCHEE. Com ela, além de ficar explicado o padrão acentual de uma palavra oxítona como *rubi*, também são gerados os padrões acentuais de todos os monossílabos do PA, sejam eles leves ou pesados - como mostra o tableau (2).

(2) /rubi/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
a. ru (bí)				*	*
b. (ru.bí)	*!				
c. (rú.bi)		*			
/fe/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
d. (fé)				*	
e. fe	*	*	*	*	*
/mar/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
f. (már)					
g. mar	*	*	*	*	*

Da análise que se fez das palavras do *corpus* extraído dos dois cancionários considerados, pode-se perceber que, a rigor, as formas verbais do PA seguem o mesmo padrão acentual dos nomes e outros itens lexicais não-verbais: são predominantemente formas paroxítonas e oxítonas. Foram encontradas, no entanto, formas verbais proparoxítonas, que, apesar disso, podem ser geradas através do mesmo *ranking* adotado no tableau (2), em que a atribuição de um acento na margem direita da palavra por um pé trocaico, cuja proeminência incide sobre a última vogal do radical derivacional, tem um papel crucial. Desta forma, dá-se conta da incidência do acento nas formas verbais, se o radical derivacional dos verbos for entendido enquanto TEMA (radical derivacional + vogal temática). Apresentam-se, abaixo, através do tableau (3), algumas formas verbais analisadas:

(3) /fal-a-sse/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
a. fa (lá.sse)					*
c. (fa.lá) sse	*!		*		*
c. fa (lá) sse			*		**
/fal-e-i/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
d. fa (léi)					*
g. (fá.lei)		*			
e. (fa.léi)	*!				
/fal-a-ba-mos/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
f. fa (lá.ba) mos			*		**
g. fa la (bá.mos)		*			**
h. (fa.lá) ba mos	*!		**		**
i. fa (lá) ba mos			**		***
/defend-i/	TROCHEE	FIN _{st}	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
j. de fen (dí)				*	**
k. de (fén.di)		*			*
l. de (fen.dí)	*!				*

Nesta abordagem, os tempos futuros são considerados como compostos (cf. Massini-Cagliari, 1999: 181), considerando-se o *input* dessas formas constituído por duas bases, cada qual com a sua estrutura morfológica interna. Uma análise desse tipo dispensa a postulação de uma restrição paroquial que estabeleça uma pauta oxítona às formas do Futuro, consideradas enquanto simples, dando conta do seu padrão acentual a partir da hierarquia aqui adotada - como se mostra no tableau (4)¹⁰, uma vez que a restrição FINS_{st} não é violada, recaindo a tonicidade sobre a última vogal do tema do segundo elemento!¹¹

⁷ Desta forma, pode-se concluir que, em PA, a restrição WSP ocupa uma posição bastante baixa na hierarquia - tão baixa, na nossa opinião, que nem precisa aparecer representada no tableau, uma vez que nunca terá poder de decidir qual a forma ótima para uma determinada palavra, quanto ao acento.

⁸ Roca (1998) baseia-se na restrição RIGHTMOST(s') de Cohn & McCarthy (1994: 15), que é definida pelos autores nos padrões de McCarthy & Prince (1993): Align(s', Right; PrWd, Right) - *The main stressed syllable is final in the PrWd*. Desta forma, Cohn & McCarthy alinham a borda da sílaba acentuada com a borda da palavra prosódica, enquanto que Roca alinha a borda da sílaba acentuada com a borda do radical.

⁹ Entenda-se: radical **derivacional**, incluindo todos os morfemas derivacionais e excluindo os flexionais.

¹⁰ No tableau (4), deixamos de indicar a estrutura interna das bases.

¹¹ Por falta de espaço, apresentamos, nos tableaux (4) e (5), a análise de apenas uma forma relativa aos tempos discutidos, unicamente como exemplificação. Uma versão mais completa deste trabalho, que está sendo preparada para futura publicação, com tableaux relativos a todos os tempos verbais do PA, pode ser obtida diretamente com a autora.

(4) /andar+ei/	TROCHEE	FIN 'st	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
1a. an.da(réi)		*			**
1b. an.dar(éi)		*			**
1c. an (dár) (éi)			*		*
1d. an (da.réi)	*!	*			*

Os únicos tempos verbais que trazem problemas para a proposta de análise que ora apresentamos são os do Presente, cujas formas não podem ser geradas apenas através da hierarquia que vimos até agora considerando. Para resolver o problema, adotamos, aqui, a restrição FT-BIN, hierarquizada acima de TROCHEE, ou seja, dominando todas as outras. No entanto, para que seja aplicada apenas aos tempos do presente, foi redefinida como FT-BIN_{Pres}, significando “os pés devem ser binários, no nível da sílaba”. Unicamente para as formas do Presente do Subjuntivo (para dar conta da ocorrência de *falémos* e *falédes*, por exemplo), é preciso considerar a atuação de uma restrição de alinhamento, ALIGN(W-V_{PresSubj} R, Ft, R), definida como: “alinhe os pés à direita da palavra prosódica nas formas verbais do Presente do Subjuntivo”. Essa restrição se subordina diretamente à restrição FT-BIN_{Pres}. Desta forma, como mostra o tableau (5), podem ser geradas corretamente as formas dos tempos Presente do Indicativo e do Sub-

(5) /fal-a-s/	Ft-BIN _{Pres}	ALIGN (W-V _{PresSubj} R, Ft, R)	TROCHEE	FIN 'st	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
a. (fá.las)		não		*			
b. (fá) las	*!	se		*	*		*
c. fa (lás)	*!	aplica					*
d. (fa.lás)			*!				
/fal-e-mos/	Ft-BIN _{Pres}	ALIGN (W-V _{PresSubj} R, Ft, R)	TROCHEE	FIN 'st	ALL-Ft-R	BIN	PARSE-SYL
e. fa (lé.mos)				*			*
f. (fa lé) mos		*!	*!	*	*		*
g. (fá.le) mos		*!			*		*

3. Conclusão

Com base na argumentação desenvolvida ao longo deste trabalho, chegou-se à conclusão de que, dentro do arcabouço teórico da TO, o padrão acentual dos verbos e dos itens lexicais não-verbais, em PA, é gerado por uma mesma hierarquia de restrições, apresentada abaixo, seguindo a formalização de Cohn & McCarthy (1994: 19). No nível mais alto da hierarquia, aparecem as restrições FT-BIN_{Pres} e ALIGN(W-V_{PresSubj} R, Ft, R), que atuam apenas sobre as formas dos tempos presentes dos verbos.

FT-BIN_{Pres} >> TROCHEE >> FINS'_{st} >> ALL-Ft-R >> BIN >> PARSE-SYL

ALIGN(W-V_{PresSubj} R, Ft, R)

Referências bibliográficas

- Cancioneiro da Ajuda* - Lisboa: Edições Távola Redonda, 1994. Edição Fac-similada.
- Cancioneiro da Biblioteca Nacional (Colocci-Brancuti)*. Cod. 10991. Reprodução fac-similada. Lisboa: Biblioteca Nacional/Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1982.
- COHN, A. C. & J. J. MCCARTHY. Alignment and Parallelism in Indonesian Phonology. *Rutgers Optimality Archives* - ROA-25. 1994.
- HAMMOND, M. Optimality Theory and Prosody. IN ARCHANGELI, D. & D. T. LANGENDOEN (eds.) *Optimality Theory – An Overview*. Oxford: Blackwell, 1997. pp. 33-58.
- KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1995.
- _____. *Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.
- MCCARTHY, J. J. & A. S. PRINCE. Generalized Alignment. *Rutgers Optimality Archives* - ROA-7, 1993.
- MICHAËLIS DE VASCONCELOS, C. *Cancioneiro da Ajuda. Edição de Michaëlis de Vasconcelos*. Reimpressão da edição de Halle (1904), acrescentada de um prefácio de Ivo Castro e do Glossário das cantigas (Revista Lusitana, XXIII). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1990.
- _____. *Lições de Filologia Portuguesa (segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13)* Seguidas das *Lições Práticas de Português Arcaico*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, s/d.
- NUNES, J. J. *Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973.
- ROCA, I. Morphology and Rhythm in Word Stress. Conferência proferida no XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística (APL). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. 28, 29 e 30 de setembro de 1998. (*handout*)

A Lingüística e o discurso do senso comum sobre a língua

Glaucia Muniz Proença Lara

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RÉSUMÉ: *L'analyse du discours des professeurs de portugais montre, au premier abord, une opposition entre une formation discursive (FD) de la Linguistique et une FD du sens commun qui "traversent" le discours considéré. Cependant, un examen plus attentif nous fait voir que ces deux FDs maintiennent aussi une relation de "mélange". Donc, quelques concepts développés par la Linguistique se présentent de façon équivoque ou fragmentaire dans le discours du professeur.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, Lingüística, senso comum, língua portuguesa.*

Com o objetivo de apreender a(s) imagem(ns) da língua¹ que professores de português do Ensino Fundamental e Médio constroem no seu discurso e verificar até que ponto essa(s) imagem(ns) se aproxima(m)/se distancia(m) dos conceitos e princípios propostos pela Lingüística, procuramos analisar respostas dadas por esses profissionais a um questionário de sondagem constituído para tal fim. Essa análise pautou-se, principalmente, pela noção de *espaço discursivo*, proposta por Maingueneau (1991: 157-8), no âmbito da escola francesa de análise do discurso (AD).

Alegando que uma formação discursiva – ou FD, conforme usaremos neste trabalho – é, por natureza, um domínio inconsistente, aberto e instável, e não um bloco fechado sobre si mesmo, Courtine (1981: 49) propõe que se estude não cada uma das FDs que atravessam um dado discurso de forma isolada e independente, mas sim o espaço interdiscursivo a partir do qual elas são estruturadas. Nessa mesma direção, Maingueneau (1991:160-3) considera que se deve apreender uma FD a partir do seu interdiscurso (o espaço de “troca” entre vários discursos), tomado como a unidade de análise pertinente. Entretanto, percebendo a necessidade de refinar um termo tão vago como *interdiscurso*, o autor introduz três conceitos complementares: o de *universo discursivo*, o de *campo discursivo* e o de *espaço discursivo*.

Aplicando tais conceitos ao objeto desta pesquisa, diríamos que temos, no interior do *universo discursivo*, definido como o conjunto de enunciados de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada, um *campo discursivo* da língua, em que várias FDs encontram-se em concorrência, delimitando-se reciprocamente. Dentro desse campo, podem ser isolados *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos que ligam ao menos duas FDs que mantêm relações privilegiadas, relações essas que o analista julga pertinentes para seu propósito. Isso significa que o *espaço discursivo* não é dado a priori, resultando de uma escolha do pesquisador.

Nessa perspectiva, se fizermos um “recorte” das FDs que atravessam o discurso dos professores de português no sentido de estabelecer relações que sejam cruciais para a compreensão desse discurso, constataremos, a existência, num primeiro plano, de um *espaço discursivo*, em que se opõem-se a “lingüística do senso comum” (que se mescla com a “voz” da escola e aparece como a FD dominante)² e a lingüística de caráter científico - ou Lingüística³. Assim quando afirmamos a partir do exame do espaço discursivo em questão, que os professores-enunciadores têm, em geral, uma visão redutora e monolítica da língua (portuguesa), que se mostra incompatível com o que ela é na realidade: um objeto multifacetado, plural, dinâmico, estamos apoiando-nos nos conceitos e princípios propostos pela Lingüística para opô-la a essa espécie de *lingüística espontânea*, que concebe uma língua como um bloco estável, compacto e uniforme e não como um conjunto estruturado de variedades.

Desse modo, enunciados freqüentes no discurso dos professo-

res de português, como aqueles que admitem ser a variante padrão a forma mais complexa e elaborada da língua ou que atribuem ao inglês uma estrutura mais simples que a do português (“lingüística do senso comum”) opõem-se ao princípio herdado do estruturalismo (Lingüística), segundo o qual todas as línguas - e, portanto, todas as variedades lingüísticas - são iguais em complexidade estrutural e eficientes para o cumprimento das tarefas para as quais existem.

Enunciados que se referem à gramática apenas no sentido normativo e postulam a necessidade de o aluno ir à escola para aprender a língua (a gramática da língua) opõem-se ao pressuposto de que uma criança em idade escolar *sabe* sua língua, pois internalizou sua gramática a partir da exposição aos dados lingüísticos (contribuição do gerativismo).

Enunciados que propõem a classificação das variedades lingüísticas apenas com base em critérios de correção (pureza, elegância, polidez) ou incorreção (vulgaridade, impropriedade, deselegância), tomados como inerentes à própria língua, contrariam o princípio herdado da sociolingüística de que essas variedades se devem a fatores extralingüísticos (às divisões sociais de uma comunidade).

Enunciados do tipo *a língua portuguesa melhorou (piorou/continua a mesma)* opõem-se ao princípio de que todas as línguas

¹ Como nossa pesquisa foi feita com locutores brasileiros (professores de português) que se manifestaram em relação à sua língua, optamos por falar em “imagem(ns) da língua portuguesa” que tais locutores constroem em seu discurso. Temos consciência, no entanto, de que muitas das opiniões por eles expressas poderiam ser estendidas às línguas em geral e não especificamente ao português.

² Como nos mostra Bakhtin (1990: 118-20), há uma estreita relação entre os *sistemas ideológicos constituídos* (como, no caso, a instituição escolar) e a *ideologia do cotidiano* (que circula no meio social mais amplo, aí incluídos a família, o grupo social do qual o indivíduo faz parte). Isso nos permite postular a existência de uma FD escolar que se funde com a “voz” do senso comum e regula o espaço do já-dito ou do dizível sobre a língua e seu usuário. Não podemos perder de vista que a escola constitui o espaço, por excelência, para refletir sobre a língua, para falar, de forma contínua e sistemática, sobre ela. E esse espaço, tomado como legítimo, recebe o aval da própria sociedade. Na realidade, quando falamos de discurso da escola/do senso comum sobre a língua, estamos referindo-nos a um discurso que propõe, como argumento básico, a existência de um único português “correto” e “bom” – a norma culta – que se mantém através da obediências às regras da gramática (prescritiva), sendo as demais variedades lingüísticas consideradas “feias”, “erradas”, “ilógicas”, enfim, meras deturpações desse protótipo.

³ É possível observarmos, no discurso considerado, pelo menos um outro *espaço discursivo*: aquele em que a uma FD pedagógica tradicional parece opor-se uma FD mais voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua. Entretanto, dado o objetivo deste trabalho (vide parágrafo introdutório), não levaremos em conta esse *espaço discursivo* em nossa análise.

vivas, uma vez que são efetivamente faladas, sofrem mudanças (contribuição da lingüística histórica) e que, portanto, gírias e neologismos, por exemplo, são aquisições normais de uma língua no seu processo de evolução - que não se dá nem para pior nem para melhor - e não impropriedades ou desvios de um “modelo” pretensamente puro.

Enfim, enunciados que reduzem a língua a um mero instrumento de comunicação contrariam a definição, proposta pela teoria da enunciação/teoria dos atos de fala, segundo a qual a língua é uma forma de ação sobre o outro.

Através desse rápido confronto de enunciados presentes na “fala” dos sujeitos pesquisados com algumas questões inspiradas em Possenti (1986: 1-4), constatamos que, de fato, a “lingüística do senso comum” e a Lingüística (com seus vários desdobramentos) se opõem no material examinado. Entretanto, dada a própria heterogeneidade discursiva, não podemos perder de vista que os discursos analisados também incorporam a esse dizer padronizado - e predominante - sobre a língua elementos da Lingüística. Se essa assimilação, em alguns casos, efetivamente rompe com esse discurso estereotipado da “lingüística do senso comum”, na maioria das vezes, no entanto, aparece sob a forma de “colagens”, “concessões” e “confusões”, que acabam sendo absorvidas pelo discurso maior (o da escola/da opinião pública, que representa a busca da homogeneidade).

Em outras palavras: atualmente parece ser “lingüisticamente correto” assumir e reproduzir o discurso da Lingüística. Entretanto, a maioria dos professores de português do Ensino Fundamental e Médio reinterpreta esse discurso com suas próprias categorias, fruto de um ensino gramaticalista e preconceituoso que alimenta e é alimentado por uma visão redutora da língua. Ocorre, pois, uma espécie de vulgarização do discurso científico que, conforme afirmamos no parágrafo anterior, vai dar origem a:

a) “Colagens”, ou seja, reprodução de conceitos ou frases lapidares que aparecem em textos da área da Lingüística, veiculados no Brasil, sobretudo na década de 80. Exemplos:

1. Não há línguas mais complexas ou mais lógicas; todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem.

2. As línguas são diferentes umas das outras e é impossível e inaceitável uma comparação entre elas. Todas são adequadas às necessidades da cultura a que servem e importantes instrumentos de comunicação social.

É preciso esclarecer que estamos considerando os enunciados acima como “colagens” - e não como rupturas - visto que sua presença ocorre no interior de discursos bastante estereotipados. Tomemos o exemplo a): o mesmo informante que afirma não haver línguas mais complexas ou mais lógicas admite, no entanto, em resposta à questão sobre o desempenho lingüístico da população em geral, que *o português só é usado corretamente pelas pessoas cultas*. Mais à frente, afirma que a língua portuguesa atualmente *está pior que antes, pois cada dia que passa há maiores interferências das camadas populares e gíriáticas*. Como se vê, o enunciado apresentado no exemplo a) destoa das demais posições assumidas pelo mesmo sujeito, o que parece sugerir que ele apenas reproduziu uma dada frase sem que isso, no entanto, caracterizasse um discurso diferente ou uma outra atitude a respeito da língua.

b) “Concessões”, ou seja, o professor-enunciador cede um pouco, mas não chega a abrir mão daquela opinião mais arraigada, pertencente à FD do senso comum. Por exemplo, ele aceita, com naturalidade, as variedades geográficas, mas não as decorrentes de fatores sócio-culturais ou, ainda, admite a(s) variante(s) não-padrão, mas apenas nos limites do grupo a que pertence o falante. Exemplos:

3. A língua precisa de um certo cuidado para que desempenhe seu papel na comunicação. “Nóis vai” fica uma linguagem um tanto vulgar, falta de estudo da língua. (...) As pessoas não falam da mesma

maneira nas diferentes regiões do país. É importante ter em mente que, como tudo que é dinâmico, [a língua] sofre constantes transformações em função de novidades que surgem nos locais e com o tempo. (Opiniões emitidas pelo mesmo sujeito em resposta a diferentes perguntas do questionário de sondagem).

4. “Nóis vai” é língua coloquial e “nós vamos” é o modo conhecido por língua culta. Se o falante as utilizar no seu grupo social haverá comunicação.

5. Para uma pessoa que não conhece as normas gramaticais podemos até aceitar “nóis vai”, porém a partir do momento que ela conhece e se preocupa com a comunicação, esta pessoa deveria modificar o seu modo de falar, porém, muitos acham que assim falando, estão se fazendo entender da mesma maneira que os outros.

c) “Confusões”, isto é, uso equivocado do discurso da Lingüística, através de apagamentos e deslocamentos, da fragmentação e da descontextualização, entre outros mecanismos. Exemplos:

6. [A língua portuguesa] é o código que os falantes desse idioma usam para se comunicar (signo que usamos para nos comunicar) Portanto a função mais importante é comunicar.

7. A função emotiva ou expressiva, e a emoção conotativa. Juntas a primeira tem a marca pessoal do autor, emoção e opinião; a segunda procura seduzir na propaganda envolvendo o leitor. (Resposta à segunda pergunta do questionário de sondagem sobre a principal função da língua portuguesa.)

8. A língua possui um caráter social - ela é um patrimônio de toda coletividade - e um caráter individual - cada membro da comunidade a utiliza de maneira particular.

9. O português falado é informal, não está sujeito a regras ou normas. Não há semelhanças, pois o emprego formal é antagônico ao culto, inclusive nosso idioma é o que mais se distancia do culto ao informal.

Ora, as “colagens” e as “concessões” parecem deslocadas num discurso que se garante, predominantemente, pela reprodução dos estereótipos sobre a língua que circulam dentro e fora do contexto escolar. Já as “confusões” revelam a má formação e o despreparo do professor de português para lidar até mesmo com conceitos básicos desenvolvidos pela Lingüística, como, por exemplo, a dicotomia língua/fala proposta pela teoria saussureana.

Essa constatação vai ao encontro da opinião manifestada por Gueunier (1985:30-1) de que os professores, em geral, não estão preparados para lidar com a variação. Assim, eles não conseguem deixar de pensar uma língua do ponto de vista do modelo nacional, em que a variedade oficial é tudo e as outras, nada. Perguntamos, então, qual tem sido o papel da Lingüística na formação do professor de português? O fato de haver uma disciplina com tal nome na grade curricular dos cursos de Letras não implicaria uma atitude diferente face à língua?

Essas perguntas são, de certa forma, respondidas por Rey (1972:26) quando admite que, apesar do advento da sociolingüística, mantêm-se os julgamentos de valor sobre os usos lingüísticos e o desejo de moldar uma língua segundo a ideologia dominante. De qualquer maneira, se temos um professor preocupado em propor um ensino diversificado da língua na escola, conforme atesta, num outro plano, o seu discurso, percebemos que essa proposta não vem aliada, como era de esperar, a um conhecimento teórico profundo, a uma base lingüística sólida que possa fundamentar as práticas mencionadas. Essa defasagem teórica, entre outros fatores, permite que o professor mantenha uma atitude purista em relação à língua e ao seu usuário e continue a proferir um discurso predominantemente normativo.

Na verdade, a incorporação de elementos da Lingüística ao discurso do professor de português contribui, na maioria dos casos, apenas para criar um novo discurso estereotipado, talvez com uma aparência mais sofisticada (devido à presença de termos e pseudo conceitos científicos), mas ainda assim estereotipado. Proporíamos

chamar esse discurso híbrido, tal como foi caracterizado acima, de “doxa lingüística”⁴. Doxa, dada a recorrência de lugares-comuns, de determinadas idéias que atravessam o tempo como verdades sólidas, evidentes por si sós, que vão compor a ideologia da língua. Lingüística, devido à incorporação de elementos da referida teoria.

Queré (1994:16) define doxa como um fundo comum de crenças, conjecturas, usos e costumes, discriminações e princípios de avaliação que, regido por uma lógica específica - a do verossimilhante -, limita o sentido e funda o julgamento, traçando a fronteira movediça, mas intransponível, do que pode ser ouvido e compreendido. Trata-se, pois, de um estoque de lugares-comuns que serve de suporte para os discursos de todos e de cada um. Ora, como pudemos observar, o discurso do professor de português constitui um espaço de partilha dos mesmos preconceitos e crenças, que garantem um sentido comum e que têm na sua estabilidade e recorrência seu poder de coesão. Temos, assim, grandes lugares-comuns de caráter mais geral que enquadram outros mais particulares.

Nessa perspectiva, o discurso do professor de português deixa entrever algumas grandes linhas de caráter estável e recorrente que poderiam ser relacionadas aos traços comuns ou às constantes observadas nos discursos puristas ou nos discursos sobre o “bom uso” descritos tanto por Rey (1972:21-3) quanto por Klinkenberg (1982:53-6).

Entre essas idéias recorrentes, que correspondem ao que temos denominado “lingüística do senso comum”, poderíamos citar: a) a identificação da língua a uma *ideal platônico*, que repele como ilegítimo tudo o que não se conforma ao modelo preconcebido; b) a não-justificação explícita da legitimidade e pertinência atribuídas a essa *linguagem ideal*; c) o *sentimento de fragilidade* da língua, que implica a necessidade de defendê-la contra aqueles que a degradam e desfiguram pelo mau uso, ou seja, a maioria dos falantes; d) a denúncia constante das impropriedades do falar popular; e) a classificação das línguas e variedades lingüísticas segundo critérios de beleza, riqueza ou logicidade; f) a recusa da pluralidade evidente das normas objetivas em favor do “bom uso”, identificado à norma prescritiva.

Daí, atribuímos ao discurso do professor de português um caráter dóxico, resultante da predominância de uma FD do senso comum (da escola), mas reconhecemos que ele é atravessado por elementos - termos e conceitos - oriundos da teoria lingüística, ainda que eles apareçam, em geral, sob a forma de “colagens”, “concessões” e “confusões”.

Assim, é preciso reconhecer que a FD do senso comum (da escola) e a FD da Lingüística não mantêm entre si apenas uma relação de oposição, mas também de interação, uma vez que, em alguns pontos pelo menos, essas duas FDs se mesclam. Ou seja, se a oposição predomina - e parece, de fato, ser esse o caso - ela, entretanto, não é a única forma de relação existente entre as duas FDs mencionadas.

Isso nos mostra, efetivamente, que uma FD não pode ser concebida como um bloco compacto e estanque que se oporia a outros, de uma vez por todas, mas como uma realidade heterogênea por si mes-

ma. Os limites entre uma FD e outra não são, pois, traçados de modo definitivo, podendo deslocar-se, embaralhar-se, como parece ter acontecido com a FD do senso comum/da escola e a FD da Lingüística em relação ao discurso aqui examinado.

Por outro lado, voltando ao objetivo inicialmente apontado neste trabalho, podemos concluir que ainda predomina, no discurso do professor de português do Ensino Fundamental e Médio, uma imagem estereotipada da língua - aquela que a toma como um bloco fechado, estático e uniforme - veiculada por um discurso também bastante padronizado. Esses profissionais, portanto, parecem estar pouco familiarizados com o que tem sido feito e proposto no âmbito dos estudos sobre a língua/linguagem pela comunidade científica, apesar de terem tido, na grade curricular do Curso de Letras, a disciplina “Lingüística”.

Há, pois, um longo e árduo caminho a ser percorrido antes que o professor de português dos dois níveis considerados possa propor um discurso diferente - porque mais crítico e criativo - sobre a língua portuguesa, discurso esse que possa vir a subverter os conceitos da *lingüística espontânea* que ainda hoje predominam na sua “fala” sobre a língua e seu usuário. Essa mudança de discurso (e de postura) só será possível quando o professor possuir, de fato, um conhecimento amplo e profundo sobre a língua (sua estrutura, seus usos, suas modalidades e variedades), o que parece estar ligado à necessidade de investimento contínuo na capacitação desse professor, quer através da melhoria dos cursos de graduação e pós-graduação na área de Letras, com a conseqüente ampliação do espaço da Lingüística na grade curricular desses cursos, quer por meio da oferta freqüente de cursos de reciclagem e atualização. Essa foi, aliás, uma das maiores reivindicações dos próprios participantes da nossa pesquisa.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- COURTINE, J-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, Paris, 62, juin 1981.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse du Discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris, Hachette, 1991.
- GUEUNIER, Nicole. Crise du français en France. In: MAURIS, J. *Crises des langues*. Paris, Le Robert, 1985. p. 5-38.
- KLINKENBERG, J. M. Les niveaux de langue et le filtre du “bon usage”. *Le français moderne*, Paris, 50: 52-61, 1982.
- POSSENTI, Sírio. *Por um novo perfil do professor de português*. Seminário do GEL, Lins, 1986.
- QUERÉ, Louis. Le statut duel de la langue dans l'état-nation. In: VERMES, G. & BOULET, J. (dir.) *France, pays multilingue*. Paris, L'Harmattan, 1987. cap. II, p. 49-78.
- REY, Alain. Usages, jugements et prescriptions linguistique. *Langue française*, Paris, Larousse, 16: 4-28, 3ème trim. 1972.

⁴ A expressão *doxa lingüística* nos foi sugerida por Dominique Maingueneau por ocasião da discussão que com ele tivemos a respeito do presente trabalho em junho/97, quando fazíamos um estágio em Paris, com bolsa-sanduíche do PDEE/CAPES-USP.

A coesão em livros didáticos do ensino médio

Gláucia Renata Pereira do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *Apresento resultados da pesquisa sobre o estudo da coesão textual em seis coleções de livros didáticos do Ensino Médio, publicadas no Brasil, na década de 90. Há indícios de carência de didáticos para o Ensino Médio que ofereçam um estudo de coesão que contribua para a proficiência dos alunos como leitores/escritores. I present results of the research about the study of the textual cohesion in six collections of didactic books of the High School published in Brazil, in the decade of 90. There are few didactic books for the High School that offer a cohesion study that contributes to the students' proficiency as readers/writers.*

PALAVRAS-CHAVE – coesão, livros didáticos, Ensino Médio.

1. O livro didático de Português e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O ensino de leitura e de escrita — as duas principais habilidades lingüístico-cognitivas a serem desenvolvidas pelos alunos com a mediação do professor de língua materna — sempre representaram problemas no contexto escolar de nosso país. Uma das causas desses problemas é, provavelmente, o despreparo teórico de muitos professores de Português, que reduzem o ensino da língua ao estudo de normas gramaticais, geralmente, feito por meio de frases descontextualizadas, na maioria dos casos, forçadas, consideradas, no entanto, modelares pela gramática tradicional. Dando ênfase a aspectos terminológicos e classificatórios do material lingüístico, esses professores acabam por não fazer do texto o objeto principal de estudo suas aulas, o que, se fosse feito, de fato possibilitaria o desenvolvimento das habilidades dos alunos de leitura e de escrita.

Esse despreparo teórico dos professores é devido, dentre outros fatores, ao seu distanciamento dos meios acadêmicos, o que faz com que a maioria deles conte, apenas, como apoio teórico para seu trabalho, com livros didáticos de Português (de agora em diante, LDP), adotados pelas escolas em que atuam. Ter os LDP como material de estudo não seria algo problemático, não fosse a questionável qualidade da maioria deles.¹

O FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) tem publicado, desde 1997, catálogos que contêm resultados de análises de livros didáticos do Ensino Fundamental. Esse trabalho é parte do PNL D (Plano Nacional do Livro Didático) que atribui, a cada manual examinado, um conceito (de 1 a 3 estrelas) que indica o nível de qualidade desses materiais. Essas análises, infelizmente, ainda não foram estendidas aos LDP do Ensino Médio. Talvez pelo fato de não ser o Ensino Médio constitucionalmente obrigatório, o MEC ainda não tenha se interessado em investir em análises de livros dirigidos a essa faixa de escolaridade. Segundo Bonini (1998: 11), sequer existem dados sobre os livros mais adotados pela escolas. “Não há, [...] nenhuma estatística deste tipo em qualquer das instâncias governamentais: nacional, estadual e municipal.”

O controle governamental da qualidade dos LDP do Ensino Fundamental tem suscitado maior cuidado por parte dos autores. A cada ano, coleções, já há muito tempo no mercado, têm sofrido reformulações e novos autores, comprovadamente mais preparados, têm feito um esforço teórico para oferecer manuais nos quais se notam alguns avanços no que diz respeito ao tratamento de questões textuais. Já em relação aos manuais para o Ensino Médio, poucos têm sido os avanços.²

A maioria dos autores de LDP para o Ensino Médio tem optado por apresentá-los em três volumes divididos cada um em três partes distintas e, quase sempre, dissociadas: Gramática, Redação e Literatura (área que não é de interesse desta pesquisa). As questões lingüísticas, cujo estudo adequado possibilitaria o aprimoramento das habilidades de leitura e de produção de textos, estão na primeira parte, dedicada ao estudo da Gramática, apresentadas, geralmente, sem o apoio de textos. A parte dedicada ao estudo da Redação não traz, em geral, referência a mecanismo lingüístico algum responsável pelo fenômeno da textualização. Em geral, nessa parte, os autores limitam-se a propor temas para os textos a serem produzidos pelos alunos depois de indicar aspectos da superestrutura dos textos trabalhados, atendo-se, a maioria desses autores, à descrição,

à narração e à dissertação, exatamente nessa ordem, vendo-as isoladamente — como se não houvesse gêneros textuais em cujas estruturas lingüísticas esses tipos comparecessem simultaneamente.

Essas constatações preliminares indicam que a maioria dos autores ignora a necessidade de fazer do texto objeto principal de estudo das aulas de Língua Portuguesa, fato preocupante, pois o livro didático tem sido o norteador das práticas de ensino de Língua Portuguesa no contexto atual de nosso país, já que, segundo Bezerra (2001:33), hoje, o LDP “constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras.” Para a autora, o professor passou a ser apenas “porta-voz presente, quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.” O livro adotado é, em geral, integralmente utilizado pelo professor, que obedece à seqüência de organização feita pelo autor, o que determina não só o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas também a metodologia a ser desenvolvida. Quer dizer, além de servir como único material de estudo para muitos professores de Português, o livro didático tem ocupado maior parte das aulas de muitos deles; é necessário, portanto, que existam à sua disposição materiais didáticos que possam apoiar adequadamente seu fazer pedagógico. Por isso, é indispensável que esses manuais forneçam maior número de conteúdos, a partir de um embasamento teórico mais consistente, a fim de que esses professores tenham maiores chances de contribuir de fato para o crescimento de seus alunos como leitores e escritores.

2. A coesão textual

Sendo o texto o legítimo objeto de estudo das aulas de Português, conhecer todas as propriedades textuais — coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade — é, evidentemente, imprescindível aos alunos para que eles possam tornar-se leitores e escritores proficientes. Entretanto, defendemos que se deve dar à coesão atenção especial nas aulas de Português, pelo fato de essa propriedade do texto aparecer na superfície lingüística da maioria deles. Dizemos maioria, porque existem textos cujas superfícies não apresentam palavras relacionadas através do tipo de coesão mais comum, mas através do tipo de coesão estrutural. Como mostra Antunes (1996: 40), aludindo à Halliday; Hasan (1976), a coesão estrutural é “decorrente das ‘relações estruturais’, ou seja, das relações que se instauram ‘por força da estrutura’ que liga as partes de um período, de uma oração, de um grupo de palavras”, sendo, “na maioria dos casos, o único recurso lingüístico de constituição dos chamados ‘textos mínimos’”. Num texto como ‘Não fume’, por exemplo, só ocorre o tipo de coesão estrutural.

O outro tipo de coesão, a coesão não estrutural, é aquela ligada às operações em que estão envolvidas as estruturas constituintes do plano material do texto, a porta de entrada para seu universo conceitual.

1 Para mais informações a esse respeito, consulte HAUY (1983), MARCUSCHI (1996), MARCUSCHI (2001) (*In* DIONISIO; BEZERRA, 2001.).

2 A fim de evitar injustiça a autores que têm contribuído positivamente para a melhoria da qualidade dos manuais didáticos para o Ensino Médio, chamamos a atenção para os manuais de FIORINI; SAVIOLI (1990, 1996) e VIANA *et al* (1998).

São os elementos presentes na superfície do texto, relacionados entre si, que permitem ao leitor (ou ao ouvinte) a construção conceitual das relações criadas pelo escritor (ou pelo falante), subjacentes a essa superfície. Além disso, segundo Antunes (1996), a coesão é responsável pela **continuidade** e pela **progressão** do texto. (Grifos nossos).

Para Beaugrande; Dressler (1997), a coesão garante a continuidade de sentido do texto, que ocorre mediante a continuidade dos elementos lingüísticos que integram sua superfície. A coesão também garante, de acordo com os autores, economia de esforço do processamento das informações do texto por parte do leitor ou do ouvinte, uma vez que se dá por meio de mecanismos que explicitam as relações de sentido entre as microestruturas componentes da rede textual, gramaticalmente interdependentes.

Koch (1988: 75), numa proposta de classificação dos principais mecanismos de coesão textual em Português, adota a seguinte categorização superordenada para esse princípio textualizador: **coesão referencial** e **coesão sequencial**.

“**coesão referencial** ou remissão, é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente).” (Grifos da autora).

Para a autora, esse tipo de coesão “pode desempenhar quer a função de (re)ativação de referentes, quer a de ‘sinalização’ textual.” (1997: 36). (Grifos da autora). A referenciação se estabelece através de dois mecanismos: a **substituição** de dado componente da superfície do texto por uma pro-forma (pronominal, verbal, adverbial ou quantitativa, ou por zero, quando ocorre a elipse) e a **reiteração** que ocorre quando um item lexical é retomado na rede textual através de um sinônimo, de um hiperônimo, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas ou pela repetição do item lexical. (Grifos nossos).

“A **coesão sequencial** é aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que faz o texto progredir.” (Koch, 1988: 75). (Grifos da autora).

Essa modalidade ocorre através dos mecanismos de **recorrência** e de **progressão**. A primeira se dá através da recorrência (de termos, de paralelismo, de paráfrase, de recursos fonológicos e supra-segmentais (ritmo, rimas, aliteração etc.), de aspectos e tempos verbais). A segunda ocorre através do uso de termos do mesmo campo lexical — o que para Halliday; Hasan (1976) seria a ‘colocação’ — de partículas sequenciadoras e de conectores interfrásticos (lógicos e operadores do discurso).³ (grifos nossos).

Podemos concluir, a partir de todas essas concepções, que o conhecimento dos mecanismos de coesão dará aos alunos possibilidades de lerem e escreverem melhor, uma vez que, enquanto leitores, o processo de compreensão de textos será facilitado ao perceberem que as interligações da rede textual são responsáveis pelo sentido global do texto, e, no papel de escritores, serão conhecedores de recursos os quais poderão manipular a fim de obterem certos efeitos de sentido em seus próprios textos.

3. A coesão textual em LDP do Ensino Médio

Uma vez que não há dados oficiais sobre os livros mais vendidos ou informações avaliativas que dêem conta da qualidade dos livros didáticos para o Ensino Médio no Brasil, como já referimos, os critérios de escolha das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa foram o de terem sido publicadas na última década do século XX e terem sido adotadas por escolas do grande Recife. Este último critério se apoiou em informações fornecidas pelos representantes das editoras nesta cidade. As coleções analisadas foram:

FARACO, Carlos Emílio; **MOURA**, Francisco Marto. *Língua e Literatura*. 12 ed. São Paulo: Ática, 1992. 3 V.

CASTRO, Maria da Conceição. *Língua e Literatura*. São Paulo: Sarai-va, 1993. 3 V.

NICOLA, José de. *Língua, Literatura e Redação*. 9 ed. São Paulo: Scipione, 1998. 3 V.

TUFANO, Douglas. *Estudos de Língua e Literatura*. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1998. 3 V.

CEREJA, William Roberto; **MAGALHÃES**, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 3 ed. São Paulo: Atual, 1999. 3 V.

JORDÃO, Rose; **OLIVEIRA**, Clenir Bellezir. *Linguagens: estrutura e arte*. São Paulo: Moderna, 1999. 3 V.

Das seis coleções analisadas, duas contemplam, de fato, ainda que parcialmente, a coesão textual como conteúdo de ensino (Nicola (1998), Cereja; Magalhães (1999)), três citam a palavra coesão (Faraco; Moura (1992), Castro (1993), Jordão; Oliveira (1999)), sendo que, dessas, apenas as duas primeiras oferecem definições (vagas, vale ressaltar) dessa propriedade textual, mas nenhuma dessas três fornece subsídios teóricos nem práticos adequados para o estudo da coesão. A coleção de Tufano (1998) não apresenta, sequer, uma seção dedicada ao estudo de textos.

Além das definições vagas acerca da coesão, há outros problemas nos manuais de Faraco; Moura (1992) e Castro (1993). Esses autores não explicam nenhum mecanismo de coesão, mas, paradoxalmente, cobram aos alunos, nos exercícios propostos, o conhecimento desses mecanismos. Nos exercícios, Faraco; Moura solicitam que os alunos identifiquem que problemas de coesão ocorrem em algumas frases descontextualizadas. Já Castro, pede que os alunos indiquem, entre algumas frases também descontextualizadas, aquelas que estão melhor escritas, com mecanismos coesivos mais bem empregados.

Felizmente, constataram-se, nos manuais de Nicola (1998) e Cereja; Magalhães (1999), alguns progressos. Comparado aos manuais de Faraco; Moura (1992) e de Castro (1993), o de Nicola (1998) se afigura mais atualizado, por trazer, explicitamente, as concepções de teóricos e de pesquisadores da Linguística. Apesar disso, o estudo por Nicola proposto é teoricamente incompleto, pois o autor não explica os mecanismos de coesão que cita, a saber, pronomes e conjunções, nem oferecem subsídios práticos, que dêem aos alunos a oportunidade de exercitarem o pouco da teoria apresentada. Tendo em vista o fato de esse autor tratar da coesão apenas no volume três de sua coleção, seria de esperar um maior detalhamento no que concerne aos elementos coesivos, o que, em certa medida, supriria a falta desse conteúdo nos demais volumes.

O manual de Cereja; Magalhães (1999) constitui um avanço no estudo da coesão textual. Primeiro porque o texto aparece como o objeto de estudo em seus aspectos estruturais, lingüísticos e contedústicos, nos capítulos que tratam a coesão e em outros capítulos. Além disso, os autores explicam os mecanismos de coesão que apresentam e oferecem vários exercícios os quais têm o texto como base, que, por requererem, principalmente, o desenvolvimento da capacidade de aplicação de conhecimentos por parte dos alunos, mostram-se relevantes e funcionais.⁴

Entretanto, dois senões devem ser apontados ao estudo da coesão textual oferecido por Cereja; Magalhães (1999): o primeiro diz respeito à incompletude e à superficialidade da exposição dos mecanismos coesivos. É evidente que não se espera exaustividade no estudo da coesão textual em manuais didáticos. Espera-se, no entanto, a apresentação de um número razoável de mecanismos, de forma minimamente aprofundada. Cereja; Magalhães tratam do emprego de pronomes, de conectores e da concordância no volume 1 e das funções da coesão, continuidade e progressão do texto no volume 3. Ressentimo-nos, porém, da ausência do estudo da coesão lexical, que implica o estudo de relações semânticas, como a sinonímia, a antonímia e a hiperonímia. O segundo senão diz respeito ao fato de não haver no volume dois da coleção desses autores referência alguma à coesão, um espaço precioso em que outros mecanismos de coesão poderiam ter sido abordados.

Apesar disso, o manual de Cereja; Magalhães (1999) é o que, dentre os seis analisados, oferece alguns poucos subsídios adequados ao estudo da coesão e pode ser de muita valia nas aulas de Português, principalmente se o professor tiver maiores conhecimentos sobre o assunto.

3 Para Halliday; Hasan (1976), a ‘colocação’ é um dos mecanismos da coesão lexical.

4 Segundo Bloom *et al*, um indivíduo só consegue efetivar a capacidade de ‘aplicação’ mediante a prévia “ ‘compreensão’ de métodos, teorias, princípios ou abstrações pertinentes aos conceitos construídos.” (1972: 103).

4. Considerações finais

Os resultados indicam que continuamos a carecer de mais LDP destinados ao Ensino Médio que possibilitem um estudo funcional da coesão. Falta-nos um número maior de manuais que ofereçam subsídios teóricos suficientes, a partir de uma abordagem didático-metodológica orientada pelos princípios desenvolvidos por um número de pesquisas da área da Linguística Textual, que possa suprir as deficiências do ensino de leitura e de escrita em nossas escolas.⁵

Esperamos que este trabalho possa oferecer alguma contribuição aos professores

de Língua Portuguesa que a este tiverem acesso, despertando neles a consciência de que uma leitura crítica dos livros didáticos com os quais irão trabalhar é o início de uma renovação do processo ensino-aprendizagem. Esperamos ainda que a leitura deste trabalho possa suscitar nesses professores o interesse pela adoção de LDP cujo eixo central de trabalho seja o estudo do texto, como orientam os PCN's (1999), e cuja proposta didático-metodológica possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus alunos, através do estudo de todas as propriedades do texto, com ênfase na coesão textual.

QUADRO SINÓPTICO SOBRE O ESTUDO DA COESÃO NOS LDP PARA O ENSINO MÉDIO			
AUTORES	DEFINIÇÃO DE COESÃO	TIPOS DE EXEMPLIFICAÇÃO	MECANISMOS DE COESÃO
FARACO; MOURA (1992)	Coesão textual é “[...] a ligação que deve existir nas frases, entre as frases e entre os vários parágrafos de um texto. Essas ligações são importantes porque estabelecem a relação de significado no texto.” (vol. 3, p.128)	FRASES DESCONTEXTUALIZADAS COM PROBLEMAS DE COESÃO	NÃO APRESENTA
CASTRO (1993)	“[...] o texto deve apresentar uma ligação lógica entre as palavras, orações, períodos e parágrafos; todas as suas partes devem articular-se para formar uma unidade. É o que se chama coesão .” (vol 3, p. 47)	NÃO EXEMPLIFICA	NÃO APRESENTA
NICOLA (1998)	“Coesão é [...] ‘amarração’ entre as várias partes do texto.” (vol. 3, 352).	TEXTOS	USO DE PRONOMES E DE CONECTIVOS
TUFANO (1998)	NÃO ABORDA O ASSUNTO	NÃO EXEMPLIFICA	NÃO APRESENTA
CEREJA; MAGALHÃES (1999)	“coesão textual são as articulações gramaticais existentes entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto que garantem a sua conexão seqüencial.” (vol. 1, p. 163).	TEXTOS	USO DE PRONOMES, DE CONECTIVOS, CONCORDÂNCIA
JORDÃO; OLIVEIRA (1999)	Coesão é um critério que dá caráter próprio ao texto. (vol. 1, p. 24).	NÃO EXEMPLIFICA	NÃO APRESENTA

5. Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé C. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária, 1996.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997 [1981]. (Tradução de: Introduction to Text Linguistics).
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino da escrita: gêneros textuais no livro didático de Português*. Campina Grande: UFPB, 1998. (Mimeografado).
- _____. *Texto: seleção variada e atual*. In DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BONINI, Adair. *O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa*. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxonomia de objetivos educacionais: 1 domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.
- HAUY, Amini B. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- KOCH, Ingedore G. V. *Principais Mecanismos de Coesão Textual em Português*. Campinas: UNICAMP, 1988. (Caderno de Estudos Linguísticos 15, p. 73-80).
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.
- _____. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Brasília: SEDIAE, 1996. (Em Aberto, 69, p.64-82.).
- _____. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / ministério da educação*. Brasília: MEC, 1999.

⁵ 'Funcional' está sendo usado neste trabalho significando aquilo que funciona a contento, que desempenha eficazmente a sua função.

O parâmetro do sujeito nulo na aquisição do Alemão como terceira língua

Hans Peter Wieser

Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *The purpose of this study is to verify the influence of other foreign languages on the acquisition of German as a third language. We have chosen a well established approach, the theory of principles and parameters, with intent to analyse a fundamental aspect of the process of acquisition: the problem if adult learners have access to Universal Grammar.*

PALAVRAS-CHAVE: *aquisição de línguas estrangeiras, gramática universal*

De uma maneira geral, os estudos sobre aquisição de uma terceira língua (L3) ocupam-se com perguntas práticas sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE). O trabalho presente, no entanto, aplica a perspectiva multilíngüe a um problema teórico de grande abstração que diz respeito ao papel dos princípios parametrizados da Gramática Universal (GU) no processo de aquisição de uma LE. Dependendo das respostas que encontraremos, avaliaremos, ainda, a importância das transferências da L1 e da L2 para a interlíngua da L3 e o papel das evidências negativas na aquisição de certas estruturas gramaticais da língua-alvo. Nossas conclusões poderão contribuir tanto para a fundamentação de uma teoria abrangente da aquisição de uma LE, como também para a verificação de conceitos da lingüística teórica. Ademais esperamos que nossos resultados tenham relevância para o ensino de línguas.

Um objetivo da pesquisa sobre a aquisição de LEs é determinar os fatores responsáveis pela falha parcial dos aprendizes adultos. Teoricamente, o fato de a aquisição de uma LE trazer resultados diferentes aos da aquisição da LM, i.e. a observação de que a competência numa LE, geralmente, é incompleta, pode ser conseqüência de quatro fatores: primeiro, a GU não estar à disposição dos aprendizes adultos; segundo, o mecanismo de aprendizagem que associa os dados relevantes do *input* com os princípios da GU estar inativo ou indisponível; terceiro, os programas lingüísticos e não-lingüísticos de cognição não trabalharem adequadamente, o que inibe ou desfigura a maturação; e quarto, o *input* não conter os dados necessários para detonar o processo da fixação de parâmetros.

Quem busca entre esses fatores o responsável pela imperfeição da competência não-nativa chega logo à conclusão de que a questão envolve dois assuntos diferentes: O primeiro diz respeito à natureza da mente humana e à pergunta “por que a aquisição de línguas é possível?” Trata-se, então, de um problema lógico. O segundo refere-se à pergunta “como os processos cognitivos que ocorrem durante o processo da aquisição contribuem para ele?” Trata-se, portanto, de um problema de desenvolvimento.

Mesmo que os aprendizes adultos de uma LE não alcancem o mesmo sucesso que as crianças obtêm na aquisição da LM, há um amplo consenso na literatura de que o “problema de Platão” aplica-se, também, à aquisição de uma LE. O *input* numa LE não fornece informações suficientes para que o aprendiz de uma LE possa elaborar a complexidade da língua-alvo. Mesmo assim, observa-se que os aprendizes adultos têm um conhecimento tácito sobre a língua-alvo e intuições sobre o que é gramatical nela. Ademais, como as crianças, eles não verificam todas as hipóteses logicamente possíveis para a descrição de uma estrutura da língua-alvo. Esses fatos, por si mesmos, já constituem uma evidência *prima facie* para a hipótese de que, pelo menos, algum acesso à GU ainda está disponível para os adultos.

Abordar a aquisição de uma LE por este ponto de vista estimula os pesquisadores a compararem os sistemas de conhecimentos da LM e da LE. Independentemente dos diferentes graus de perfeição

que caracterizam a competência da LM e da LE, é possível pesquisar se os princípios e parâmetros da GU funcionam e se, de fato, delimitam o processo da aquisição de uma LE. Em caso afirmativo, isso representaria uma forte evidência a favor da hipótese de que os dois sistemas de conhecimento representam o mesmo tipo de competência; em caso negativo, concluir-se-ia que são outras fontes que formam a base da interlíngua.

Os trabalhos que analisam se há princípios universais e/ou parametrizados que podem explicar os dados levantados numa LE, de maneira geral, propõem-se a investigar se o comportamento lingüístico dos aprendizes de uma LE tem origem num sistema de conhecimento que viola as delimitações da GU ou se os dados observados correspondem aos princípios e parâmetros da GU apesar do fato de que o sistema da interlíngua ser diferente dos sistemas da LM e da língua-alvo. No contexto desta linha de pesquisa, há duas questões decisivas para o conceito da GU: A primeira pergunta se os princípios que não foram ativados pela LM podem ser ativados durante a aquisição de uma LE e a segunda tenta descobrir se os valores paramétricos da LM podem ser modificados durante a aquisição de uma LE. Conseqüentemente, há dois assuntos principais que a pesquisa sobre a aquisição de uma LE explora: o assunto da inércia, que investiga se os princípios da GU que não foram ativados durante a aquisição da LM ainda estão disponíveis no decorrer da aquisição de uma LE e o assunto da reestruturação, que analisa se os valores paramétricos, uma vez fixados, ainda podem ser mudados.

Pesquisas que se ocupam com o assunto da inércia querem determinar o papel da GU na aquisição de uma LE ao eliminar a possibilidade de que a gramática da LM forneça uma solução para o problema lógico da aquisição de uma LE. Se os aprendizes de uma LE alcançarem um conhecimento que não pode derivar da LM e que, também, não pode ter sido induzido pelo *input* da LE, dir-se-ia que os argumentos a favor de um papel da GU na aquisição de uma L2 foram fortalecidos, caso contrário, concluir-se-ia que o aprendiz não teve acesso à GU. O assunto da reestruturação fundamenta-se na suposição de que o aprendiz de uma LE inicia o processo de aquisição com valores paramétricos já fixados durante a aquisição da LM. Isso impõe-lhe duas tarefas: Caso o valor paramétrico da LM corresponda ao valor da LE, é preciso apenas confirmar a configuração pré-determinada. Caso os valores da LM e da LE sejam diferentes, é preciso modificar o valor já estabelecido. Parece que a segunda tarefa é mais difícil do que a fixação de parâmetros abertos na LM, porque os aprendizes adultos de uma LE necessitam de mais tempo do que as crianças e, mesmo assim, não obtêm a perfeição dos falantes que adquirem sua LM.

Quanto ao papel da GU na aquisição de uma LE, há três questões abertas: Primeiro, o que, na faculdade de aprender uma LE, é inato e o que o processador central induz à base do *input*? Segundo, será que o aprendiz adulto de uma LE precisa de evidências negativas para tornar-se competente na gramática nuclear da língua-alvo? E,

terceiro, será que o aprendiz adulto de uma LE tem forma ou grau de acesso aos princípios universais diferente do acesso aos princípios parametrizados?

Deixando o assunto da inércia de lado, este projeto ocupará da questão da reestruturação da configuração paramétrica e, nisso, pesquisará o parâmetro do sujeito nulo na aquisição do alemão como L3 e focalizará três aspectos do problema da reestruturação da configuração paramétrica:

- (i) Será que os aprendizes adultos de uma LE têm acesso aos princípios parametrizados da GU?
- (ii) Qual é a importância da configuração paramétrica da LM e da primeira LE (L2) para a aquisição do alemão como L3?
- (iii) Qual é o papel das evidências negativas para a aquisição das áreas parametrizadas da gramática nuclear?

Quanto à aquisição de uma LE, nota-se que, entre uma dúzia de estudos sobre o papel do parâmetro do sujeito nulo, os autores chegam a conclusões bastante diferentes. De fato, parece que há um contra-argumento para cada afirmação e uma contra-evidência para cada evidência já apresentada. Thomas (1998: 264) observa que pelo menos três razões contribuem para essa diversidade: Primeiro, sabe-se que não há concordância quanto ao domínio e às propriedades do parâmetro em questão. Segundo, a existência de uma configuração não marcada do parâmetro é polêmica; caso ela exista, ainda, é incerta se essa configuração é representada pelo valor [+ *pro-drop*] ou [- *pro-drop*]. E terceiro, os diferentes trabalhos levantam dados diferentes que apoiam respostas contraditórias para a mesma questão pesquisada.

As explicações baseadas na GU afirmam que os aprendizes de uma LE comportam-se, por princípio, como os aprendizes de uma LM. Não se conclui que os princípios parametrizados da GU estejam indisponíveis quando o aprendiz falha na produção de certas propriedades sintáticas do parâmetro. Há outras razões que, supostamente, respondem sobre a imperfeição da aquisição: Primeiro, alega-se que a aquisição das propriedades pode ocorrer paulatinamente. Segundo, é possível que o parâmetro em questão não possuía as propriedades pressupostas pela teoria e, portanto, deve ser reformulado. E terceiro, diz-se que o algoritmo que facilita o mapeamento dos dados do *input* na configuração paramétrica pode não estar disponível. Neste caso, seguir-se-ia que a aquisição será incompleta mesmo com uma GU ativa (White 1989). Isso significa que a refixação do parâmetro será impossível e que os erros de transferência ocorrerão quando o valor paramétrico da LE representar um subconjunto do valor da LM, pois tal situação implica que a experiência detonadora da configuração não marcada ou etro não representa uma evidência a favor da inacessibilidade dos princípios parametrizados, mas sugere uma revisão da formulação teórica do parâmetro.

As explicações que rejeitam a influência da GU, ao contrário disso, alegam que os aprendizes tratam a nova língua, inicialmente, como um conjunto de blocos lexicais que são gravados na íntegra, sem terem sido analisados antes. O uso desses blocos lexicalizados produz enunciados que se assemelham superficialmente à performance nativa, mas, quando o aprendiz usa tais estruturas criativamente, é possível que ele produza erros que indicam uma fixação inadequada do parâmetro da interlíngua. Uma parte dos estudos dessa corrente afirma que as únicas informações disponíveis sobre as restrições universais derivam da LM; o resto depende das habilidades gerais de aprendizagem. Outra parte pressupõe que tanto a construção da gramática da LM como a da LE são delimitadas pelos princípios universais da GU, mas os valores abertos dos princípios parametrizados apenas estão disponíveis durante um período sensitivo. A fixação do valor paramétrico, codificado nos elementos funcionais do léxico, realiza-se nesse prazo biologicamente predeterminado. A aquisição de uma LE depois dessa fase de maturação parte de um estado inicial que se caracteriza pela transferência da configuração paramétrica da LM.

Não obstante, pressupondo-se que o aprendiz receba input suficiente numa LE, é provável que ele encontre, às vezes, dados que não estejam em harmonia com a configuração paramétrica da LM. Para os falantes de uma língua [- *pro-drop*], a ocorrência de sujeitos nulos representaria tal evidência. Nessa situação, o aprendiz tentará interpretar os dados de modo a que eles se encaixem, de uma maneira ou de outra, na configuração paramétrica da LM. O resultado desse desenvolvimento será uma gramática que difere tanto do estado inicial da aprendizagem da LE, como da competência do falante nativo da língua-alvo. Mesmo se a produção linguística dos aprendizes se assemelhar em certas áreas gramaticais aos enunciados dos falantes nativos, é de se pressupor que, em outras áreas, ela seja fundamentalmente distinta do comportamento do falante nativo.

Conclui-se, então, que a imperfeição parcial na aquisição das diferentes estruturas gramaticais que, originalmente, foram consideradas como propriedades do mesmo parâmetro permite duas posições teóricas: De um lado, é possível exigir uma reanálise do parâmetro que descreve parte dessas propriedades como manifestações de outro parâmetro das GU. Essa explicação dá suporte a opinião de que a modificação de configurações paramétricas é possível se o valor paramétrico da LM representa um subconjunto do valor da LE (Liceras 1988; White 1989). Todavia, ela implica uma atomização do conceito do parâmetro que diminui a força explicativa da teoria de princípios e parâmetros (TPP). Do outro lado, é possível afirmar que os aprendizes de uma LE, em concordância com os resultados de Johnson / Newport (1991) ou Schachter (1988), são sujeitos aos efeitos de maturação e têm, a cada ano que passa, dificuldades maiores com a refixação de parâmetros. Tal argumentação (Tsimpli / Roussou 1991) defende a opinião de que os aprendizes adultos reestruraram a gramática da sua interlíngua na fase inicial que se caracteriza pela transferência da configuração paramétrica da LM, mas essa reestruturação não envolve a refixação do parâmetro. Conforme essa hipótese, é mais provável que o aprendiz, ao encaixar os dados do *input* ao máximo possível nos valores paramétricos impostos pela LM, comece a interpretar as estruturas gramaticais da LE erroneamente.

Todas as pesquisas anteriores que investigam as questões da acessibilidade à GU por aprendizes adultos de uma LE ocupam-se com as relações entre a gramática nuclear da LM e a de uma LE. Acreditamos que o alargamento desse quadro não acrescentará, apenas, à pesquisa uma perspectiva multilíngüe, mas trará, também, novas possibilidades para encontrar evidências a favor das, ou contra às, diversas hipóteses mencionadas. Nossa pesquisa propõe-se a contribuir na questão da reestruturação da configuração paramétrica ao investigar a aquisição do parâmetro [-*pro-drop*] do alemão por aprendizes brasileiros com e sem conhecimentos prévios de outras línguas estrangeiras. Eis as constelações de línguas dos nossos três grupos de sujeitos:

	L1	L2	L3
Grupo A:	port. (+ <i>pro-drop</i>)	inglês (- <i>pro-drop</i>)	alemão (- <i>pro-drop</i>)
Grupo B:	port. (+ <i>pro-drop</i>)	esp. (- <i>pro-drop</i>)	alemão (- <i>pro-drop</i>)
Grupo C	port. (+ <i>pro-drop</i>)	alemão (- <i>pro-drop</i>)	

Os resultados de várias pesquisas na área do multilinguismo (Hufeisen 1991; Kellerman 1979; Mißler 1999) mostram que a influência da L2 sobre a L3, em certas circunstâncias, pode ser maior do que a influência da L1. Kellerman atribui à percepção psicotipológica do aprendiz um papel importante para a ocorrência de transferências interlinguísticas no nível fonológico e lexical. O que vale para essas duas áreas não pode ser descartado, *a priori*, para a explicação de fenômenos morfossintáticos. Em termos da abordagem da TPP, isso

significa que a influência dos princípios ativados nas línguas não-maternas pode facilitar ou retardar a aquisição de certas estruturas gramaticais.

Dito isso, temos que resolver duas questões: Primeiro, será que o aprendiz adulto é capaz de abordar os dados da LE sem ser influenciado pelas experiências das línguas previamente adquiridas ou será que a transferência de certas estruturas gramaticais dessas línguas obscurece os fatos e representa uma fonte virtual de erros? Segundo, será que as evidências para a não ocorrência de uma das propriedades de um parâmetro é suficiente para detonar a perda de todas as outras propriedades ou será que o aprendiz necessita de evidências separadas para cada aspecto desse parâmetro? Essas perguntas levam à formulação de duas hipóteses: (i) O aprendiz trata os dados das línguas previamente adquiridas como evidências adicionais para a língua alvo. A configuração dessas línguas predomina inicialmente na aquisição e provoca erros de transferência. (ii) Os aprendizes adultos de alemão não podem refixar o parâmetro *pro-drop* no valor adequado para o alemão. A aquisição das diversas propriedades ocorre paulatinamente e fica incompleta.

Para a verificação empírica dessas duas hipóteses é preciso analisar o comportamento dos aprendizes com respeito às diversas propriedades do parâmetro *pro-drop*. Estabeleceremos, desse modo, um elo entre as propriedades gramaticais e os fenômenos da aquisição. Do ponto de vista teórico, a afirmação de que apenas os princípios não parametrizados ficam disponíveis para o aprendiz de uma LE é coerente. Além disso, essa posição teórica é compatível com o que se sabe sobre outras formas de conhecimentos geneticamente transmitidos, i.e., períodos sensitivos, geralmente, relacionam-se com conhecimentos que dependem de estímulos e que são desencadeados por fatores externos.

Em resumo, considerando os resultados esperados da nossa pesquisa e os argumentos teóricos apresentados acima, concluímos que as evidências disponíveis sugerem que os princípios parametrizados da GU *não* estão à disposição dos aprendizes adultos de uma LE. As evidências negativas, conseqüentemente, têm uma importância para a aquisição das propriedades dos parâmetros que não se observa no caso da aquisição de uma LM. Aprendizes adultos podem usar explicações e exercícios para evitar a fossilização de estruturas gramaticais.

A perspectiva multilingual recomenda-se como abordagem tanto para questões da acessibilidade da GU, como também para a investigação dos processos de transferência. O parentesco tipológico entre o inglês e o alemão sugere o planejamento de conceitos pedagógicos que aproveitam conscientemente as experiências prévias com a aquisição de uma LE. O inglês não pode funcionar apenas como uma ponte para a aquisição do léxico alemão, mas também para a aprendizagem de certos aspectos gramaticais.

Referências bibliográficas

- HUFEISEN, B. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1991.
- JOHNSON, J.S. / Newport, E.L. *Critical Period Effects on Universal Properties of Language: The Status of Subadjacency in a Second Language*. *Cognition*, 39: 215-268, 1991.
- KELLERMAN, E. Transfer and Non-Transfer: Where we are now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1: 37-57, 1979.
- LICERAS, J. M. Syntax and Stylistics: More on the Pro-drop-parameter. In: Pankhurst, J. / Sharwood Smith, M. (eds.). *Learnability and Second Languages*. Dordrecht: Foris, 1988.
- MIßLER, B. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg, 1999.
- PHINNEY, M. The Pro-drop-parameter in Second Language Acquisition. In: Roeper, T. / Williams, E. (eds.). *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 1987.
- SCHACHTNER, J. *Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar*. *Applied Linguistics*, 9: 219-235, 1988.
- THOMAS, M. Binding and Related Issues in L2 Acquisition: Commentary on Part III. In: Flynn, S. / Martohardjono, G. / O'Neil, W. (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 261-278, 1998.
- TSIMPLI, I.-M. / Roussou, A. Parameter-resetting in L2. *UCL Working Papers in Linguistics*, 149-189, 1991.
- WHITE, L. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1989.

Apagamento do *não* em contextos de concordância negativa (CN) no Português Brasileiro (PB)

Hely Dutra Cabral da Fonseca

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Doutoranda)

ABSTRACT: *This study examines a special case of Negative Concord in Brazilian Portuguese. The theoretical background is provided by the recent developments in Government and Binding Theory and its updated research on negation. We adopt the position in favor of a PolP nucleus, which attracts NegP due to its strong negative polarity features.*

PALAVRAS-CHAVE: *Concordância Negativa (CN), Princípios e Parâmetros.*

Introdução

Este trabalho analisa a estrutura [V NEG] no PB, procurando encontrar para tal fenômeno uma explicação dentro da teoria gerativa.

O português é descrito como uma língua de negação pré-verbal, que apresenta a estrutura rígida [Neg V] (Torres Morais, 1999).

(1) *Não* vi o filme.

A concordância negativa (CN)¹ é uma outra estrutura de negação possível no PB, e seguindo Roberts & Roussou (1999) usaremos a representação [Neg V NEG] para a CN. Sob o rótulo NEG incluiremos as palavras-n (*nada, ninguém, nenhum*, que funcionam como reforço da negação, quando em posição pós-verbal.

(2) *Não* vi *nada*.

(3) *Não* vi *ninguém*.

(4) *Não* fez *nenhum* esforço.

(5) *Não* disse *nada*.

O problema

Encontramos, nos exemplos a seguir, uma estrutura [Ø V NEG], que é diferente da ordem canônica esperada em construções de CN:

(6) Tem *ninguém* no chat... (página da Internet/Brasnet, 3.10.00)
'*não* tem *ninguém* no chat'

(7) Experimente usar *nada*. (revista Caras, nº 44, 3.11.00)
'experimente *não* usar *nada*'

(8) ... jogar futebol ou fazer *nada*. (Folha de São Paulo, 03.00)
'... ou *não* fazer *nada*'.

(9) Pratico *nenhum* esporte. (Projeto Nurc/RF-D2, 158:48)
'*Não* pratico *nenhum* esporte'

(10) Eles estão dizendo que sobrou *nada*. (Hernandes/Galvão/99)
'que *não* sobrou *nada*'

Ressaltamos que o apagamento do operador de negação observado ocorre na presença de palavras-n.

Corpora

Jornal A Folha de São Paulo (março-julho/2000), projeto Nurc, transmissões do jornal da TV Record (ano 2000), trechos de textos do 'chat' da internet (ano 2000), revistas brasileiras (julho a dez/2000), registros do projeto "Português Fundamental", Thyco Brahe (Unicamp), Prohpor (UFBA) e jornais brasileiros antigos.

As perguntas

Face à estrutura [V NEG] encontrada nos exemplos de 6 a 10 acima, podemos fazer algumas indagações com relação à estrutura inovadora observada:

- 1 O fenômeno estudado já ocorreu em outras línguas?
- 2 Estaria surgindo uma nova gramática no PB?
- 3 Como explicar a estrutura [V NEG] no PB?

Quadro Teórico

A Teoria Gerativa, desde o seu surgimento (Chomsky, 1957), vem propondo análises para o fenômeno da negação. O Modelo Princípios e Parâmetros (PP) apresenta dois momentos em seu desenvolvimento: 1) Regência e Ligação; a denominação da categoria funcional NegP surge aqui; e 2) Minimalismo.

Começamos pelo estudo da categoria funcional NegP.

Alguns dos autores gerativistas apontam para caminhos que podem explicar o fenômeno que estamos estudando.

O núcleo funcional Neg P

Tomando o modelo de PP podemos verificar que os autores divergem quanto à posição de NegP. Antes de Pollock, na teoria de PP, INFL era composto de dois conjuntos de traços: Aspect /Agr e Tense (em Chomsky, 1981).

Pollock (1989) propõe que sejam esses conjuntos de traços transformados em categorias, AGR e T, proporcionando um aumento de posições disponíveis. Pollock propõe a existência da categoria funcional Neg projetando NegP, que passa ocupar a posição entre AgrP e TP. O autor explora a idéia de que o marcador negativo do francês *ne* projeta uma categoria de acordo com a arquitetura da teoria X-barra. Enquanto o núcleo de NegP em francês é realizado como *ne*, a posição de especificador aloja o marcador negativo *pas*. As três categorias funcionais são ordenadas com TP acima, NegP na posição intermediária e AgrP, como mostra o diagrama abaixo:

Para explicar a ordem de palavras na superfície, em que *ne* sempre precede o verbo, Pollock sugere que, pelas suas propriedades de clítico, *ne* se junta ao verbo, movendo-se junto com o verbo finito para T°.

A maneira de ver *ne* e *pas* como núcleo e especificador de uma mesma projeção funcional oferece a vantagem de capturar o fato de que, juntos, eles expressam somente uma situação de negação, um caso de CN, similar ao que ocorre nos exemplos de 6 a 10.

(11) Je ne vais pas. (francês padrão)

Neg V NEG

(12) Je vais pas. (francês coloquial)

Ø V NEG

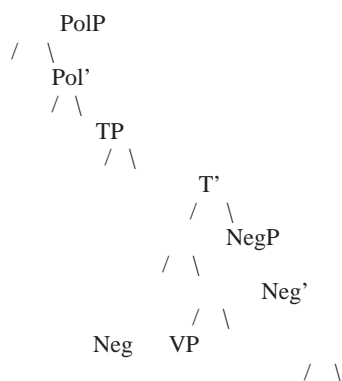
Estamos assumindo, seguindo Pollock, a idéia de que o marcador negativo no PB projeta uma categoria NegP, cujo núcleo é realizado pelo marcador *não*, ocupando a posição de especificador dessa categoria as palavras-n. Pelas propriedades de clítico, *não* se junta ao verbo, movendo-se junto com o verbo finito para T°.

Examinemos a proposta seguinte.

Zanutini (1994) propõe manter a idéia das propostas de Pollock (1989) e Belletti (1990), ou seja, a idéia de que nas línguas

¹ **Def. de Concordância Negativa:** (Berkes 1998) Um processo particular no qual uma língua permite a aplicação de dois termos negativos dentro da mesma sentença expressando uma propriedade única: a negação (tradução nossa).

Romance os marcadores negativos podem ser vistos como projetados em NegP e que as diferenças superficiais são resultados de movimentos para PolP, categoria relevante para a interpretação das sentenças. Abaixo está a representação proposta por Zanuttini para a negação nas línguas românicas:



Concordo com a linha de pensamento de Zanuttini (1994) no sentido de que NegP pode ser gerado em diferentes posições na base, mas que os traços negativos serão interpretados em PolP, ou na sintaxe aberta ou em LF.

NegP, parâmetros e c-seleção

Existiria um só parâmetro para determinar a negação? Examinemos o posicionamento dos autores estudados face às diferentes línguas. Concordam quanto ao preenchimento da posição de núcleo e Spec de Neg em francês, porém discordam quanto a que complemento Neg c-seleciona. Para Pollock Neg seleciona AgrPs, para Belletti e Ouhalla Neg seleciona TP, e para Zanuttini Neg seleciona VP.

	Núcleo	Spec	Complemento
Francês			
Pollock	ne	pas	AgrPs
Belletti	ne	pas	TP
Ouhalla	ne	pas/adv	TP
Zanuttini	ne	pas	Aux/VP
Inglês	Núcleo	Spec	Complemento
Pollock	vazio	not	AgrPs
Ouhalla	non	vazio	AgrP/TP
Zanuttini	n't	not	TP/VP
Italiano	núcleo	Spec	Complemento
Belletti	non	adv	TP
Zanuttini	non	adv	TP

Reunindo os resultados obtidos e acrescentando os parâmetros, temos:

	Núcleo	Spec	Complemento	Parâmetro
Pollock	Inglês: vazio Francês: ne	not pas	AgrPs AgrPs	Agr(+/- Transp.) Agr(+/- Transp.)
Belletti	francês: ne Ital.: Non	pas adv	TP TP	_____ _____
Ouhalla	inglês: nont Francês: ne	vazio pas/adv	VP TP	subcategorização do núcleo Neg
Zanuttini	Inglês: n't Francês: ne Italiano: non	not pas adv/Q	TP/VP Aux/VP TP	NegP 1 NegP2 NegP 1

Categoria Funcional egP

Para Pollock o parâmetro que intervém na questão da negação está relacionado com a transparência ou Opacidade da categoria NegP.

Belletti não menciona que parâmetro estaria envolvido na questão da negação. Ouhalla afirma que haverá variação paramétrica dependendo do tipo de operador as línguas têm, se afixal ou não, o que iria determinar qual categoria NegP c-seleciona como complemento. Zanuttini vai optar pelos dois tipos de NegP, NegP1 para as línguas que apresentam negação sentencial pré-verbal e NegP2 para as línguas que apresentam negação pós-verbal. Nesse ponto, se aproxima de Ouhalla, porque na verdade a autora está postulando diferentes parâmetros para diferentes casos, embora ela não mencione a variação paramétrica, está claro que dois NegPs atestam essa variação. Concordo com Ouhalla, quando afirma que diferentes estruturas na sintaxe visível da negação revelam variação paramétrica entre as línguas. Embora no caso aqui estudado pareça estar havendo uma variação paramétrica dentro do PB.

Hipótese 1

Podemos pensar que algo similar ao que ocorre com o *ne* do francês ocorre também com *não* do PB, que sendo clítico, se afixa ao verbo e se movimenta para o núcleo de TP, resultando na fórmula [Neg V]. Tal como o *ne* do francês, o operador *não* vai sofrer um apagamento na sua forma fonética, mas na sintaxe o item *não* continua a existir, como um operador nulo. Portanto, como resposta à pergunta de número 1 acima (O fenômeno estudado já ocorreu em outras línguas?), vamos dizer que sim, o fenômeno já ocorreu no francês. O ciclo de Jespersen (1917) ilustra bem, em termos estruturalistas, a questão da queda dos operadores de negação e do surgimento de palavras-n.

Hipótese 2

Já comparamos o *não* com o *ne* do francês. Notamos que os casos de apagamento do *não* pré-verbal no PB só ocorre na presença das palavras-n. Podemos pensar em uma outra possibilidade, a de que as palavras-n pós-verbais estejam se tornando operadores de negação no PB. Essa possibilidade existe, uma vez que algo similar aconteceu com o *pas* do francês, além de haver outros casos semelhantes registrados na história das línguas (cf. Martins, 1997, e Roberts & Roussou, 1999).

Hipótese 3

Considerando a estrutura [V NEG], que está aparecendo em registros escritos no PB, sabendo-se que as mudanças ocorrem primeiramente na fala, para mais tarde surgirem na escrita, podemos aventar a possibilidade de estarmos registrando um processo de mudança em tempo real. Em decorrência dessa observação e para responder à pergunta 2 (Estaria surgindo uma nova gramática no PB?) vamos, a seguir, examinar o posicionamento de autores que partem de uma perspectiva histórica para estudar o fenômeno da negação.

Vital (1998) em seus estudos relaciona o ciclo apontado por Jespersen com a noção de gramaticalização, retomando a afirmação de que certas palavras, que seriam usadas para reforçar a negação, pela evolução histórica, passaram a exprimir a negação.

Se, ao se completar o ciclo da gramaticalização, pode-se prever o desaparecimento de um item lexical, o operador *não* do PB parece ter completado o ciclo, pelo menos é o que parece mostrar a estrutura dos exemplos de 6 a 10.

Por outro lado, assumindo juntamente com Vital que o item “*num*” pode ser um clítico no PB e admitindo que o PB está perdendo os clíticos, podemos afirmar que o item “*num*” do PB está se tornando nulo em alguns contextos. Os casos como dos exemplos 6 a 10, em que a Concordância Negativa esperada não se mostra na sintaxe visível, indicam que o operador de negação do PB sofreu apagamento.

Hipótese 4

Os estudos de Kroch (1994), sobre a evolução histórica mostram que as variantes sintáticas podem competir entre si em processo similar à evolução dos ‘doublets’ morfossintáticos. Sabendo-se

que a coexistência 'doublets' é diacronicamente instável - uma forma tende a excluir a outra da língua - e considerando-se o fato de que as estruturas [Neg V] e [V NEG] coexistem no PB no momento de nosso estudo, temos evidência de mudanças no sentido de gramáticas em competição. Essa linha de pensamento mostra um processo de mudança na gramática do PB nas construções de Concordância Negativa.

Considerações finais:

A estrutura [V NEG] observada nos exemplos de 6 a 10 mostra que há indícios de um processo de dupla mudança em andamento: 1) o operador negativo *não* está se tornando um item lexical fraco em construções de CN, podendo sofrer apagamento em PF nessas construções; atuando, porém, na sintaxe como um operador nulo; e 2) admitindo-se que a estrutura da negação deve ser sempre marcada os exemplos de 6 a 10 indicam que uma das palavras-n no PB poderá tornar-se um operador de negação, tal como ocorreu com o *pas* do francês. As possibilidades acima examinadas mostram que o campo de estudos sobre a negação é bastante amplo, podendo haver diferentes soluções dependendo da linha de pesquisa adotada.

Constatamos não haver estrutura [Ø V NEG] nos dados históricos consultados, nem tampouco na amostra do PE moderno, o que nos leva a crer que a mudança ocorre somente no PB e, possivelmente, em tempo real. Para esclarecer exatamente a época em que surge a estrutura inovadora, necessário se faz uma consulta a dados diacrônicos mais recentes.

Referências bibliográficas

- BERKES, E. (1998). "Negative concord in simple sentences". In: *Actas do oitavo colóquio sobre gramática gerativa*, Palmela, Portugal.
- HERNANDES, M. C. L. & Galvão V. C. (1999). *Polaridade no Encaixamento* – Relação entre camadas de negação e integração de orações. (ms).
- JERPERSEN, Otto (1917). "Negation in English and other languages". In: *Selected writings of Otto Jerpersen*. London, G. Allen & Unwin Ltd.
- KROCHA (1994). "Morphosyntactic variation". In: K. Beals et al., eds. *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society: Parassession on Variation and Linguistic Theory*.
- MARTINS, A. M. (1997). "Aspectos da negação na história das línguas românicas". In: *Actas dos XII encontro nacional da associação portuguesa de lingüística*. Editado por Ivo Castro.
- _____ (1998). "Polarity items in Romance. Underspecification and lexical change". Artigo apresentado no *21 GLOW Colloquium*, York, England.
- MIOTO, C. (1991). 1998) "Aspectos da sintaxe da negação". In: *Anais do XXVII GEL*.
- _____ (1998b) "Tipos de negação". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*.
- OUHALLA, J. (1991). *Functional categories and parametric variation*. Routledge. London. UK.
- POLLOCK, J. (1989). Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. In: *Linguistic Inquiry*, Volume 20, number 3. Summer, pp.365-424.
- ROBERTS I. & ROUSSOU A. (1999). 'A formal approach to gramaticalization'. In: *Linguistics*, Vol. 37-6 (364) p.1011.
- TORRES MORAES, M.Ap. C.R. (1999). Aspectos da história das palavras negativas no português. *Humanitas*, Universidade de São Paulo.
- VITRAL, L.(1997). "A negação: teoria da checagem e mudança lingüística". Univ. Fed. De Minas Gerais, ms (inédito).
- ZANUTTINI, R. (1996). *Negation and clausal Structure*. A comparative Study of Romance Languages. Georgetown Univ. Press. USA.
- _____ (1995). "Reflexes of clausal structure in the syntax of negation". Artigo apresentado na Unicamp. Campinas, SP, Brasil.
- _____ (1994). "Re-examining Negative Clauses". In: *Paths towards Universal Grammar*. Georgetown University.
- _____ (1989) *The Structure of Negative Clauses in Romance*. (ms).

Tipos de questionário para um atlas lingüístico-etnográfico, elaboração e aplicação

Hilda Gomes Vieira

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: Supported in research that take place in Linguistics Atlas, I present some suggestions to elaboration and application of questionnaires to linguistic research, where I stand out that distinct questionnaires types, with distinct types of question, respective purpose and hypothesis of answers have to be explicit in the elaboration of projects.

PALAVRAS-CHAVE: Atlas Lingüístico. Carta Lingüística. Inquéritos. Elaboração de Questionários. Aplicação de Questionários.

1. Introdução

Há pouco mais de dez anos, tenho me dedicado a estudos geolingüísticos, desde que fui convidada a participar da elaboração e implementação do Projeto Atlas Lingüístico Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS). É um projeto institucional, integrado entre as três Universidades Federais da Região Sul do Brasil, UFPR, UFSC, UFRGS, cuja coordenação geral está a cargo do Prof. Dr. Walter Koch.

Os questionários do ALERS foram elaborados pela equipe, com base em atlas publicados no Brasil e no exterior e aplicados durante os inquéritos. Nossa pesquisa no ALERS foi projetada nos moldes tradicionais. Quando tivemos oportunidade de tentar informatizar o Banco de dados de Santa Catarina em programa de computador (novidade naquela época), encontramos dificuldades em sistematizar os mesmos, pois as perguntas apresentavam características diversificadas de um tipo de questionário para outro (questionários fonético-fonológico, morfo-sintático e semântico-lexical). Essas diferenças existiam mesmo dentro do mesmo tipo de questionário e não estavam explicitamente definidas nos trabalhos de geolingüística a nosso alcance.

Era necessário se buscar uma sistematização dos dados em computador, capaz de nos dar cartas descritivas de forma automática, para facilitar análises posteriores e/ou elaboração de cartas mais sofisticadas, cartas de isoglossas, cartas reunidas com dados de outros estados, etc. Acreditando que perguntas diferentes necessitam tratamento diversificado, achamos por bem buscar subsídios em outros atlas já publicados, para tentar melhor definir os diversos tipos de perguntas, capaz de permitir uma melhor sistematização dos dados já gravados. Ao analisar as cartas de 5 atlas publicados no Brasil, referenciados ao final deste trabalho, constatamos alguns problemas, convenientemente, relembrados aqui (cf. Vieira, 2000:15-31):

Na tabela 1 (pg. 17), mostrei que, de um total 2.481 questões dos 5 atlas, apenas 749 cartas foram elaboradas, o que levou a um percentual de 69,81 de questões sem aproveitamento para cartas.

Na tabela 2 (pág. 18), mostrei que, nos cinco atlas, o número de respostas sem carta atingiu o elevado número de 128.456.

Na tabela 3 (pag.20), mostrei que o tempo despendido para publicação do primeiro volume de cartas nestes atlas apresentava uma frequência média de 11,4 anos, havendo um caso de 24 anos até que fosse publicado o primeiro volume de cartas.

Na tabela 4 (pág. 23), em relação às cartas fonéticas, mostrei que, das 749 cartas publicadas, apesar de que 411 usam dados fonéticos, apenas 17 cartas apresentam um só fato fonético.

A nosso ver, boa parte desses problemas tem alguma relação com as diferenças de questionários e/ou modo de aplicação dos inquéritos aos informantes da pesquisa. Após explicitar as diferenças encontradas nas diversas questões, partimos para uma definição do tratamento adequado com vistas a uma sistematização. Esses diferentes tipos de pergunta precisam ser levados em conta quando da elaboração do Projeto da pesquisa, organização/aplicação dos inquéritos. O resultado de nossos estudos, apresento-os na sessão a seguir.

2. Tipos de questionário, elaboração e aplicação

Tradicionalmente vem se falando em cartas lingüísticas descritivas de pelo menos três tipos: cartas fonético-fonológica, morfo-sintática e semântico-lexical. Um dos cuidados básicos para todos os tipos de questionários é formular cada pergunta, por escrito, explicitando, em seguida, o objetivo da mesma, o objeto que se vai analisar a partir da resposta de cada informante, e até levantar respostas hipotéticas, a partir do conhecimento que se tenha da situação lingüística da comunidade. Exemplifico, a seguir, os tipos de perguntas que foram encontrados em nossa pesquisa, sugerindo uma organização dos dados, visando sua informatização em um Banco.

2.1 Pergunta para tipo de questionário fonético-fonológico:

Este é um tipo de pergunta que deve ser formulada o mais objetivamente possível, explicitando-se a resposta a ser aceita pelo inquiridor, o(s) objetivo(s) da pergunta, o objeto a ser analisado e hipóteses de respostas. Exemplificando com uma pergunta do ALERS (pergunta de número 01), teremos o seguinte:

(1) Pai, mãe e filhos que grupo formam?

- Única resposta que deve ser aceita: FAMÍLIA

- Objeto de estudo: o vocábulo FAMÍLIA.

- Objetivo da pergunta: variantes de [li] no vocábulo FAMÍLIA.

- Hipóteses de respostas: [li], [l], [lj], [ʎ], [ʝ]

- Outro objetivo pode ser selecionado no vocábulo FAMÍLIA: variantes de [fa].

- Hipóteses de respostas do segundo objetivo: [fa], [fA], [fA]), [fʔ)].

Comentários: quanto à explicitação da resposta a ser aceita pelo inquiridor, está intimamente relacionada com o objetivo da questão. Se o pesquisador aceitar outra resposta qualquer do informante, que não seja o vocábulo FAMÍLIA, a questão ficará prejudicada, e o ponto na carta lingüística ficará em branco.

Outra pergunta, 04 do ALERS, mostrada em (2), ilustra melhor esta exigência da explicitação da resposta a ser aceita pelo inquiridor quando da entrevista:

(2) Qual é o contrário de pouco?

- Única resposta que deve ser aceita pelo inquiridor: MUITO.

- Objeto de estudo: o vocábulo MUITO.

- Objetivo da pergunta: variantes de UI no vocábulo MUITO.

- Hipóteses de respostas: [uj], [u]j), [u]), [u]n).

- Outro objetivo da pergunta: variantes de O em final do vocábulo MUITO.

- Hipóteses de variantes: [o], [u]. [ʔ].

Comentários: A explicitação sobre a única resposta a ser aceita, do objeto de estudo, e do objetivo da pergunta evita que o inquiridor aceite respostas como BASTANTE, UMA PORÇÃO, etc, costumeiramente emitidas por algum tipo de informante, respostas

que acabam concorrendo para pontos em branco nas cartas. Neste caso, o inquiridor deve insistir até que o inquirido diga a palavra MUITO.

Quanto à explicitação das hipóteses de respostas conhecidas, elas facilitam a informatização em programas de computador capaz de permitir a elaboração de cartas descritivas com um simples clicar de mouse, em vez dos tradicionais trabalhos manuais de levantamento de dados e desenhos das cartas, extremamente demorados nos atlas tradicionais. Quanto a diferenças características desse tipo de pergunta fonético-fonológica, se refere, principalmente, à possibilidade de se trabalhar com dois objetivos em uma mesma questão, bem como à necessidade de se explicitar a única resposta a ser aceita pelo inquiridor.

2.2 Pergunta para o tipo de questionário morfo-sintático

Este tipo de pergunta também precisa ser formulada de forma objetiva, indicando-se objeto, objetivo e hipóteses de respostas. Quanto à resposta a ser aceita, é um pouco mais livre do que no questionário fonético-fonológico. É pergunta mais difícil de se aplicar para se evitar respostas forçadas do informante. Aqui não é possível se informatizar respostas com dois objetivos dentro de uma mesma pergunta. É preciso de mais estudos sobre esse tópico. Apresento alguns exemplos do questionário do ALERS, que funcionou muito bem, quando da preparação para informatização dos dados anteriormente gravados no Estado de Santa Catarina. A partir destes exemplos, o leitor poderá avaliar suas qualidades. Pergunta de número 01 do ALERS, mostrada em (3):

(3) (GÊNERO) O povo deste lugar diz ESTE BOI e ESTA VACA, e não ESTA BOI e ESTE VACA. Assim diria ESTE ou ESTA para as seguintes palavras:

a) ALFACE (mais outras palavras se seguiam com outros subitens b, c, d, etc.)

O material para informatização do banco na UFSC foi organizado da seguinte forma para esta pergunta:

- Objeto de estudo: determinante + nome
- Objetivo: verificar o gênero atribuído a alguns nomes e se eles se encontram dicionarizados no Aurélio.
- Codificação das hipóteses:
 - masculino dicionarizado
 - masculino não dicionarizado
 - feminino dicionarizado
 - feminino não dicionarizado

Comentários: Essa codificação foi necessária porque dá conta das variações fonéticas que podem ocorrer nos diversos informantes em palavras como ALFACE e outras. Também como os pesquisadores concordaram em aceitar o uso de outros determinantes, como o/a, meu/minha, para deixar mais agradável a entrevista, essa codificação teve grande êxito na sistematização para informatizar o banco de dados em Santa Catarina, mesmo após as entrevistas terem sido realizadas. Outro tipo de pergunta morfo-sintática é sobre o plural de locuções, pergunta de número 03, do ALERS e apresentada em (4):

(4) Diga de muitos o que eu digo de um só. Eu começo com UM/UMA enquanto o senhor começa com MUITOS/MUITAS.
a) uma casa, b) um paiol

Nossa proposta de organização foi a seguinte:

- Objeto de estudo: determinante + nome
- Objetivo: Verificar a concordância do determinante seguido de um só nome
- Codificação das hipóteses:
 - singular + singular
 - singular + plural
 - plural + plural
 - plural + singular

2.3 Pergunta para o tipo de questionário semântico-lexical

Um dos cuidados básicos com este tipo de questionário semântico-lexical é que as respostas (diferentemente dos outros dois tipos de questionário já citados) devem ser livres, porque se pretende obter, com a pergunta, o maior número de variantes faladas na comunidade alvo. Quanto maior riqueza de variantes melhor. O resultado de nossa investigação mostra pelo menos, dois tipos de pergunta semântico-lexical.

2.3.1 Por um lado, temos pergunta *semasiológica*

Nesse tipo de pergunta, uma vez referido um nome pelo inquiridor, o informante responde com um conceito. Um exemplo deste tipo de pergunta pode-se tirar do Projeto ALERS, pergunta de número 04, expressa abaixo em (5).

(5) Que entendem aqui por COCHILHA?

Resposta de um informante: “Seria um lugar que não tem água”. Sugestão para organizar as perguntas com alguma informação para o inquiridor:

- Aceitar qualquer resposta, cuidando-se para que o informante entenda bem a pergunta formulada pelo inquiridor.
- Objeto de estudo: toda a resposta do informante
- Objetivo: procurar na resposta e registrar os semas que caracterizam o ser alvo da pergunta, neste caso, os semas: “lugar”, “não tem água”

Comentários: Como esse é um tipo de pergunta aberta, não é viável, nem necessário se codificar hipóteses de respostas. E as sugestões acima podem ser as mesmas para todas as perguntas desse tipo. Por isso é importante separar em seqüência estas perguntas por tipo para assegurar maior segurança e confiabilidade ao trabalho do inquiridor.

2.3.2 Por outro lado temos um tipo de pergunta *onomasiológica*

Com esse tipo de pergunta, uma vez apresentado o conceito de um ser, pelo inquiridor, o informante responde com o nome correspondente. Um exemplo desse tipo de pergunta, encontra-se no ALERS, pergunta de número 40, apresentada aqui em (6).

(6) Quando chove muito, o rio sobe e cobre uma grande extensão de terra, o que está havendo ali?

Resposta de um informante: “Enchente”.

Sugestão para organizar as perguntas com alguma informação para o inquiridor:

- Aceitar qualquer resposta, cuidando para que o informante entenda bem a pergunta formulada pelo inquiridor.
- Objeto de estudo: a palavra ENCHENTE e suas variantes
- Objetivo: registrar o nome do ser objeto e/ou suas variantes lexicais, a partir do conceito dado. (No caso desta pergunta, registrar as realizações do vocábulo ENCHENTE e suas variantes lexicais)

Comentários: Este tipo de pergunta pode apresentar muitas variantes na fala de um informante para outro, dentro da comunidade alvo, bem como nas falas do próprio informante. E isso é muito importante se registrar.

Entre o tipo de perguntas onomasiológicas, encontra-se um subdivisão, em , pelo menos três tipos de respostas, caracterizadas pela diferença de objetivos a saber:

- a) Registrar as variantes lexicais dos nomes atribuídos às partes de um ser
- b) Registrar as variantes lexicais dos nomes atribuídos aos tipos de um ser
- c) Registrar as variantes lexicais dos nomes atribuídos características de um ser.

Exemplificando a, b, c, com perguntas do ALERS, assim se apresentam as perguntas de número 124, 110, 58, enumeradas abaixo com os números (7), (8), (9) respectivamente.

(7) Como se chamam aqui as partes da laranja?

Proposta de informatização:

- Resposta livre
- Objeto de estudo: nome das partes da laranja
- Objetivo da pergunta: registrar as variantes lexicais dos nomes atribuídos às partes da laranja.

(8) Que árvores frutíferas conhecem aqui?

Proposta de informatização:

- Resposta livre
- Objeto de estudo: nome de árvores frutíferas da localidade
- Objetivo: registrar as variantes lexicais dos nomes atribuídos aos tipos de árvores frutíferas.

(9) De que cor são essas Listras (do arco-íris) ?

Proposta de informatização:

- Resposta livre
- Objeto de estudo: nome das cores do arco-íris
- Objetivo: registrar as variantes lexicais dos nomes das cores do arco-íris.

Comentários: Já disse acima com referência aos tipos de carta semântico-lexical e o repito aqui. Este é um tipo de pergunta que pode apresentar muitas variantes na fala de um informante para outro, dentro da comunidade alvo, bem como nas falas do próprio informante. E isso é muito importante se registrar.

3 Considerações finais:

A pesquisa geolinguística está ganhando terreno nos últimos anos no Brasil e temos perspectivas para uma aumento considerável de trabalhos nesta área muito brevemente, motivados, não só pelo reconhecimento da importância que os estudos linguísticos representam para os meios de comunicação nesta era que temos chamado de globalização, mas também, pelo crescimento de recursos modernos para informatização de dados linguísticos em um banco.

A pesquisa tradicional, apesar de pouco difundida nos meios

acadêmicos, muito tem a oferecer para a pesquisa atual, e juntas não de muito contribuir para o crescimento dos estudos geolinguísticos nessa nova fase que se inicia com um novo milênio.

Os tipos de questionários para elaboração de um atlas linguístico-etnográfico, elaboração e aplicação dos mesmos aqui delineados representam apenas o início, mas muito significativo, de muito que ainda está por fazer nessa área.

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Vanderci Andrade (1995): *Atlas Linguístico do Paraná*, Curitiba: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de / Menezes, Cleusa Palmeira Bezerra de (1984): *Atlas Linguístico da Paraíba*, Brasília: Universidade Federal da Paraíba/CNPQ.
- FERREIRA, Carlota da Silveira / Mota, Jacyrá Andrade / Freitas, Judith Mendes de Aguiar/Andrade, Nadja Maria Cruz de / Cardoso, Suzana Alice Marcelino / Rollemberg, VeraLúcia Sampaio / Rossi, Nelson (1987) *Atlas Linguístico de Sergipe*, Salvador: Universidade Federal da Bahia - Fundação Estadual de Cultura de Sergipe.
- KOCH, Walter. Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS). Projeto Integrado CNPQ. In Ccminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil. UNB, 1996:59-78.
- RIBEIRO, José / Zagari, Mário Roberto Lobuglio / Passini, José / Gaio, Antônio Pereira (1977): *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais*, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- ROSSI, Nelson (1963): *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro – MEC
- VIEIRA, Hilda Gomes (1998): Um Balanço Crítico da Geografia Linguística no Brasil, em Estudos de Geolinguística do Português Americano. In Eberard Gärtner.. (ed.) – Frankfurt am Main: TFM, 2000, pag.15-31 (Biblioteca luso-brasileira; Vol.18 ISBN 3-925203-75-3).

Leitura e produção de textos na escola: diferentes gêneros de circulação social

Iara Francisca Araújo Cavalcanti

Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande

ABSTRACT: Working with different genres of texts, with well-defined interlocutors and objectives, allows students to interact with language. This article aims at showing how primary school students developed in the reading and writing of texts meant for social circulation. This in turn to reflection about this practice in the teaching and learning of the mother-tongue.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura / Escrita: Função Social.

1 – Introdução

A leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais em sala de aula tem sido uma das investigações de muitos pesquisadores como: Antunes, (1987); Kleiman, (1989/1993); Terzi, (1995); Kaufman, (1995); Geraldí, (1993/2000); Garcez, (1998); Menezes, (2000); entre outros. E tem sido também uma das dificuldades por parte de alguns professores de Língua Materna. Diante deste fato, cabe ao professor buscar, incessantemente, alternativas para o desenvolvimento destas habilidades, propondo condições de leitura e de escrita em situações reais. Dentre as condições propostas é indispensável a figura do interlocutor, pois quem lê ou escreve um texto tem objetivo(s) definido(s). Isso faz com que se busque um trabalho com textos de circulação social (oral e escrito), uma vez que estes permitem ao leitor “descobrir a variada gama de recursos lingüísticos e refletir sobre eles – sua forma, sua função textual e seus efeitos” (Evangelista, 1998:124), nas diversas situações de uso, visto que todo falante aprende sua língua na convivência social. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que proporcionem aos alunos uma aprendizagem centrada na realidade do uso social da língua.

Nesta perspectiva, o presente artigo pretende apresentar uma das possibilidades de se trabalhar, em sala de aula, com textos de circulação social a partir do primeiro ciclo do ensino fundamental, em que os alunos se constituem como sujeitos, autores de seus discursos, estes entendidos aqui como atos de linguagem que representam uma interação entre produtor e receptor, e que são caracterizados através dos textos.

2 – O trabalho com a leitura e a produção de textos na escola

Considerar a linguagem como interação, explorando os vários gêneros textuais de circulação social, e desenvolver um trabalho dentro dessa perspectiva no ensino fundamental, exigem mudanças nos objetivos que orientam o processo ensino-aprendizagem de Língua Materna. Isto significa que haverá reformulações também, por parte do professor, quanto a sua formação e atuação em sala de aula.

Nesse contexto, deve-se privilegiar o desenvolvimento da língua (oral e escrita) em que a atuação do professor é uma das condições favoráveis para esse trabalho contínuo e interativo. Diante do exposto, faz-se necessário considerarmos a afirmação de Terzi (1995:152), de que “a causa do fracasso escolar não está na criança, mas, sim, na escola”. Assim, é importante refletirmos sobre como a escola poderia preencher sua função de ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Antunes (1987: 25-26), aponta três princípios norteadores de uma prática produtiva:

“1º Tomar a leitura e a escrita como partes integrantes da comunicação verbal. Ambos sujeitam-se às mesmas leis que regem a interação lingüística. Este princípio implica um ensino integrado da leitura e da escrita, de forma que não existam aulas de leitura e / ou de redação separadamente. Pois, no momento em que está acontecendo a

aprendizagem da leitura, de certa forma, está acontecendo também a aprendizagem da escrita. Isso implica uma distribuição equilibrada no ensino das duas habilidades.

2º Considerar os usos sociais extra-escolares de leitura e de escrita, como atos de comunicação que existem fora da escola, com seus usos e seus valores. Nesse momento a criança de meios letrados é introduzida bem antes de ser alfabetizada. Cabe à escola, vincular-se a essa dimensão social do ato de ler e escrever. Essa vinculação acontecerá na medida em que a escola levar para sala de aula a diversidade de usos e de produção de textos. Com isso, acabar-se-ia com a dissociação da leitura e da escrita que existe com relação à aula de português.

3º Fazer da leitura e da escrita escolar um momento de uso efetivo da linguagem. A leitura e a escrita são ações comunicativas. Escreve-se para dizer alguma coisa a alguém. Lê-se para reconstruir o que foi dito por outro e por que ou para que foi dito. Assim, pela escrita e leitura, emissor e receptor se confrontam, partilham e constroem juntos o ato da comunicação verbal”.

Comunga com este pensamento Kato (1987:60), ao afirmar que “a atividade de leitura e de escrita não pode ser definida por um único processo”, mesmo sendo em um mesmo período de tempo, isto vem reforçar a afirmação de que ler e/ ou escrever determinado gênero textual varia de acordo com a época histórico-social de determinado grupo. Além disso, é sabido que desde os modelos estruturalistas até o modelo mais moderno - sócio-interacionista, o meio social é um fator que influencia a construção desses modelos. Dessa forma a escola não poderá excluir os textos de circulação social da sala de aula, o que reafirma Geraldí (1993:226), quando diz “o ensino de língua deixará de ser reconhecimento e reprodução e passará a ser um ensino de conhecimento e produção” e isto deixará o aluno motivado para as práticas de investigar, pensar, falar, tornando-se um cidadão crítico e participativo.

3 – A leitura e a escrita de textos de circulação social em turmas da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Tomando como referência as reflexões teóricas citadas e relacionando-as com a experiência vivenciada em sala de aula, leitura e produção de vários gêneros textuais de circulação social, o corpus a ser analisado é constituído de textos escritos, produzidos por crianças de 1ª à 4ª série de uma escola particular de Campina Grande – PB.

Dentre as produções realizadas foram selecionadas para análise, no presente trabalho, as seguintes: propagandas; músicas; cartas: abaixo-assinadas e ofícios; discursos argumentativos e textos opinativos. Pois estes caracterizam uma evolução do texto quanto ao grau de formalidade do texto escrito: do menos formal (oral/escrito, não-verbal/verbal) para o mais formal. Durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos encontravam-se em situação real de uso da leitura e da escrita, dentro e fora da escola. Na escola, vivenciavam o período eleitoral – escolher o presidente de classe e fora da escola, ocorria a


campanha eleitoral para prefeito e vereadores do município (eleições – 2000). Os principais objetivos dos professores da Instituição eram: desenvolver a leitura (compreensão) e a escrita de vários gêneros textuais, com função social

3.1 - A leitura: O material de leitura era o mais variado possível: entrevistas e discursos (oral/escrito); propagandas (outdoor / panfletos) distribuídos na cidade; siglas dos partidos; propostas de trabalho dos candidatos; etc. Durante as discussões dos textos os alunos se posicionavam de forma crítica, analisando o que era demagogia e o “real” objetivo dos candidatos, e refletiam sobre as diversas possibilidades de interpretação de um texto, observando, assim, os termos empregados, os valores implícitos nas mensagens, fazendo associações entre texto e imagens, presença/ausência de informações, entre outros recursos que são utilizados nos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Assim, os alunos se posicionavam como cidadãos, buscando entre vários objetivos a real democracia, pois afirma Menezes (2000:13) “*ler textos que circulam socialmente é também agir socialmente como cidadão*”. Isto só vem reforçar a necessidade da leitura e discussão, em sala de aula, de textos de uso social, observando as marcas de manipulação, de imposição, antes de propor a escrita destes.

3.2 – A escrita: Buscando atender suas reais necessidades de uso, os alunos produziram vários gêneros textuais e conseguiram estabelecer, com seus interlocutores, um processo dialógico. Vejamos alguns textos, escritos, produzidos por crianças de 1ª à 4ª série.

Texto 1.1


VOTE 01
VOTE RAPHAEL VOTE PPI
(PARTIDO PELA PAZ IPEN)



SOU DO PARTIDO QUE VAI
MUDAR A ESCOLA PARA MELHOR,
JUNTO COM ANDRÉ, MEU VICE.
(4ª série)

Texto 1.2

PRESIDENTE: CAIO VICE: ROMEU
SECRETÁRIO: MATEUS



VOTE CERTO
VOTE CAIO Nº 6
ESTE VOCÊ PODE CONFIAR
(1ª série)

Texto 1.3

FAÇA UM 25

PROPOSTAS:

MANTER A SALA LIMPA E ORGANIZADA
ORGANIZAR AS BRINCADEIRAS
ORGANIZAR A FILA NA CANTINA

Matheus, Bianca e Diego –(1ª série)

Texto 1.4

CHAPA 25
VOTE EM
PRISCILA
Nº 23

A SUA REPRESENTANTE DE SALA!!!
(3ª série)

Os textos acima fazem parte de um dos gêneros textuais de maior circulação em nossa sociedade, principalmente, em período eleitoral: a *propaganda*. Ao produzirem este gênero, os alunos fizeram uso da *intertextualidade de forma/conteúdo*, segundo Koch (1997), visto que fizeram uso do estilo que comumente os candidatos a um cargo público, de nossa sociedade, costumam fazer, como: uso da *fotografia* e o destaque no nome “**PRISCILA**” e no número “25”, pois, os alunos pretendiam estabelecer uma interação entre autor/leitor, ou seja, tinham uma intencionalidade, objetivos e interlocutores definidos e buscavam uma aceitabilidade.

Em todos os textos, encontramos recursos lingüísticos que permitem caracterizá-los como *propaganda*: **Frases curtas** “**VOTE EM PRISCILA, Nº 23, A SUA REPRESENTANTE DE SALA**”; **Rimas**: “**PRESIDENTE: CAIO, VICE: ROMEU, SECRETÁRIO: MATEUS**”; **Uso do verbo no Imperativo e Siglas** “**VOTE RAPHAEL, VOTE PPI (Partido pela Paz IPEN)**”; **Vocabulário simples com**

argumentação: “**SOU DO PARTIDO QUE VAI MUDAR A ESCOLA PARA MELHOR, JUNTO COM, ANDRÉ, MEU VICE**”; *Resumo das propostas, indicadas com verbo no infinitivo*: “**MAN- TER A SALA LIMPA E ORGANIZADA, ORGANIZAR AS BRIN- CADEIRAS, ORGANIZAR A FILA NA CANTINA.**”

Durante a construção deste gênero textual os alunos, de 1ª à 4ª série, não sentiram dificuldades quanto ao emprego desses recursos, visto que estes são mais próximos da organização do texto oral, além disso os alunos leram muitas propagandas que, na ocasião, eram constantes em nossa sociedade.

Como forma de chamar ainda mais a atenção dos eleitores, foram surgindo outros gêneros textuais. Vejamos:

Exemplo 2

Texto 2.1	Vote bom, bom, bom, bom, bom. Bis
CHAPA IGUALDADE E PROGRESSO	Democracia, igualdade e progresso
NÚMERO: 33	É a grande chave BIS
	Do nosso maior sucesso
MÚSICA: O VOTO BOM	Vote bom, bom, bom, bom, bom. Bis
Vote bom, bom, bom, bom, bom. Bis	O 33 é o melhor para vocês
O voto certo é o voto 33	Unidos venceremos BIS
Meninas e meninos BIS	E o resto é freguês
Nesta chapa tem sua vez	VOTE BOMMMMMMMMM!!! (4ª série)

Como aconteceu no exemplo 1, no texto 2.1 o número do candidato também está em destaque “33”, mais uma vez percebe-se a intenção do autor em persuadir o leitor.

A música “O VOTO BOM” é uma paródia da música “Xibom bom bom do conjunto As Meninas”. Neste texto percebe-se o que Koch (op. cit: 49) chama de *intertextualidade implícita*, aquela que “*ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como as alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia*”.

Os dois gêneros textuais (propagandas e músicas) foram os que tiveram maior divulgação na Escola, principalmente, fixados nas paredes. Após a divulgação desses gêneros, começaram a surgir outros: *discursos, cartas, ofícios e textos opinativos*.

Os discursos dos candidatos também passaram a ter uma maior divulgação, visto que os eleitores passaram a exigir, por escrito, o que estava sendo dito oralmente, durante os comícios, pois essa era uma das formas dos eleitores poderem cobrar de seus representantes o compromisso assumido em campanha eleitoral. Com esta atitude, percebemos que as crianças apreenderam uma outra função da escrita: o valor que o texto escrito tem como *documento*. Vejamos, no exemplo 3, alguns trechos dos discursos.

Exemplo 03

Trecho 3.1 “*Queridos eleitores, queremos que nos ajudem... Quero muitos votos de vocês para o IPEN mudar. Por isso vote em mim o melhor... Se eu ganhar essa eleição vou trazer muitas melhorias para todos da minha sala. Prometo que vou fazer a coleta seletiva na sala e em toda a escola, além de promover mais brincadeiras na hora do recreio e ajudar os meus colegas na hora das tarefas e promover mãos paz na escola. Tainah, Nº 07*”
(1ª série)

Trecho 3.2 “*Caros Colegas, Mais uma vez estou aqui para firmar meu compromisso perante todos vocês. Com o objetivo...minha principal meta será que a nossa turma seja cada vez mais organizada... Minhas proposta são as seguin-*

tes: *Auxiliar no que for possível para manter a organização e harmonia entre as pessoas da nossa turma;... ***Promover curso de canto, incentivar à prática de esportes**; *Apoiar a coleta seletiva do lixo na escola; *Lutarei para que as meninas tenham mais oportunidade.....e **mais torneio esportivo**; ... Para que estas propostas sejam realizadas, vote IGOR, vote 28..." (3ª série)

Trecho 3.3 "Meninas e meninos de nossa classe, nós do Partido dos **Defensores dos Estudantes**, estamos nos candidatando não para mandar, **mas** para lutar pelo nosso próprio bem na sala de aula, iremos **reivindicar os nossos direitos estudantes**... Aqui citarei algumas de nossas metas de trabalho... sugerir para que a cantina tenha uma maior variedade de lanche, trabalhar para que aconteça **mais torneios esportivos e com premiação de medalhas** aos primeiros colocados...**Contamos com o seu voto que será também a sua vitória**. Nosso número é 33 e o nosso lema é igualdade e progresso." (4ª série)

Nos discursos produzidos pelos alunos, a partir da primeira série, constatamos uma progressão quanto aos argumentos, nestes os argumentos foram empregados com características mais próximas da escrita formal: "... **prometo que vou fazer a coleta seletiva na sala e em toda a escola, além de promover mais brincadeiras na hora do recreio** ..." As propostas, agora, abrangem "toda a escola", e o emprego do "além", operador argumentativo, caracteriza a estrutura do texto escrito formal, "ambos argumentos estão a favor de uma mesma conclusão" Koch (1987:197).

No trecho (3.2), o autor apresenta uma visão mais amadurecida quanto ao nível das propostas apresentadas. Esse desempenho comprova uma progressão no tratamento dado aos argumentos (propostas) ainda não citados por outros candidatos, como: "**promover curso de canto, incentivar a prática de esportes**". Como forma de convencer ainda mais aos eleitores, o autor cita a expressão do tipo "**Mais uma vez estou aqui para firmar meu compromisso perante todos vocês**". O "Mais uma vez" é uma forma de reafirmar o compromisso já estabelecido, ou seja, que as promessas serão cumpridas.

Já no trecho (3.3), aparecem outros argumentos persuasivos. Logo na introdução, o autor faz uma ressalva ao nome do partido "**Defensores dos Estudantes**", o que fica implícito que ele irá defender os estudantes, lutando pelo bem de todos e sem mandar "...**estamos nos candidatamos não para mandar, mas para lutar pelo nosso próprio bem... e reivindicar os nossos direitos estudantis**..." A palavra "reivindicação" é muito utilizada pelos que se sentem injustiçados e o emprego do "mas" elimina a oração anterior. Este operador, segundo Koch (op. cit :189), "é um dos operadores mais importantes, e que segue uma negação, acarretando, portanto, uma inversão argumentativa". E, assim, ora os alunos argumentavam, ora contra argumentavam, "... **mais torneios esportivos e com premiação de medalhas**..." a "premiação de medalhas" contra argumenta o trecho (3.2). Além disso, o autor do trecho (3.3) faz uso de certas expressões que, segundo Koch (op.cit:162), "leva o interlocutor a determinado tipo de conclusão, com exclusão de outra", como: "...**contamos com o seu voto que será também a sua vitória**..." com esta frase, o candidato afirma que sendo ele eleito, será o eleitor a pessoa vitoriosa. Diante do exposto, fica evidente que os alunos de 1ª à 4ª série são capazes de fazer uso da argumentação não só nas narrativas, mas também em outros gêneros textuais.

Os ofícios e as cartas produzidas também tinham objetivos e interlocutores definidos. O abaixo-assinado teve por objetivo reivindicar da direção da escola a autorização para a realização das eleições

e os ofícios – portarias - tinham por objetivos convocar alguns alunos para o trabalho da justiça eleitoral, estes responsáveis pela organização das eleições para presidente de sala. Cada texto teve sua organização (forma/conteúdo) de acordo com os modelos que, na ocasião, circulavam na sociedade.

Além das correspondências enviadas, de acordo com a necessidade e situação comunicativa, os alunos também escreveram textos opinativos e discursos de agradecimento acerca do trabalho que foi desenvolvido. Vejamos alguns trechos.

Exemplo 04

Opinião sobre o trabalho realizado:

Trecho 4.1 "Eu achei essa eleição ótima, porque aprendemos a votar, ser cidadão, podemos vivenciar uma situação de vida real...Um dos momentos que mais gostei foram: .Os comícios .Hora de votar Os comícios: gostei porque... Hora de votar: me senti..." (Aluno da 4ª série) **Trecho 4.2** "Eu gostei muito porque foi a primeira vez que eu votei... Espero que haja mais eleições na nossa escola...ganhei um título...me senti importante". (Aluno da 1ª série)

Discurso de agradecimento

Trecho 4.3 "... agradeço especialmente as minhas professoras que me deram a oportunidade de viver uma realidade... Aprendi muito sobre honestidade, liderança e principalmente sobre a importância de lutarmos por mudanças..." (Aluno da 4ª série) **Trecho 4.4** "Obrigado a todos os eleitores por terem elegido um presidente competente, confiável e íntegro... Agradeço também aos que me apoiaram, pois foi uma grande luta chegar até aqui..." (Aluno da 4ª série)

Observando os textos opinativos sobre o trabalho como os agradecimentos por parte dos candidatos, percebemos, nestes, a satisfação de todos, e vale salientar que em momento algum, os alunos rejeitaram produzir um texto escrito, pelo contrário sentiam-se orgulhosos de todo o trabalho.

Em (4.1), percebemos uma melhor organização da forma, uma vez que o autor delimitou os espaços para redigir seu posicionamento quanto aos comícios e ao momento da votação. E, em (4.2), houve uma reivindicação por parte do aluno, no sentido de que a Escola deveria promover mais esse tipo de trabalho.

Nos discursos de agradecimentos, ficou evidente que os alunos não só aprenderam a produzir vários gêneros textuais, mas também princípios como o de saber ganhar e perder, além de saberem se posicionar em situações do dia-a-dia.

Considerações Finais

Através das análises realizadas, constatamos que o trabalho com os textos de circulação social, na escola, não só possibilita leituras críticas e reflexivas, como também a produção e divulgação de vários gêneros textuais. Isto contribui de forma significativa para a formação de cidadãos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos, preparando-os, assim, para enfrentar "diferentes manifestações linguísticas que caracterizam uma determinada comunicação discursiva: reuniões, correspondências escritas, circulares, etc. Cada uma dessas manifestações exige um determinado ritual" (Leffa, 1999:32-33). Isto reforça nossa constatação acerca da importância do trabalho com a leitura e a produção de textos de uso social na escola, visto que "a produção de um texto depende do conhecimento que se tenha de outros", afirmam Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch, 1997: 46), partindo assim, do menos formal para o mais formal. Dessa forma, os alunos vão apreendendo no uso, o porquê de se escrever de formas

diferentes, dependendo do interlocutor e da situação comunicativa, e de se fazer uso de um determinado vocábulo ou não, como bem lembra GERALDI (1993), o escritor tem que ter em mente as estratégias do dizer. Acreditamos que só com esses objetivos definidos é que será desenvolvido, satisfatoriamente, um ensino-aprendizagem da Língua Materna. Assim, este trabalho pretende contribuir para que os professores não façam uso dos textos de circulação social, na escola, como pretextos para o estudo gramatical, mas que estes sejam utilizados em suas funções reais, dependendo das necessidades dos alunos. Vale salientar que, para isso, o professor deverá propor condições necessárias para o desenvolvimento de tal competência.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. *Leitura Teoria e Prática*. São Paulo: Mercado Aberto, n.10, p.25-27, dez. 1987.
- EVANGELISTA, Aracy A. M. (Org.). *Professor-leitor/aluno-autor: reflexões sobre avaliações do texto escolar*. CEALE – Formato. V.III. Ano II. Out. 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed. São Paulo Ática, 1987.
- KOCH, I.V. *Argumentação e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEFFA, V. J. e PEREIRA A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
- MENEZES, G.(Org.) *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000
- TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, 1995.

Second language acquisition of aspect¹

Ingrid Finger

Universidade do Vale dos Rio dos Sinos (UNISINOS)

Universidade de Santa Catarina (UNISC)

ABSTRACT: This article reports on an experimental study designed to investigate whether L2 English learners are initially influenced by the inherent semantic aspect of verbs in the acquisition of tense/aspect morphology. In particular, I have examined the hypothesis according to which learners follow certain universal principles in marking verbal aspect in both first and second language contexts.

PALAVRAS-CHAVE: lexical aspect, second language acquisition, primacy of aspect hypothesis

1. Introduction

An ongoing debate in language acquisition research involves the investigation of consistent patterns of development in the acquisition of tense/aspect morphology. In particular, many studies have examined whether learners follow certain universal principles in marking verbal aspect in both first and second language contexts. It has been argued that the **inherent aspectual class** of a verb plays a role in its acquisition and that both L1 and L2 learners acquire aspectual distinctions prior to tense features (Andersen, 1989, 1991; Robison, 1990, 1995, among others).

2. Previous aspect studies

Previous research on the acquisition of aspect can be divided into two groups. Within the generative tradition, the investigation has involved analyses of whether or not the functional categories that host grammatical morphemes related to tense/aspect marking are projected from the early stages (e.g., Montrul & Slabakova, 2000).

Within the non-generative tradition, on the other hand, studies have attempted to examine whether there is a set of universal principles that language learners use to mark verbal aspect in both first and second language contexts. More specifically, Andersen (1989, 1991), Andersen & Shirai (1994, 1996), Robison (1990, 1995), Bardovi-Harlig (1999), among others, have argued that the development of inflectional morphology is guided by verbal aspect at the early stages of language development. According to them, the inherent aspectual class of a verb plays a role in its acquisition and both L1 and L2 learners acquire aspectual distinctions prior to tense features. The **Primacy of Aspect Hypothesis** (or the POA hypothesis), presented below in its most recent formulation (Andersen & Shirai, 1996), was initially developed by Bloom et al. (1980) and Andersen (1989, 1991). Based on Vendler's (1957) fourfold verb classification (which was also adopted in the study reported here), on the level of description, the hypothesis predicts the following sequences for the spreading of verbal morphology:

1. Children first use past marking (e.g., English) or perfective marking (Chinese, Spanish, etc.) on achievement and accomplishment verbs, eventually extending its use to activity and stative verbs.

2. In languages that encode the perfective-imperfective distinction, imperfective past appears later than perfective past, and imperfect past marking begins with stative verbs and activity verbs, then extending to accomplishments and achievement verbs.

3. In languages that have progressive aspect, progressive marking begins with activity verbs, then extends to accomplishment and achievement verbs.

4. Progressive markings are not incorrectly overextended to stative verbs.

(Andersen & Shirai, 1996: 533)

3. POA hypothesis results

Most of the aspect findings reported in the literature are

compatible with the suggestion that lexical aspect markings emerge earlier than tense markings in both child and adult L2 acquisition, the main exceptions being a few isolated potential counterexamples (Rhode, 1996, Robison, 1995).

At the same time, the majority of the studies that present evidence for the aspect claim have been conducted with the help of naturalistic methods of data collection. My view on the issue is that in order for us to make strong claims concerning the influence of inherent lexical aspect on the acquisition of verb morphology, further research is strongly required. In particular, it is necessary that the aspect hypothesis be tested with the help of more controlled methods of data collection and analysis. The main goal of this investigation is to verify the aspect claims under such conditions to see if they endure the test of rigor.

4. The experiment

Unlike Andersen & Shirai (1996), who argue for a weak version of POA, I tested for a strong version of the aspect hypothesis. More specifically, Andersen & Shirai predict that when learners start using verbal morphology, they will follow a certain developmental sequence. In other words, their hypothesis is assumed to account for early production data only. I decided to test the hypothesis one step further, pushing it to its extreme by testing whether it accounts for perception data as well. That is, my goal was to verify whether it is also the case that learners follow a developmental order at the level of comprehension of inflectional morphemes. Thus, learners were tested in (a) their production of verb inflections, and (b) their ability to identify correct/incorrect use of verb morphology.

4.1. Research hypotheses

The study reported here set out to explore whether English learners, at early stages, use verb morphology in a target-like manner or if its use will reflect inherent aspectual properties of verbs. On the basis of the aspect hypothesis predictions reported above, the following **research hypotheses** were put forward:

(a) Lower level learners would have a higher production rate for the perfective *-ed/IRREG* marking on achievements and accomplishments than on activities and states, regardless of tense.

(b) If there is a task effect, both beginners and intermediate learners will show lower scores in the production task in comparison to the comprehension task.

¹ This paper presents some of the data collected for, and analyzed in, my Ph.D. dissertation (Finger, 2000), which was partially funded by a doctoral grant from CAPES. I would like to thank the individuals who volunteered as participants and the many people who have helped me with the data collection and analysis. My participation in the II Congresso Internacional da ABRALIN was sponsored by UNISC. Special thanks go to Prof. Gita Martohardjono for her guidance and support. Needless to say, all errors remain my own.

4.2. Methodology

This study explores the phenomenon of the acquisition of verbal morphology across proficiency groups by analyzing learners' responses in two tasks: (a) a Preference Task, and (b) an Elicited Production Task.

The Preference Task consisted of 47 sentences (42 test items and 5 fillers) for which the subjects had to select the appropriate tense. The Elicited Production Task contained 38 sentences: 28 target items and 10 fillers. The test items consisted of sentences in which the verb phrases (verb plus direct object) were missing. The infinitival form of the verb accompanied by two words to be used as complements of the verb were supplied inside brackets, at the end of the sentence. Learners were asked to read the incomplete sentence silently first, and then read the sentence aloud onto a tape-recorder, supplying the correct agreement in the blank space. A total of 12 verbs were selected, 3 verbs from each of the four Vendler categories. The verbs tested are: *love, believe, know* (stative verbs); *study, play, ride* (activity verbs); *produce, paint, build* (accomplishment verbs); and *start, open, leave* (achievement verbs).

With respect to subjects, data from two groups of participants were analyzed. The experimental group contained 53 Brazilian Portuguese native speakers, learning English as an L2 in Brazil. All informants were adults (over 18), ages ranging between 18 and 57 – average age, 29. There were 31 female and 22 male learners in the group. The control group consisted of 27 English native speakers, of which 16 live in the United States and 11 live in Canada, who volunteered to participate in the study. Their ages ranged from 22 to 59 years old (average age, 36). Participants were classified into two proficiency levels on the basis of a standardized test: Level A (beginner) and Level B (low-intermediate).

5. Results

5.1. Preference Task

For the POA hypothesis regarding the acquisition of perfective marking to be corroborated, lower level learners would have to demonstrate overextension of *-ed/IRREG* morphology to accomplishments and achievements in target present tense contexts. In addition, this particular behavior was not predicted to take place in the case of higher level learners. In particular, I was interested in finding out whether subjects had accepted ungrammatical forms of achievements and accomplishments at a higher rate than ungrammatical forms of activity verbs. That is, I expected to find the past form of the verb - *opened* - in present tense sentences such as (1b) more often than *rode* in present tense sentences such as (1a), because *open* is an achievement verb. The same would apply for *painted*, which is an accomplishment verb, in sentences such as (1c).

- (1) a. - Does your brother have a car?
 - No, he doesn't. He *rode* / *rides* a motorcycle.
 b. - I would like to eat at Giovanni's. It's 6:30 now. Does anyone know if the restaurant is open?
 - Yes, Giovanni *opened* / *opens* his restaurant at 5:00 every day.
 c. Harry's wife is a very productive artist. She makes a lot of money too. At the moment, she *paints* / *ainted* a new picture every month.

One-way Analysis of Variance tests performed on the data demonstrate that there was no significant difference in terms of acceptability of past morphology in target present tense sentences across verb classes in any of the experimental groups (Level A (F(3,88)=1.89, p=0.14); Level B (F(3,116)=1.52, p=0.21); and control group (F(3,104)=1, p=0.39)). Table 1 below gives percentages of all subjects in target present tense sentences across verbal aspect classes.

In addition, regarding the perfective prediction, sets of t-tests were also done. In particular, I compared results in achievement and activity sentences in target present tense. In all cases, the difference was not significant: Level A (t (22)=-1.66, p=0.11); Level B (t (29)=1.36, p=0.18); NSs (t (26)=1, p=0.32). Paired t-tests were also used to compare the responses regarding the affiliation of *-ed/IRREG* with activity and accomplishment verbs: Level A (t (22)=-0.81, p=0.43); Level B (t (29)=1.72, p=0.09).

Table 1: Correct responses – rejection of ungrammatical past tense forms in target present tense sentences by verb category in the Preference Task

	States	Activities	Accomplishments	Achievements
Level A	83%	90%	93%	81%
Level B	98%	97%	91%	93%
Native Controls	100%	100%	100%	98.8%

In summary, the evidence discussed thus far disproves the aspect hypothesis. In fact, results came out in the opposite direction for Level A subjects, who had higher scores of correctly choosing the present inflection in accomplishment sentences than in activity sentences, thus contradicting the hypothesis. Participants from Level B showed a slight propensity of doing better in the case of activity verbs than with accomplishment and achievement verbs in present environments. However, that fact also refutes the POA hypothesis according to which that should only happen in the case of lower level learners.

1.2. Elicited Production Task

In order to validate the POA prediction, we should find more instances of the *-ed/IRREG* inflection with achievements (2a) and accomplishments (2b) than with activities (2c) in past tense contexts.

- (2) a. Last week, the famous doctor _____ at Annex Hospital. (to start a job)
 b. Last Sunday, Mary's husband _____ and the kitchen with their son. (to paint the garage)
 c. Yesterday, the girl _____ with some friends at school. (to study French History)

When this specific prediction was put to test, no significant difference across the three groups of sentences was found (Level A: (F(2,3)=0.048, p=0.953); Level B: (F(2,3)=0.115, p=0.895); NSs: (F(2,3)=9, p=0.0539)). A closer look at this data reveals some very surprising facts. On the one hand, it can be said that the prediction according to which learners should have lower scores for sentences containing activity predicates than for sentences containing achievement and accomplishment predicates was not confirmed in this study. Nevertheless, the data also reveals a curious fact. While Level A learners did **not** show a higher score of association of *-ed/IRREG* to accomplishments in comparison to activities, contradicting what was predicted by the POA hypothesis, Level B learners (as well as native controls) demonstrated a slight higher use of *-ed/IRREG* marking with both accomplishments and achievements than with activities. However, the hypothesis is at risk here, as such a fact was not predicted to happen in the case of more advanced learners.

Table 2: Percentage score of *-ed/IRREG* forms in target past tense contexts across verb classes in the Elicited Production Task

	Achievements	Accomplishments	Activities
Level A	24 (52%)	28 (61%)	26 (57%)
Level B	39 (65%)	39 (65%)	35 (58%)
Controls	54 (100%)	54 (100%)	51 (94%)

Nevertheless, these findings deserve some cautionary remarks. The fact that time adverbs were included in the test sentences may have exerted some influence over the forms chosen by the subjects. In particular, in the sentences considered in the analysis just presented, the time adverbs selected clearly favor the predicted behavior: use of *-ed* with accomplishments and achievements, but not with activities. As a consequence, further inquiry into this matter is required.

In conclusion, it can be said that the aspect hypothesis regarding the association of perfective with achievements and accomplishments was not confirmed in the case of the learners tested here.

6. Task comparison

In order to verify whether mode of processing affects language production of grammatical morphology, a comparison between subjects' performance in each of the two tasks was done. It is predicted that if there were task effect, learners would have lower scores (i.e. more errors) in the production task in comparison to results in the perception task. In the comparison of results from the two tasks, a significant difference was found for both experimental groups: Level A: ($t(22)=13$, $p<0.0001$); Level B: ($t(29)=8.05$, $p<0.0001$). In the case of control subjects, no statistically significant difference was detected.

In addition, a linear relationship between the two tasks was also found. That is, results from both groups revealed a positive correlation that is significant at the 0.01 level (Level A: ($r(22)=0.737$, $p<0.0001$); Level B: ($r(29)=0.622$, $p<0.0001$)). In the case of native controls, no significant correlation was found ($r(26)=0.118$, $p=0.558$). That is, unlike native speakers, who presented close mean averages in both tests (PT: 0.9859; EPT: 0.9854), English learners followed a similar trend across the two levels of proficiency. Their mean average scores were significantly higher in the Preference Task (see Table 3).

Table 3: Mean average scores

	Preference Task	Elicited Production Task
Level A	0.7878	0.3898
Level B	0.8817	0.5786
Native speakers	0.9859	0.9854

7. Conclusion

The results that I have arrived at in this study clearly show that the aspect hypothesis does not hold invariably, as its defenders have insisted. At least, it did not hold in the case of the learners tested here. In this research project, I have found that once you put the aspect hypothesis to the test under highly controlled experimental conditions, it does not work. Therefore, one has to be extremely cautious about making strong claims about the role of the inherent lexical aspect of verbs in the acquisition of interlanguage verbal morphology.

It is crucial to emphasize the importance of adopting two tasks testing different modes of processing. Although the evidence reported here has disproved the aspect hypothesis, I have showed that error rates vary significantly in the two tasks. I believe that such a result can be explained by the fact that the two different levels of knowledge of the language – comprehension *versus* production – require distinct

abilities from the learners. That is, unlike the comprehension task that tests more conscious knowledge, in a production task unconscious knowledge comes into play.

Under such circumstances, I maintain that further description and explanation of how lexical and grammatical aspect are realized in particular languages as well as additional characterization of their patterns of interaction are strongly required before we are able to verify if interlanguage distribution of verbal morphology is indeed guided by the inherent lexical aspect features of verbs in the early stages.

References

- ANDERSEN, R. 'The acquisition of verbal morphology'. Los Angeles. University of California. Published in Spanish as 'La adquisición de la morfología verbal'. *Linguística*, 1, 89-141, 1989.
- ANDERSEN, R. 'Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition'. In: Huebner, T. & Ferguson, C. A. (Eds.) *Cross-currents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- ANDERSEN, R. & SHIRAI, Y. 'Discourse motivations for some cognitive acquisition principles'. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156, 1994.
- ANDERSEN, R. & SHIRAI, Y. 'Primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin/creole connection'. In: Bhatia, T.K. & Ritchie, W. (Eds.) *Handbook of second language acquisition*, v.2, San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- BARDOVI-HARLIG, K. 'From morpheme studies to temporal semantics: Tense-aspect research in SLA'. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341-382, 1999.
- BLOOM, L.; LIFTER, K.; & HAFITZ, J. 'Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language'. *Language*, 56, 386-412, 1980.
- FINGER, I. *Acquisition of L2 English verb morphology: The aspect hypothesis tested*. Unpublished doctoral dissertation, PUCRS, Brazil, 2000.
- MONTRUL, S. & SLABAKOVA, R. 'Acquiring morphosyntactic and semantic properties of aspectual tenses in L2 Spanish'. In: Perez-Leroux, A. T. & Liceras, J. (Eds.) *The acquisition of Spanish morphosyntax*. Dordrecht: Kluwer, 2000.
- RHODE, A. 'The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition'. *Linguistics*, 34, 1115-1137, 1996.
- ROBISON, R. 'The Primacy of Aspect: aspectual marking in English interlanguage'. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330, 1990.
- ROBISON, R. 'The aspect hypothesis revisited: a cross-sectional study of tense and aspect marking in Interlanguage'. *Applied Linguistics*, 16, 3, 344-370, 1995.
- VENDLER, Z. 'Verbs and times'. *Philosophical Review*, 66, 143-160, 1957.

Alfabetização de crianças surdas ou o início dos problemas na escola?

Ivani Rodrigues Silva

Universidade Estadual de Campinas / CEPRE

ABSTRACT: *the present work has the purpose to analyse the role of the writing in the life of deaf childs from the 1st up to 4th grade and to discuss the difficulties in the acquisition of the writing at the initial period of literacy.*

PALAVRAS-CHAVE: *alfabetização, letramento, surdez*

Introdução

Pode-se dizer que vivemos hoje, em termos de Brasil, um grande impasse na área da surdez. Não há mais aquela ‘tranqüilidade’ de alguns anos atrás proporcionada pela (falsa) certeza dos educadores de surdos sobre a maneira de conduzir o surdo em sua educação formal.

Até a década de 70, de um modo geral, era consenso na área da surdez que o indivíduo surdo só poderia ser alfabetizado se fosse antes ‘desmutizado’, isto é, oralizado.

Apesar das mudanças ocorridas na área da surdez desde a vigência absoluta da concepção clínica-terapêutica que via o surdo sob a ótica exclusiva da patologia, de que falávamos antes, filiam-se até o momento mais atual das discussões da área, em que o surdo e a surdez tem sido redimensionados e o surdo é visto, assim, como fazendo parte de minorias lingüísticas e culturais, muitas das dificuldades enfrentadas pelo surdo na escola permanecem inalteradas. O que afinal acontece com a criança surda na escola? Por que é tão penoso o caminho do surdo dentro da instrução formal?

Enfim, o que acontece à criança surda, nesta etapa, que não possibilita a ela deslanchar em seu processo de aquisição da leitura e da escrita? Por que parece haver uma desaceleração no seu ritmo de aprendizagem exatamente quando lhe é apresentado formalmente a escrita pela escola?

O surdo e a linguagem escrita

GESUELI (1992) trabalhando com crianças surdas pré-escolares, já questionava a necessidade de o surdo ser oralizado antes de ser apresentado à leitura e à escrita, fato ainda preconizado à época de sua pesquisa. Observou em seu trabalho com crianças surdas pré-escolares que tais crianças pensavam sobre a escrita e formulavam hipóteses, muitas vezes, semelhantes àquelas observadas em crianças ouvintes, lidando com a escrita, produzindo e interpretando textos. Seus exemplos demonstram que o surdo estava em situação muito próxima ao da criança ouvinte quando deixa a pré-escola e passa a freqüentar a primeira série escolar.

Sua pesquisa longitudinal sobre o processo de aquisição da escrita de crianças surdas verificou que, mesmo ainda, não totalmente oralizadas elas eram capazes de “pensar sobre a escrita, levantando hipóteses muitas vezes semelhantes àquelas observadas em crianças ouvintes. Segundo essa autora, seus sujeitos da pesquisa (crianças surdas com 5, 6 anos de idade no início da pesquisa e por volta de 7, 7 anos e meio no final que freqüentavam a pré-escola) mostravam-se capazes de lidar com a escrita, produzindo e interpretando textos. Seus exemplos demonstram a maneira variada como tais crianças lidavam com a escrita e já apontam a preferência por uma ‘sintaxe’ diferenciada que se caracterizava pelo uso da construção tópico-comentário, bastante comum no português oral. O elemento verbal, segundo GESUELI (op. citada), nem sempre apareceu nas frases escritas pelas suas crianças, apesar de a sua presença estar marcada no arranjo das palavras de que a criança se utilizou. Outro fato apontada

nessa pesquisa e confirmado em meus trabalhos posteriores é a total falta de elementos gramaticais ou o uso inadequado dos mesmos nessa etapa inicial de aquisição da escrita.

Ao observarmos a escrita de surdos em diversos graus de escolarização encontramos exemplos semelhantes a esse em surdos mais velhos e mais escolarizados (veja abaixo alguns desses exemplos). Salientávamos a importância desse tipo de ‘erro’ ser visto como evidência da repercussão do sistema de sinais na construção das regras do português, ou seja, os ‘erros’ encontrados na produção escrita de sujeitos surdos estariam indicando alguns aspectos de seu sistema lingüístico, a saber, a língua de sinais (ordem mais livre dos enunciados na frase, tendência à topicalização, uso aleatório de preposições, omissão de conectivos, etc.) (SILVA-MENDES, 1992).

- 1) Irmã Dayanne é brincar muito boneca alegre
- 2) Ela castigou mandar o jovem
- 3) Você tem bravo

Em nossas observações dentro da escola comum, iniciadas por volta de 1988, também percebíamos que as dificuldades da criança surda se iniciavam ou se tornam mais visíveis quando ela passava a freqüentar a primeira série do ensino fundamental. Antes disso, para pais e professores, inclusive, a escola era considerada muito mais um lugar de recreação do que um espaço de aprendizagem e, além disso, por ser a interação da criança surda com as outras crianças ouvintes em situações lúdicas bastante positiva, em geral, havia a tendência de se camuflar as verdadeiras necessidades/dificuldades desta criança na escola. A primeira série funcionava, especialmente para os surdos, como um grande divisor de águas, pois a partir desse momento ele se fazia notar como alguém diferente, e os professores não conseguiam entender que para construir a escrita (do português) era necessário que aquelas crianças lidassem com uma outra língua: a língua de sinais (em graus de aquisição bastante diferenciada entre os sujeitos) (ver Relatório FAEP Proc. No 533/91).

Em trabalho posterior (SILVA, 1998), ao focalizarmos a construção do discurso narrativo pelo surdo pretendíamos examinar como crianças e adolescentes surdos que cresceram tendo um ‘input’ lingüístico pouco adequado e, portanto, não expostos de maneira efetiva a um tipo de linguagem convencional (o português ou a língua de sinais) lidavam com uma das funções da linguagem: a de narrar. Nossos resultados indicaram que os surdos têm dificuldades na escrita da narrativa, mas elas não estão diretamente relacionadas ao domínio função de narrar. Tais dificuldades estão relacionadas, principalmente, às dificuldades de esses sujeitos lidarem com a gramática da língua portuguesa (sua segunda língua), como por exemplo o uso de verbos, conectores em geral, ordem sintática das orações, etc.

Observamos, ainda, no transcorrer da referida pesquisa, que muitas das dificuldades dos surdos relativos à escrita eram decorrentes de um processo escolar falho (despreparo das escolas e professores para compreenderem as especificidades do surdo e da surdez, não utilização da uma língua em comum) e, principalmente, ao pouco domínio que tinham de estruturas lingüísticas por serem, a maioria das

crianças surdas analisadas, provenientes de lares ouvintes e, portanto, com exposição à LS bastante deficitária, ou seja, a maioria dos alunos surdos analisada, apesar de estar em contato com a LS dentro do CEPRE¹, utilizava muito pouco dessa língua nos outros espaços por onde circulava (casa, escolas comuns, etc.) pela dificuldade que seus familiares e seus professores (da escola comum) tinham de compreendê-la. A criança e o adolescente surdo, nessa situação, utilizavam (ou tentavam utilizar) muito mais a LO, intercalada com um ou outro gesto natural ou signos isolados da LS.

Os exemplos abaixo de duas alunas surdas que estavam em um nível inicial de aquisição da escrita (1ª à 4ª série) parecem confirmar esse fato:

a menina que todo uma bicicleta
cachorro muito mui chuva menina
foi uma você bonito cachorro o seu fazer
guarde menina quando muito tem
passeira chuva uma que fez, fogou
bonito cachorro para fazer bicicleta.

Exemplo 5: E, 17 anos, 4ª série

Tivemos muita dificuldade para considerar o texto acima como uma narrativa, porque não pudemos reconstruir seu sentido, apesar de termos conhecimento da gravura (que desencadeou a história escrita) que o precedeu pelo fato de E não conseguir organizar, ao menos minimamente, nem delimitar o sentido atribuído por ela ao texto.

Note que o texto apresenta-se em bloco, não havendo as marcas que os outros alunos surdos faziam, quando queriam, por exemplo, anunciar a qual quadro referiam-se as sentenças, ligando assim um certo número de enunciados a cada quadro.

A imagem que E faz da escrita prejudica, também, o entendimento de sua história. Há o usos de certos termos que não são interpretáveis nem recorrendo a ela mesma: a própria aluna surda não conseguiu 'ler' seu texto depois de escrito, mostrando com isso que ainda não havia entendido que a escrita serve para ser lida. A precariedade no estabelecimento da referência, isto é, da capacidade de organizar os eventos/ações presentes no quadro em uma seqüência temporal ou causal pela aluna é outro aspecto que deve ser salientado no referido texto que apresenta-se telegráfico, demonstrando que ela não percebeu que deve escrever todas as palavras do enunciado a ser representado, situação aliás bastante comum em crianças que estão em início de alfabetização. Nossa surpresa é encontrar essa hipótese sobre a escrita em uma aluna com 17 anos de idade que freqüenta a 4ª série do primeiro grau.

a menina que todo uma bicicleta
cachorro muito mui chuva menina
foi uma você bonito cachorro o seu fazer
guarde menina quando muito tem
passeira chuva uma que fez, fogou
bonito cachorro para fazer bicicleta.

Exemplo 6: F, 10 anos, 4ª série

Apesar da pouca idade F já tenta dar conta do texto como unidade de sentido, selecionado alguns aspectos em detrimento de outros: neste caso chama a atenção a apresentação do discurso direto

e apesar de não ser totalmente bem sucedida nessa empreitada, demonstra saber que este tipo de discurso é algo presente nas histórias, indicando sua maior intimidade com esse gênero textual.

A utilização do marcador narrativo "Era uma vez" e "Fim" para iniciar e terminar sua narrativa mostra-nos a maior intimidade de F com a modalidade escrita e o gênero narrativo. Além disso, a estrutura utilizada para fazer referência ao primeiro personagem mencionado 'a menina' demonstra que consegue dar conta de relacionar a presença dessa personagem, que aparece na seqüência de figuras, de modo independente, ou seja, não espera que seu leitor conheça algo sobre o que ela vai escrever, não se apoiando, portanto, nas figuras que estão diante dela.

Note que há ainda certas inconsistências com o uso das letras maiúsculas e minúsculas e com relação à ortografia (menina' e 'menia'). Contudo, o uso de certos operadores narrativos (aí, depois), presentes no texto, atesta mais uma vez o maior domínio dessa criança surda na tarefa realizada. F diferencia-se do outro sujeito surdo pela abstração que faz do receptor de seu texto escrito, apontando para um leitor universal e não apenas para o professor do contexto imediato. Fazendo isso essa criança surda se distancia da situação e, nos termos de SALEK-FIAD (1997), consegue efetuar outras seleções importantes para o seu texto: aspectos textuais, gramaticais e lexicais. Nesta narrativa isso pode ser observado com relação aos aspectos mais textuais, F demonstra perceber que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos; a escolha lexical deve visar a esse universo textual em particular (era uma vez, fim) e a escolha gramatical (verbos no pretérito) demonstra que ela sabe que as ações devem ser trazidas numa ordem particular, com marcadores próprios.

A trajetória em direção à construção do objeto escrita foi diferente para essas duas últimas alunas surdas. Apesar de as duas terem sempre freqüentado escolas comuns desde a primeira série, a maneira diferenciada como essas crianças surdas e suas famílias lidaram com a escrita e com a linguagem (de sinais) fora da escola parece ter sido fator decisivo para as diferenças alcançadas pelas duas crianças dentro do universo escolar.

A adolescente E de 17 anos, apesar de estar na quarta série primária apresentava um nível de desenvolvimento de linguagem muito inferior ao de F, de 10 anos que, também, cursava a 4ª série. A família de A criou-a longe de qualquer outro surdo e sempre a incentivou a desenvolver somente a LO. Com o passar dos anos verificou-se que a menina não desenvolveu nem a fala - objetivo da família - nem a LS, a qual ela rejeitava como algo inferior.

A aluna F, por outro lado, esforçou-se, igualmente, para desenvolver a LO e como a outra não conseguiu apresentar uma fala funcional, apesar de ter desenvolvido uma ótima leitura labial, que muito a ajudou na sua permanência dentro da escola comum. Porém, ao contrário da outra aluna, que com 17 anos ainda cursava a quarta série, F desenvolveu uma comunicação por sinais dentro da família desde a mais tenra idade, possibilitando a ela a interação com portadores de texto desde muito cedo. Sua mãe contava-lhe histórias - com a ajuda de livrinhos - e a escrita, desta forma, passou a fazer parte da vida dessa criança surda de uma forma natural nos contextos de vida diária.

Como bem aponta ROJO (1998) "o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente por um lado, do grau de letramento da(s) Instituições social (ais)" nas quais a criança está inserida. São essas práticas cotidianas de leitura/escritura que a criança percebe ao seu redor e/ou de que participa que a ajudam a construir o sentido da escrita enquanto prática discursiva e em quanto objeto (ROJO, pág. 70).

¹ CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof.Dr. gabriel Porto/FCM/UNICAMP, onde participavam do Programa de Escolaridade e Surdez no período contrário ao da escola comum.

Como nos alerta De Lemos (1998) “as práticas discursivas orais em torno de objetos portadores de texto estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto”. Segundo ela, através dessas práticas o texto deixa de ser opaco para a criança para tornar-se significativo, ou seja, por meio da observação ou da participação direta ou indireta dos eventos de letramento a criança constrói o sentido da escrita.

Assim, para a criança construir o sentido da escrita - entender suas funções sociais - ela precisa fazer parte do cotidiano da criança. Ocorre que as crianças de meios iletrados ou pouco letrados (caso da maioria dos sujeitos surdos) iniciam a aprendizagem da escrita na escola sem ter, muitas vezes, ao menos contatos prévios significativos com portadores de textos, dificultando, assim, sua compreensão da escrita como objeto e seus usos e funções dentro da sociedade.

No caso da surdez a situação fica mais grave porque aliado a isso a criança surda, de um modo geral, cresce sem poder desenvolver satisfatoriamente uma língua pela dificuldade de ser apresentada à Língua de Sinais, pela família ou pela escola, desde a mais tenra idade.

Considerações Finais

A partir dos exemplos apresentados pretende-se demonstrar que o fracasso da criança ou do adolescente surdo na sua educação formal deve ser visto como um fenômeno mais geral e não restrito apenas ao surdo, isto é, não é só a (não) construção de uma língua que deve ser considerada no processo escolar de surdos, mas, principalmente, a maneira como a língua escrita é para ele apresentada, mesmo antes de entrar para a escola, mas em especial, a partir da primeira série.

Com relação aos problemas enfrentados pelas às crianças surdas a partir, principalmente, da primeira série escolar, deve-se pensar, ainda, que em casa ou na escola elas dificilmente têm acesso às práticas linguísticas significativas que as ajudem a compreender, também, que lidam com o aprendizado de uma segunda língua (o português escrito).

Referências bibliográficas

- DE LEMOS, C. T. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: Rojo, Roxane (org.). Ed. Mercado Aberto. 1998.
- GESUELI, Z.M. - *A criança surda e o processo de aquisição da escrita*. Revista Pró-Fono, 1992, p. 26-30.
- ROJO, R. H.R. *Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar*. Ed. Mercado Aberto.1998.
- SALEK-FIAD, R. - (Re)escrita e Estilo. In: *Cenas de aquisição da escrita. O Sujeito e o trabalho com o Texto*. Abaurre, M.B.M.; Fiad., S.R. & Mayrink-Sabinson, M.L. (org.). Campinas, Mercado Aberto, 1997.
- SILVA-MENDES, I.R. - *Análise da Produção Escrita de Surdos. Anais de XXIII Seminário do GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. 1992. p. 978-982,
- SILVA-MENDES, I.R. *Análise da Produção Escrita de Surdos. Relatório Técnico*. Proc. FAEP 533/91, 1992.
- SILVA, I.R. - *O uso de Algumas categorias gramaticais na construção de Narrativas pelo sujeito surdo*. Tese de Mestrado, IEL/ UNICAMP, 1998.

Particípio “curto: das origens ao contexto contemporâneo

Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira

Universidade Federal da Bahia - UCSAL - UNEB

Introdução

Fato singular no sistema verbal da língua portuguesa é, sem dúvida, a morfologia do particípio passado. Além dos verbos que seguem a regra geral para a formação do particípio, mudando a terminação **-ar** do infinitivo em **-ado**, e **-er** e **-ir** em **-ido** como *amado*, *estudado*, *mantido*, *reunido*, existem outros, livres do processo nivelador, que formam particípios ditos irregulares como *feito*, *escrito*, *aberto*, entre outros. Mas, certamente, o mais curioso é, ainda, a formação dos verbos conhecidos como *abundantes* por possuir, ao mesmo tempo, dois particípios: um regular em **-ado** ou **-ido**, e outro irregular, mais curto, proveniente do latim ou criado no próprio idioma.

Remontando, pois, à formação “*fraca*” e “*forte*” dos particípios latinos pretende-se analisar a incidência do uso dos particípios duplos ao longo da caminhada da língua portuguesa, a preferência do uso do particípio *curto* em detrimento do *regular* e, ainda, a tendência inovadora de se criar novos particípios *curtos* para substituir os regulares já existentes, que parece proliferar no português brasileiro dos últimos tempos.

1. O Particípio Latino

(Formação “*fraca*” e “*forte*”)

O processo seguido pelo latim na formação do particípio do pretérito consistiu em juntar o sufixo **-tus** ao tema verbal. Esse sufixo podia juntar-se a um tema verbal terminado em vogal longa, resultando um particípio “*fraco*” ou a vogal breve e consoante resultando um particípio “*forte*”. Daí temos uma formação “*fraca*” (com acentuação desinencial) para os verbos de tema em **-a** e **-i**, e uma formação “*forte*” (com acentuação no radical) para os consonânticos. Quanto aos de tema em **-e**, uns adotaram a formação “*fraca*”, outros a “*forte*”.

Na primeira conjugação o tema verbal terminava esmagadoramente em **-a** (are), de onde o particípio **-atus** (fraco) que se generalizou no latim vulgar e se conserva no português: *amare* – *amatus* – *amado*. Os particípios *datus* e *status* (de dare e stare) que possuíam **-a** (breve), portanto formação “*forte*”, para Lausberg (1962,p.305) são os únicos que conservam essa formação, enquanto Elia (1979,p.232) considera que, com a perda da oposição quantitativa esses particípios passaram a ser sentidos como fracos a exemplo dos demais.

Na Segunda conjugação eram raros os verbos de raiz em **-e**, como *delere*, particípio passado *deletus*.

“*Quietus*, usado como particípio passado de *quiesco*, é, na verdade, um adjetivo correspondente ao substantivo *quies,etis* (repouso). De *quietus*, através de *quetus*, tivemos o português *quedo*.” (Elia,1979,p.232).

Na 3ª conjugação predominavam os particípios fortes. Quando o tema do verbo terminava em vogal breve, criaram-se os particípios em **-itus** que não eram muito numerosos nessa conjugação. Nos temas consonânticos era o **-t** freqüentemente alterado em consonância com a natureza de sua consoante que levavam à formação em **-tus** e **-sus**: *ago,ere: actus; findo,ere: fissus; scribo,ere: scriptus; cado,ere: casus*.

Para Williams (1961,p.188) tanto **-etum** quanto **-itum** foram substituídos no latim vulgar por **-utum**, que se irradiou no início para

uns poucos verbos com o perfeito em **-ui** e depois para todos os verbos da segunda e terceira conjugação, salvo um pequeno número que reteve o seu particípio forte paroxítono, muitos dos quais sobreviveram no português; alguns em detrimento da forma regular, outros ao lado desta com diferente aplicação; algumas dessas formas fortes, ainda, perderam a noção de particípios por causa do uso adjetival. São exemplos de particípios fortes: *apertum* – *aberto*; *copertum* – *cober-to*; *dictum* – *dito*; *factum* – *feito*; *mortum* – *morto*; *postum(positum)* – *posto*; *scriptum* – *escrito*; *vistum* – *visto*.

Os verbos da terceira em **-uo** tinham o particípio em **-utus** que teve largo uso no latim vulgar; em português persistiu no período arcaico **-udo** que perdeu no português moderno na concorrência com o particípio em **-ido** da quarta conjugação; deles restaram apenas alguns vestígios como a palavra “*conteúdo*” usada como substantivo.

Na quarta conjugação haviam particípios fracos em **-itus** e particípios fortes. Os particípios fracos conservaram-se e, até, estenderam-se à conjugação em **-er**: *dormitu* – *dormido*; quanto às formas “*fortes*” são raras: *apertu* – *aberto*. Observa-se, inclusive a passagem de “*fortes*” a “*fracos*” que ocorre com alguns verbos a exemplo de “*venire*” cujo particípio clássico *ventus* desaparece, substituído pelo particípio fraco *venitus* que, devido às transformações por que passou o infinitivo *vir,deu*, em português, o atual *vindo*.

Em geral o latim estabelece íntima associação entre o particípio e o perfeito, se bem que, a princípio o tema das duas formas verbais seja diverso.

“O latim vulgar, na maioria dos casos levado por analogia, altera algumas formas clássicas do particípio; assim substituiu os literários *solutus, involutus, visus, positus, quaesitus* pelos populares *soltus, involtus, vistus, postus, quaestus*; embora seja notório no latim vulgar, a preferência por particípios “*fracos*”.” (Maurer,1959).

2. O Particípio na Língua Portuguesa

Deste complexo sistema latino resulta na língua portuguesa duas formas para o particípio passado: uma, oriunda da formação “*fraca*”,

“dita regular com uso de vogal temática verbal, a qual é portadora do acento tônico, daí ser essa forma arrizotônica, e a outra, dita irregular, sem uso da vogal temática verbal e com acento sobre o radical, sendo essa forma então rizotônica.” (Lobato,1999,p.114).

A forma regular evolue naturalmente da formação *fraca* latina, mudando **-atum, -etum** e **-itum** em **-ado** e **-ido**. Já para a forma irregular existem dois tipos de processos históricos: A persistência no português de particípios “*fortes*” já existentes em latim clássico ou latim vulgar ou a formações novas, criadas na própria língua:

“Mas, afora os particípios fortes que tomara do latim, a língua portuguesa, seguindo uma tendência, já nesta existente, criou, com algumas das línguas irmãs, outros a que cabe bem o nome de “*truncados*”, visto como a desinência própria **-do** desapareceu e foi substituída por **-e** ou **-o**, adicionados ao tema verbal, depois de suprimida a vogal respectiva [...] : corto, forro, acierte, limpo, descalço, assente, suspeito, entregue, ganho, gasto, isento, pago, livre, fixe, torto, falto, etc.” (Nunes,1951,p.116).

Embora houvesse tendência no latim vulgar para a substituição de participios fortes por fracos, muitos participios fortes sobreviveram no português; dentre os sobreviventes podemos citar, entre outros: *factus* – *feito*; *dictus* – *dito*; *accensum* – *aceso*; *acceptum* – *aceito*; *exsutum* – *enxuto*; *iunctum* – *junto*; *natum* – *nado*; *ruptum* – *roto*; *prehensum* – *preso*.

A forma *lectum* (de *legere*) sobreviveu nos compostos *eleito*, *escolheito*, *colheito*, cujo feminino colheita é, modernamente usado como substantivo.

Segundo Said Ali (in. Lobato, 1999, p. 114) não se pode, absolutamente pensar que a forma irregular, embora mais curta, seja uma redução da regular, principalmente porque, às vezes, a forma regular é a mais antiga e a irregular a mais recente; porém, outras vezes, a forma regular é a mais recente das duas.

Muitos participios irregulares são freqüentemente empregados como meros adjetivos, sem força verbal: homem *cego*; prazo *findo*; trem *expresso*; *densa* mata; *bentos* anjos; carga *pensa*. Alguns até só se empregam hoje como adjetivo: *completo*, *difuso*, *confuso*, *escuso*, *concreto*, *estreito*, *inquietao*, *malquisto*, *escuro*, como exemplifica Pereira (1942, p. 157). Outros passaram à classe de substantivos por haver perdido a noção de adjetivo em que primeiramente foram tomados: *feito*, *cinto*, *despesa*, *conquista* e uma infinidade de outros exemplos.

Note-se, ainda o uso de *visto*, *salvo* e *exceto* como preposição e, *exceto* também como adverbio de exclusão.

Mas, o que chama atenção para a morfologia do participio do pretérito na língua portuguesa é a existência de duas formas de participio para o mesmo verbo: a forma regular (arizotônica) e a forma irregular (rizotônica). No uso procura-se em geral, eliminar uma das formas ou dar-lhe diferente aplicação.

É considerável o número de verbos com participio duplo, também chamados de “verbos abundantes” na língua portuguesa, Pereira (1942, p. 148), por exemplo, cita uma lista de 188 verbos.

Essas formas tiveram diferentes usos no processo do arcaico ao contemporâneo. Existem verbos que só têm atualmente a forma irregular, mas que tiveram ambas no português arcaico; em outros casos, foi a forma irregular que se perdeu.

Podemos observar algumas parêlas:

“**Aceitado e aceito**” – no português arcaico usava-se o vocábulo “aceito”, servindo de adjetivo e tendo o sentido de agradável e, referindo-se a pessoas podia tomar a acepção de “favorito”, “preferido”; modernamente *aceito* é empregado, sem ter mais a significação que outrora tinha.

“**Comesto e comido**” – a forma “comesto” usada no português arcaico desaparece hodiernamente.

“**Cinto e cingido**” – usado *cinto* no português arcaico como participio desaparece no português moderno recategorizando-se em substantivo.

“**Pagado e pago**” – as duas formas são usadas indistintamente tanto no período arcaico como no moderno, dando-se preferência a *pago*, adaptação semântica do substantivo deverbal *pago* (o mesmo aconteceu com *gasto* e *ganho*) em frases como “Este dinheiro é pago para tal serviço” (pagamento). Hoje o participio *pagado* soa mal e está quase totalmente estigmatizado.

“**Gastado e gasto**” o português arcaico até o moderno (século XVII) não conhecia outro participio a não ser *gastado*, sendo *gasto* introduzido hoje com caminho similar a *pago*.

“**Morto e morrido**” – em textos antigos e modernos encontra-se sempre o participio “morto”. A forma regular *morrido* só tem aceitação no português das últimas décadas. Quanto a “morto e matado” o português arcaico tinha total aversão ao vocabulário “matado”.

“**Salvo e salvado**” – o verbo *salvar* tem várias acepções. Com a acepção de “saudar” seu participio é *salvado*. Significando “livrar

do perigo” diz-se ora *salvo*, ora *salvado*, embora se dê preferência ao participio “curto”.

Inicialmente, ou seja, no latim vulgar e no português arcaico dava-se preferência em geral ao participio regular porém, persistiram os participios “curtos” e, hoje, parece bem forte a sua proliferação.

3. Persistência do Participio “Curto”

“Os participios *truncados* repontaram em latim vulgar ou no português primitivo ao lado das formas fracas por analogia com outras parêlas já existentes. Assim *corto*, *ganho*, *batizo* e *pago*, ao lado de *cortado*, *ganhado*, *batizado* e *pagado* moldam-se por *acceptum/acceptatum* e *ussum/usatum*. Do mesmo modo as formas terminadas em –e: *aceite*, *encarregue*, *entregue* e *fixe* (popular) que se desenvolveram ao lado das formas terminadas em –ado, presume-se resultarem da analogia com parêlas como *firme/firmado*; *livre/livrado*”. (Williams, 1961).

Segundo câmara (in. Lobato, 1999) a formação de participios rizotônicos ou curtos é mecanismo dinâmico que tende a se expandir. O que, aliás, se comprova pela criação espontânea, na língua oral, de formas novas de participio que, às vezes, causam riso: *chego*, *trago*, *falo* e até o participio “*pego*” que já se infiltrou na língua escrita e nas gramáticas padrão da língua portuguesa no Brasil.

Barbosa (1993, in. Lobato, 1999) cita *chego*, *espalho*, *perco*, *prego* e *trago* que formam pares com *chegado*, *espalhado*, *perdido*, *pregado* e *traizado*.

Mary Angotti (in Lobato, 1999) atestou o par *compro/comprado* (“A diretoria tinha *compro* os carimbos e não *chegou* até hoje”).

Ainda que nos pareça estranho e até engraçado a criação atual de alguns participios curtos, se nos voltarmos a algumas décadas atrás e consultarmos a lista de Pereira (1942 – copyright 1926) e de outras gramáticas da mesma época, encontramos igualmente participios curtos que soariam esdrúxulos aos nossos ouvidos, embora alguns deles estejam retornando na época atual: *afeiçoado/afeto*; *arreatado/rapto*; *condensado/condenso*; *faltado/falto*; *falhado/falho*; *cortado/corto*; *conhecido/cógnito*; *pendido/penso*; *distraído/distrato*; *iludido/iluso*; *surgido/surto*; *entre outros*.

À Guisa de uma conclusão

Com este breve estudo em torno do participio do pretérito pode-se detectar que as duplas: *participio regular / participio curto*, tem tido existência ativa desde o período arcaico até o contemporâneo. No entanto, alguns verbos que, atualmente só possuem o participio curto, tiveram ambos no período arcaico, do mesmo modo alguns participios curtos usados no período arcaico hoje desapareceram.

Por outro lado é perceptível, na língua oral, a proliferação de participios curtos em substituição aos regulares já existentes. Resta saber se essa proliferação se deve ao próprio dinamismo da língua falada pela lei da “economia” ou do “menor esforço”; se por analogia a outras parêlas que suscitam dúvidas na aplicação ou, simplesmente pela aventura de criar formas novas.

Um estudo que envolva o uso atual do participio curto nas várias regiões do Brasil parece ser inesgotável fonte para novas pesquisas.

Referências bibliográficas

- ALI, M. Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- DIAS, Augusto Epiphânio da Silva. *Syntaxe histórica portuguesa*. 5. Ed. Lisboa: Clássica, 1970.
- ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979.
- FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. 2. Ed. Ver. Ruth

- Junqueira de Faria. Brasília: FAE, 1979.
- LAUSBERG, Heinrick. *Lingüística românica*. Trad. Espanhola J. Perez Riesco e Pascual Rochinguez. Madrid: gredos, 1966.
- LOBATO, Lucia. *Sobre a forma do participio do português e o estatuto dos traços formais*. In. DELTA vol. 15 nº 1, São Paulo: Educ, 1999.
- MAURER JUNIOR, Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática histórica portuguesa*. 4. Ed. Lisboa: Clássica, 1951.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva*. Curso superior. 59. Ed. São Paulo: Nacional, 1942.
- WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Trad. Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

Um olhar sobre as marcas do discurso de Paulo Freire em provas de candidatas a alfabetizadoras

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP) e Colégio de Aplicação da UERJ

ABSTRACT: *How do Paulo Freire's thinking is present on popular teachers' speeches? The investigation material was build up from 480 writings that took part of the process to choose educators to work with the Alfabetization Program for Young People and Adults, MOVA-RJ. This program was implemented by the Government of Rio de Janeiro state.*

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; alfabetizadoras populares; MOVA.

Paulo Freire é ainda hoje um importante referencial teórico-metodológico quando se pensa em alfabetização no Brasil. Suas idéias influenciam e dialogam com vários campos do saber e se constituem em um importante conjunto de indicações práticas e teóricas que tem servido de horizonte para aqueles que pensam a alfabetização *nos* e *com* os movimentos sociais.

O MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - foi uma das criações deste educador. Tendo origem na prefeitura de São Paulo, gestão em que Paulo Freire foi Secretário de Educação (1989–1992) a idéia do MOVA foi sendo incorporada como política pública por várias prefeituras em todo o Brasil incluindo o Governo do Estado do Rio de Janeiro. No início de 2000 o MOVA-RJ possuía em torno de 1760 turmas de alfabetização de jovens e adultos.

O MOVA pressupõe uma parceria entre poder público estadual e entidades da sociedade civil, visando combater o grande índice de analfabetismo existente dentro da faixa etária que se estende da população jovem à adulta.

Histórias de marginalização, de desumanização perpassam a educação de jovens e adultos no Brasil, principalmente no que concerne à alfabetização. Não são poucas as propagandas que tratam de apresentar o analfabeto como alguém que vê o mundo de forma distorcida e limitada que o mostram como uma 'erva daninha' que precisa ser erradicada de uma sociedade que se pretende moderna. Freire defendia, ao contrário desta visão, que o analfabetismo era consequência, essencialmente, da falta de políticas públicas sérias, e que esta situação precisava ser resolvida com Políticas Públicas comprometidas com a garantia de uma alfabetização e uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Por inspiração de Freire, várias prefeituras, lideradas por governos populares: Diadema, Santo André, Porto Alegre, Angra dos Reis, Barra Mansa etc - passaram a investir em Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos, articulando iniciativas populares aos serviços prestados pelas Secretarias de Educação, integrando Educação Popular e Educação Formal.

O movimento que vinha se consolidando em várias cidades do país, foi implantado no Governo do Estado do Rio de Janeiro em 1999, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação.

Um dos critérios para a seleção das educadoras¹ que desejavam participar do MOVA era que estas fossem da comunidade onde desenvolveriam o trabalho com alfabetização, e que conhecessem e demonstrassem compromisso com a realidade da comunidade. Neste sentido, a entidade parceira, apresentava os nomes das candidatas que passariam por uma avaliação – produção de um texto escrito a partir de uma temática sobre alfabetização.

Depois de aprovadas, as candidatas assistiriam um Seminário/ Curso de Formação Inicial, organizado pela Equipe de Coordenação de Educadores Populares.

Meu trabalho de investigação foi o de buscar entender como o discurso de Paulo Freire povoa os discursos de um grupo de 480

candidatas a alfabetizadoras do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Governo do Estado do Rio de Janeiro - MOVA - e que indícios de conhecimentos, de relação teoria-prática esses discursos evidenciam. Esta investigação pode nos ajudar a conhecer melhor o pensamento das educadoras, permitindo assim pensar possíveis caminhos para uma formação inicial e continuada deste grupo.

O material analisado constituiu-se de 480 redações. Estas produções escritas fizeram parte do sistema de seleção vivido pelas candidatas a educadoras populares para o projeto e foram realizadas no período de julho de 1999, ano da implantação do programa, até março de 2000. A análise destas produções trouxe importantes pistas para pensarmos como os discursos *de outros* são incorporados.

Como procedemos a análise do material recolhido?

De um universo de, aproximadamente, 5.000 (cinco mil), número aproximado de educadoras e educadores submetidos à avaliação, recolhemos, aleatoriamente, uma média de 1.000 (mil) provas de candidatas. Dentre estas, tomamos para análise neste trabalho, 480 (quatrocentas e oitenta), também de forma aleatória. Foi com este universo que trabalhamos na análise das produções textuais. Todas as provas consistiram de uma questão dissertativa. As temáticas que fizeram parte da prova, do período de julho de 1999 a abril de 2000, prazo limite para o recolhimento do material e análise neste trabalho, foram os seguintes:

Primeira temática: Educação: um direito de todo cidadão! Se é um direito, qual o motivo do índice tão alto de analfabetismo? Às portas do ano 2000, como garantir a inclusão de tantos jovens e adultos que ainda não dominam a leitura e a escrita?

Segunda temática: *Jovens e adultos alfabetizados – Lendo o mundo, lendo a palavra... e escrevendo a cidadania.*

Terceira temática: *Como Paulo Freire, entendemos que a alfabetização necessária, pressupõe que homens e mulheres, meninos e meninas, façam a leitura do texto, refaçam a leitura do mundo e tomem a palavra. Com base nesta idéia, que caminhos você propõe para que o alfabetizando possa apropriar-se da leitura/escrita do mundo?*

Quarta temática: *“O mestre tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra, não o caminho propriamente dito, mas as vias de acesso a esse caminho, que deve conduzir à meta última” (Eugen Herrebel). Com base nesta perspectiva, que vias de acesso você propõe para que o alfabetizando possa apropriar-se da leitura/escrita da palavra e do mundo?*

Foram analisadas 210 produções textuais da **primeira temática**. Dentre estas, o pensamento de Paulo Freire não foi identificado em 197 avaliações; o autor é citado em 2 avaliações; em 11 textos identificamos temas e questões abordados por Freire em sua obra, mas a educadora não cita o autor.

¹ Temos utilizado o gênero feminino por serem as mulheres que, majoritariamente, atuam no magistério de primeiro segmento da escola básica e por serem maioria também nas turmas do MOVA-RJ.

Em relação à **segunda temática** foram analisadas 122 redações. Dentre estas, o pensamento de Paulo Freire não foi identificado em 85 avaliações; o autor aparece citado nominalmente em 2 avaliações e por meio de discussão de princípios em 35 avaliações.

Foram analisadas 93 avaliações com a **terceira temática**. Dentre estas, o pensamento de Paulo Freire não foi identificado em 48 avaliações; o autor é citado em 18 avaliações e seu pensamento foi identificado em 27 avaliações, sem citação nominal.

Na **quarta temática** pudemos analisar 55 avaliações. Dentre estas, o pensamento de Paulo Freire não foi identificado em 31 avaliações; aparece em 5 avaliações citado nominalmente e em 19 avaliações, identificamos princípios abordados pelo autor.

Depois de separarmos as produções segundo os critérios acima, tivemos o desafio de analisar os textos buscando não simplificar o dito, não enclausurar as falas, mas proceder uma análise das mesmas, sabendo que serão sempre análises provisórias e limitadas.

O que pudemos perceber é que são múltiplas as referências à obra de Freire, algumas explícitas mas em sua maioria não-implícitas. Estas não se resumem apenas a questões referentes a uma técnica ou metodologia de alfabetização, evidenciando que este não foi o ponto privilegiado na obra do autor. As educadoras parecem nos mostrar em suas produções escritas que compreendem o convite que Freire faz a todos e todas: assumir o risco que é aprender a ler o mundo e as palavras sem ingenuidade.

O legado de Freire parece influenciar especialmente os espaços de educação popular, mais do que os espaços de educação formal. E por quê? Que identidade é esta que parece ter sido construída no interior dos movimentos sociais, como um processo quase naturalizado? Talvez o texto de uma candidata nos revele pistas sobre esse fenômeno. Verônica, de Nova Iguaçu, nos fala da oposição que encontra entre ensino escolar, ministrado nas escolas, e aquele proposto no seio dos movimentos sociais. Ela nos diz:

“A escola deveria preparar o cidadão para a realidade e, ao ingressar nela, a criança deveria ser estimulada a não abandoná-la para não se tornar um adulto analfabeto ou que viesse a ter necessidade de concluir seus estudos mais tarde. No entanto, isto não ocorre, a escola formal não trabalha com a realidade, com a cultura das crianças e de suas famílias (...) E aí, a camada da sociedade que não chega aos patamares da educação, é excluída.

Ser cidadão é fazer usos de seus direitos e ter consciência de seu papel na sociedade. A educação popular é importante por isso, resgata a dignidade da pessoa. Transformar a realidade não é tarefa fácil. Através da educação popular o indivíduo constrói a sua cidadania”.

A proposta de Freire caminha em defesa de uma educação não-burocrática, onde as necessidades e problemas da comunidade possam ser incorporados ao fazer pedagógico, assim como questões étnicas, culturais, sociais, ou de gênero. Isso parece ser de algum modo percebido por aquelas que desejam participar dessa construção que alguns chamam de utópica.

Apesar do discurso freireano, os textos escritos pelas educadoras populares não fazem referência ou citação dos livros de Paulo Freire: *Educação: Prática da Liberdade* publicado em 67, *Pedagogia do Oprimido* publicado em 68, *Cartas à Guiné-Bissau* em 75 ou *Pedagogia da Esperança*, este em 92, *A Importância do Ato de Ler*, também em 92, *Política e Educação*, 93, *À Sombra desta Mangueira*, em 95, *Pedagogia da Autonomia*, lançado em 97, ano de seu falecimento. Teriam lido o autor? Teriam assimilado o discurso como griôs² que vão ouvindo e recolhendo as histórias em suas memórias para perpetuá-la? Ou seria a própria prática (práxis) que as fez compreender o dito por Freire: *“A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza”* (1997, p.266)

Também não aparecem dados biográficos de Paulo Reglus Neves Freire, nome de batismo de quem entrou para a história como apenas Paulo Freire. Não falam de seu nascimento em Recife, capital pobre de um estado de igual situação, aos 19 dias de setembro de 1921. Os textos não dizem do lugar que viu Freire iniciar-se no mundo do trabalho: SESI (Serviço Social da Indústria). Também não se referem à Universidade do Recife, onde foi professor, ou às suas experiências em Pernambuco, Paraíba ou Angicos, Rio Grande do Norte, na década de 60, com alfabetização. Não falam de passos do método alfabetizador de Freire. Há apenas menção ao método, como se este já fora internalizado:

“Paulo Freire, através de suas teorias e seu método tornou mais leve a alfabetização dos jovens e adultos, tornando-os mais livres, capazes e mais felizes com a alfabetização” (Luísa – Rio de Janeiro)

“Hoje um novo horizonte se abre, mas foi preciso muito esforço e dedicação do Paulo Freire para a importância da educação e novos métodos para a nova civilização. E com essa consciência de Paulo Freire para o incentivo e estimular o cidadão a resgatar sua identidade como melhor cidadão brasileiro. Fica os seus costumes, seus ideais, mais a esperança que este país vai melhorar” (Marta – Rio de Janeiro)

“A alfabetização é o caminho que o ser humano tem como ponto de partida para um desempenho e entendimento maior do mundo ao qual vive. Paulo Freire mostra o método eficaz e rápido de um aprendizado onde, em cada matéria se vivencia o dia-a-dia de cada um. Em cada matéria trazer o mundo exterior para a sala de aula dando ao aluno uma ampla visão do mundo”.

Ainda refletindo sobre a História de Paulo Freire presente nos textos, nenhuma linha se refere à prisão sofrida após o Golpe Militar de 64 nem aos trabalhos relacionados a programas de educação de adultos desenvolvidos no Chile, país onde primeiro se exilou. Ou a inúmeras consultorias educacionais junto a vários governos do “Terceiro Mundo”, principalmente a África. A seu retorno depois de 16 anos de exílio em 80. E nada sobre sua atuação como Secretário de Educação no Município de São Paulo, em 98. Talvez exatamente por isso toquem em temas centrais de sua teoria e, mostrem um pouco do seu legado como educador. Os textos que pudemos selecionar trazem, especialmente, questões referentes ao trabalho com a realidade dos educandos; a superação da realidade de desigualdade e injustiça; a transformação da sociedade por meio da leitura do mundo e não só da palavra; o respeito ao cidadão; o educando como sujeito do processo educacional, dentre outras.

Freire nos ajudou a compreender que todo pensamento teórico se constrói na práxis, “ação + reflexão”, como ele mesmo definia. Para ele práxis significava ação transformadora. E é nesta perspectiva que os textos das educadoras apontam. Mária da Glória, do Rio de Janeiro, parece compreender (*comprehendere* – abraçar junto) o pensamento de Freire - é preciso conhecer a estrutura, seus códigos, para transformá-la:

“Nós fazemos o mundo e escrevemos a história de nossa sociedade, mas para isso devemos ter condições de decodificar todos os instrumentos existentes em nossa sociedade. Isto só

² Em certas regiões da África, onde a escrita não era usada, para preservar a memória do povo africano, era confiada a um grupo social a tarefa de narrar as histórias ouvidas. A Comunidade griô é que desempenhava o papel de transmitir oralmente a cultura do povo africano.

será possível com a alfabetização de todos. O povo alfabetizado vê o mundo com outros olhos, participa de outra forma e ajuda, sem dúvida, a construir um país mais justo, mais humano, mais desenvolvido e igualitário para todos os seus cidadãos”.

A década de 60 viu nascer e se consolidar a que ficou conhecido como o “Método Paulo Freire”, o primeiro sistematizado e experimentado na educação de adultos. Muitas vezes vemos que esse aspecto de sua vasta obra se sobrepõe a outras discussões e temas, por vezes mais importantes e revolucionários que seu método de alfabetização, hoje visto como tradicional, posto que se sustenta na palavrção, recaindo na silabação.

Este método possuía três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a investigação temática, a tematização e a problematização.

As educadoras não se referem em seus textos prioritariamente aos aspectos metodológicos e técnicos da alfabetização. Se o fazem, como vimos anteriormente, é como se este método estivesse internalizado por elas. Muito mais que a técnica em si, destacam a aproximação com a realidade dos educandos. Neste sentido, parecem entender ser mais relevante em suas práticas e na obra de Freire, a dimensão política da educação. O que se evidencia na escrita da educadora Marília, de Belford Roxo, que denuncia a falta de atendimento à demanda por educação de jovens e adultos:

“... em função disso eles ficam sem saber ler e escrever e principalmente sem conhecer e exercer seus direitos como cidadãos. Isso implica em uma falta de visão crítica, ou seja, o cidadão não é sujeito de sua própria história, como pregava Paulo Freire. Deste modo não pode opinar e mudar o mundo em que vive, ficando marginalizado, sendo incapaz de escolher seus governantes e participar de várias atividades.”

A referência à educação como ato que se dá nas relações sociais aparece na redação de uma candidata. A responsabilidade coletiva, luta de Freire aparece identificada como fazendo parte de seu ideário. Todos somos educadores, diria Freire.

“Ninguém, educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si’ O analfabetismo no Brasil é muito maior e muito mais sério do que pensamos por que, como Paulo Freire disse ‘Não é analfabeto quem não lê as letras e sim, quem não lê a vida’ (Carmen - Volta Redonda)

O respeito aos alunos e alunas, sujeitos da história – cidadãos, independente de serem leitores da palavra escrita, dão o tom a muitas produções.

“Na proposta de Paulo Freire o educando deve ter o direito de dizer sua própria palavra e o educador deve garantir espaço para a fala, para debates e para a criação de textos coletivos, importantíssimos ao desenvolvimento do aluno”. (Márcia - Rio de Janeiro)

“A alfabetização deve partir dos conhecimentos que os alunos trazem para ampliá-los, contextualizá-los, sistematizá-los, abrindo diálogo, construindo uma visão crítica para que educandos e educadores possam se constituir como sujeitos ativos na sociedade, tendo consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos” (Nilda - Rio de Janeiro)

Pensamentos que convergem para o dito por Paulo Freire, evidenciando uma sintonia com as idéias do autor: *“... sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizandos devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como ouras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores” (1997: 265).*

Se devem ser considerados como sujeitos, os alfabetizandos, é porque fazem história, têm histórias a contar. Desta forma, a importância do conhecimento da realidade com a qual irão trabalhar os(as) educadores(as) é também apontado pela candidata Antônia, de nova Iguaçu:

“Também é importante que as pessoas que assumem essas comunidades sejam sérias e comprometidas com a comunidade para saberem compreender essa gente humilde e tão sofrida. Cada um deles (alunos) traz consigo um pouco do seu dia-a-dia, várias experiências que podemos utilizar no processo de alfabetização...”

Se Antônia não cita, explicitamente, Paulo Freire, parece buscar apoio no pensamento do autor quando este afirma:

“A minha primeira preocupação quando, como educador, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espaço em que se dá, tem que ver fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura”. (1997: 268)

Já a candidata à educadora Marta, de Cachoeiras de Macacu, tendo em vista a proposta da Segunda Temática, diz: *“Os jovens e adultos alfabetizados, com certeza, poderão ver o mundo com os olhos da esperança, ver as palavras com os olhos da certeza e escrever a cidadania com a força e a coragem, para que só assim possam mudar a sociedade, as pessoas e o mundo”.*

Enquanto Janine, de Magé aproveita a mesma temática para mostrar sua indignação:

“É um desperdício pessoas cheias de experiências de vida, que lêem perfeitamente o mundo e não sabem sequer rabiscar o próprio nome, deixando de exercer a cidadania, desconhecendo seus direitos e deveres. Muitas vezes sendo manipuladas e enganadas pelos outros...”

Maria Reuza, de Nova Iguaçu parece ter internalizado palavras que o mestre costumava empregar em seus discursos – *“A educação... é em si uma experiência de boniteza” (1997, p. 266), nos diz Freire. A educação, como um processo gnosiológico aproxima educadores e educandos, ambos sujeitos do conhecimento, mediados por este conhecimento, objeto do ensino-aprendizagem. E neste encontro, eis a esperança, pois para o autor ela estará presente de qualquer dimensão que se aprecie a autêntica prática educativa, gnosiológica, estética, ética ou política (1995). E o discurso da educadora parece acenar para tal esperança, para tal comprometimento com uma prática educativa autêntica:*

“O analfabeto, seja ele adulto ou jovem, já sabe ler o seu mundo, mas ainda não é consciente de que pode escrever a palavra, palavra essa que parte dele mesmo, construindo seu próprio saber, lado a lado com os educandos. E desta forma o educando vai deixando transparecer a boniteza da capacidade de intervir no mundo para transformá-lo com consciência crítica”.

Adriana, do Rio de Janeiro, faz sua denúncia/anúncio de forma poética, parece seguir a pedagogia da amorosidade da qual nos fala Paulo Freire, a pedagogia da esperança, mas de forma consciente, não é um discurso vazio, ingênuo. É um discurso de quem sabe que a palavra AMOR, para ser lida, escrita, precisa ser vivida em sua plenitude. E é

com este trecho que terminamos, por ora, nossas reflexões sobre a obra de Freire:

“O cidadão, quer jovem, quer adulto deseja ser letrado. Letrado não só de ABC – letrado de compreensão, entendimento – ele quer ler. Ler nos olhos do outro, ler através do calor das mãos, ler nas nossas atitudes, ler na alma e no coração aquelas quatro letrinhas que formam uma palavra pequena, mas que no agir seja intensa – a palavra AMOR. Uma leitura sincera, singela que chegue no lugar que for; onde não se discrimina “é favela – lá no morro”, seja mesmo aqui no asfalto, embaixo de pontes, viadutos – precisamos amar este povo, o meu povo, parte de mim. Que ele possa falar do Amazonas, Pernambuco, Tocantins, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, mas também falar da Groelândia, da Síria e até mesmo de Berlim. Porque não há diferença no que somos, a língua enrola, canta, desencanta, mas também encanta quando vemos o nosso irmão, o nosso semelhante com falta de pão. O cidadão alfabetizado precisa ler: FOME NÃO. PAZ NO CORAÇÃO...”

Referências bibliográficas

- CEDI; FÓRUM DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. (1990). *Educação de Jovens e Adultos : subsídios para elaboração de políticas municipais*. São Paulo: CEDI. Série Documentos 3.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Desafios da Educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica*. In: Seminário Internacional de Jovens e Adultos, 1996, São Paulo. Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário. Brasília: MEC, 1997.
- MOVA-SP. *Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I*. São Paulo: SME (set. 1992).
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e Educação de Adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.
- PONTUAL, Pedro. *Desafios Pedagógicos na construção de uma Relação de parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina – a Experiência do MOVA – SP – 1989 –1992*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1995.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC-USP, 1993.

Memorial de Maria Moura: o discurso erótico feminino

Jairo José Campos da Costa

Universidade Federal da Paraíba

RÉSUMÉ: *Les divers narrateurs du roman “Memorial de Maria Moura” présentent des conceptions différentes quand il s’agit de la femme. Parmi plusieurs discours qui circulent dans l’oeuvre, nous analyserons dans ce texte, dans une perspective discursive, la conception exprimée par la protagoniste, à travers la manifestation d’un discours érotique-sensuel féminin, tout en observant sa contribution pour l’enrichissement du roman.*
PALAVRAS-CHAVE: *Memorial de Maria Moura – discurso – erotismo - feminino*

Introdução

As temáticas mulher e, em especial, sexualidade feminina sempre serviram de inspiração para a produção de textos literários e não-literários, bem como de alvo de investigação de trabalhos de cunho científico, resultando em diferentes abordagens reflexivas acerca de preconceitos e tabus relacionados ao comportamento sexual da mulher, em diferentes épocas da nossa sociedade. É o que acontece com o romance *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz, que manifesta, através da protagonista, Maria Moura, um discurso erótico-sensual, que critica a submissão feminina - tanto em relação ao seu comportamento como objeto sexual como em relação à restrição de suas atividades à área doméstica - contrapondo, assim o comportamento esperado e o assumido pela personagem principal.

Considerando essas observações e embasando-nos na Análise do Discurso, pretendemos, neste texto, estudar o discurso erótico-sensual na narrativa *Memorial de Maria Moura*, analisando como ele se constitui e que sentidos constrói com relação à mulher e ao seu comportamento sexual, através da personagem principal do romance.

Salientamos que, mesmo sabendo das dificuldades de aplicar a Análise do Discurso ao texto literário, sem perder de vista o seu valor artístico e, conseqüentemente, suas características estéticas, ousamos fazer essa análise, pois acreditamos que o artista da palavra, por estar inserido dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico, assim como todos os indivíduos, inevitavelmente, de forma consciente ou inconsciente, através do eu lírico ou do narrador, termina refletindo e demonstrando um discurso acerca dos mais variados assuntos, que poderá estar explícito ou implícito em sua produção artístico-literária.

Destacamos, ainda, que, neste trabalho, levantaremos apenas algumas reflexões a respeito do tema, visto que o trabalho científico nunca é tido como algo pronto, mas em processo, aberto a críticas e sugestões.

1. A mulher branca da casa-grande

Antes de mais nada, como propõe FOUCAULT (1999 : 09), é importante observarmos que, comparando os padrões comportamentais estabelecidos nos séculos XVII e XIX, podemos perceber que, no início do século XVII, existia uma maior liberdade imposta pelos códigos de comportamento, sobretudo no que diz respeito a sexualidade. Percebemos ainda, que foi em tal século que se deu início a “uma época de repressão própria das chamadas sociedades burguesas” (Foucault, op. cit. : 21), à qual ainda estamos sujeitos, gerando, nos últimos séculos, uma “verdadeira explosão discursiva” acerca do sexo.

Essa repressão é reflexo da divisão de trabalho e conseqüentemente da criação de classes sociais, bem como das relações de poder estabelecidas pelo sistema burguês que se manifestam no encerramento da sexualidade, que, segundo o autor, é confiscada pela família conjugal, que a absorve “na seriedade da função de reproduzir”. (Foucault, op. cit. : 09).

No tocante à sexualidade feminina, essa repressão significa:

“a histerização do corpo da mulher: tríplex processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pela qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que seria intrínseca, aos campos das práticas médicas, pela qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período de educação)”. (Foucault, op. cit. : 99).

Tratando-se exclusivamente do Brasil, podemos afirmar que a repressão da sexualidade é resultado de um sistema patriarcal espelhado nas sociedades burguesas e, portanto, caracterizado como um sistema de opressão e de discriminação de diferentes grupos de pessoas, dentre os quais podemos citar o dos negros e o das mulheres. No que diz respeito às mulheres, nosso objeto de análise, verificamos, que, embora tenham existido as matronas – que tinham a autoridade de mandar nos escravos da casa-grande - suas atividades eram restritas às atividades domésticas. As mulheres brancas da casa-grande assumiam quase sempre o papel de donas-de-casa e eram vistas como seres frágeis, afetivos e passivos. Por isso, deveriam ser submissas ao homem que, ao contrário, eram vistos como seres fortes, racionais e ativos. Tais valores destinados às mulheres e aos homens são resultado de todo um processo político-histórico-social iniciado na época do Brasil Colônia que, apesar de algumas reformas a partir do século XIX, ainda continua muito modista.

2. Onipresença de Eros

Depois de várias leituras do romance, observamos que o erotismo se faz presente no desenrolar de todo o tecido narrativo, seja envolvendo Maria Moura, personagem central, seja envolvendo os outros personagens.

No tocante à personagem principal, Eros, o Deus do amor carnal, se apresenta fortemente em três momentos. O primeiro logo no início da narrativa, quando Maria Moura, aos dezesseis anos, fica órfã de mãe e se deixa envolver sexualmente pelo padrasto, Liberato, sem sentir *remorso*, achando até *natural*, como demonstra o trecho abaixo:

“Ele então se ajoelhou ao pé da rede, tirou o lenço do bolso, enxugou meu rosto, me deu um beijo na testa:

- Coitadinha, coitadinha.

Não parou mais o carinho comigo. Nem pai faria tanto.(...)

Devagar, devagar. Os carinhos se tomando cada noite mais atrevidos.

dos, se adiantando longe demais.

E eu só sei que nem cheguei bem a ter remorso, parecia tudo até natural. Durante o dia não transparecia nada, pelo menos era o que eu supunha. O que se passava durante a noite era uma espécie de mistério, como as coisas que a gente faz sonhando e não tem culpa.” (p 20 – 21).

O trecho destacado, como tão bem destaca BRANCO, 1987, expressa a curiosa flexibilidade de Eros que:

“(…) Com sua onipresença de Deus, (...) consegue sempre estar em toda parte, camuflado sob variados disfarces, máscaras sociais que lhe garantem o livre trânsito, mesmo nos regimes mais autoritários”.

pois Liberato, assumindo o papel de padrasto, manifesta seus carinhos pela afilhada, sem que ninguém ache estranho, chegando inclusive a iniciá-la na vida sexual e a manter relações sexuais durante alguns meses, sem que ninguém percebesse. Em contrapartida, Maria Moura não assume o papel de afilhada, pois para ela Liberato “*nem padrasto era, já que nunca se casou com a Mãe. Só era mesmo amigado com ela, como o povo dizia.*” (p. 17). A protagonista assume o papel de uma mulher comum, cheia de desejos carniais que não sente culpa de ter se envolvido com Liberato, como mostra o trecho acima e o que se segue:

“Bem, a noite escura é traidora. Como é que Mãe dizia para afastar a tentação? ‘Valha-me a Virgem Puríssima!’ Mas a Virgem Puríssima não me valeu. Afinal, ele era um homem bonito; devia ser mais novo do que a Mãe. Pelo menos parecia, e era o que dizia todo mundo. Sempre no escuro, nunca de dia – isso era ele. Ah, bem se diz, carinho não dói. E talvez, desde menina, no fundo do coração, eu tinha inveja da Mãe: aquele homem enxuto de corpo, branco de cara, cabelo crespo, mostrando os dentes sem falha quando se ria.

Começou mais como uma brincadeira. E aos poucos, bem aos poucos, é que foi ficando uma brincadeira perigosa”. (p. 20)

Maria Moura parece até facilitar o romance com Liberato, visto que não tenta fugir dele e passa a dormir no quarto da mãe:

“Uns dias passados, comecei a dormir no quarto de Mãe, me deitando na cama que foi dela.. (...). No meio da noite eu escutava o Liberato chegando da vila, as esporas tinindo no ladrilho. Ele via a réstia de luz da candeia, acesa no meu quarto, às vezes com o pavio quase apagando. Batia de leve na porta. Com os nós dos dedos, entrava sem me dar tempo de responder. Se chegava de manso, indagando se eu estava bem, se não morria de calor, assim toda embiocada na coberta. Puxava o pano do meu rosto, ria quando eu resmungava: - Parece criança pequena! Bem, a noite escura é traidora.” (p.20)

afinal, “*bem se diz, carinho não dói*” e “*O que se passava durante a noite era uma espécie de mistério, como as coisas que a gente faz sonhando e não teve culpa.*”

A segunda aparição de Eros e da manifestação do discurso erótico-sensual acontece quando Maria Moura usa de toda a sua feminilidade e poder de sedução para enganar Jardilino e convencê-lo de matar Liberato, que passa a ameaçar a jovem de morte para obrigá-la a assinar as escrituras de Limoeiro. Para seduzir o caboclo, a protagonista utiliza-se das artimanhas aprendidas com o padrasto. Vejamos:

“Jardilino me comia com os olhos, posso dizer. Eu sabia, sentia; naquela altura Liberato já tinha me ensinado a lidar com homem. Como toda sinhazinha bem ensinada pela mãe, para nós, caboclo não era homem, era traste na fazenda. É mais agora trazia os olhos abertos e podia enxergar o Jardilino como homem. (...)

Eu não tinha mais nada da mocinha boba do tempo de Mãe. Sabia muito bem o que um homem quer da gente – mesmo sendo um caboclo como Jardilino.

Logo na primeira ocasião em que pude falar sozinha com ele – era de noite, nós dois sentados no parapeito abaixo do alpendre, provoquei Jardilino a tomar algumas liberdades comigo. (...) Depois, ainda meio assustado, me espiando com o rabo de olho, levou minha mão à boca e se pôs a morder os meus dedos, de leve, um a um. Quando encontrou meus olhos, ainda tímido, eu sorri para ele e deixei que me beijasse o braço. Só então levantei, para não parecer fácil demais. (...)

No dia seguinte esbarrei com o Jardilino no curral. Acho que ele já me esperava, meio escondido atrás da cerca. Deixei que me abraçasse, me desse uns cheiros pelo pescoço e um beijo no rosto. Nesse ponto eu fugi, me desculpando:

- Pode vir gente.

Da terceira vez ele já me chegava mais atrevido/ e eu, vendo que ele rondava por perto, de novo me sentei no parapeito do alpendre, como quem não quer nada. Jardilino me abraçou pelas costas, segurando os meus seios na concha das mãos; me beijou o pescoço, até que eu me virei, para que ele me beijasse na boca. Acho que o pobrezinho nem sabia dar um beijo assim; eu que fui ensinando, disfarçando. Eram as artes que eu tinha aprendido com o Liberato. Mas quando ele me foi enfiando as mãos pelos botões da blusa, eu lhe segurei pelo pulso e disse:

Agora não, que eu sou moça. Assim só depois do casamento”. (p. 25)

No fragmento acima, é interessante observarmos que, quando o assunto é sedução, Eros tem o poder de manipular e até de vender os olhos daqueles envolvidos no processo, no caso em questão, os de Jardilino, que se torna objeto de manipulação para a concretização do objetivo de Maria Moura, o assassinato do padrasto.

Verificamos, ainda, que o trecho destacado é repleto de traição, falsidade, mentira e que todo o jogo de sensualidade prega um falso amor e uma falsa promessa de casamento, mostrando que a protagonista tem consciência da valorização da imagem da mulher pura e casta. A força da expressão “*Agora não, que eu sou moça.*”, retrata muito bem a nossa afirmação, deixando implícita, por trás do falso discurso da protagonista, a valorização da virgindade, que vai perfeitamente ao encontro da concepção de que a relação sexual só deve acontecer depois do casamento, ainda, vigente para algumas pessoas, e de encontro à concepção assumida por Maria Moura.

O excerto acima revela ainda uma inversão de papéis, visto que a mulher deixa de ser objeto sexual e atribui esse papel aos homens, contrariando a idéia de que só os homens agem utilizado a razão.

O terceiro momento da presentificação de Eros encontra-se no final do romance, quando Maria Moura, depois de ter se apropriado da herança paterna, a Serra dos Padres, e de ter adquirido a sua estabilidade tão sonhada, através de muitas lutas e de muito suor derramado, começa a sentir necessidade de ter algum tipo de relacionamento, de dar e receber carinhos e envolve-se sexualmente com Duarte. Depois a personagem principal conhece Cirino e se envolve sexual e sentimentalmente, passando a encontrá-lo às escondidas, principalmente de Duarte, para realizar suas fantasias eróticas, sem demonstrar seus sentimentos pelo rapaz:

“Ficou de pé, abriu os braços e disse em voz baixa:
-Largue esta arma. Eu não quero lhe atacar.
Eu continuava com a arma apontada, olho no olho dele. E de repente, nem vi como, devo ter, só por um segundo, desviado a vista para a janela, e Cirino saltou para cima de mim, me derrubando na cama. Como da primeira vez. Me tapou a boca com a dele; me cobriu o corpo com o seu.
Foi um amor desesperado, furioso, que doía e machucava; amor de dois inimigos, se mordendo e se ferindo, como se quisesses que aquilo acabasse em morte.
Afinal – quanto tempo durou? – nos separamos, exaustos. Ele rolou para um lado, de costas para mim. Eu me recuperei primeiro; enquanto ele ainda dormia, me levantei devagarinho, despida. Peguei o roupão no torno, me cobri. A garrucha tinha rolado para o ladrilho, peguei nela. Destravei, de mansinho, vi que tudo estava em ordem. Então acordei Cirino, tocando nele com o cano da arma:
-Levanta. Acabou! Volta pro teu lugar! ” (p.447).

No excerto acima, além do não controle carnal de Maria Moura, que não se conteve e abriu a porta do “cubico” para que Cirino matasse a sua vontade de praticar sexo, mesmo sabendo da traição que ele tinha cometido contra ela, fica evidente uma outra questão, ponto chave de nosso projeto de dissertação, a tensão feminino/masculino que a protagonista vive do começo ao fim do livro, para manter-se no controle das situações. Como seria isto? Maria Moura, apesar de ser mulher, obriga-se a vestir-se de homem para impor respeito e inibir qualquer cabra do seu bando, ou outro que apareça, a fim de colocar em cheque a sua autoridade.

Observemos que o desejo de Maria Moura de manter a liderança dentro do grupo é tão forte que, mesmo sofrendo, abre mão do seu amor. Vejamos:

“Foi-se o único consolo que podia me restar: ele ser morto sem saber que ia morrer e muito menos que morreria pelo meu mandado.

Os pensamentos me roíam por dentro, me estrangulavam. Eu não podia nem chorar. Imagina a surpresa, o ódio naquele coração. Ódio contra mim! Mesmo que fosse só um relâmpago, no instante em que a faca zunia, cortando o ar, e vinha lhe atravessar a arca do peito, até alcançar o coração.

Fiquei atirada na cama, sempre sem poder chorar, cega, surda, vazia por dentro”. (p. 460).

Neste sentido, fica claro que a questão da sobrevivência falou mais forte, desafiando até mesmo o poderoso Deus do Amor. Claro que, como fica explícito, não foi fácil para a personagem tomar a drástica decisão de mandar Valentim eliminar Cirino. A luta entre a razão e a emoção foi muito forte na cabeça da protagonista, mas, acima de tudo, do começo ao fim da narrativa, ela não baixa a cabeça, é agente de sua própria história. Por isso, acreditamos poder afirmar que foram raros os momentos em que Maria Moura sentiu-se enfraquecida. O fato de ela não resistir a Cirino seria um desses raros momentos.

Maria Moura sempre procurou desafios e enfrentou todos com sua coragem, fortaleza, agilidade e determinação, não deixando que os outros tomassem e planejassem o seu futuro. E o melhor, tinha consciência de que determinados momentos poderiam não mais voltar, mas apresentava uma coragem que surpreendia até mesmo os grandes homens do seu grupo.

Conclusão

Tendo em vista os padrões de comportamento impostos a mulher por nossa sociedade, que ainda constituem-se como reflexo do sistema patriarcal da época do Brasil Colônia, podemos dizer que, em *Memorial de Maria Moura*, a protagonista ora se comporta como homem - agindo de forma bruta e autoritária, impulsionado pela razão -, ora como mulher - mostrando-se carinhosa e frágil, impulsionada também pela razão e não pela emoção, contrariando, nesse ponto, os padrões estabelecidos para o comportamento feminino. No momento em que a personagem assume a roupagem feminina e deixa aflorar seus dotes de sedução, temos a manifestação do discurso erótico-sensual, que revela diferentes discursos acerca da posição da mulher dentro da sociedade. Esses diferentes discursos se presentificam durante toda obra e revelam muitos preconceitos, bem como a quebra de muitos tabus, dentre eles, o de que a mulher é um ser incapacitado de agir com a razão para a resolução de problemas e atribuições que não sejam os de uma dona-de-casa, um ser destituído de desejos sexuais e, portanto, um ser que serve de objeto sexual, que pode ser manipulado pelo homem.

Se formos levar em consideração o contexto de produção da obra, observamos que foi escrita nos anos 80 e publicada nos anos 90. Desta forma, podemos dizer que existe uma aproximação muito grande com o contexto atual. Por que fazemos questão de falar nisso? Porque sabemos que, com a modernidade, muitos dizem ter avançado em relação às questões ligadas à sexualidade, virgindade, dentre outros temas. Será que é bem assim? O questionamento está lançado.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria de Lourdes Dias Leite. *Protagonistas de Rachel de Queiroz: caminhos e descaminhos*. Campinas, SP : Pontes, 1999.
- BRANCO, Lucia Castello. *O que é erotismo*. 2 ed. São Paulo : Editora Brasiliense S.A., 1987.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*. Rio de Janeiro : Edições do Graal, 1977.
- GREGOLIN, Maria dos Rosário V. (org.) *Filigranas do discurso: as vozes da história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. 2 ed.. Campinas, SP : Pontes, 2000.
- QUEIROZ, Rachel de. *Memorial de Maria Moura*. 9 ed. São Paulo : Siciliano, 1992.

Observações sobre a fonologia Tembé

Jessiléia Guimarães Eiró

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: This paper presents a description of Tembé segmental phonemes, the articulatory characteristics of its allophones as well as the phonological processes which condition its phonetic realizations. This paper also points out some morphophonemic problems related to the historical changes that occurred in the Tembé vowel system during its historical development.

PALAVRA-CHAVE: fonema segmentais; distribuição alofônica, morfofonêmica, Tembé - Tupi - Guarani

1. Introdução¹

Esta comunicação apresenta de forma sucinta algumas observações sobre os fonemas segmentais de uma das variedades da língua Tembé (Tupí-Guaraní), com ênfase nas características articulatórias de seus alofones e nos processos fonológicos que condicionam suas realizações fonéticas. Este estudo também aponta problemas de análise relativos à morfofonêmica, os quais decorrem de mudanças históricas ocorridas em um estágio anterior da história da língua Tembé.

2. Descrição articulatória dos sons e sua distribuição

2.1 Consoantes

Quadro 1: Quadro geral das consoantes

/p/ [p^w] [p] /t/ [t] [t̥] [t̃] /k/ [k^h] [k^h] [k] /k^w/ [k^w] /ʔ/ [ʔ]

/d/ [d̥] [d̃] [d̥] [d̃] [d̥] [d̃]

/s/ [ts] [s]

/h/ [h]

/m/ [m^w] [m^w] [m] /n/ [nⁱ] [ñ] [nⁱ] [n]

/r/ [r] [r̃]

/w/ [β] [w]

2.1.1 Oclusivos e fricativos

/p/ oclusivo bilabial surdo

[p^w] oclusiva, bilabial, surda, labializada ocorre seguida de /i/: [tətə'pWij] 'carvão'

[p] oclusiva, bilabial, surda, explodida ocorre nos demais ambientes: [pi'ra] 'peixe'

/t/ oclusivo alveolar surdo

[t̥] africada, alveo-palatal, surda ocorre precedida ou seguida de vocóide anterior alto: [t̥i'k^wɛrɔ] 'líquido'; [iruj't̥ɔɔ] 'gelo'

[t̃] oclusiva, alveolar, surda, explodida ocorre nos demais ambientes: [ta'ta] 'fogo'

/k/ Oclusivo velar surdo

[k^h] oclusiva, velar, surda, não-explodida ocorre em variação livre com [k^h] oclusiva, velar, surda, aspirada, antes de silêncio: [aɛ'sak^h] ~ [aɛ'sak^h] 'eu vi'

[k^h] oclusiva, velar, surda, explodida ocorre nos demais ambientes: [ka^w'ʔi^ʔ] 'macaco'

/k^w/ oclusivo velar labializado surdo

[k^w] oclusiva, velar, labializada, surda é a única realização fonética de /k^w/: [k^w'ara'hɪ] 'sol'

/ʔ/ oclusivo glotal surdo

[ʔ] oclusiva, glotal, surda constitui a única realização fonética do fonema /ʔ/: [ma^w'ʔe^ʔ] 'coisa'

/d/ oclusivo alveolar sonoro

[j] aproximante, alveo-palatal, sonora ocorre em final de sílaba: [mɔj] 'cobra'

[d̥] africada, alveo-palatal, sonora, em variação livre com [d̃] oclusiva, alveo-palatal, palatalizada, sonora, com [j] aproximante, alveo-palatal com fricção, e com [d̥] oclusiva, alveolar, sonora, seguindo vocóide anterior alta: [idar'ʔi^ʔm^w] ~ [id^h'ar'ʔi^ʔm^w] ~ [id̥'ar'ʔi^ʔm^w] ~ [ijar'ʔi^ʔm^w] 'sem dono'

[d̃] ocorre nos demais ambientes: [da'waĩ] 'onça'

/s/ fricativo alveolar surdo

[ts] africada, alveolar, surda varia livremente com [s] fricativa, alveolar, surda: [aɛ'tsak^h] ~ [aɛ'sak^h] 'eu vi'

/h/ fricativo laringal surdo

[h] fricativa, laringal, surda é a única realização fonética de /h/: [ki'haw] 'rede'

Nasais

/m/ nasal bilabial sonoro

[m^w] nasal, bilabial, sonora, não-explodida, ocorre antes de silêncio: [u'hɛm^w] 'ele saiu'

[m^w] nasal, bilabial, sonora, labializada, ocorre diante de /i/: [majnu'm^w] 'beija-flor'

[m] nasal, bilabial, sonora, ocorre nos demais ambientes: [mɔj] 'cobra'

/n/ nasal alveolar sonoro

[nⁱ] nasal, alveolar, sonora, não-explodida ocorre antes de silêncio: [i'menⁱ] 'marido dela'

[ñ] oclusiva, alveo-palatal, nasal, sonora varia livremente com [ñ] oclusiva, alveo-palatal, palatalizada, nasal, sonora, precedendo vocóide anterior alto: [demupi,ñ'ɪm'haw] ~ [demupi,ñ'ɪm'haw] 'pintura'

[n] nasal, alveolar, explodida ocorre nos demais ambientes: [pi'na] 'anzol'

/ŋ/ nasal velar sonora

[ŋ^w] nasal, velar, sonora, não-explodida ocorre somente antes de silêncio: [upⁱrɔŋ^w] 'ele (o) pisou'

[ŋ] nasal, velar, sonora, explodida ocorre nos demais ambientes: [i'ŋa] 'ingá'

Flepe

/r/ flepe alveolar sonora

[r̃] vibrante, alveolar, sonora ocorre antes de silêncio: [du'kiɾ̃] 'sal'

[r] flepe, alveolar, sonora ocorre nos demais ambientes: [mi'ru] 'mosca'; [ra'mo] 'recente'

¹ Os dados que serviram de base para o presente estudo foram coletados a partir de entrevistas gravadas com falantes do Tembé na cidade de Belém, durante o ano de 2000, e encontram-se no banco de dados do projeto 'Pesquisa e descrição da língua Jo'é e línguas correlatas', coordenado por Ana Suelly A. C. Cabral.

Aproximantes

/w/ aproximante bilabial sonora

[β] fricativo, bilabial ocorre em variação livre com [w] aproximante, bilabial, sonora precedendo vogais anteriores: [nu, paw^wk^waB̃] ~ [nu, paw^wk^waw̃] ‘ele não pode acabar’

[w] ocorre nos demais ambientes: [mu^wkaw] ‘espingarda’

2.2 Vogais.

Quadro 2: Fonemas vocálicos e respectivos alofones

/i/ [i] [ĩ] [ī] [i̇] [ï] [ỉ]	/i/ [i] [ĩ] [ī] [i̇] [ï] [ỉ]
[i̊] /u/ [u] [ũ] [ū]	
[ɨ] [ɨ̃] [ɨ̄] [ɨ̇] [ɨ̈] [ɨ̉]	[ɨ̊] [u ^h] [ũ ^h] [ū ^h] [u̇ ^h] [ü ^h] [ủ ^h]
/ə/ [ə] [ə̃] [ə̄] [ə̇] [ə̈] [ə̉]	
/ε/ [ε] [ε̃] [ε̄] [ε̇] [ε̈] [ε̉]	/a/[a] [a] [ã] [ā] [ɑ] [ā] [ã] [ā̃]
[ã̃] /ɔ/[ɔ] [ɔ̃] [ɔ̄] [ɔ̇] [ɔ̈] [ɔ̉]	
[ε̃] [ε̄] [ε̇] [ε̈] [ε̉] [ε̊]	[ã̃] [ā̃] [ɑ̃] [ā̃]

/i/ anterior alto oral

[ĩ] anterior, alta, aberta, breve, oral em alternância livre com [i] anterior, alta, aberta, oral, e com [ī] anterior, alta, fechada, oral em sílaba pretônica, precedida de /p/: [ɬp̃ⁱtaw] ~ [ɬp̄ⁱtaw] ~ [ɬṗⁱtaw] ‘urubu’ [ī] em alternância livre com [i] nos demais ambientes: [mīr̃] ~ [mīr̄] ‘lagarta’

/ε/ anterior, baixo, oral

[ε̃] anterior, baixa, fechada, oral em variação livre com [ε] anterior, média, fechada, oral, quando seguida de vocóide anterior alto, na mesma sílaba ou na sílaba seguinte:

[k^wε̃j̃] ~ [k^wε̄j̃] ‘passado’; [dẽt̃ⁱʔ^w] ~ [dēt̃ⁱʔ^w] ‘carapanã’

[ε̃] em variação livre com [ε] anterior, baixa, aberta, oral nos demais ambientes: [ipẽ^wε̃r̃] ~ [ipē^wε̃r̃] ‘pus dele’

/ī/ central alto oral

[ī] central, alta, aberta, oral em variação livre com [ī] central, alta, fechada, oral, em todos os ambientes, exceto quando seguida ou precedida de oclusivo glotal, ou seguida de consoante nasal: [he^hh̄ī] ~ [he^hh̄ī] ‘minha mãe’

/ə/ central médio oral

[ə̃] central, média, fechada, breve ocorre facultativamente em sílaba tônica final de nomes, precedida de consoante oral, exceto de /d/: [he^hruw̃ə̃] ‘meu pai’

[ə̃] central, média, fechada, oral ocorre nos demais ambientes: [ku^wd̃ə̃] ‘fêmea’

/a/ central baixo oral

[ã̃] central, média, fechada, oral, breve ocorre em sílaba pós-tônica: [i^wd̃ʒar̃ã̃] ‘dono dele’

[ã] central, média, fechada, oral ocorre em variação livre com [ã] central, baixa, aberta, oral em sílaba inicial de palavras com três sílabas: [tɬp̃^wkaj̃] ~ [tɬp̄^wkaj̃] ‘galinha’

[ã] central, baixa, aberta, oral ocorre nos demais ambientes: [pi^wra] ‘peixe’

/u/ posterior alto oral

[ũ] posterior, alta, aberta, oral em alternância com [u] posterior, alta, fechada, oral, nos demais ambientes: [ʊka^wʔa^wm̃^wñ] ~ [uka^wʔa^wm̃^wñ] ‘ele caça’

/ɔ/ posterior médio oral

[ɔ̃] posterior, média, fechada, oral em variação livre com [ɔ̃] posteri-

or, baixa, fechada, oral, quando precedido de /n/ ou /r/, em sílaba tônica: [wirihi^wno] ~ [wirihi^wñ] ‘de novo’; [hɛmɛri^wro] ~ [hɛmɛri^wr̃] ‘meu neto’

[ɔ̃] posterior, baixa, fechada, oral ocorre nos demais ambientes: [pa^wk̃ɔ̃] ‘banana’

2.3 Laringalização de vogais²

As vogais do Tembê realizam-se laringalizadas quando precedidas e/ou seguidas por oclusiva glotal

/i/ [ĩ] ~ [ī]	/hupīá/	[hup̃ ^{ī} ã̄] ~ [hupīã̄]	‘ovo dele’
[ī]	/mīí/	[mī ^{ī} ã̄]	‘nome próprio’
/ / [ẽ] ~ [ē]	/ad̄ /	[ad̄ ^{ẽ}]	‘eu falei’
[ē]	/mā /	[mā ^{ẽ}]	‘coisa’
/ / [ɨ̃] ~ [ɨ̄]	/pū /	[pū ^{ɨ̃} r̃] ~ [pū ^{ɨ̃} r̃]	‘colar’
[ɨ̄]	/idar̄ /	[id̄ ar̄ ^{ɨ̃} m̄] ~ [id̄ ar̄ ^{ɨ̃} m̄]	‘sem dono’
/ / [ɨ̃]	/p r̄ /	[p r̄ ^{ɨ̃}]	‘certa abelha’
/a/ [ã̃]	/pitikā/	[p̄ t̄ ikā ^{ã̃}]	‘ser pequeno’
/u/ [ũ] ~ [ū]	/purumū há/	[purum̄ ^{ũ} há ^{ũ}] ~ [purum̄ ^{ũ} há ^{ũ}]	‘professor’
/ / [ɨ̃] ~ [ɨ̄]	/h kan̄ /	[hekanē ^{ɨ̃} m̄] ~ [hekanē ^{ɨ̃} m̄]	‘estou cansado’
[ɨ̄]	/ad̄ /	[ad̄ ^{ɨ̃} k̄]	‘eu arranquei’

2.4 Nasalização de vogais

As vogais são nasalizadas obrigatoriamente (a) quando em sílaba tônica seguidas de consoante nasal final, e opcionalmente (b) em sílabas pré-tônicas seguidas de nasal:

(a)	/i/ [ĩ]	/ataatí /	[tata ^{ĩ} t̄]	‘fumaça’
/ / [ɔ̃] ~ [ɔ̄]	/ím /	[í ^m ɔ̃ n̄] ~ [í ^m ɔ̃ n̄]	‘marido dela’	
/ / [ɔ̃] ~ [ɔ̄]	/t m t m/	[t m̄ ^{ɔ̃} m̄]	~ ‘planta’	
/ / [ɔ̃]	/ik̄ /	[í ^{k̄} ɔ̃ m̄]	‘peito dela’	
/a/ [ã̃]	/t rá/	[t̄ r̄ ɔ̃ m̄]	‘farinha’	
/u/ [ũ] ~ [ū]	/pitán/	[p̄ i ^{t̄} ɔ̃ n̄] ~ [p̄ i ^{t̄} u ^{ɔ̃} n̄]	‘noite’	
/ / [ɔ̃]	/upir /	[up̄ ^{r̄} ɔ̃]	‘ele(o) pisou’	
(b)	/i/ [ī]	/piná/	[pīã̄] ~ [pīã̄]	‘anzol’
/ / [ɨ̃] ~ [ɨ̄]	/t ná/	[t̄ ^{ɨ̃} n̄aw̄] ~ [t̄ ^{ɨ̃} n̄aw̄]	‘banco’	
/a/ [ã̃]	/danú/	[d̄ ^{ã̃} nū] ~ [d̄ ^{ã̃} nū]	‘aranha’	
/ / [ɨ̃] ~ [ɨ̄]	/ukā am̄ n̄ /	[ukā ^{ɨ̃} ã̄ã̄ã̄ã̄ã̄ã̄ n̄] ~ [ukā ^{ɨ̃} ã̄ã̄ã̄ã̄ã̄ã̄ n̄]	‘ele caçou’	

3. A sílaba

A sílaba em Tembê é constituída de um núcleo com margens opcionais. A margem esquerda ou *posição de ataque* pode ser ocupada por apenas um segmento consonantal, e todas as consoantes da língua podem ocorrer nessa posição. A margem direita ou *coda* também só pode ser ocupada por um segmento consonantal. Em sílabas mediais, apenas podem ocorrer em posição de coda as aproximantes e em sílabas finais, as consoantes supraglotais, exceto as obstruintes anteriores. Os seguintes padrões silábicos são encontrados em Tembê: V /itá/ ‘pedra’; CV /kudə/ ‘fêmea’; VC /iár/ ‘barco’; C₁VC₂/kawret̃m/ ‘casa de caba’.

4. Acento

Acento. No registro fonético do Tembê, observa-se a ocorrência de maior intensidade na última sílaba fonética da palavra: [ka^wʔī] ‘macaco’; [ta^wh̄īw̄] ‘formiga’; [taki^wh̄e] ‘faca’. Há, no entanto, palavras cuja intensidade maior recai na penúltima sílaba da palavra. Tal realização é verificada num conjunto bem menor dentro do léxico da língua Tembê: [i^wd̃ʒar̃ã̃] ‘dono dele’; [m̄ə^wm̄^wr̄ã̃] ‘filho/filha de mulher’; [t̄ī^wk̄^wer̄ã̃] ‘líquido’. É possível, ainda, distinguir acentos secundários nas composições, cuja representação adotada neste trabalho é (.): [n̄epo.r̄ã̃r̄ɛ̄t̄e] ‘tua alegria’; [ī.pīu^whu] ‘pé grande’.

² Fenômeno similar foi descrito anteriormente com respeito a duas outras línguas Tuoi-Guaraní, o Mbyá (Guedes, 19) e o Jo’é (Cabral, 2000).

5. Morfofonêmica: problema de análise

Foram identificadas no Tembê algumas regras morfofonêmicas, das quais destacamos a seguinte: a) *Nasalização de oclusivas surdas*: oclusivas surdas se nasalizam em fronteira de morfema quando o tema precedente termina por consoante nasal. São exemplos desse fenômeno: 1) $\partial k\partial\eta$ 'cabeça' = $-pew$ 'ser.chato' $\rightarrow \partial k\partial\eta^mew$; 2) pirá 'peixe' = $k\partial\eta$ 'osso' + $-k^w\epsilon r$ 'ex' $\rightarrow \pi i, rak \partial\eta^w\epsilon r$.

Esta regra é seguida por outra regra b), segundo a qual oclusivas nasais caem em fronteira de morfema, quando seguidas de oclusivas surdas: 3) $\partial k\partial\eta p\epsilon w$ $\rightarrow [\partial, k\partial^mew]$ 'cabeça chata'; 4) $\pi i, rak\partial\eta^k\epsilon r$ $\rightarrow [\pi i, rak\partial^w\eta^w\epsilon r]$ 'ex-espinha de peixe'.

Contudo, oclusivas surdas também são nasalizadas seguindo certos temas terminados por vocóides: 5) ma^w/E 'bicho, coisa' + r 'relacional de contigüidade' $-\partial j$ 'dente' + $k^w\epsilon r$ 'ex' $\rightarrow [ma^w, \partial e^w r\partial^w \eta^w\epsilon r]$ 'ex-dente de bicho'; 6) $kud\partial$ 'fêmea' + $-k^w\epsilon r$ 'coletivizador' $\rightarrow [ku, d\partial^w \eta^w\epsilon r]$ 'mulheres'; 7) $ma^w\epsilon$ 'olhar, espiar, vigiar' + $-katu$ 'ter.bondade' $\rightarrow [ma^w \partial e^w \eta^w a^w tu]$ 'reparar', 'olhar bem'.

Note-se que dos exemplos de 5-7, apenas o vocóide [j] do exemplo 5 cai quando a consoante seguinte é nasalizada. Sendo [j] alofone de /d/, verifica-se que esse segmento se comporta do mesmo modo que as consoantes nasais com respeito a regra b) acima. O fenômeno observado em Tembê é problemático, pois, se por um lado a nasalização de oclusivas surdas é previsível quando essas consoantes são precedidas por consoantes nasais, por outro lado sua nasalização seguindo vocóides orais é imprevisível. Sabe-se através do trabalho de Lemle (1971:115) que o Guajajára tem vogais orais que correspondem em outras línguas Tupí-Guaraní a vogais nasais e que, nessa língua, os reflexos de antigos /ã/(s) do proto-Tupí-Guaraní são /ə/(s). Facó Soares (1979:90) mostra com respeito ao Guajajára exemplos de nasalização de consoantes oclusivas surdas em fronteira de morfema, quando o morfema precedente termina por vogal, como em

/ $m\partial noj^w\epsilon r$ / (- $m\partial no$ 'morrer', - $k^w\epsilon r$ 'ex') e observa que eles "...constituem prova da existência da nasalidade vocálica em estágio anterior do Guajajára." Por outro lado, esse fenômeno constitui um problema para a descrição sincrônica dos fatos, pois as antigas vogais nasais continuam a propagar nasalidade para a direita quando se encontram em final de temas. Trata-se de um problema para o qual não temos uma explicação adequada no presente, mas que pretendemos analisar posteriormente à luz de teorias fonológicas recentes, que têm focalizado o fenômeno da nasalidade.

Referências bibliográficas

- BOUDIN, M. H. *Dicionário de Tupí-Moderno (dialeto Tembê-Tenetejár)*, 2 vols, São Paulo, Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.
- CABRAL, Ana Suely, A. C. Fonologia da Língua Jo'é. *Revista Universa* 3, p. 571-597, Brasília: PUC, 2000.
- DUARTE, F. B. *Análise gramatical das orações da língua Tembê*, 1977 (Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília).
- GUEDES, M.. *Subsídios para uma análise fonológica do Mbyá*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1991.
- LEMLE, Miriam. Internal Classification of the Tupi - Guarani Linguistic Family. In D. Bendor-Samuel, ed., *Tupi Studies* I:107-129. 1971.
- SOARES, Marília Facó. *A perda da nasalidade e outras mutações vocálicas em kokama, assuriní e guajajara*, 1979. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro).
- RODRIGUES, A. D. *Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní*, Revista de Antropologia, Vols 27/28, São Paulo, p.33-53, 1985.

Compositions and error analysis (an experience in and outside an EFL classroom)

Joana Anália Ribeiro Albuquerque

Casa de Cultura Britânica Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: This work was based on classroom experience. The objective of the research was to find mistakes on students' compositions, result of activities developed inside the classroom environment. We'll be discussing mistakes which are common for certain levels as well as giving suggestions for classifying them and possible techniques to work with them.

PALAVRAS-CHAVES: composição; análise dos erros; técnica.

I. Studying students' mistakes

Presenting students' mistakes is really relevant for the development of this work. It is also important to highlight up to what extent such study will benefit our students, since they are the ones who will give us the tools for the accomplishment of this work.

Once conscious of the importance of the student as a subject of the process of error correction and consequent accomplishment of the activity, it is fair to use him as an active member of error correction process through participative activities. There was also a questionnaire through which the students had a chance to question the correction process. The teachers' attitude was according to the result of the questionnaire.

Questionnaire

What should be, in your opinion, the attitude of the teacher concerning students mistakes?

II. An activity of correction

On Friday the student had a writing task for the weekend. They were supposed to finish for the following class. There was time enough for accomplishing the task and most of the students did it for Monday.

The first step of the activity was to interview a homeless child. The result of the interview was supposed to be presented as a composition, this task was similar to something they had already done in class.

Then the teacher corrected all the compositions. However, it was done in a very special way. No erasure was done on the students' works. All the comments were done as footnotes. All the mistakes were labelled as follows: PI (Portuguese Interference), VF (Verb Form), P (Preposition), C (Capitalization) S (Structure), PF (plural

form), U(Usage) C(Collocation), etc.

All the process of correction was made in a way that the students had no doubt.

The following step was the correction with the students' participation. This way the teacher took to the VI semester class compositions written by II semester students so that the VI semester's student would correct. The correction was done with a lot of interest by all the students themselves. Each student received one composition and the correction was made following the same schema of footnotes made by the teacher.

The following table presents examples of mistakes found on the compositions and the suggestions of corrections presented by the students.

Table 1

Mistake	Correction	Problem
1. She looks with.	She looks like.	P (preposition)
2. She find it difficult.	She finds it difficult.	VF (verb form)
3. at morning	In the morning	P (preposition)
4. my english	My English	C (capitalization)
5. They until lend	They even lend	
memrey.	memrey	PI (port. Interference)

III. Evaluating a writing task, a participative class

After accomplishing a correction activity, the students were really motivated. The moment seemed to be appropriate for an intervention. The following step was an evaluation made by the students about the correction activity.

According to Lynn Souza, in the Bakhtinian point of view, the classroom can be seen as a social phenomena which is ideologically constituted, it means an arena of conflicts and voices which change

QUESTION	YES	NO
1. Correct immediately in the presence of the colleagues.	12 (75%)	04 (25%)
2. Take note and talk to him privately at the end of the class	1 (6,25%)	15 (93,75%)
3. Put the question to the whole group avoiding embarrassment.	15 (93,75%)	1 (6,25)
4. Do not care about correction. He will learn little by little.	0 (0%)	16 (100%)
5. Make a list of all the mistakes and distribute with the students.	11 (68,75%)	5 (31,25%)
6. If the teacher doesn't correct, the student may think he hasn't even notice the mistake.	14 (87,50%)	2 (12,50%)
7. Immediate correction reinforces learning.	14 (87,50%)	2 (12,50%)
8. If the mistake is not corrected, the student may think the teacher is not prepared.	11 (68,75%)	5 (31,25%)
9. If not corrected immediately, the mistake may be out of context.	10 (62,50%)	6 (37,50%)
10. The student may think the mistake is the correct form if it is not corrected immediately.	13 (81,25%)	3 (18,75%)

constantly and co-occur. The heteroglossy here refers to all the classroom elements- the teacher, the pupils, the methodology and the subject matters.

We would rather keep the identity of the pupils who will be here identified just as **S(student) .**

S1. This written task is really profitable for the student's learning because it calls the attention for the mistake . I believe that it increases the student's capacity of thinking about the mistake and reflect on its correction. This kind of correction is important not only for the one has written it but also for the one who will correct it .

S2. It's a good activity. I is really difficult for any author to correct his own text . When we correct another student's composition we don't make the same mistake anymore. However, it is important that the teacher comment on the mistake because we are not sure if they are right or wrong.

S3. I think the activity could be very helpful for any student. I was not very sure about the correction in some parts of the composition I was correcting.. I agree with the list of mistakes to be available to all the students.

S4. I found it very interesting because I had a chance to learn with the mistakes of my colleagues and clarify some doubts which were also mine.

S5. This kind of activity gives to more advanced students a chance to test his knowledge as they correct lower- level-students' compositions. I also enjoyed correcting compositions from the same level as mine.

S6. We had the opportunity to learn new words . I liked the teacher's attitude a lot.

S7. It's good to analyse our classmate's mistakes.

S8. As we practice we evaluate what happened in the classroom. It was good and profitable.

S9. It's interesting and IMPARTIAL. I guess I made the same mistakes when I was in this level.

S10. It helps to develop criticism.

IV. Theorizing the mistakes' correction an efl classroom

According to UR (1996) it is possible to assign tasks without making use of correction as though the student didn't see his grade or if he didn't receive the test back. The same author says on the other

hand that it is less profitable to comment what is right or wrong with a student without assigning any kind of test. Once the correction is made the student knows weather the teacher is aware of his mistake or not. Some teacher avoid being careful as they give any kind of feedback to students activities. Such attitude makes no sense in the author's opinion . She believes that any kind of feedback should involve a kind of judgement. It is necessary that the students are conscious that the mistakes happen naturally and that they are a very important item for the learning of a language.

V. Conclusion

I don't believe I am discovering the powder or launching something totally news in the EFL learning and teaching area. But, based in the results obtained I can tell for sure that our classroom which used the system of correction with everyone's participation were never the same. The fact of giving the students the opportunity of being active members of the process of their own learning made the activity of writing , which was before boring and forceful, to be considered something enjoying since they will be participating in the correction of their own as well as their classmates' mistakes. Besides being more attentive to the writing activity correcting, for sure, reinforces learning.

I can say for sure dear teacher that a classroom which was once mine can be yours someday. In case you like the kind of classroom of the Saussurean kind, where everything happens in a way which cannot be changed you'll probably face some students willing to change and to participate in the learning process.

Bibliotrathy

BAKHTIN, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas.

BROWN, H Douglas (1994). *Teaching by principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy.

UR, Penny. (1988). *Grammar Practice Activities: A practical Guide for Teachers*. Cambridge University Press.

O marcador de retorno conversacional “ser” como afirmação

João Bosco Figueiredo Gomes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: This paper consists of a study on the discursive function of SER as a back-channel in the Fortaleza dialect, observing the defining trait “semantic transparency” to verify the transparency between form and meaning.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Trajetória; Afirmação; Iconicidade.

Em trabalho anterior realizado em 1999, que buscava a trajetória do item lexical *ser* como afirmação, a partir de pistas sincrônicas do dialeto de Fortaleza¹, ficou evidenciada a função discursiva do *ser* como marcador de retorno conversacional - MRC², como exemplificamos a seguir:

(1) Contexto: *Lazer e família*

DOC: Você costuma sempre ir assim às festas?

INF: costume,

DOC: Eh, seu pai num nunca...

INF: não, (+) às vezes ele num empata não,

DOC: Às vezes?

INF: é,

DOC: Mas às vezes?

INF: às vezes sim, (+) até: ele nu:m/ tanto num diz nada não, porque quem diz mais é a minha mãe, que ele (+) num tá em casa’ (P008-121-LFF)³

Este trabalho tem como objetivo analisar a função discursiva do *ser* como MRC. Para tanto, adotamos uma perspectiva funcionalista que coloca em evidência a noção de domínio funcional complexo, resultante da interação de motivações cognitivas, comunicativas e estruturais, principalmente, no que concerne ao paradigma da gramaticalização.

Acreditamos que esse paradigma é capaz de explicar, através dos processos especiais de mudança lingüística – gramaticalização e discursivização – os diversos usos do *ser* e, especialmente, o uso afirmativo na interação entre os interlocutores.

Entendemos *gramaticalização* como um processo unidirecional que leva itens lexicais e construções sintáticas a assumirem funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas; e *discursivização* como um processo de mudança que leva o elemento lingüístico a perder suas restrições gramaticais, sobretudo de ordenação vocabular, e a assumir funções pragmáticas, relativas à interação entre os interlocutores, que geram marcadores discursivos, modalizando ou reorganizando a produção da fala. (Martelotta, Votre e Cezário, 1996:45)

Apesar de, neste trabalho, traçarmos brevemente a possível trajetória do item lexical *ser*, passando pelos processos de gramaticalização e de discursivização, deter-nos-emos à discursivização, processo a que atribuímos basicamente a geração do marcador discursivo *ser* como afirmação.

O termo “discursivização” se refere ao processo “pós-gramaticalização” (post-grammaticalisation) designado por Vincent, Votre e Laforest (1993), mas que foi considerado impróprio por Martelotta, Votre e Cezario (1996) pelo fato desse termo sugerir um processo posterior à gramaticalização, “o que, de fato, nem sempre ocorre” (p.60).

Segundo Vincent, Votre e Laforest (op.cit.), as categorias “pós-gramaticalizadas” são diversas e vão da categoria mais efetiva a nível interativo, de aparência semanticamente plena e concreta (como os pedidos de reformulação) aos mais despojados de carga interativa,

completamente dessemantizados e abstratos (como a marca do corte rítmico dos constituintes). Elas se subdividem em duas subcategorias funcionais: os elementos que são próprios do falante, ilustrados pelos *pointuantes*; e os elementos que respondem especificamente às exigências do papel do interlocutor, ilustrados pelos *back-channels*, que traduzimos como *marcadores de retorno conversacional* - MRCs; mais conhecidos na literatura como *sinais de retroalimentação*.

Para o nosso estudo, interessam os MRCs (*back-channels*) que são marcadores de interação emitidos pelos interlocutores do discurso. São as manifestações de escuta ativa, presentes em toda interação verbal face a face, como os recursos gestuais: aceno de cabeça, sorrisos, etc., ou voco-verbais: humhum, *oui* (fr.), curtas reformulações ou repetições (ver Laforest, 1992). Os MRCs vocais são articulados fracamente e não são manifestados como interrupções pelo interlocutor que aguarda seu turno de fala. Segundo os autores, esses marcadores realizam três funções principais: aviso de recepção, apoio à intenção do falante e reaquecimento, têm pouco a ver com a sintaxe ou a organização transfrástica do discurso, resultam exclusivamente das regras conversacionais e são propriamente interativas; ressaltamos, pela proximidade do nosso objeto de estudo, o exemplo do uso do *oui* (no francês de Quebec) que pode constituir sozinho uma proposição, uma frase ou mesmo, em certos contextos, um discurso. As gramáticas e os dicionários franceses dão, entre outros, os seguintes sentidos: 1) equivalente a uma proposição afirmativa, que responde a uma injunção positiva ou a uma interrogação não acompanhada de negação; 2) aprova uma frase afirmativa; 3) serve como uma pergunta de confirmação; 4) destacado diante de uma frase afirmativa, anuncia ou sublinha uma afirmação; 5) pode ser complemento direto de um verbo declarativo (*Dire oui* = aceitar, admitir).

Urbano (1997:53-8), utilizando dados do Projeto NURC/BR, busca analisar as subfunções interacionais dos marcadores discursivos fáticos retroalimentadores (para nós, MRCs), além de anotar suas condições de uso e eventuais propriedades caracterizadoras. Nesse trabalho, o autor subagrupa quatro séries de marcadores: a) ah, ahn, ahn ahnn uhn, uhn; b) certo, claro, exato; c) pois é, sei, sim; e d) é, é claro; é verdade. Sobre o último subgrupo, com o “verbo ser”, o autor observa que praticamente todas as três formas desempenham a função de *feed back*. *Feed back*, para o autor, são formas produzidas pelo ouvinte, como hetero-monitoramentos. Urbano acrescenta que a altíssima frequência do *é* parece explicar-se, entre outros motivos (o autor não esclarece quais são), pela sua simplicidade formal ante “as outras duas, as quais, não parecem ter nenhum matiz interativo especial em relação

¹ Os dados examinados têm como fonte os projetos “A linguagem falada em Fortaleza” – LFF (Aragão e Soares, 1996) e o “Projeto português culto oral de Fortaleza” – PORCUFORT (Monteiro, 1995), na modalidade de elocução: diálogo entre informante e documentador – DID.

² *back-channel* (Victor Yngve, 1970).

³ A letra se refere à escolaridade do informante; os três primeiros números, à linha do *corpus* escrito; os outros três, à ocorrência; a sigla, ao projeto.

a *é*”(p.55). O autor crê que o *é* trata-se de “uma forma evoluída ora do *é claro*, ora do *é verdade*, ou de outra expressão equivalente, de estrutura oracional explícita”(idem). Afirma ainda que a redução formal revela, ao menos teoricamente, o *continuum* dos fenômenos discursivos em relação a um esvaziamento semântico progressivo.

Percebemos, no trabalho de Urbano(1997), ainda muita superficialidade sobre o *é*. Talvez pela falta de dados justificada pela exigüidade da apresentação do trabalho, parece-nos que o autor não o considera marcador de afirmação e apenas o vê como um elemento de hetero-monitoramento. Mesmo assim, ele aventa a possibilidade de o *é* ser “uma forma evoluída ora do *é claro*, ora do *é verdade*, ou de outra expressão equivalente, de estrutura oracional explícita”.

1. A trajetória do item lexical *ser* como afirmação

Para a hipótese de Urbano(1997), temos uma outra explicação de “evolução” em Figueiredo(1999). Os resultados empíricos do uso do *ser* como *afirmação* tenderam a evidenciar os processos de mudança lingüística pelos quais passou, ou seja, a gramaticalização e a discursivização. Por meio desses processos, o *ser* tende a seguir uma trajetória, partindo do sentido mais concreto para o abstrato, da gramática para o discurso: *cópula* > *marcador de retorno conversacional*.

Vejamos, então, rapidamente, a possível trajetória através dos exemplos (2) a (8) que seguem, sugerindo a tendência do *ser* como *afirmação* na fala do fortalezense ter como ponto de partida a gramaticalização da alo-repetição da *cópula*, como em:

(2) Contexto: Valor do salário mínimo

INF: NÃO:: nem pra cesta básica {o salário mínimo num dá nem
 DOC: NEM cesta básica
 INF: ...num dá nem pa/ cesta BÁsica...
 DOC: {dá não o senhor acha que num tem condição não de
 INF: é dá não
 DOC: sobreviver não? não?
 INF: não::
 DOC: é mínimo MESmo né?
 INF: é mínimo mesmo era o salário menor que podia...se podia gaNHAR...
 DOC: e a polícia na época... tinha realmente assim uma posição efeTiva?...
 (U1317-291-PORCUFORT)

Podemos observar em (2) que o informante afirma a pergunta do documentador, aprovando a idéia de que o salário *é mínimo mesmo*, através da repetição da pergunta do documentador, ou seja, da alo-repetição.

Com base no exemplo (2) e nos (3) e (4) que seguem, podemos formular a hipótese de que a repetição funciona no apagamento de constituintes: primeiramente, à esquerda, e depois, à direita, ficando, depois da elisão das informações redundantes, apenas o *ser* para assegurar a afirmação da seqüência anterior. Dessa maneira, a repetição recategoriza a classe do verbo enquanto *cópula*, dando origem a uma sentença que assume um papel funcional de *afirmar*, ou seja, igual a um *sim*.

(3) Contexto: Vestibular e as universidades

DOC: ah UECE é mais nova né?
 INF: é a UECE é mais NOva nem tinha a UECE nem tinha...{UNIFOR não...só tinha... só tinha A:: A::...
 DOC: UFC... ou UNIFOR... UFC...UFC
 (U736-280-PORCUFORT)

(4) Contexto: Movimento estudantil

INF: CENTRO LICEAL::... C/ Centro Centro LiceAL... de Cultura era um negócio assim...
 DOC: era o Nome?...

INF: era...
 DOC: certo... aí mas o senhor num /tava engajado di retamente nesse movi{mento não né?
 INF: não:: nunca fiz parte do CLEC não né?...
 (U1253-289-PORCUFORT)

Respeitando o princípio de iconicidade⁴ e postulando a unidirecionalidade da mudança, no sentido da abstratização progressiva do significado, o *ser afirmação*, uma vez gramaticalizado, responde afirmativamente à primeira seqüência do par conversacional em que não há sua ocorrência, mas atendendo às restrições gramaticais do verbo dessa seqüência.

(5) Contexto: Narração de novela

DOC: Ela vai pros forró?
 INF: é,
 DOC: E... o Rai, o que que você acha do Rai?
 (P085-078-LFF)

(6) Contexto: Narração de novela

DOC: E a..., a... como é o nome daquela dona da pensão, da pensão não, dum botei?
 Não é? Num tem?
 INF: sim' a Donana"
 DOC: sim, a Donana. A Donan, parece que a menina ia falar com a Donana, num era?
 INF: foi, ela falou com ela,
 DOC: E aí? (P061-123-LFF)

(7) Contexto: Narração de novela

DOC: Mas eles dois são muito diferentes.
 INF: é' mas isso num importa não, quando ele foi atrás dela' ele num procurou saber disso,
 DOC: É, né? Você acha que essa diferença de nível dos dois num implica?
 INF: quando se gosta' não, (P094-125-LFF)

Observamos que em (5) o documentador fez a pergunta sem o *ser* *cópula*: *Ela vai pros forró?* e o informante respondeu, confirmando com o *ser* na 3ª. pessoa do singular. No exemplo (6), o documentador fez a pergunta sem o *ser* *cópula*, com o verbo e com BAD(busca de aprovação discursiva) no imperfeito do indicativo, mas o informante responde, aprovando com o *ser* *cópula* no perfeito, embora na 3ª. pessoa do singular. Já, no exemplo(7), o documentador fez uma asserção com o *ser* *cópula* no plural, mas o informante dá sua anuência com o *ser* na 3ª. pessoa do singular.

Depois, continuando a possível trajetória, o *ser afirmação*, sem atender às restrições gramaticais do verbo da seqüência anterior, cristaliza-se na 3ª. pessoa singular do indicativo e, mais radicalmente, discursiviza-se, ou seja, assume restrições de caráter pragmático e interativo, passando a funcionar como um MRC de afirmação:

(8) Contexto: Vida escolar

INF: o Único colégio estadual no meu TEMpo...
 {o único
 DOC: uhn
 INF: colégio estadual que tinha aqui
 {era o Liceu do Ceará
 DOC: era o Liceu né?
 INF: mesmo {né?
 DOC: estudou lá?

⁴ Segundo esse princípio, em sua versão forte, há, na codificação lingüística, a relação motivada de *um-para-um* entre expressão/forma e conteúdo, em situação oposta à arbitrariedade. Essa relação é assimétrica, uma vez que o conteúdo determina a forma, e não vice-versa. Em sua formulação branda(Givón,1995), a que assumimos, a relação entre expressão/forma e conteúdo se insere num *continuum* entre os pólos transparência semântica e opacidade.

INF: é
DOC: ah eu tam{bém estudei
(U1140-285-PORCUFORT)

2. O grau de iconicidade do *ser* como afirmação

Analizamos um total de 305 pares conversacionais em que havia o item lexical *ser* como retorno conversacional afirmativo à seqüência anterior realizada pelo interlocutor, em 720 minutos de fala de doze informantes.

Com base nesses dados, constatamos que o MRC *ser* como afirmação: a) realiza-se nas seqüências do par pergunta-resposta (P-R). É uma R a uma P fechada do tipo sim-não. Nesse caso, a preferência é pelas R elípticas, e no geral, não com um sim, mas com o *ser*, substituindo o possível sim, o verbo ou algum elemento central, como em (8); b) realiza-se na subseqüência de uma asserção feita pelo falante em que o ouvinte manifesta sua concordância, de modo a dar continuidade ao evento conversacional, como em (7); e c) ocorre em subseqüência imediata a unidade BAD *né?* ou variantes que terminam o turno anterior. Tem como função preencher, reforçar ou complementar a primeira seqüência, oferecendo um *feedback* ao interlocutor, de maneira a orientá-lo e monitorá-lo quanto à recepção, como em (3) e (7).

Ao observar a possível trajetória do *ser* enquanto MRC de afirmação, analisamos também a relação entre a seqüência anterior e transparência semântica do *ser*, para verificar se há realmente um *continuum* de motivação, entre os pólos transparência e opacidade, na relação forma e significado, previsto no princípio da iconicidade na versão branda; no nosso caso, *iconidade interacional* (Ishikawa, 1991).

Classificamos como *totalmente transparente* o *ser* que se encontrava na subseqüência do par conversacional, respeitando as propriedades gramaticais exigidas pela seqüência anterior em que havia um *ser* cópula, como em (3) e (4). A transparência semântica diz respeito ao uso de uma palavra ou expressão em seu sentido "literal" (gramatical ou lexical), em seu "sentido primeiro, fonte", previsto no dicionário como sentido denotativo-referencial. Tivemos 33,3% de ocorrências.

Classificamos como *parcialmente transparente* o *ser* que se encontrava na subseqüência do par conversacional e que não atendia às exigências gramaticais do *ser* cópula da seqüência anterior (o *ser* da subseqüência era usado, portanto, na 3ª. pessoa do singular), como em (7); ou então, na que não havia a ocorrência do *ser* cópula, mas o *ser* da subseqüência cumpria com as exigências gramaticais do verbo da seqüência anterior, como em (5). Acreditamos que isso ocorra quando o uso passa por um processo de acomodação semântica, correspondendo a uma reaplicação de um significado lexical ou de um significado gramatical, com perda de parte da transparência denotativo-referencial, para se enquadrar no plano textual-discursivo. Tivemos 2,2% de ocorrências no primeiro caso e 20,4% no segundo.

Classificamos como *opaco* (26,5%) o *ser* que se encontrava na subseqüência do par conversacional e, na seqüência anterior, não havia o *ser* cópula nem um outro verbo qualquer que exigisse propriedades gramaticais. O *ser* da subseqüência era usado na 3ª. pessoa do singular, como no exemplo (1). Acreditamos que isso ocorra quando o uso cristaliza-se ou neutraliza-se em um grau máximo de estereotipia.

Concluimos, então, que o *ser* afirmação é uma forma gradiente que põe em destaque a concepção de *continuum* e os resultados empíricos desta investigação tendem a evidenciar as escalas: *com ser* na seqüência anterior: *totalmente transparente* (33,3%) > *parcialmen-*

te transparente (2,2%) > *opaco* (0%), sendo o *ser* afirmação mais icônico; e *sem ser* na seqüência anterior: *opaco* (26,5%) > *parcialmente transparente* (20,4%) > *totalmente transparente* (0%), sendo o *ser* afirmação menos icônico; indicando, portanto, um grau intermediário de iconicidade na categoria *parcialmente transparente*, que ocorre com ou sem *ser* na seqüência anterior, embora favorecido pela seqüência anterior sem *ser*.

Esses resultados vêm corroborar com a idéia de Votre (1996:36) de que, por hipótese, tudo aquilo que é icônico e transparente num determinado estágio da mudança será ou tenderá a ser, um dia, opaco e aparentemente arbitrário. Logo, prevê-se que, nos estágios finais da trajetória de mudança, os mecanismos de processamento serão mais automáticos e menos transparentes.

Assim a possível explicação de Urbano (1997), assim como a nossa aqui proposta, são apenas "embriões" de um estudo ainda pouco explorado. Muitas outras hão de vir. Cremos que os primeiros passos foram dados. Nossa proposta foi uma tomada de decisão, com base nos nossos dados, diante do fato de não se saber ainda quais são os limites/fronteiras entre a gramaticalização e a discursivização. Portanto, em face dessa insipiência, nossa proposta permite discussão. Estamos cientes de que outros estudiosos poderão colocar todo o processo aqui traçado já na discursivização, ou identificar outros pontos focais no *continuum* desses dois processos.

Referências bibliográficas

- ARAGÃO, M. S. & SOARES, M. E. (1996) *A linguagem falada em Fortaleza*. Fortaleza: Mestrado em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa-UFC.
- FIGUEIREDO, J. B. (1999) *Item lexical "ser": a trajetória para a afirmação no dialeto de Fortaleza*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado - UFC
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Philadelphia: Benjamins.
- ISHIKAWA, M. (1991) *Iconicity in discurso: the case of repetition*. Text 11(4), p.553-80
- LAFORÉST, M. (1992) *Le back-channel en situation d'entretien*. Québec: U.L., CIRAL.
- MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J. & CEZARIO, M. M. (orgs.) (1996) *Gramaticalização no português: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia.
- MONTEIRO, J. L. (org.) (1995). *Projeto português culto oral de Fortaleza*. Fortaleza.
- URBANO, H. (1997) Revisitando os marcadores discursivos: os fáticos retroalimentadores. In KOCH, I.V. & BARROS, K. S. M. *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRRN.
- VINCENT, D., VOTRE, S. J. & LAFORÉST, M. (1993) *Grammaticalisation et post-grammaticalisation*. *Langues et Linguistique*, Québec: Université Laval, n° 19.
- VOTRE, S. J. (1996) Um paradigma para a lingüística funcional. In MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J. & CEZARIO, M. M. (orgs.) *Gramaticalização no português: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia.
- YNGVE, V. H. (1970) On getting a word in Edgewise. *C.L.S.*, 6, 567-78.

Linguística e Fonoaudiologia: uma interface

Joaquim Nepomuceno de Oliveira Neto

Universidade Federal do Pará - UFPA

Lícia Mara da Silva Oliveira *

Universidade da Amazônia

ABSTRACT: *This paper aims a reflection about the contribution of the Linguistic studies to Phonoaudiology. We decide to perform a survey of essential aspects of language and communications, including language acquisition in its cronological aspect, to verify how different studies relating to a several areas of knowledge contribute to Linguistic and Phonoaudiological studies. Besides, we also investigate some relevant aspects of Phonetics and Phonology regarding their usefulness in Phonoaudiological studies, dealing with articulation and production of sounds by talker.*
PALAVRAS-CHAVE: *Linguística - Fonoaudiologia - Linguagem*

1 Introdução

Pretende-se aqui proceder a uma reflexão sobre as contribuições que a Linguística pode oferecer aos estudos fonoaudiológicos, em razão de, há longo tempo, as perturbações de linguagem serem tratadas apenas por especialistas ligados à área de saúde educacional. Percebe-se com essa atitude, que a ciência da linguagem passa em silêncio como se as perturbações da percepção da fala não tivessem nada em comum com a linguagem. Então, é importante que a Linguística e a Fonoaudiologia - ciência que hoje está preocupada, entre outros aspectos, com a fala, caminhem juntas, já que a aplicação de critérios puramente linguísticos e fonoaudiológicos à interpretação e classificação dos fatos relativos às perturbações de linguagem pode contribuir de modo substancial, para a ciência da linguagem a partir do momento em que se busca saber quais os aspectos de linguagem que estão sendo mais prejudicados.

Dessa forma, para se estudar de modo adequado, qualquer ruptura na comunicação é importante que se compreenda a natureza e a estrutura do aspecto comunicativo que passa a funcionar entre os interlocutores. Daí, a Linguística e a Fonoaudiologia que se interessam pela linguagem em todos os seus aspectos, isto é, pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução (Bloomfield, 1960), poderão contribuir de forma efetiva na solução dos problemas inerentes à linguagem de pessoas que apresentam sérios distúrbios biológicos, causados por patologias neurofisiológicas graves. Por essas razões, este trabalho pretende fazer um intercruzamento dessas duas ciências, a fim de tentar mostrar de que forma elas constituem uma interface.

Faremos, para isso, um percurso pelo conceito de linguagem, pelos estudos da aquisição de linguagem com sua cronologia, pelos conceitos fonético-fonológicos, até chegarmos na relação intrínseca entre essas duas ciências do conhecimento humano.

2 Linguagem e comunicação

A linguagem verbal, por ser uma realidade múltipla e complexa, pode ser estudada sob os mais diferentes enfoques. Em virtude de comportar uma diversidade de aspectos, são distintos os critérios a partir dos quais ela pode ser definida como sistema de signos, meio de comunicação, fenômeno social, humano, histórico, psico-físico-fisiológico, meio de transmissão de pensamento, idéias, sentimentos, isto é, sua função precípua é a de refletir o pensamento e o conhecimento da humanidade.

Dada à gama de implicações a que está sujeita a linguagem, é comum a todo pesquisador confrontar-se com a necessidade de ter sempre presente uma definição operacional particular, precisa, adequada ao recorte, ao ponto de vista que adote, uma vez que a concepção de linguagem deverá sempre refletir sua necessidade prática.

Em linhas gerais, as diversas concepções de linguagem possíveis de serem rastreadas na literatura linguística articulam-se em torno

de uma divisão original entre *língua* e *fala*.

As tendências estruturalistas e gerativistas, dentro da linguística, centram-se no primeiro eixo da divisão, isto é, na *língua*, considerando a linguagem como sistema de signos. Essas tendências dedicaram-se, então, a estudar a estrutura do código, sem prestar a atenção suficiente a aspectos de usos linguísticos concretos, que foram relegados a um plano periférico.

Dentro da concepção estruturalista, o enunciado é visto como unidade que nos níveis fonológico, morfológico e sintático atualiza as regras previstas no sistema, pois, o que importa é depreender o código, a partir da organização linear dos signos no enunciado. Assim, a *fala* aparece como atividade que torna possível o enunciado, uma vez que do recorte teórico do fenômeno da linguagem fica abstraído a situação de discurso, e a *fala* é tomada como algo externo ao produto linguístico de um ato comunicativo.

A abstração da situação de discurso, constatada igualmente na ótica gerativista, está correlacionada com a concepção de linguagem que essa corrente adota. A linguagem é entendida como manifestação de uma competência linguística, como atualização de um sistema de regras, interiorizado pelos falantes, que constitui seu saber linguístico, graças ao qual são capazes de produzir, interpretar e reconhecer orações.

Sem descartar o aspecto sógnico contido nessa concepção de língua, a abordagem interativa da linguagem opera centrando-se no eixo da fala, como produto linguístico da situação linguístico-social.

A diferença relativa às correntes estruturalista e gerativista, apóia-se numa concepção específica de linguagem, que passa a ser vista como uma forma de ação, isto é, uma atividade verbal exercida entre dois ou mais interlocutores. Ressalte-se, nessa perspectiva, a visão de linguagem como manifestação de uma competência comunicativa, definível como capacidade de manter a interação social mediante a produção e entendimento das relações linguísticas que são efetivadas.

Essa competência comunicativa não tem, em relação à competência linguística, um caráter de exclusão ou adição: ela não é algo que independe do sistema sógnico, pois o implica, nem é algo apenas complementar à competência linguística, pois os elementos pragmáticos de enunciação que ela aciona não funcionam como meros circunscritos dos enunciados linguísticos. Em outros termos, não se trata de ampliar o objeto de estudo da Linguística Estrutural, acrescentando-lhe componentes pragmáticos. Trata-se, na verdade, de um enfoque particular do heterogêneo fenômeno da linguagem, com o conseqüente estabelecimento de um objeto de estudo que leva a pesquisar a língua sob a forma com que ela comparece socialmente, e não sob forma de um sistema abstrato de signos.

No âmbito de uma descrição textual-interativa é, portanto, fundamental que o produto linguístico sob análise seja abordado dentro do contexto sócio-comunicativo de onde emergiu, a partir das marcas concretas que a situação discursiva imprime nos enunciados. É igualmente fundamental, nesse âmbito, que o objeto de estudo, defini-

do como produto lingüístico marcado pela dinâmica de atuação interacional, seja postulado como *texto*. Isto porque a competência comunicativa é exercida em textos e não em quaisquer seqüências aleatórias, de locuções. Segundo Schmidt (1978) *tudo enunciado, efetivado por parceiros de comunicação mediante uma língua-objeto (...) e com função comunicativa, necessariamente apresenta características de textualidade ou conformidade textual* (p.164).

Assim sendo, o conceito de linguagem como atividade de interação social e a conseqüente eleição do produto dessa interação - texto - como objeto de pesquisa, evidenciam uma base teórica assentada na Pragmática, na Lingüística Textual e na Análise Conversacional, dentre outras.

Quanto ao ato comunicativo, é importante lembrar que, ao se manifestar através da *fala*, é algo tão natural aos seres humanos, que só nos detemos para examinar seu funcionamento nos casos de deficiência ou de privação. É essa capacidade de falar que singulariza o homem em relação aos outros animais.

Ressalte-se, porém, que a língua falada sempre teve como ponto de referência a língua escrita, por essa razão, o estudo da fala reduziu-se tal qual o da língua escrita, isto é, ao estabelecimento das regras do bem escrever das quais se derivariam as regras do bem falar. Apesar de, para Callou & Leite (1990), *a linguagem ser uma atividade primordialmente oral* (p.13).

Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de a importância dada à língua escrita, advir do papel que ela desempenha nas sociedades letradas. Apesar de o uso da escrita revelar ser recente em comparação aos milhares de anos da língua falada. Ainda hoje existem povos que nunca desenvolveram um sistema de escrita, nem por isso as línguas por eles faladas em nada diferem, em essência, das línguas faladas pelas populações ditas letradas.

Assim, Callou & Leite (1990), nos dizem:

A linguagem humana se distingue dos demais sistemas simbólicos por ser segmentável em unidades menores, unidades essa em número finito para cada língua e que têm a possibilidade de se recombinarem para expressar idéias diferentes. O contínuo sonoro pode, pois, ser escandido em segmentos linearmente dispostos cuja presença ou ausência, assim como sua ordem, tem uma função distintiva, isto é, ocasiona mudança no significado de uma palavra (p.13).

Pode-se, então, dizer que a capacidade humana de segmentação desempenhada por vários órgãos está subjacente à teoria psicológica que considera a linguagem uma capacidade adquirida e não uma faculdade inata da espécie humana. Qualquer que seja a linha teórica que direcione um estudo sobre a linguagem é importante não esquecer de que a finalidade da linguagem é a comunicação entre um ou mais interactantes no decorrer do processo comunicativo.

3 Um estudo da aquisição da linguagem: algumas abordagens

Tratar a aquisição da linguagem, ainda hoje, é uma questão delicada, no entanto, acredita-se que o aprendizado da linguagem, pela criança, é decorrente de uma estrutura determinada pela experiência. Nessa visão, a linguagem é encarada como uma entidade transmitida culturalmente. Mesmo assim os estudos não param e, conseqüentemente, novas correntes vão surgindo. Dentre essas, surge a corrente *empirista* para quem a aquisição da linguagem pela criança é fruto de sua capacidade inata de aprender uma língua. Essa capacidade geneticamente transmitida leva a criança a ser capaz de combinar estruturas psicológicas mais simples até chegar às estruturas mais complexas. Logo, os *empiristas* admitem que certas propriedades inatas do organismo são, até certo ponto, responsáveis pela determinação da organização da linguagem.

A corrente *racionalista* acredita que o aprendido tem um papel importante na aquisição da linguagem, mas o que a criança herda

geneticamente não é uma língua específica e sim a capacidade para a linguagem. A criança ao nascer já traz com ela as propriedades estruturais e de organização que todas as línguas compartilham. Essas propriedades, porém, não são exaustivas da estrutura de qualquer língua em particular. Ao usar o sistema lingüístico congênito, esquemático, como base, a criança deve proceder à descoberta dos detalhes estruturais que transferem essa base para o sistema específico que é usado ao seu redor.

Dessa forma, percebe-se que a posição *empirista* considera que muito pouco da estrutura psicológica é determinada a partir do nascimento da criança; enquanto que a posição *racionalista* acredita que a maior parte da estrutura psicológica da criança é determinada a partir de seu nascimento.

Após essa visão *empirista* e *racionalista* da aquisição da linguagem, é importante atentar para o fato de que os estudos relativos à aquisição e à forma de linguagem pautam-se em diversas teorias. Essa diversidade de teorias tem como conseqüência o fato de a linguagem ser estudada por diferentes áreas do conhecimento. Os filósofos e os psicólogos observam a relação entre o pensamento e a linguagem; os lingüistas estudam a origem e as formas de linguagem; os biólogos e os psicólogos observam a linguagem levando em conta suas origens orgânicas; os neurologistas, os fonoaudiólogos e os psicólogos analisam os fundamentos neurológicos da linguagem, seu desenvolvimento e sua patologia; os especialistas em desenvolvimento infantil, os lingüistas e os psicólogos examinam a cognição e a linguagem. Como se vê, embora a diversidade de opiniões sobre a linguagem relacione-se a esta ou aquela disciplina, é importante que se reveja um pouco da cronologia sobre os estudos da linguagem, levando em conta algumas abordagens.

A abordagem comportamental à aquisição da linguagem dá ênfase à influência do meio em detrimento a quaisquer capacidade inata da criança. Nessa abordagem a aprendizagem verbal, como qualquer outro tipo de aprendizagem, pode ser programada e ensinada. Assim, para Skinner (1975), a maioria das formas de comportamento humano, inclusive a linguagem, pode ser condicionada. Para a abordagem comportamental, a linguagem é um comportamento aprendido condicionadamente.

Para a abordagem cognitiva, o desenvolvimento cognitivo é um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem. Nessa linha de pensamento, Piaget (1963) aduz que a capacidade das crianças durante o desenvolvimento da linguagem é um reflexo da sua progressão através de estágios hierárquicos de desenvolvimento cognitivo, isto é, a abordagem cognitiva admite que as habilidades de linguagem da criança e a capacidade para o desenvolvimento de linguagem passam por estágios de amadurecimento.

A abordagem estrutural ao ater-se no estudo da aquisição da linguagem examina a forma sistemática de como a linguagem se desenvolve desde a elocução de palavras individuais até o modelo adulto. Para Braine (1963) parece haver determinadas classes que, com frequência, as crianças iniciam frases (como artigos e pronomes), assim como tipos específicos de palavras que terminam frases (adjetivos e advérbios).

A abordagem ingênita afirma que o bebê nasce com o equipamento físico básico (neural e estrutural) necessário para ser capaz de entender e expressar a linguagem falada, sendo a única necessidade que o bebê-criança esteja em contato com outras pessoas que falam a língua. Chomsky (1965) discute, então, um dispositivo de aquisição de linguagem que proporciona um modelo de aquisição consistente com a teoria ingênita. Nessa teoria, as elocuições que as crianças ouvem passam por um mecanismo central que contribui para o significado de uma gramática de linguagem. Através da exposição contínua de elocuições, as crianças aprendem gramática, desenvolvendo, de fato, uma competência gramatical. Para isso, é importante lembrar que a *competência* - conhecimento da linguagem não é necessariamente igualada pelo *desempenho* - execução do conhecimento.

A investigação de correlatos fisiológicos e anatômicos da lin-

guagem está proporcionando discernimento sobre possíveis mecanismos biológicos da aquisição da linguagem. Para Lenberg (1967) há evidências de que os tecidos do cérebro e o resto do corpo humano constituem uma unidade orgânica interdependente, facilitando a aprendizagem da linguagem áudio-visual. Portanto, esta abordagem dirige-se ao *como* da aquisição da linguagem, enquanto outras abordagens enfatizam o *que* é necessário. As abordagens biológicas podem ser orientadas por suposições teóricas sobre a linguagem extraída de qualquer de uma das outras abordagens.

Apesar de o foco ingênito e estrutural da aquisição da linguagem nos anos 60 estar seguido pelo estudo de aspectos cognitivos da linguagem nos anos 70, a atenção mais recente foi dada a *como* as crianças utilizam a linguagem, o que é chamado de *pragmática*. A abordagem pragmática focaliza como a criança interage com os outros no meio social. Um reflexo do interesse pelos aspectos funcionais da linguagem encontra-se na proliferação de investigações sobre as funções da linguagem que surgem das propostas pragmáticas. Apesar das bases metodológicas não serem plenamente funcionais, encobrindo, às vezes, um certo formalismo, o certo é que para Halliday (1983) são muitas as tentativas de construir taxonomias de funções da linguagem.

Sintetizando, podemos dizer que todas essas abordagens diferem mais no seu foco do que em suas substâncias, principalmente porque não raro os autores concordam ou discordam em diversas posições. A abordagem cognitiva e a abordagem pragmática enfatizam a importância da função comunicativa da linguagem. As abordagens ingênita e estrutural respondem pela forma da linguagem. As abordagens cognitiva e comportamental tratam com frequência o conteúdo da linguagem conforme ele é mapeado pelas experiências da criança. As abordagens pragmáticas enfatizam a linguagem em uso. As abordagens biológicas concentram-se em correlatos anatômicos e fisiológicos da linguagem. As diferenças de foco refletem, em parte, as diferentes disciplinas que contribuíram para o campo da linguagem. À medida que o estudo da linguagem torna-se crescentemente interdisciplinar, podemos esperar uma maior integração dessas abordagens.

Na linha dessas abordagens, os lingüistas e os fonoaudiólogos parece estarem em comum acordo, afinal, compreender a aquisição da linguagem pela criança é compreender como ela é capaz de internalizar a língua que lhe é manifesta e como deduz as manifestações da estrutura da língua que é falada em seu redor.

A criança aprende a falar inconscientemente, pois não tem consciência do sistema de regras que possui, porém, essa competência lingüística está relacionada aos processos psicológicos e cognitivos que ajudam a criança na sua atividade verbal.

Além do fato de que, para os fonoaudiólogos, o conhecimento dos estudos da aquisição da linguagem serem importantes porque, através dele, se é capaz de perceber que a linguagem é estudada por diferentes razões. A compreensão dessas diferentes razões importa porque as teorias lingüísticas, psicológicas e outras, com certeza, levará o fonoaudiólogo a descartar os novos rumos desses estudos, afinal, alguns problemas afásicos só serão passíveis de compreensão se conhecermos e/ou melhor sabermos os principais elementos que são inerentes aos fatores interferidores do processo de aquisição da linguagem pela criança.

Dentre esse fatores, temos as várias correntes inerentes aos estudos lingüísticos; os processos fonéticos e fonológicos que, se bem compreendidos pelo fonoaudiólogo muito os ajudarão e entender melhor produção discursiva do falante/criança.

4 A linguagem: aspectos fonético-fonológicos

Os estudos fonético-fonológicos tiveram o seu grande expoente com o Círculo Lingüístico de Praga (CLP) que passou por dois momentos. No primeiro momento, a distinção entre *Fonética* e *Fonologia* fundamenta-se na distinção do Estruturalismo europeu entre *língua* e *fala*, visando à descrição do sistema lingüístico de uma língua

dada. No segundo momento, é tratado o estudo dos universais lingüísticos e atribui-se à *Fonética* o estudo da capacidade articulatória e acústica de todos os homens, tendo-se por base os traços distintivos selecionados na universalidade e à *Fonologia* o estudo dos traços distintivos tendo por base os traços fonéticos universais utilizados em uma determinada língua para a produção lexical e classes naturais.

Fundada por Trubetzkoy e colaboradores, o sistema fonológico parte da distinção saussuriana entre *língua* e *fala*. Ao sistema da *língua*, tem-se a criação lingüística; ao da *fala* o ato de fala. Todo ato de fala implica a realização de uma criação lingüística que é, pois, a manifestação de uma norma ou de um grupo de normas. Para Trubetzkoy, uma expressão lingüística é divisível em um certo número de partes mínimas a que a *Fonética Tradicional* chamava de *sons da linguagem*, e Trubetzkoy de *fonemas*. Toda língua usa um número limitado e preciso de fonemas, que se distinguem uns dos outros por certas características fonéticas precisas, que são determinadas para a sua distinção mútua.

Para determinar se dois sons foneticamente diferentes numa língua são fonemas, a *Fonologia* comumente tenta ver se, substituindo-se o primeiro som pelo segundo, pode-se ou não mudar o sentido do vocábulo ou de um grupo de vocábulos: /pata/ e /bata/; /tia/ e /tsia/. Em razão disso, houve necessidade de se criar um quadro dos fonemas vocálicos e consonantais.

O sistema fonológico de Trubetzkoy ganhou importância principalmente no que ele chamou de classificação das oposições. Para isso, ele introduziu a divisão sistemática das oposições fonéticas, baseadas em critérios essencialmente articulatórios. As vogais são classificadas segundo as características de localização, de abertura e de ressonância. As consoantes classificadas, segundo as relações de oposições.

Os princípios de fonologia de Trubetzkoy marcam uma etapa importante na história da lingüística, principalmente por ser o primeiro a definir *fonema* e criar um sistema fonemático e, também, por classificar as distinções lingüisticamente pertinentes utilizadas pela linguagem humana. Seu estudo é fundamentado em critérios fonéticos, sobretudo de natureza articulatória.

O sistema fonológico proposto por Trubetzkoy foi completado e desenvolvido posteriormente por Jakobson (1967) e Martinet (1964). Jakobson exerceu um papel importante na lingüística contemporânea, principalmente porque procurou determinar as leis da estrutura de um sistema fonético. Ao definir fonema como um feixe de traços distintivos, dá uma nova orientação de como operar diretamente com esses traços em vez de partir do fonema. Sua orientação é a de classificar as oposições fonológicas mínimas dos traços fonéticos por uma orientação acústica.

Jakobson fez estudos sobre a língua das crianças, principalmente dos afásicos e sobre os diversos sistemas lingüísticos existentes. Ele crê poder formular a seguinte lei geral: as distinções fonéticas extremas e elementares encontram-se em todas as línguas existentes, são as primeiras que a criança assimila e as últimas que perde um afásico. A criança pronuncia primeiro uma vogal aberta do tipo /a/, combinada com o fechamento dos lábios, posteriormente, então, constrói outros segmentos como: **papa, mama**.

Martinet, instituiu a dupla articulação da linguagem. A primeira articulação da linguagem permite dividir em cadeias os sons da fala, numa série de signos independentes, isto é, em palavras, morfemas, desinências, construção sintática, etc. A segunda articulação da linguagem limita-se unicamente ao domínio do fonema.

Sintetizando, os estudos da Escola Lingüística de Praga nos deram orientações de que a *Fonética* designa o conjunto da ciência que tem por objeto os sons lingüísticos, e a *Fonologia* ocupa-se especialmente de seus aspectos distintivos e funcionais.

De acordo com esses estudos, para Saussure (1969), a *Fonética é uma ciência histórica, analisa acontecimentos, transformações*

e se move no tempo. A fonologia, ao contrário, se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo (p.43).

Assim, abstraindo a visão desses estudiosos, consideramos como fonema um som que, dentro de um sistema fônico determinado, tem valor diferenciador entre dois vocábulos. À *Fonética* interessa a realização fônica em si; à *Fonologia* interessará a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua dada. Diante desses estudos fonéticos e fonológicos e dada à gama de implicações que eles representam para o estudo da fala, vê-se, então, a importância desses estudos não só para a Lingüística, mas também para a Fonoaudiologia.

5 A lingüística e a fonoaudiologia: uma interface

A atividade lingüística, como se pôde verificar, é um processo extremamente complexo. Numerosas teorias descreveram a linguagem humana partindo das expressões produzidas pelos indivíduos falantes, propondo regras sistemáticas; outras levantaram hipóteses sobre os conhecimentos que o falante deve ter para se comunicar oralmente. Mesmo assim, nenhuma teoria afirmou poder explicar a linguagem em toda a sua complexidade. Isto porque há consciência dos estudiosos da linguagem que só será possível explicar seus aspectos mais regulares, mas nunca suas idiossincrasias mais peculiares. Apesar disso, podemos assegurar que, quando os indivíduos aprendem a falar, além de terem algumas capacidades inatas, não partem do zero, não internalizaram as novas unidades lingüísticas a partir do desconhecimento sistemático, mas aproveitam a experiência anterior para assimilar um novo conhecimento.

A teoria lingüística atual propõe-se a descrever a competência geral dos indivíduos falantes, que independente da língua que falam, apresentam entre si numerosos elementos comuns que são o reflexo da estrutura da mente humana. Assim, supõem-se que qualquer indivíduo falante é lingüisticamente competente. Por competência entende-se o conhecimento implícito que o falante tem da língua pelos simples fatos de usá-la.

A lingüística estuda a estrutura dos códigos, isto é, os fatos da língua. Um dos ramos, a psicolingüística, estuda a linguagem, seus processos. Outro ramo, a neurolingüística, estuda o pensamento, a linguagem e as zonas neurológicas. A patolingüística ou fonoaudiologia reúne esses dois ramos, conforme se dê a patologia no processo de comunicação, nas relações psicológicas, falante-ouvinte, ou na linguagem simbólica pelas lesões sofridas no falante ou no ouvinte.

O complexo conjunto de órgãos que participam da produção e compreensão verbal podem ser comprometidos em diferentes lugares: desde os órgãos periféricos da audição e fonação, até os sistemas centrais, neurológicos. Fatores funcionais-psicológicos podem interferir também na gênese de alterações do sistema verbal. Essas alterações podem ser classificadas de acordo com alguns critérios como os sintomáticos, topográficos, funcionais, etiológicos e temporais.

Para o fonoaudiólogo o conhecimento dos estudos da aquisição da linguagem é importante porque, através dele, se é capaz de conhecer que a linguagem é estudada por diferentes razões. A compreensão dessas diferentes razões importam porque as várias teorias

lingüísticas, psicológicas e outras, já suscitadas anteriormente, com certeza, levarão o fonoaudiólogo a descortinar os novos rumos desses estudos, afinal, alguns problemas afásicos só serão passíveis de compreensão se conhecermos e/ou melhor sabermos os principais elementos que são inerentes aos fatores interferidores do processo de aquisição da linguagem pela criança, como também algumas patologias relativas à linguagem do adulto.

6 Considerações Finais

Para o fonoaudiólogo, o conhecimento dos aspectos linguagem e dos estudos da aquisição da linguagem são importantes porque, através deles, se é capaz de conhecer que a linguagem é estudada por diferentes razões.

Assim, para que esses conhecimentos sejam melhor aprimorados, há necessidade de que a Lingüística, disciplina que estuda especificamente a linguagem humana, ocupe um lugar de destaque no currículo fonoaudiológico, pois a patologia da linguagem constitui uma fonte de dados que tem importância no desenvolvimento de modelos explicativos da função verbal.

Referências bibliográficas

- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1960.
- BRAINE, M. D. *On Learning the grammatical order of words*. *Psychological Review*, 1963.
- CALLOU, Dinah & Leite Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- CASANOVA, J.P. *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT press, 1965.
- HALLIDAY, M. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold, 1975.
- ISSLER, Solange. *Articulação e Linguagem*. Autores Universitários, 1984.
- JAKOBSON, R. *Fonema e Fonologia*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica (Trad. de J. Mattoso Câmara), 1967.
- _____, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.
- MARTINET, A. *Elementos de Lingüística geral*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1964.
- PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Norton, 1963.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SCHMIDT, S.J. *Lingüística e Teoria de Texto*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- SKINNER, B.F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1975.
- TRUBETZKOY, N. S. *Principes de Phonologie*. Paris: Klincksieck, (Tradução J. Cantineau), 1970.

O relato na pesquisa educacional: da memória cotidiana à reflexão sobre atuação profissional.

Jocília Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba (Mestranda)

RÉSUMÉ: Ce travail a pour buts de procéder au relèvement de quelques lignes de recherche centrée sur les abordages (auto)biographiques, ainsi que discuter le rôle du rapport écrit en tant qu'outil de transformation dans les perceptions de l'enseignant sur ce qu'il est et quel signifié il attribue à ses actions.

PALAVRAS-CHAVE: relato escrito – formação – reflexão – experiência.

1. Preliminares

Ao longo das últimas décadas, o papel do professor no processo de reprodução social e cultural tem sido modificado. Nos anos 60, os professores foram ignorados, pareciam não ter existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70, foram acusados de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais; e nos anos 80, estiveram sob o controle e avaliação institucionais. Somente ao final da década de 80, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, que recolocavam os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Assim, evidencia-se o processo identitário da profissão docente, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor, resultando num espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Esse processo sustenta-se, segundo Nóvoa (1995: 16), em três AAA: o A de *Adesão* a princípios e a valores, a adoção de projetos; o A de *Ação* manifestada na escolha das melhores maneiras de agir, das técnicas e métodos relacionados com a maneira de ser do professor; e o A de *Autoconsciência*, resultado do processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Ultimamente, estudos têm defendido que uma formação contínua de professores, em cursos de reciclagem, especialização e pós-graduação, através de uma auto-reflexão da sua prática pedagógica, seriam os caminhos recomendáveis aos professores para conscientizar-se verdadeiramente de todas as mudanças trazidas pelas novas teorias e pelas transformações sociais. Neste quadro, alinhamo-nos ao grupo dos estudiosos do assunto que acreditam que o único caminho para a transformação do professor passa pelo processo de auto-reflexão sobre suas ações em sala de aula.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivos: a) proceder ao levantamento de algumas linhas de investigação centradas nas abordagens (auto)biográficas; b) discutir o papel do relato escrito como instrumento de transformação nas percepções do professor sobre o que ele é e que significado atribui a suas ações.

2. As abordagens (auto)biográficas

As abordagens (auto) biográficas têm adquirido importância crescente nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino, uma vez que permitem o acesso ao estudo da vida do professor em formação ou em serviço, nas dimensões pessoal, social e profissional, expressas em narrativas por ele produzidas.

Nesta perspectiva, os métodos biográficos, a autoformação e as biografias assumem uma expressiva importância no universo educacional, na tentativa de produzir um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores. No entanto, na área de formação, a integração destes métodos não tem sido fácil devido (1) à ausência de uma teoria de formação de adultos, que forne-

ça um suporte à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; (2) às fragilidades conceituais das Ciências da Educação que provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, dificultando a emergência de novas perspectivas.

Apesar das críticas oriundas predominantemente de certas correntes da Psicologia e da Sociologia, o sucesso das abordagens (auto) biográficas no terreno das práticas e do debate teórico tem sido enorme. É inegável também o fato de que as “histórias de vida” têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos, dificultando uma categorização dos estudos centrados nessas histórias de vida, uma vez que cada estudo apresenta uma forma própria de investigação. Todavia, Nóvoa (*op.cit.*:20) acredita ser possível, baseada nos objetivos (de investigação, de formação e de investigação-formação) e dimensões (a pessoa do professor, as práticas dos professores e a profissão de professor) de cada estudo, propor uma categorização e agrupar nove tipos de abordagens, descritas sucintamente a seguir:

1) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus pessoa (do professor)* – nesta categoria, os estudos investigam a pessoa do professor numa perspectiva sociológica, baseada em metodologias de “histórias orais” ou em “memórias escritas”, ou numa perspectiva psicológica mais voltada para os problemas de saúde mental e de *stress*, ou com fases e etapas da vida pessoal dos professores.

2) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores)* – os estudos preocupam-se em compreender as práticas pedagógicas a partir de narrativas ou descrições dos professores, das investigações que incidem sobre os “diários de classe” ou sobre os “saberes pedagógicos” dos professores. Ivor F. Goodson (1995) é um autor de referência neste domínio, pois grande parte dos trabalhos que conduziu está centrada na reflexão sobre como as perspectivas em etapas particulares da vida influenciam decisivamente no trabalho profissional, visto que este ciclo de vida poderá ajudar a compreender como decisões tomadas no campo profissional se relacionam diretamente com a vida pessoal dos professores.

3) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus profissão (de professor)* – esta categoria envolve os estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores, servindo-se, em alguns casos, das (auto)biografias dos professores como instrumento para produzir um conhecimento renovado sobre a profissão docente, e em outros, de análises sobre as condições de exercício da profissão docente, no plano institucional. Uma referência importante neste campo é, sem dúvida, Michäel Huberman (1995) que, ao longo de vários anos, procurou compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional dos professores do ensino secundário, e traçou um modelo esquemático das

fases perceptíveis na carreira docente, que a atravessam e afetam um grande número dos seus praticantes. Outros estudos revelam preocupações idênticas como o de Gonçalves (1995), em Portugal, cujo foco se centra na carreira docente no ensino primário, buscando identificar momentos significativos dessa carreira; o de Fontoura (1995), que focaliza a carreira docente de professores de História do ensino secundário em Portugal, investigando os motivos que os levaram a escolher e a permanecer no ensino da história.

4) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a formação versus pessoa (do professor)* – os estudos voltam-se para as práticas de formação de professores centradas na pessoa do professor, a partir da análise dos mais diversos materiais como o “currículum vitae” ou as biografias profissionais. Inclui-se neste grupo o trabalho de Moita (1995), que, a partir da análise de quatro narrativas de vida, buscou identificar, analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional e o processo mais global de formação pessoal, tentando encontrar as coincidências no plano familiar, social e profissional, bem como as referências aos acontecimentos e situações que no entender das informantes tiveram um caráter relevante em termos da sua formação.

5) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a formação versus prática (dos professores)* – inclui-se nesta categoria os dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias variadas (narrativas orais, relatos escritos, etc), objetivando produzir uma reflexão autoformadora. Neste grupo, no Brasil, destacamos, entre outros, o trabalho de Signorini (2000), que, no contexto de formação de professores, discute o papel do relato como instrumento de reflexão e transformação dos mecanismos de composição mais frequentes nas produções dos professores.

6) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a formação versus profissão (de professor)* – estes estudos consideram os aspectos de ordem mais institucional, desenvolvido no âmbito da formação de professores, envolvendo, por exemplo, práticas alternativas de avaliação do professor; experiências realizadas no contexto da formação inicial ou da formação contínua.

7) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor)* – nestes estudos os professores assumem, simultaneamente, o papel de “objetos” e de “sujeitos” da investigação.

8) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores)* – nesta categoria estão os estudos que objetivam a mudança das práticas dos professores, através das experiências autobiográficas, baseando-se na investigação-ação colaborativa ou em grupos de formação-ação participada. No Brasil são ilustrativos dessa abordagem os estudos de Magalhães (1986, 1998) cujo foco está na formação contínua como forma de trazer para a escola uma dimensão ampla sobre o conhecimento que é ou deve ser construído e/ou valorizado nas práticas discursivas institucionais e sobre quem é ou deve ser ouvido.

9) *Abordagens com objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor)* – este tipo de estudo utiliza as abordagens autobiográficas no sentido de transformar a profissão docente, uma vez que o professor é encorajado a se assumir como profissional dotado de autonomia. Insere-se aqui o trabalho de Holly (1995), que, ao analisar mais de 40 diários escritos por educadores, consegue apresentar algumas características comuns a todas as categorias de professores ao longo da profissão.

Com relação à categorização dos estudos (auto) biográficos, proposta por Nóvoa, a nosso ver dois pontos valem ser ressaltados. O primeiro diz respeito ao fato de que, embora cada estudo apresente uma forma própria de investigação, é possível enquadrar um mesmo estudo em vários grupos desta categorização. O segundo relaciona-se

à diversidade de perspectivas e de estratégias que constituem, por um lado, um estímulo às interações, ao uso de técnicas e aos enquadramentos teóricos adequados, e por outro lado, legitimam práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor. Neste contexto, as abordagens (auto)biográficas apresentam-se como um trabalho de investigação e de reflexão sobre momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais. Em outras palavras, as histórias de vida constituem um caminho pelo qual pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.

3. A escrita como experiência no contexto de formação do professor: o papel do relato

O ato de escrever tem sido campo de estudo de diversas áreas de conhecimento, dentre elas: Linguística, Psicologia, Pedagogia, etc., que procuram enfatizar os variados aspectos desse processo. Paralelamente às diferentes formas de considerar o mesmo objeto, a escrita, tem-se registrado ampliação do conhecimento sobre esse mesmo objeto, modificando antigas concepções (por exemplo, a de escrita como representação da fala), a partir do desenvolvimento de novas pesquisas que têm procurado superar as dificuldades dos estudos precedentes. De uma visão inicialmente puramente codificadora, passou-se a um paradigma cognitivista hegemônico durante mais de uma década em diversos centros de pesquisa, até se chegar, nos últimos anos, a abordagens centradas no contexto sócio-histórico.

Nesta perspectiva, é interessante ressaltar aqui a posição de Foucault (1994) para uma pedagogia da escrita. Para esse autor, a escrita entendida como uma descoberta de sentido desenvolve no escritor a habilidade reflexiva, aquela que lhe permite examinar e reexaminar a direção dos seus pensamentos quando grafados num papel. Portanto, se a escrita é uma ação para pensar o mundo, também é uma vontade de agir sobre ele, transformando, por exemplo, a visão que o leitor tem dele.

Transferindo essa questão para o contexto de formação do professor, a expectativa é de que a apropriação da escrita se dê num contexto de atribuição de sentidos para o que se escreve e, assim sendo, a escrita revele-se como responsável por trazer à consciência, além de certos aspectos da linguagem, aspectos ligados às representações e às ações dos sujeitos e aos contextos específicos que as determinam, tornando-os objetos de reflexão, análise e planejamento.

Uma abordagem recente sobre a escrita como formadora, que toma por base a teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial os ensaios de Walter Benjamin, é a desenvolvida nos trabalhos de Kramer & Jobim e Souza (1996) e Kramer (1998), para quem a escrita e a leitura para se constituírem como formadoras precisam se concretizar como experiências.

Kramer & Jobim e Souza acreditam que mudanças no atual panorama do ensino de escrita, cujo foco está no trabalho com a língua em função da comunicação e expressão ou da gramaticalidade (regras, normas), desvinculando, em ambos os casos, a linguagem da história, só serão possíveis quando se perceber que “atores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo e nem sempre científico ou sacralizado como tal...” (op. cit.: 26). Para tanto, é urgente, primeiro, que os professores conquistem sua palavra, se apropriem da leitura e (re)descubram a paixão pela escrita, tornem-se autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para em seguida poderem ajudar os alunos a também se tornarem leitores e escritores reais, gostando de ler e escrever. Assim sendo, a escrita configura-se como experiência, uma vez que possibilita tanto a quem escreve quanto a quem lê fazer parte de uma coletividade, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, refletindo, formando-se.

Outro trabalho Segundo Signorini (2000), é procurando uma maior compreensão do processo de tomada de consciência do aluno-professor e/ou do professor em serviço, em meio a suas potencialidades,

experiências anteriores como aprendiz de língua, seu conhecimento e sua maneira pessoal de ensinar que os cursos de formação podem propiciar mudanças de expectativas sociais e culturais. E essas mudanças tendem a provocar mudanças nas percepções do professor do que ele é e do significado de suas ações. E ao situar-se verbalmente em seus relatos, esse professor vai, gradativamente, ter de gerenciar as tensões e conflitos que caracterizam todo o processo de ensino/aprendizagem.

Como conseqüência, o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa e, portanto, só poderá adquirir significado num determinado jogo lingüístico, que está atrelado a esse contexto, no qual os interlocutores ativam seus sistemas de valores, crenças e atitudes, inter-relacionando-se entre si e inter-relacionando-se nas suas histórias.

4. Considerações finais

Diante dessa sistematização das abordagens (auto)biográficas na formação de professores e do papel da escrita como formadora, considerado aqui ainda de forma ampla, acreditamos que o trabalho com a produção de relatos escritos, não apenas como prática de contar e recontar experiências pessoais, mas como instrumento de reflexão sobre a ação, para usar a expressão de Schön, possibilita ao professor, inicialmente, examinar seu próprio texto, perceber dissonâncias entre a intenção e a execução e promover melhorias no texto nos planos do conteúdo e da forma. Além disso, esse trabalho propicia conhecimentos que dão origem a reflexões sobre a compreensão de elementos únicos do processo de ensino, que podem afetar a percepção e prática profissionais. Neste percurso, o autor desenvolve estratégias de ajustamento, próprias do processo da escrita e da formação profissional, através do incentivo à reflexão sobre sua ação lingüística e sua prática pedagógica, a fim de aprimorá-las, associando-as ao contexto em que se inserem.

5. Referências bibliográficas

- CLADININ, D. J. & CONELLY, F. M. (1996) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. *Educational Researcher*, v.25, n° 3, p.24-30.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 79-110.
- MACHADO, A. R. (1995) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Contexto.
- MAGALHÃES, Mª C. C. (1996) Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais na sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The ESP*, São Paulo, vol 17, n° 1,01-18.
- MAGALHÃES, Mª C. C. (1998) Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESP*, São Paulo, vol 19, n° 2, 169-184.
- MOITA, Mª CONCEIÇÃO. Percursos de formação e de trans-formação. IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 111-140.
- NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.
- FONTOURA, Mª MADALENA. Fico ou vou-me embora? IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 171-198.
- FOUCAMBERT, J. (1994) Preliminares à pedagogia da escrita. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 75-83.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 141-170.
- GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 63-79.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN NÓVOA, Antonio (org.). (1995) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 31-62.
- KRAMER, S. (1998) *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- _____. & JOBIM e SOUZA, S. (1996) *Histórias de professores*. São Paulo: Ática.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000). Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SIGNORINI, I. (2000) Relato do professor: percurso feito, percurso por fazer. IN KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (orgs) *Alfabetização de jovens e adultos e (auto) formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Análise da interação profissional-cliente e qualidade da comunicação em serviços

José Carlos Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT. Drawing from a study of interactions in service encounters from an interactional sociolinguistic conversation analysis perspective associated with Total Quality Management principles, results show the vast majority of service providers' unawareness of the importance of quality communication for the delivery of the service and for the achievement of customer satisfaction.

PALAVRAS-CHAVE: Interação, discurso, conversação, qualidade

A linguagem em contextos de trabalho é **funcional**, isto é, relacionada com a(s) tarefa(s) ou atividade(s) de trabalho, **estratégica** (voltada para objetivos) e **especializada** (adequada ao contexto). Gonçalves (1994), com base em estudos da interação nos contextos institucionalizados da sala de aula e da comunicação médico-paciente, aponta uma série de fatores linguísticos, interacionais e discursivos que funcionam **como parâmetros** para medir a assimetria característica da institucionalidade do discurso: o controle do tópico, ou da agenda interacional; a organização tática da interação, isto é o sistema de troca de turnos e as resultantes estruturas de participação no discurso; o grau de planejamento e nível de formalidade da interação; a reciprocidade, não-reciprocidade do discurso; a linguagem funcional apropriada a cada contexto institucional e o conhecimento, ou saber técnico específico de cada área de atuação profissional.

A noção de **atividade de fala** é importante para entender os processos interacionais através dos quais os falantes negociam o significado de suas interações. No artigo **Context, Activity and Participation**, Goodwin & Goodwin apontam para a diversidade de acepções que a palavra **activity** tem na literatura linguística. Os autores demonstram como **atividades** são meios pelos quais "*participants both attend to, and constitute context*" e como a presença simultânea de atividades alternativas situa os participantes dentro de contextos múltiplos, em que, às vezes, os participantes não só percebem o fenômeno da atividade sob perspectivas diferentes mas também têm acesso diferenciado à atividade. Desta forma, através dos detalhes das várias formas pelas quais os participantes participam das interações em cada momento, os co-participantes exibem uns aos outros o seu entendimento do que está acontecendo, e o seu alinhamento em relação a estes eventos. Através destas demonstrações, os co-participantes ratificam as propostas e avaliações oferecidas pelos outros, ou até mesmo as desafiam. Para entender a atividade de fala, é preciso considerá-la como um todo, em que a fala, a entonação, o movimento corporal operam como diferentes canais para formar uma atividade única. Para atingir a ação coordenada, os participantes devem demonstrar uns aos outros a inteligibilidade dos eventos em que estão engajados, incluindo as atividades presentes e o que eles esperam que aconteça em seguida. Dentro desta visão, as atividades não são estáticas, mas emergem com o tempo, o que constitui uma característica básica do processo. **Uma atividade é, então, organizada como um sistema de significação interativamente constituído, através da produção colaborativa de fenômenos verbais e não verbais. As atividades fornecem o contexto para a interpretação dos eventos encerrados dentro delas.** Os interagentes não só têm que **usar** as atividades, mas ao mesmo tempo tem também que **construí-las** interacionalmente, através da inferência, da ação e de comportamentos linguísticos verbais e não verbais. Desta forma o contexto é mutuamente **constituído** e **constitutivo** nas atividades. Os participantes de interações institucionais constroem sua conduta enquanto ela acontece, turno a turno, e progressivamente constituem, e em consequência,

criam conjunta e colaborativamente o acontecimento da sua fala, cada um com os seus papéis sociais. Erickson et al (1982) apresentam uma ordem invariável das fases constituintes de uma atividade interacional, em seu estudo de crianças italo-americanas interagindo em casa, na hora do jantar, e na escola, em aulas de matemática:

Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Fase V
Cenas e/ou eventos prévios	Preparação	Atividades propriamente ditas – Foco	Conclusão Finalização	Cenas e/ou eventos subsequentes

que Gonçalves (2000) sintetiza em: **Abertura, Produção e Fechamento**

ABERTURA	PRODUÇÃO	FECHAMENTO
Cenas e/ou eventos prévios: Preparação	Atividades propriamente ditas – Foco Principal	Conclusão, finalização e/ou eventos subsequentes: Finalização

O excerto abaixo ilustra as fases da interação:

- 01 C: **Oi. Tem Dune?**
 02 P: Tem o masculino, o feminino tá em falta.
 03 C: Masculino? eita, eu não conheço não.
 Deixa eu...tem provador?
 04 P: Não...
 05 C: Tem não?
 06 P: Mas dá para sentir aqui...vê.
 ((A funcionária oferece um vidro do perfume))
 07 C: É, dá pra sentir mais ou menos.. Tá quanto?
 08 P: tá por quarenta reais.
 09 C: quarenta? Esse pequenininho?
 10 P: Isso.É...são trinta ml,né.
 11 C: Certo
 12 P: O maior (ininteligível)
 13 C: mas...tá pra chegar o feminino, não?
 14 P: daqui uns quinze dias mais ou menos
 15 C: **tá ok, brigada.**

A **Abertura** é feita em (01), pela cliente, através da saudação **oi** e da pergunta **Tem Dune?**, como se pode ver na parte sombreada. Igualmente a finalização ou **Fechamento** da interação também é feito pela cliente, iniciando em (13), com o marcador de inversão argumentativa **mas**, e a pergunta **tá pra chegar o feminino, não?** Com a resposta da atendente em (14), a cliente encerra a interação em (15), com os marcadores **tá ok, brigada**, como se pode ver na outra parte também sombreada. A parte central da interação é a **Produção**, e é executada pela cliente e pela atendente, através de perguntas e respostas, respectivamente. Na análise da interação em contextos de atendimento ao público, dois conceitos são fundamentais para compreender melhor a natureza dinâmica e reflexiva desta atividade e o fluxo de atividades interligadas que constitui os encontros de serviços. O primeiro é o conceito de **ciclo de serviços** (ou ciclo do usuário). O

segundo é o conceito de **hora da verdade**. Albrecht(1992) define o ciclo de serviço:

“Um ciclo de serviço é a cadeia contínua de eventos pela qual o cliente passa, à medida em que experimenta o serviço prestado por você. Essa é a configuração natural e inconsciente que está na cabeça do cliente, e que pode não ter coisa alguma a ver com o seu enfoque ‘técnico’.

No ciclo de serviço, cada momento da interação do cliente com a empresa é um episódio em que a qualidade da comunicação tem que se realizar para que os resultados finais atinjam a satisfação do cliente, pois em cada episódio da sequência de atividades, o cliente entra em contato com algum aspecto da organização e obtém uma impressão da qualidade do serviço. Como o serviço é produzido na hora em que está sendo consumido, os episódios formam uma cadeia de eventos, um conjunto de atividades sequencialmente interligadas, que o cliente vê como um todo, mas que os fornecedores vêem como episódios estanques e sem interconectividade, como se fossem tarefas e responsabilidades individuais isoladas. Este **choque de percepções** é um dos grandes obstáculos para a qualidade do serviço e do atendimento. Para resolver este impasse, a noção de **hora da verdade** ajuda o profissional a encarar a prestação do serviço como um fluxo único de atividades interligadas. Citando a afirmação de Einstein *“Deus está nos detalhes”*, Albrecht (1992) afirma:

“A qualidade dos serviços está nos detalhes. Ou seja, a relação entre o fornecedor do serviço e o comprador do serviço está presente em muitos pontos individualizados de contato, e não apenas um, pois o serviço é fabricado no ato da entrega, e na maioria dos casos há muitos pontos de entrega”

Para efeito de nosso estudo, apresentamos abaixo uma definição operacional de hora da verdade: **Hora da verdade é todo momento em que o cliente entra em contato com uma empresa e dela obtém uma impressão**. Com base nesse conceito, podemos ter três tipos básicos de situação:

1. Hora da verdade encantadora (ou mágica):

É o momento em que o cliente recebe um serviço excepcional. Sempre quando ele procura serviços de qualidade, ele lembra de você, ou da sua empresa. Ele está até disposto a pagar um pouco mais, ou andar alguns quilômetros a mais para ter aquele serviço diferenciado que você ou sua empresa oferecem.

Guichê de informações turísticas₁

- 1 P₁ : bom dia, eu gostaria de uma informação de como chegar em porto de galinhas.
- 2 C₁ : bem eh... bom dia, a senhora saindo daqui do aeroporto, a senhora vai pegar à direita e segue em frente.
- 3 P₁ : aham.
- 4 C₁ : mais ou menos uns vinte minutos.
- 5 P₁ : certo.
- 6 C₁ : quando a senhora avistar uma fábrica do lado direito chamada coperbo.
- 7 P₁ : coperbo.
- 8 C₁ : coperbo, a senhora entra à esquerda, logo que avistar () a placa da fábrica da coperbo.
- 9 P₁ : certo.
- 10 C₁ : certo...a senhora entra a esquerda que vai ser a chamada pe-sessenta.
- 11 P₁ : pe-sessenta?
- 12 C₁ : sessenta.

- 13 P₁ : certo.
- 14 C₁ : essa pe-sessenta ela vai ter várias entradas certo...as praias, logicamente do lado esquerdo né? vão ter várias entradas pra as áreas litorâneas...
- 15 P₁ : uhum.
- 16 C₁ : mas, aí vai Ter sinalização certo...falando...eh... de porto de galinhas ou falando mais ao município de ipojuca...
- 17 P₁ : certo.
- 18 C₁ : então a senhora vai se guiando pelas placas do município de ipojuca...
- 19 P₁ : uhum.
- 20 C₁ : quando a senhora avistar uma placa ipojuca... à direita; a próxima entrada a esquerda é a de porto de galinhas.
- 21 P₁ : certo...e me diga uma coisa, você tem alguma informação sobre... eh...hotel na área, alguma coisa assim...com preço bom !
- 22 C₁ : olha, um hotel muito bom que a gente tem... assim, agora ele é um pouco dispendioso né !, porque fica no litoral é o ocaporã.
- 23 P₁ : aham.
- 24 C₁ : e... o solar porto de galinhas.
- 25 P₁ : desses dois, você tem idéia, qual seja o mais em conta ?
- 26 C₁ : o mais em conta é o solar porto de galinhas que é muito bom !
- 27 P₁ : porto de galinhas... certo !
- 28 C₁ : eh, ele é, é uma acomodação mais rústica, mas também de boa infra-estrutura.
- 29 P₁ : uhum... tá ok... muito obrigada.
- 30 C₁ : de nada...disponha !
- 31 P₁ : bom dia !
- 32 C₁ : bom dia, também.

A observação da cliente/pesquisadora sobre este atendimento resume vários dos componentes de uma hora da verdade encantadora: *((Atendente do sexo feminino, com idade aproximada de 20 anos, com boa aparência. Durante a interação, se mostrou muito simpática e prestativa. A atendente demonstrou segurança e cordialidade ao responder às perguntas da cliente))*

2.Hora da verdade desencantadora (desastrada):

É aquele momento que faz o cliente também se lembrar de você, ou de sua empresa. Só que com efeito absolutamente contrário. Ele se lembra com ódio e raiva pelos momentos desagradáveis que teve com você ou com sua empresa. Em consequência, ele irá falar de sua empresa de forma negativa e dificilmente voltará a fazer negócios com você:

Loja de roupas no shopping center

- 1 ((pessoas conversam dentro da loja, ninguém aparece para atender))
- 2 C₁ : qual o preço dessa bolsa ?
- 3 P₁ : ana, o preço dessa bolsa ?
- 4 C₁ : qual o preço dela ?
- 5 ((a outra vendedora procura a etiqueta dentro da bolsa))
- 6 P₂ : 143.
- 7 P₁ : ela com desconto, pra dividir três de quarenta e dois e noventa.
- 8 C₁ : três de ?
- 9 P₁ : quarenta e dois e noventa.
- 10 C₁ : isso à vista ou... ?
- 11 P₁ : cento e vinte e oito pode ser a vista, cartão ou

três de quarenta e dois, né ? seria entrada, trinta e sessenta.

C₁ : ah, tá bom. Tá ok, obrigada tá.

3. Hora da verdade normal:

É aquele momento em que você atendeu o cliente, não criou nenhum problema adicional para ele, fez burocraticamente o que estava programado. Mas você perdeu a oportunidade de oferecer-lhe aquele algo mais do seu toque pessoal, a diferença competitiva da sua marca pessoal ou organizacional.

A interação abaixo ilustra a hora da verdade normal, nas palavras da cliente/pesquisadora:

“A atendente tem aproximadamente vinte anos e não se mostrou muito interessada na venda, quando a cliente procurava por um determinado perfume. Pode-se dizer que a atendente apenas cumpriu sua obrigação, nada além disso. Ela tentava ser um pouco simpática, porém, talvez por timidez algumas vezes respondia à cliente balançando a cabeça.”

Loja de Perfumes no shopping center

- 1 C₁ : boa tarde, vocês tem hidros?
- 2 ((a vendedora faz que sim com a cabeça))
- 3 C₁ : quais são os tamanhos que vocês tem ?
- 4 P₁ : cinquenta e oitenta mil.
- 5 C₁ : cinquenta e oitenta, qual o preço de cada um ?
- 6 P₁ : quatorze e oitenta e dezenove e oitenta.
- 7 C₁ : quatorze e oitenta... tá jóia obrigada.
- 08 P₁ : de nada

Diante das expectativas dos clientes, acima resumidas, a satisfação do cliente pode ser traduzida na seguinte equação:

**Satisfação do cliente = (P) percepção do cliente
(E) expectativa**

Através da análise desta equação, nós podemos identificar três situações típicas, como foi demonstrado na análise das horas da verdade na interação profissional/cliente:

1. P<E= Cliente desencantado
2. P=E= Cliente normal
3. P>E= Cliente encantado

Conclusão

Os resultados apontam para uma falta de consciência, por parte dos profissionais, da importância da comunicação verbal e não-verbal para a qualidade no atendimento. O choque de perspectivas entre o profissional e o cliente é fonte de desalinhamentos dos participantes em relação às atividades de fala nos encontros de serviços. Para cirar e/ou despertar a consciência dos profissionais há necessidade de treinamento proativo (pre-serviço) e requalificação ou reciclagem (em serviços) dos profissionais para a qualidade nos serviços.

Referências bibliográficas

- ALBRECHT, K. (1992) *Revolução nos Serviços: como as Empresas Podem Revolucionar a Maneira de Tratar os seus Clientes*. São Paulo. Pioneira
- ERICKSON, F. SHULTZ, J. J., FLORIO, S. (1982) Where's the Floor? Aspects of the Cultural Organization of Social Relationships in Communication at Home and in School. In *Children in and out of School. Ethnography and Education*. Edited by Perry Gilmore and Allan A. Glatthorn. CAL, Washington, D.C. 88-123.
- GONÇALVES, J.C. (2000) *Análise da interação e qualidade da comunicação em contextos do trabalho*. Trabalho de Pesquisa elaborado como requisito parcial para o Relatório do Projeto Análise da Interação e Qualidade da Comunicação em Contextos do Trabalho Processo CNPQ Número 520773/96-9
- GONÇALVES, J.C. (1994) Doctor-patient Communication: Training Practitioners For Change, em *Language And Peace*, editado por A. Wenden & C.S. Schaffner. Dartmouth Publishing Company, Aldershot, England
- GONÇALVES, J.C. (1994) O Discurso e as Profissões: Análise da Interação em Contextos Institucionais. *Investigações*, Recife 4:59-71
- GOODWIN, C. & GOODWIN, M. CONTEXT, *Activity and Participation*, em *The Contextualization of Language*, cópia xerox.

A democracia no discurso dos trabalhadores rurais sem-terra: elementos lingüístico-ideológicos*

José Nascimento de França**

Universidade Federal de Alagoas

RÉSUMÉ. Ce travail fait une approche linguistique et sociologique du signe verbal "democratie", élément présent dans le "Programme de Reforme Agraire" des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST). À partir des bases théoriques chez Bakhtin et Gramsci, l'auteur identifie le discours sur la démocratie socialiste avec des éléments idéologiques de la démocratie directe, avec des principes de la démocratie constitutionnelle et aussi avec des valeurs éthiques de la théologie de la libération.

PALAVRAS-CHAVE. Signo lingüístico-ideológico, democracia, socialismo e trabalhadores rurais sem-terra.

A democracia, tomada por nós enquanto valor universal, é um processo inacabado e em permanente estado de tensão face aos ataques internos e externos de que é alvo. A questão da democracia assume, hoje, uma relevância sem precedentes tanto no plano nacional quanto internacional, conforme podemos verificar a partir das pontuações que passamos a indicar.

1. O processo de consolidação democrática brasileira, após o regime militar-autoritário, vigente nas décadas de 60, 70, meados da década de 80 e após os períodos dos governos Sarney, Collor, Itamar e o primeiro mandato de Fernando Henrique ainda está muito incipiente.

2. As investidas, temporariamente vitoriosas, do projeto neoliberal do FMI e dos governos das empresas multinacionais conduzidas no Brasil pelo governo de Fernando Henrique, resultaram na perda de algumas conquistas sociais, trabalhistas e da Sociedade Civil, inscritas na Constituição de 1988, na diminuição da responsabilidade do Estado na execução de políticas públicas e na entrega de empresas públicas estratégicas ao capital financeiro internacional.

3. Em consequência, ocorre o aumento do desemprego e do número de pessoas que vive submetida às situações de pobreza e de miséria no país, na América Latina e nos países do Terceiro Mundo.

4. Surge, então, a necessidade de se encontrar soluções para se contrapor ao projeto neoliberal hegemônico e à crise do socialismo vivenciada no Leste Europeu a fim de que se possa atender às necessidades fundamentais da grande maioria da população brasileira aprisionada pela pobreza e a miséria.

Considerando que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tem se revelado como um sujeito histórico preocupado com essas questões resolvemos, num primeiro momento, verificar as propostas desse Movimento relacionadas com a questão da democracia brasileira. Assim, elegemos como objeto do nosso estudo os signos lingüístico-ideológicos presentes no discurso do MST sobre a democracia o qual se encontra intimamente relacionado com o esforço desse Movimento pela efetivação da reforma agrária.

Na realização da nossa pesquisa levamos em consideração os pressupostos básicos que se seguem:

- O MST tem uma proposta de reconstrução democrática para o Brasil substanciada num discurso sobre a democracia.

- O discurso do MST sobre a democracia está fundamentalmente construído nos valores da ideologia do proletariado e do conjunto das camadas subalternas da população brasileira.

- A construção discursiva do MST sobre a democracia está ancorada em elementos político-ideológicos originários dos conceitos de democracia direta da Grécia Antiga, do ideário iluminista, consolidado na democracia constitucional das sociedades modernas, de elementos ético-políticos e humanístico-sociais da teologia da libertação e do socialismo científico.

- A proposta democrática do MST, intimamente relacionada

com a proposta de reforma agrária, não está circunscrita aos limites da formação capitalista brasileira no rumo da consolidação do neoliberalismo e da "globalização"; ao contrário, ela está vinculada à redefinição da democracia brasileira, construindo as bases para a edificação de um modelo de sociedade democrática e socialista.

Tomando como ponto de partida esses pressupostos, desenvolvemos nossa investigação buscando respostas para os seguintes questionamentos:

- Como o MST está construindo o seu conceito de democracia?

- Quais os signos lingüístico-ideológicos que foram utilizados na construção do conceito de democracia pelo MST?

- Como identificar, a partir dos signos lingüístico-ideológicos, os valores político-ideológicos oriundos das classes fundamentais da sociedade brasileira presentes no discurso sobre a democracia do MST?

Na processualidade metodológica da nossa pesquisa, trabalhamos com as seguintes categorias: democracia direta, democracia constitucional, socialismo, participação popular, autogestão; ideologia, signo lingüístico, enunciação, discurso, linguagem e poder.

Nossos autores de referência básica foram: VERNANT (1984), HELLER (1989 e 1990), COUTINHO (1980), GRAMSCI (1978, 1988-a e 1988-b), BAKHTIN (1922), AMMANN (1994), GOHN (1997), VÁSQUEZ (1968), FAIRCLOUGH (1991 e 1992), KOCH (1992), e RÁDICE (1979) e MARX (1983).

O Sujeito do Discurso analisado foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), intelectual orgânico coletivo dos trabalhadores rurais brasileiros. Vale relevar que o sujeito aqui referido tem fala que se torna concreta no discurso dos intelectuais orgânicos, o que justifica a presença de GRAMSCI como um dos autores de referência do nosso estudo.

O MST é um movimento sócio-territorial de trabalhadores rurais sem-terra de âmbito nacional, possuindo um caráter sindical e elementos de Organização Não-Governamental (ONG). O MST tem como objetivos: a) Lutar pela democratização da terra e dos meios de produção; b) Viabilizar programas de desenvolvimento agropecuários e agro-industriais; c) Desenvolver programas de educação popular desde o nível elementar até o universitário. O Movimento conquistou nos seus mais de 15 anos de existência o reconhecimento nacional e internacional tendo recebido o Prêmio Nobel Alternativo da Paz-Suécia. A base territorial do Movimento é constituída por centenas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária em 22 estados brasileiros.

Tomamos como *corpus* da nossa investigação o *Programa de Reforma Agrária* do MST do qual extraímos 15 recortes os quais foram analisados conforme exemplificamos a seguir.

R - 1

II- Características da reforma agrária

A reforma agrária significa um conjunto de medidas necessá-

rias que consiga alcançar aqueles objetivos. Esse conjunto de mudanças começa necessariamente pela democratização da propriedade da terra e dos meios de produção, base para qualquer mudança social efetiva [...], (grifo nosso) MST, (1998, p.20).

O primeiro enunciado do recorte em análise é “A reforma agrária significa um conjunto de medidas necessárias que consiga alcançar **aqueles objetivos**”, em que **aqueles** na qualidade de referencial nos remete para o primeiro parágrafo do texto (R-2) que trata dos **objetivos** da reforma agrária, explicitada nos seguintes termos:

R - 2

*Essa proposta de reforma agrária se insere como parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira de **construir uma sociedade: igualitária e socialista**. Desta forma, as propostas de medidas necessárias fazem parte de um **amplo processo de mudanças na sociedade brasileira**, e, fundamentalmente, da **alteração da atual estrutura capitalista de organização da produção**, (grifo nosso) MST, (idem, p.19).*

No R-1, destacamos o signo lingüístico-ideológico **democratização**, o qual se constitui numa referência explícita do item lexical **democracia**. A **democratização** está referenciada pelos conjuntos de itens lexicais **propriedade da terra, meio de produção e mudança social efetiva**. Assim os trabalhadores rurais sem-terra, através do Programa de Reforma Agrária, nos fornecem uma pista que nos possibilita inferir que não é qualquer **democratização** que eles estão querendo, mas uma **democratização** cujo significado é a conquista da **propriedade da terra e dos meios de produção**. Além disso, o sujeito do discurso visualiza que essa **democratização** se constitui no fundamento para uma **mudança social efetiva** no campo e, por extensão, na sociedade brasileira. Já os enumerados no R-2, ao explicitar como objetivo da “proposta de reforma agrária” a construção de uma **sociedade igualitária e socialista**, oferece-nos uma pista no sentido de que a **mudança social efetiva**, apontada no recorte em análise, está inserida na ideologia do proletariado e da democracia, uma vez que a **igualdade** é um valor ético, incorporado tanto pela **democracia** quanto pelo **socialismo** e, este último é um sinônimo da ideologia do proletariado.

Assim, como vemos no R-2, a reforma agrária proposta pelo MST “se insere como parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira de **construir uma nova sociedade: igualitária e socialista**” e as propostas políticas do Programa de Reforma Agrária, “fazem parte de um **amplo processo de mudanças sociais**, constituindo-se a **alteração** da vigente **estrutura capitalista de produção**, como a mudança fundamental desse processo”.

Conceituada a reforma agrária enquanto um conjunto de medidas que possibilitem a construção de **uma nova sociedade igualitária e socialista**, fundamentada na “**democratização** da propriedade da terra e dos meios de produção”, procuramos ver, retomando-o R-1 os possíveis sentidos que podem ser construídos sobre a **democracia**.

No segundo e último enunciado do R-1, onde registramos a **primeira referência direta à questão da democracia**, através do termo **democratização**, no enunciado “esse conjunto de mudanças começa necessariamente pela **democratização da propriedade da terra e dos meios de produção, base para qualquer mudança social efetiva** [...]”, nos possibilitou as inferências que se seguem.

O modalizador lexical **necessariamente** nos remete para o caráter de exigência de algo que precisa ser atendido, pois sem a **democratização da terra e dos meios de produção** não pode haver mudança social realmente válida para os trabalhadores rurais sem-terra. Essa interpretação é reforçada pelos elementos lexicais **base** e **qualquer**, uma vez que a **democratização da propriedade da terra e dos meios de produção** constitui a **base** para **qualquer mudança social**

efetiva. Assim, o enunciado em tela poderia ser parafraseado, pelo menos, de duas maneiras:

a) toda e qualquer mudança social efetiva no campo brasileiro só será possível com a democratização da propriedade da terra e dos meios de produção;

b) não poderá haver qualquer mudança social profunda no campo brasileiro sem que haja a democratização da propriedade da terra e dos meios de produção.

A análise dos signos lingüísticos do enunciado constituído ao R-1 indica, também, que o MST conceitua a democracia enquanto signo ideológico intimamente relacionado com a propriedade da terra e dos meios de produção. Além disso, a efetivação da democracia através da “**democratização** da terra e dos meios de produção” (acesso dos trabalhadores rurais à propriedade da terra e aos meios de produção) representa a “**base**”, a condição sem a qual a reforma agrária ou qualquer outra mudança social profunda no Brasil pode ser efetivada.

Mesmo que não possamos afirmar que o signo verbal **democracia** possa ser considerado como um sinônimo de “reforma agrária”, percebemos no enunciado analisado e, como vemos em outros enunciados do mesmo discurso, que os dois signos verbais possibilitam a construção de significados bem próximos. Efetivada essa pequena, demonstração sobre o nosso método de análise, passamos a fazer uma síntese das principais conclusões de nossa pesquisa.

Nossas análises sobre os signos lingüístico-ideológicos relacionados com a democracia presentes no *corpus* da nossa pesquisa nos permitiram identificar vários sentidos de democracia que abarcam dois tipos de elementos distintos, mas complementares. Esses elementos são representativos de valores objetivo-materiais (concretos) e de valores ético-culturais (subjativos).

Os valores ético-culturais consubstanciam alguns conceitos alusivos à democracia política. Esses conceitos reafirmam a necessidade de aprimoramento da participação popular nos mais diversos centros de poder do Estado e da Sociedade Civil. Nessa visão de democracia, estão presentes as concepções de homem e mulher novos e, igualmente, de uma nova sociedade. Nessa perspectiva, o MST resgata e revitaliza conceitos antropológicos e societários – seres humanos e sociedades solidárias – presentes nas utopias cristã e socialista. Na utopia socialista, a partir da perspectiva gramsciana, a criação desse novo homem (e mulher) e dessa nova sociedade requerem a viabilização de um programa de reforma ética e cultural do homem na sociedade, o qual devem ser efetivado através da organização, conscientização e mobilização dos subalternos pelo intelectual orgânico coletivo, sob a perspectiva da conquista do poder. Esse programa de transformação social encontra no embate político-ideológico um dos seus principais instrumentos de concretização. É no bojo dessa luta que a linguagem, consubstanciada em discursos e textos, assume uma tarefa de primordial importância, uma vez que a práxis social é por ela intermediada.

O signo democracia denota os sentidos de garantia do direito ao trabalho para todos, o acesso da população subalterna aos bens e serviços públicos e a inclusão dos trabalhadores na distribuição de renda. Do nosso ponto de vista, a garantia do direito ao trabalho, juntamente com a garantia do direito à vida, são os fundamentos da democracia. O direito à vida está visceralmente relacionado com o direito ao trabalho. Nesse sentido, o direito a uma alimentação farta e sadia, outro elemento constitutivo do conceito de democracia do MST, está subjacente ao direito à vida e ao trabalho.

O signo democracia comporta, igualmente, o sentido de acesso à cultura, ao lazer e aos meios de comunicação por parte dos trabalhadores rurais sem-terra. Essa acepção apresenta, no entanto, um alto grau de vaguidade uma vez que parece deixar implícito que os trabalhadores não têm cultura, denotando, assim, a negação da cultura dos dominados e reificando a idéia de que só a cultura erudita, dos dominadores, é a única e verdadeira. Esse mesmo tipo de avaliação

pode ser utilizado quanto à questão do lazer. Vale salientar que, por mais rudimentar e pobre que seja uma pessoa ou uma comunidade, ela desenvolve algum tipo de lazer, uma vez que esse é um dos componentes básico do ser humano.

A democracia assume, ainda, os significados de desalienação do trabalho e dos trabalhadores rurais, aplicação dos excedentes econômico-financeiros para a construção do progresso econômico-social e integração dos valores éticos socialistas, dentre os quais é destacada a supremacia do trabalho sobre o capital. Essa concepção de democracia afirma de maneira peremptória, os valores socialistas que enfatizam a necessidade de superação da alienação humana e das relações sociais de trabalho vigentes, retomando os fundamentos econômicos e filosóficos construídos por MARX em 1844, (1983). Nessa visão de sociedade democrática, o autor do discurso aponta, igualmente, para a necessidade de busca incessante da elevação do nível das condições de vida da população subalterna e da reforma intelectual e ética da sociedade através da assimilação e vivência dos valores socialistas. Está implícita nessa aceção de democracia, mais uma vez, a afirmação da primazia do homem e da mulher sobre o capital e dos valores coletivos sobre os individuais.

Finalmente, a análise lingüística e sociológica dos signos contidos no *Programa de Reforma Agrária* do MST por nós efetivada e sintetizada no presente trabalho, nos permite confirmar o nosso pressuposto fundamental de que o MST tem um discurso sobre a democracia. Esse discurso assume o caráter de uma objetivação antecipada do homem, da mulher e da sociedade brasileira que se deseja construir. O discurso democrático do MST enfatiza, enfim, a necessidade e a possibilidade da redefinição das relações sociais da formação brasileira no sentido de que ela, aprofunde o seu caráter democrático e agregue os valores ético-políticos e sócio-culturais do socialismo e do cristianismo.

Referências bibliográficas

- AMMANN, Safira Bezerra. “*Considerações Críticas Sobre o Conceito de Participação*”. In Serviço Social e Sociedade, nº 5, São Paulo, Cortez, 1994.
- BAKHTIN, Michail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* - 2ª ed., São Paulo, Hucitec, 1992.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto, notas remissíveis e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo, Saraiva, 1988.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia como Valor Universal. Notas Sobre a Questão Democrática no Brasil*. São Paulo. Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Longman, New York, 1992.
- _____. *Language and Ideology*. Trabalho em Lingüística Aplicada. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1991.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Os Sem Terra, ONGs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo, Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno* – 6ª. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988-a.
- _____. *Os Intelectuais e Organização da Cultura* – 6ª. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988-b.
- HELLER, Ágnes. “*La teoría marxista de la revolucion e la revolucion de la vida cotidiana*”. Ediciones Península, Barcelona, España, 1982. Publicado pelo Centro Latino Americano de Trabajo Social (CELATS), Lima, Peru, 1989.
- _____. “*Democracia Formal e Democracia Socialista*”. In *Revista Historia y Sociedad*, nº. 22, México, 1979. Publicado pelo Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) Lima, Peru, 1990.
- KOCH, Ingdore G. V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.
- LYRA, Rubens Pinto. “*As vicinidades da democracia participativa no Brasil*”. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 36 nº 141, jan/mar/1999.
- MARX, Karl. *Terceiro Manuscrito. Propriedade Privada e Trabalho* (1844). In FROMM, Erich. *O Conceito Marxista do Homem*. 8ª. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.
- MST. *Programa de Reforma Agrária*. Caderno de Formação nº 23, São Paulo, Gráfica e Editora Peres, 1998.
- RÁDICE, Lucio Lombardo. *Um Socialismo a Inventar: reflexões sobre a via democrática para a transformação da sociedade*. São Paulo, Brasiliense, tradução da edição italiana de 1979.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- VERNANT, Jean – Pierre. *As origens do Pensamento Grego*. São Paulo, DIFEL, 1984.

O papel da automonitoração no processo de aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE)

Joselma Dias de Sousa

Universidade Federal da Paraíba

RÉSUMÉ: Cette étude analyse le phénomène de l'automonitoration dans trois situations de communication: l'automonitoration effectuée par l'apprenant lui-même; accomplie avec l'aide d'un interlocuteur (professeur ou élève) et induite par l'interlocuteur. On a aperçu que les apprenants se servent de plusieurs stratégies d'automonitoration et que les échafauds des interlocuteurs presque toujours déchainent ce processus.

PALAVRAS-CHAVE: automonitoração, autonomia e interação

1. Introdução

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, o fator erro parece estar ligado diretamente a outro, a correção – esta como uma forma de superar a lacuna detectada na produção linguística do aprendiz. A correção torna-se um recurso tão comum na prática do professor como é o erro na fala do aluno. Entretanto, a correção (ou o reparo) por parte dos aprendizes nos desvios dos próprios enunciados está também presente na sua performance. Esta correção é um sinal concreto de um processo maior, i.e., a automonitoração.

A automonitoração é um ato essencialmente consciente, sendo aqui observada em três situações distintas: a) automonitoração efetuada plenamente pelo aluno; b) decorrente da ajuda de um participante; e c) induzida pelo interlocutor.

Observamos a automonitoração em dois eventos: numa aula de conversação de FLE e durante apresentações de resumos escritos em francês. Temos como objetivo a) verificar as formas de automonitoração nos dois eventos já mencionados; b) investigar as estratégias do aluno para solicitar a intervenção dos locutores; e c) analisar o papel dos andaimos fornecidos pelos interlocutores no processo de automonitoração.

Os dados deste trabalho são transcrições de aulas gravadas em áudio, coletadas em dois momentos específicos: numa aula de conversação de FLE e em apresentações orais de resumos escritos sobre cidades da França. Resolvemos focar a automonitoração nestes dois momentos, pois acreditamos que eventos de fala mais espontânea ou de discurso previamente preparado, permitem-nos a observação de vários tipos de estratégias de automonitoração utilizadas pelo aprendiz; bem como a verificação do papel da intervenção de outrem em situações distintas.

Os informantes investigados são os alunos (13) e a professora da turma de LF de nível 03¹, do Curso de Extensão, oferecido pela UFPB, Campina Grande, no período letivo de 99.2. Tais alunos estão no nível intermediário de aprendizagem de francês, com três semestres de estudo.

2. Pressupostos Teóricos

2.1. A automonitoração no processo de aprendizagem

Numa perspectiva mais tradicional de ensino-aprendizagem, as falhas produzidas pelos alunos seriam, a rigor, corrigidas automática e exclusivamente, pelo professor. Consideramos entretanto que os participantes, colegas da turma, o professor, e principalmente o aluno que cometeu a falha possa reparar o desvio produzido, ou seja, possa automonitorar-se. O fenômeno da automonitoração é um ato estritamente consciente por parte do aprendiz, visando suprir uma falta na sua aprendizagem.

Uma forma sugestiva de automonitoração é aquela efetuada plenamente pelo falante. Neste caso, o aprendiz consegue identificar os desvios cometidos e preocupa-se em repará-los. Segundo VAN LIER (1988, *apud* MELO, 1995) o procedimento de correção iniciado

e completado pelo produtor do desvio, o aluno, é freqüente no contexto de sala de aula. Este tipo de reparação é denominado por SHEGLOFF *et al* (1977, *apud* MELO, op.cit.) de autocorreção auto-iniciada. Essa automonitoração do aprendiz sobre os próprios desvios, apoia-se no conhecimento da forma adequada na LE (MAYRINK, 1999). Tais desvios se constituem em algo que foge ao padrão, mas que o aluno é capaz de repará-lo, pois tem consciência de que por um descuido não produziu a forma correta (MACHADO, 1997). Este tipo de desvio está ligado mais à performance do que à falta de conhecimento propriamente dito na LE.

Um outro modo indicativo de automonitoração é aquela realizada com a ajuda de um interlocutor. Nesta situação, o aluno está consciente de suas dificuldades, e assim solicita a intervenção de alguém (professor ou colega), para tirar uma certa dúvida na LE; completar uma frase inacabada; ou corrigir um desvio no seu enunciado. Neste último caso, o aluno reconhece que no seu enunciado há problemas, mas que só não é capaz de produzir a forma adequada na LE, procurando a ajuda de outrem para superá-los. Ocorre aí a heterocorreção auto-iniciada como é classificado por SHEGLOFF (op.cit.).

Entretanto, por vezes o aprendiz produz formas incorretas considerando-as adequadas e, neste caso, não consegue identificá-las nem corrigi-las, em função do seu estágio de desenvolvimento na LE. Tais desvios estão ligados à competência linguística do aprendiz e, certamente, os andaimos dados por um participante mais competente serão importantes para que o aluno modele o seu enunciado, ou seja, automonitorar-se.

Segundo VAN LIER (op.cit.), são freqüentes os casos em que a correção é iniciada pelo professor, mas completada pelo aluno. O professor pode servir-se de vários expedientes: o uso de expressões: “como ?”; “o quê ?”; “unh ?”; a forma de pista que indica a resposta correta; e também a solicitação de esclarecimentos ou de repetição. A este tipo de correção induzida pelo interlocutor SHEGLOFF (op.cit.) nomeia de autocorreção heteroiniciada. A intervenção do professor não deve ser para “resolver” prontamente o problema do aluno, mas no sentido de sugerir a forma adequada para que o aprendiz perceba a diferença e se automonitorar. Com esta finalidade, um procedimento viável também é a correção indireta (i.e. reproduzir o enunciado do aluno alterando o que está em desacordo).

A automonitoração por parte do aprendiz não se refere apenas ao tratamento dos desvios cometidos, mas ao controle do próprio discurso. O aluno conscientemente monitora sua fala para estrategicamente superar a dificuldade sentida e não comprometer o conteúdo que está sendo comunicado. Daí o aluno “resolve”, nas palavras de KRAMSCH (1984), a sua dificuldade de várias maneiras: empregando o termo des-

¹ Sou grata à professora dessa turma, Maria Dalva Sarinho, por ter colocado à minha disposição, as gravações das aulas.

conhecido em LM; ou então noutra LE; afrancesando, no caso, um determinado termo; e utilizando sinônimos ou paráfrases do que foi dito.

A automonitoração certamente reflete de maneira positiva no desempenho lingüístico do aluno, uma vez que o aprendiz passa a estar mais preocupado com sua performance; mais atento a ouvir e entender as intervenções dos colegas e do professor para, em seguida, monitorar o seu conhecimento; bem como mais comprometido em monitorar a compreensão dos seus interlocutores. Acreditamos assim que a automonitoração contribui significativamente para a aquisição de uma LE, e é, possivelmente, o caminho para tornar o aluno cada vez mais autônomo no seu processo de aprendizagem.

3. Análise dos dados

3.1. Automonitoração efetuada plenamente pelo aluno

Uma forma que consideramos como indício de automonitoração é a avaliação crítica do próprio desempenho lingüístico, o que foi percebido, aqui, pela ocorrência da desaprovação por parte do falante do que foi por si enunciado. Na seqüência 01, o informante A8 está realizando a leitura do diálogo referente à lição estudada e, independentemente do alerta de outrem, elimina o elemento que lhe parece desnecessário: inicialmente o aluno anuncia o nome do personagem antes de reproduzir a sua fala, depois não vê relevância em fazê-lo.

Seqüência 01:

91 A8: le chef du personnel
92 ramenez-moi des fromages de Lyon
93 A6: oui monsieur
94 A8: le chef du (...) c'est pas la peine de répéter
95 P: ah' oui' ce n'est pas la peine de répéter

Neste exemplo, vemos que, no início, o informante A8 identifica quem fala (linha 91) “o chefe de pessoal”, e o que diz (linha 92) “traga-me queijos de Lyon”. Mas logo entende que anunciar o nome do personagem não é importante, pois além de ser um elemento repetido todos da sala dispõem do livro didático em mãos. Então este informante expressa claramente a sua intenção de não mais reproduzi-lo: (linha 94) “o chefe de pessoal (...) não precisa repetir”. Esta idéia fora reforçada pela professora: (linha 95) “ah' sim' não precisa repetir”. Diante deste caso, podemos notar que apesar do informante estar cumprindo uma tarefa, a da leitura do diálogo, ele não o faz de maneira passiva. Ao contrário, mostra-se consciente da relevância do ato de ler certas passagens do diálogo, ou não. Esta consciência reflete-se na sua fala: se antes o informante reproduz o texto na íntegra, em seguida passa a não repetir mais esta atitude e “corrige” a si próprio. Acreditamos então que a capacidade do aluno de alterar o seu comportamento lingüístico é característico de automonitoração.

Percebemos também um outro modo de automonitoração muito freqüente no corpus analisado, qual seja: o reparo propriamente dito de desvios na produção oral. Nas passagens a seguir, observamos que o informante A1 comete algumas faltas ao ler o seu resumo do trabalho escrito. Mas imediatamente volta atrás reparando tais desvios.

Seqüência 02:

A1: ...l'art [rumât] romant [oveña] AUVERGNAT

Seqüência 03:

A1: ...un million (...) trois cents trente trente deux (...) mil (...) soixan / eh:: six cent (...) soixante dix huit habitants...

Na seqüência 02, podemos notar que o informante A1 produz os termos *romant* (românica), *auvergnat* (da cidade de L'Auvergne) de forma errônea. Vejamos a transcrição fonética para perceber sua pronúncia problemática: [rumât] e [oveña]. Mas em seguida corrige-se, relendo-as corretamente. Já na seqüência 04 tal informante nota que

omitiu determinado número da cifra 1.332.678, mas rapidamente interrompe sua leitura e volta para fazer a correção necessária. O informante produz “um milhão trezentos e trinta e dois mil”, desconsidera “seiscentos” e vai para “setenta”, mas logo repara este desvio, dizendo “seiscentos e setenta e oito mil habitantes”. É necessário dizer que esta cifra não se apresenta por extenso no seu resumo, o que pode ter contribuído para a produção desta falha. Este fato nos sugere que o informante ao reparar as suas falhas impede simultaneamente que esta correção ocorra por parte de um colega; e demonstra também que tem conhecimento da pronúncia adequada (seqüência 02) e da leitura correta daquela cifra (seqüência 03), mas que por um lapso acabou por cometer um desvio que logo foi por ele mesmo consertado. Observamos também a reelaboração da própria fala e o uso estratégico da LM como formas decorrentes deste tipo de automonitoração.

3.2. Automonitoração decorrente da ajuda de um participante

Uma estratégia amplamente utilizada para solicitar a ajuda de um interlocutor é por meio da formulação de uma pergunta. Na seqüência 04 que se segue, notamos que o aluno, ao comentar uma imagem referente ao diálogo estudado, não recorda o nome da personagem presente naquela imagem. Isto leva-o a questionar os participantes da sala sobre o que lhe é problemático, servindo, neste caso, de uma pergunta em LF.

Seqüência 04:

60 A7: euh comment elle s'appelle lâ'
62 P: Françoise
63 A7: et Françoise va {à une magasin }
64 P: {à un magasin oui }
65 A7: et ensuite Françoise achète une vingtaine de fromage

Neste segmento, vemos que o informante A7 não se lembra do nome da personagem através da hesitação e do questionamento direto: (linha 60) “euh como ela se chama?”. Tão logo esta pergunta foi respondida (linha 61) o informante dá continuidade ao que pretendia comunicar: (linha 62) “e Françoise vai a uma loja”. Além de pergunta em LF, houve casos em LM e um tipo de questão que é um simples pedido de confirmação sobre o que se fala.

Um outro caso observado, que sugere ser um pedido de ajuda ao interlocutor, é a hesitação no enunciado do falante. Na seqüência que enfocaremos, a hesitação na fala do aluno resultou na intervenção por parte da professora visando ajudá-lo.

Seqüência 05:

A14: je vous présente Languedoc-Roussillon
c'est une c'est une région eh:: (...)
P: historique du sud
A14: c'est une région historique du sud de la France...

Neste exemplo, percebemos que o informante A14 hesita na sua explanação “é uma região eh:: (...)”. Esta ocorrência (a hesitação seguida de silêncio) levou a professora a intervir completando o enunciado do aluno. Certamente, foi esta a intenção desse aprendiz ao servir-se da estratégia da hesitação, pois vemos que este aceitou de imediato a contribuição da professora incorporando-a a sua fala.

3.3. Automonitoração induzida pelo interlocutor

Um recurso utilizado pela professora para conduzir à automonitoração é o uso da correção indireta. O efeito desse tipo de intervenção foi a correção por parte de um aluno; já um outro aprendiz não percebe a diferença entre o seu e o enunciado da professora, não resultando assim num processo de automonitoração. Na passagem que vamos examinar, certamente a professora nota que dois alunos têm dificuldades em pronunciar algumas palavras, o que deveria ser superado.

Seqüência 06:

- 119 A 7: un aller Marseille [se-kõ-de] départ dix heures
treize arrivé quinze heures onze
- 120 A10: merci
- 121 A7: un billet pour Avignon s'il vous [ple]
- 122 A10: première ou deuxième [kles]'
- 123 P: première ou second classe '
- 124 A7: première classe
- 125 A10: aller simple ou aller-retour'
- 126 A7: aller-retour
- 127 A10: [fime] ou non [fime]'
- 128 A7: non fumeurs
- 129 A10: bonjour je [vuadre] un aller simple
- 130 deuxième [kles] [fime] pour Dijon s'il vous [ple]
/.../
- 140 A10: première ou seconde [kles] [fime] ou non [fime]
- 141 A7: seconde classe non fumeurs

Nesta seqüência, a professora deve ter percebido que o informante A7 pronuncia com uma certa dúvida a palavra “*seconde*”, pois ele quase a soletra: (linha 119) “uma ida a Marseille segunda (*seconde/se-kõ-de*) saída dez horas e treze chegada quinze horas onze”; mas também deve ter notado que o informante A10 pronuncia a palavra *classe* [klas] de forma inadequada [kles]: (linha 122): [première ou deuxième kles'] (i.e. primeira ou segunda classe ?). Em função dessas faltas, a professora elabora uma frase na qual aparece os termos “*seconde*” e “*classe*” (linha 133). Tal enunciado proporcionou dois efeitos opostos: o informante A7 consegue pronunciar naturalmente a palavra “*seconde*”, como foi observado mais adiante na linha 141: [sekõd klas nõ fymœr] (i.e. segunda classe não fumante); entretanto não foi essa a performance do informante A10, pois este continua a pronunciar [kles] e não [klas] (ver linha 130).

Acreditamos que uma possível justificativa para esta pronúncia inadequada da palavra *classe*, seja a interferência da língua inglesa: neste idioma pronuncia-se [kles]. É provável que o informante A10 tenha um certo domínio de uma outra LE, o que pode lhe influenciar diretamente na aprendizagem da LF. Tratando ainda dessas questões de natureza fonética, foram observadas na fala desse mesmo informante A10 várias passagens (linha 127, 130, 140) nas quais ele apresenta para o termo *fumeurs* [fymœr] uma pronúncia com desvio [

fime]. Embora o informante A7 já tenha dito de maneira mais satisfatória na linha 128. Talvez o conhecimento de uma outra língua estrangeira possa estar interferindo negativamente na pronúncia dos sons da LF, ou então este informante esteja inconsciente de suas dificuldades no nível fonético, o que merece um enfoque maior sobre esta questão por parte desse aluno e da professora. Destacamos ainda como características de andaimos a indicação do correto e o pedido de repetição².

4 – Considerações Finais

A automonitoração torna a aquisição de um conhecimento, no caso do FLE, uma aprendizagem mais reflexiva. O aluno participa ativamente da aquisição na qual está envolvido e, neste sentido, tem uma maior consciência do seu desempenho; bem como procura superar as suas dificuldades com relação a esta aquisição e preocupa-se em reparar os desvios cometidos na sua produção oral; além disso, consegue enriquecer seu conhecimento através da relação interlocutiva entre si e os participantes da sala (servindo-se de questionamentos ou estando atento aos andaimos dos interlocutores).

Entendemos que o aluno seja capaz de encarregar-se também de outros aspectos ligados ao seu processo de aprendizagem da LE, como: o objetivo de sua aquisição; o conteúdo a ser estudado; bem como seu procedimento pessoal para melhor adquiri-la. Acreditamos que o ato de automonitorar-se seja um sinal de que o aluno é capaz de posicionar-se sobre tais aspectos tendo assim um comportamento mais autônomo frente ao seu aprendizado.

5. Referências bibliográficas

- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.
- MACHADO, T.R. A questão do “repair” na interação em sala de aula de Língua Estrangeira. *Intercâmbio*. São Paulo, Vol. VI, 1997, p. 393 – 409.
- MAYRINK, M.F. A emergência das estratégias de aprendizagem durante a reflexão do aluno sobre sua produção oral na sala de aula. *Intercâmbio*. Vol. VIII – PUC: São Paulo, 1999, p. 307 a 314.
- MELO, M^a.A.A.T. de. *A correção em sala de aula de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, UFPE – Recife, 1995.

² Este artigo é um resumo de uma monografia, na qual são analisados os tipos de andaimos e as estratégias de automonitoração aqui apenas mencionados.

Discurso de uma comunidade rural

Joyce Elaine de Almeida

Universidade Estadual de São Paulo

ABSTRACT: *This study intends to identify the present ideology in a rural community. By analysing the enunciation process, presents the thematic repetition in the discourse. This research comprobates the reiteration of this ideas; unhapyness and submission.*

PALAVRAS-CHAVE: *ideologia, enunciação, comunidade rural.*

Apresentação

Pretende-se, neste estudo, apresentar o discurso de uma comunidade rural do Paraná e, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, caracterizar o discurso como rural e recuperar, em sua memória discursiva, o papel do outro. Isto porque há algo de peculiar no discurso analisado: é repetitivo e circular, ou seja, os informantes apresentam sua condição de miséria a partir de um discurso “já dito”, esperado e recuperável na memória discursiva da comunidade em questão. Esta caracterização se dá pela constatação da reincidência de 2 subtemas: a ausência de felicidade e a submissão aliada ao conformismo.

O *corpus* desta pesquisa se constitui no discurso de informantes rurais que compõem o Atlas Lingüístico do Paraná (Aguilera, 1994 e 1996). Para isso, foram selecionados quatro narrativas que respondem à questão 325 do questionário aplicado para a elaboração do Atlas. Esta questão constitui-se de uma narrativa de experiência pessoal sob o enunciado “Qual foi o dia mais triste de sua vida?” As entrevistas completas para aquela pesquisa (o Atlas Lingüístico do Paraná) se encontram reunidas em 13 volumes inéditos nos quais se buscou material para este estudo..

Pressupostos teóricos

Pêcheux e Fucks, ao enfocarem os conceitos de formações discursivas e de formações ideológicas, afirmam que:

“cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.” (1990: 166)

A partir dessa concepção, os autores afirmam a impossibilidade de se diferenciar discurso e ideologia, de forma que “se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos materialidade ideológica” (1990: 166). Continuando suas considerações a respeito da relação entre formações ideológicas e formações discursivas, os autores afirmam que as formações ideológicas “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”. (1990: 166).

Essa questão do que pode e deve ser dito constituem as formações discursivas segundo estes autores que relacionam tal conceito com o processo de enunciação. Para eles:

“a enunciação equívale pois, a colocar fronteiras entre o que é ‘selecionado’ e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o universo do discurso) e o que é rejeitado. Desse modo, se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz) ou o campo de tudo a que se opõe a que o sujeito disse.” (1990: 176).

O conceito de formação discursiva é concebido, para Foucault (1969), como,

“um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem numa época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística

dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Segundo este pesquisador, uma formação discursiva caracteriza-se por uma regularidade capaz de identificar um discurso como tal. Em seu estudo, afirma:

“No caso em que se puder descrever, em um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.” (1986, p.43)

A partir da análise dos conceitos de formação discursiva apontados por Pêcheux e Fucks e por Foucault, pode-se perceber que uma formação discursiva envolve muito mais que palavras pronunciadas pelos sujeitos, diz respeito a todo um conjunto capaz de compor uma memória discursiva.

Para Pêcheux (1999, p.52), a memória discursiva “*seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.*”

Esses implícitos enfocados por Pêcheux não são encontrados nunca de forma explícita; para o estudioso, “*haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma ‘regularização’ (termo produzido por Achard) se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase...*” (Pêcheux: 1999, p.52)

Com base nessas afirmações, não se pode dissociar o conceito de memória discursiva da questão da interdiscursividade, pois é exatamente a partir do interdiscurso que se compreendem, ou se percebem, os implícitos. Uma memória discursiva se constitui, portanto, de uma regularidade associada a uma repetição, assegurada pela interdiscursividade.

Pode-se afirmar que os discursos se constroem, em sua maioria, sobre um discurso anterior, ou, como diria Pêcheux, sobre um “já dito”. O processo discursivo se constitui, portanto, numa repetição. Bakhtin (1990) afirma que o discurso alheio é um dos temas mais divulgados e essenciais da fala humana. Segundo o autor, “*em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade.*” (1990, p.139)

Este estudioso ainda tece alguns comentários acerca do discurso do cotidiano, afirmando que este discurso é composto pelo discurso alheio: “*Ouve-se no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem.*” (1990, p.139)

Tais considerações são fundamentais para o presente trabalho, visto que o *corpus* desta pesquisa se constitui de um discurso cotidiano e pode-se identificar neste, a repetição de discursos alheios.

A repetição do discurso alheio é também identificado no processo do comentário. Segundo Larossa (1999, p.119), o comentário se

constitui numa aproximação ao texto original e, ao mesmo tempo, numa distância:

“é precisamente por isso que proliferam os discursos : porque o texto principal escapa na medida em que nos aproximamos dele, porque o texto lido vai-se desfazendo e desmoronando, ao mesmo tempo em que vamos articulando seu significado, porque o texto primeiro sempre frustra nossos desejos de sentido. Como se o sentido de um texto, aquilo que garantiria a possibilidade da leitura, se entendemos por leitura a captação ou apropriação desse sentido, não fosse outra coisa que uma hipótese imaginária que se dissolveria no movimento mesmo no qual tentamos capturá-lo.” (1999, p.119)

Foucault aborda o comentário como um procedimento interno de controle e de delimitação do discurso. O autor diferencia dois tipos de discurso:

“os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer.” (1996, p.22)

Estes últimos, conforme aponta o estudioso, são conhecidos em nossa cultura, constituem-se nos textos religiosos, jurídicos, literários e científicos.

Cabe ressaltar que, no *corpus* em análise desta pesquisa, ocorre o comentário, principalmente do discurso religioso, pois os sujeitos do discurso em questão apresentam, muitas vezes, a idéia de submissão e conformismo.

Análise do corpus

Como já citado anteriormente, selecionaram-se, para a composição do *corpus* desta pesquisa, quatro narrativas de experiência pessoal que respondem à questão “Qual foi o dia mais triste de sua vida?” As narrativas completas se encontram em anexo, nesta etapa analítica constam segmentos delas. As quatro narrativas tematizam perdas de familiares e apresentam algumas semelhanças nas formações ideológicas que serão nomeadas subtemas e apresentadas a seguir:

1) subtema 1 – Infelicidade:

A idéia de que os informantes não são felizes se identifica nas narrativas de Ribeirão do Pinhal F (feminino) e de Guaratuba F:

1a) Ribeirão do Pinhal F (linhas 220-266): *Intão se fô contá pro cêis um momento triste né, que sofrimento. Num é de hoje que eu venho sofreno. Acho que se sofrimento matasse acho que eu num existia. A gente conversa tudo mai a gente num é feliz puquê num. A genti é anti, quano a gente, a gente num tem coisa melhor do que tê os filho da gente, pai, mãe, tudo junto né. Nem que cê num faça uma cumida boa mais cê sente feliz, num adianta nada, eu acho que se a gente comê bem num tendo a família da gente em volta, né. Eu acho que num compensa. Tão e sofrimento e a gente vai levando.*

Neste discurso, há uma declaração de infelicidade a partir de uma negação: *A gente conversa tudo mai a gente nun é feliz puquê num*”. A narradora aponta no discurso uma expressão hiperbólica a fim de exaltar seu sofrimento: *Acho que se sofrimento matasse acho que eu num existia*. Após dizer que não é feliz, a entrevistada compara a posse de bens materiais com a presença de entes queridos a fim de valorizar estes. É interessante salientar que, nessa comparação, a presença de entes queridos é citada de duas formas diferentes: primeira-

mente, como *num tem coisa melhor do que tê os filho da gente, pai, mãe, tudo junto né.*; depois a mesma idéia é apresentada como *eu acho que se a gente comê bem num tendo a família da gente em volta, né. Eu acho que num compensa.*

1b) Guaratuba F – linha 156 a 165: *Senhora, já pensô. Sofremo, vizinha, ele sofreu, eu peço pra Deus, peço pra Deus que pra num nem pra criatura nenhuma nesse mundo que eu conheço muito, que eu conheço, que não conheço, que não dê sofrimento igual esse. Pois é triste, muito triste as coisas da vida.*

A informante de Guaratuba inicia seu discurso exaltando seu sofrimento e, a partir de um apelo a Deus, ressalta ainda mais esse sofrimento. Essa ênfase resulta das idéias veiculadas no apelo da narradora: *peço pra Deus que pra num nem pra criatura nenhuma nesse mundo que eu conheço muito, que eu conheço, que não conheço, que não dê sofrimento igual esse.*

O fato de não desejar que ninguém sofra o tanto que sofrera, induz a interpretação de que o sofrimento passado pela informante fora realmente enorme. A partir dessa indução, a narradora adquire a solidariedade do ouvinte de seu discurso, pois se coloca numa posição heróica diante das dificuldades e, além disso, deixa transparecer uma figura bondosa de si mesma por não desejar que ninguém passe pelo que passou.

Nesse discurso, a informante aponta sua infelicidade a partir de uma afirmação: *pois é triste, muito triste, as coisas da vida*. Pode-se perceber que este discurso difere do primeiro, apesar de apresentarem a mesma idéia de infelicidade. No primeiro, tal tema é apontado a partir de uma negação: *mai a gente num é feliz* enquanto que, no segundo, o mesmo tema é apresentado a partir de uma afirmação: *Pois é triste, muito triste as coisas da vida*.

2) subtema 2 – Submissão:

Uma constatação saliente nas formações discursivas em questão é a manifestação da submissão, talvez resultante do modo de vida que levam os sujeitos do discurso em análise: faltam-lhes recursos financeiro, passam por dificuldades resultantes desta falta de recursos; aliado a isso, há também o descaso social que contribui para a ausência de solução dos problemas enfrentados por estes sujeitos e a consequente idéia submissa. Tal idéia se identifica nas seguintes formações discursivas:

2a) Ribeirão do Pinhal F (linhas 107 a 110): *puquê o médico, né, falô que num tinha remédio, fazê o quê?*

2b) Tibagi F (linhas 154 a 156): *mais eu vô te falá, ninguém morre sem chegá a hora né?*

2c) Cruzeiro do Oeste F (linha 173): *... mais ninguém morre antes do dia né.*

No discurso de Ribeirão do Pinhal F, percebe-se a submissão da informante diante do inexorável. Como até o médico afirmara que “não tinha remédio”, ela se conformara com a situação e expõe tal atitude a partir do termo *fazê o quê?*.

Já nos discursos de Tibagi F e Cruzeiro do Oeste F, a submissão é evidente a partir da idéia de crença no destino, ou seja, *ningué morre sem chegá a hora e ninguém morre antes do dia*. Com esta idéia, o sujeito expõe que a vida já é traçada para o ser humano, o qual tem o simples papel de vivê-la, e não de alterá-la, portanto deve conformar-se com os fatos que acontecem.

A percepção de que não é capaz de alterar os fatos da vida – evidente em 2a – resulta na aceitação das dificuldades existentes e na crença no destino – evidente em 2b e 2c. Tais idéias caracterizam, portanto, uma atitude submissa das camadas socialmente inferiores, que, ausente de recursos financeiros, passam por muitas dificuldades, mas não reagem diante delas, aceitando seu modo de vida com a crença no destino .

Conclusão

A presente análise abordou o discurso de uma comunidade rural a partir do processo de enunciação apontando a ideologia subjacente ao discurso. A partir da análise efetuada, constatou-se a reincidência dos subtemas: 1) ausência de felicidade e 2) submissão. Ocorre, portanto, a repetição de um discurso alheio, verifica-se um 'já dito' no discurso em análise, pode-se afirmar que há uma retomada do discurso religioso a partir da submissão e do conformismo constatados no discurso em questão. Pode-se, portanto, afirmar que esta retomada compõe a memória discursiva do discurso em análise.

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Lingüístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994.
- _____. *Atlas Lingüístico do Paraná*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1994.
- BAKHTIN, Mikail. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996
- GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni, TARALO, Fernando. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo : Cortez, 1989.
- LAROSSA, Jorge. (Trad. Valdir Heitor Barzotto). Os paradoxos da repetição e a diferença.. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas:ALB/ Mercado das Letras,1999.
- PÊCHEUX, Michel. Papel de memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.
- PECHÊUX, Michel; FUCKS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise e HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

As construções causativas do Português do Brasil: um estudo preliminar*

Juliana Campos de Andrade

Universidade de Brasília

ABSTRACT: *Causative constructions in Brazilian Portuguese are different from European Portuguese and other Romance languages with respect to the order of the base-verb constituents, the occurrence of infinitival inflection and the pronominalization of the base-verb external argument. These constructions seem to configure a different parameter to be studied with more detail.*

PALAVRAS-CHAVE: *construções causativas; infinitivo flexionado; marcação excepcional de Caso (ECM); pronominalização.*

Introdução

No português do Brasil, as construções causativas apresentam diferenças em relação às do português europeu e das demais línguas românicas. No sentido de contribuir para a caracterização da variedade lingüística brasileira, o presente estudo propõe-se a apontar alguns aspectos dessas diferenças, discutindo-os no quadro teórico da gramática gerativa, em particular, na teoria Princípios e Parâmetros.

As construções causativas caracterizam-se por ampliar a valência, ou os lugares, de um predicado, permitindo-lhes tomar um novo sintagma nominal (NP), com o papel temático (o papel *q*), de agente ou causador como seu argumento (Katamba: 274). Nas línguas românicas, em geral, as construções causativas compreendem os verbos: *deixar, fazer, mandar*, que exprimem uma relação de causatividade entre um argumento interpretado como agente (ou causador), expresso no predicado matriz, e os argumentos do predicado-base encaixado, expresso no infinitivo. Assim, as construções causativas destituem o argumento externo do predicado-base (o *causee*), que será, então, realizado ou na posição de objeto ou como um oblíquo, conforme ilustrado em (1) e (2), respectivamente, do português europeu¹:

(1) **Eu mandei escrever os alunos.**

(2) **Eu mandei escrever a carta aos alunos.**

Além do formato típico das construções causativas exemplificado em (2), há, também, no português europeu e no português do Brasil, aquelas com o infinitivo flexionado (ausente nas demais línguas românicas):

(3) **Eu mandei os alunos escreverem.**

Nesse caso, verifica-se a ordem sujeito-verbo dos constituintes, e o argumento externo recebe o Caso nominativo na posição de sujeito, em face da presença da flexão no infinitivo.

No português do Brasil, pode-se dizer que construções em (1) e (2) não ocorrem na modalidade vernacular². Há a construção causativa com o infinitivo flexionado, como em (3). E, em algumas variedades, ocorre o infinitivo sem flexão, retendo a ordem SV:

(4) **Eu mandei os alunos escrever.**

Tanto a variedade européia quanto a variedade brasileira pronominalizam o argumento externo do predicado-base; porém não o fazem uniformemente. Em (5) e (6), encontrados no português europeu e na variedade padrão do português do Brasil, a pronominalização do argumento externo faz-se por meio do clítico. Em (7) e (8), referentes ao português do Brasil, o argumento externo do predicado-base ocorre na forma pronominal nominativa³.

(5) **a. Eu mandei-os escrever.**

(6) **a. Eu mandei-lhes escrever a carta.**

(7) **a. Eu mandei eles escreverem a carta.**

(8) **a. Eu mandei eles escrever a carta.**

É interessante notar que os exemplos (7) e (8) parecem relacionar-se à perda do clítico no português do Brasil, fenômeno amplamente estudado⁴.

Adotando-se o quadro teórico da gramática gerativa (Chomsky,

1986), cabe, então, buscar os princípios e os parâmetros relevantes que expliquem as diferenças apontadas entre as línguas. A discussão será desenvolvida como a seguir: na seção 2, serão consideradas análises retrospectivas: em 2.1, será apresentada a análise de Guasti (1996) para a causativa românica (cf. (2)), a qual será adotada na discussão da ausência dessa construção no português do Brasil; na seção 2.2, será apresentada a análise de Raposo (1987) para a construção com o infinitivo flexionado, a qual será adotada preliminarmente na análise da construção causativa com o infinitivo flexionado, bem como daquela em que o infinitivo não é flexionado. Finalmente, serão formuladas algumas hipóteses para a discussão dos fenômenos em questão.

2. Análises retrospectivas

Nesta seção, será apresentada a análise de Guasti (1996) para as construções causativas nas línguas românicas, como o francês e o italiano, e a abordagem de Raposo (1987) para a explicação das construções com o infinitivo flexionado no português.

2.1. A análise de Guasti (1996)

A análise de Guasti (1996), formulada no quadro teórico da Regência e Ligação (Chomsky, 1986), discute os dois tipos de construção causativa encontradas no francês e no italiano – a *faire-par* (FP) e a *faire-infinitif* (FI)⁵ – cujas propriedades dependem da estrutura argumental associada ao verbo causativo: em FI, o verbo causativo seleciona um causador e um evento; em FP, seleciona um evento; pode, também, selecionar um papel benefactivo opcional, que é atribuído ao sujeito da encaixada⁶.

¹ Os exemplos foram extraídos de Mateus (1983).

² Estruturas como em (2), no português do Brasil, perderam a interpretação do oblíquo como *causee*. Assim, o oblíquo é interpretado como 'meta'.

³ Na construção com o infinitivo flexionado, em (3), aparentemente, o argumento externo não apresenta forma pronominalizada no português europeu, como ocorre no português do Brasil, exemplificado em 7b.

⁴ É notório que a perda do clítico ocorre na 3ª pessoa, mas não nas 1ª e 2ª pessoas:

i. Maria me/te mandou sair.

⁵ A construção *faire-par* apresenta o argumento externo realizado como um oblíquo, introduzido pela preposição *par*, não sendo possível a sua cliticização (i). Na construção *faire-infinitif*, o argumento externo do predicado encaixado recebe o Caso acusativo (ii), o qual aceita a cliticização (iii), ou recebe um Caso dativo introduzido pela preposição *a* (iv), sendo também cliticizado (v) (cf. Zubizarreta, 1985).

i. On a laissé nettoyer la chambre par Pierre.

ii. Pierre fera travailler Marie.

iii. Pierre la fera travailler.

iv. Pierre fera nettoyer la chambre à Marie.

v. Pierre lui fera nettoyer la chambre.

⁶ Conforme se verifica nos dados apresentados na Introdução, o português não apresenta as duas opções, retendo apenas a construção do tipo *faire-infinitif*.

Guasti propõe que o complemento de *fare* na FI não inclui projeção funcional, sendo uma pequena oração VP. Essa configuração é motivada por três fatos:

I. Itens tipicamente associados a projeções funcionais (T e Agr), como auxiliares, não podem ser encontrados nos complementos causativos. (9) *Farò aver riparato la macchina a Gianni, per domani.

‘Eu farei Gianni consertar o carro amanhã.’

II. Dado que um advérbio temporal é licenciado por uma projeção de T, a agramaticalidade de (10) sugere que a sentença contém somente a projeção de T associada ao verbo causativo.

(10) Ieri ho fatto riparare la macchina a Gianni *oggi.

‘Ontem eu tive o carro consertado por Gianni *hoje.’

III. O advérbio de modo e de lugar pode tomar escopo sobre o verbo causativo ou o infinitivo encaixado, o que prova que há duas projeções verbais na causativa, uma encabeçada pelo verbo causativo e a outra pelo predicado-base. O advérbio pode adjungir-se a um outro VP, possibilitando duas leituras em (11).

(11) Adele ha fatto cuocere il maiale con un limone in bocca.

‘Adele fez cozinhar o leitão_i com um limão em sua_i boca.’

‘Adele_i fez cozinhar o leitão com um limão em sua_i boca.’

Esses fatos vêm dar suporte à estrutura proposta em (12):

(12) [_{IP} I soldati hanno fatto [_{VP} [_{VP} pulire le toilette] al generale]].

Guasti propõe, então, que o verbo causativo em italiano (e em francês) seja um gatilho de incorporação, isto é, comporta-se como um morfema preso (Zubizarreta, 1985 *apud* Guasti), dando origem ao movimento do infinitivo para o verbo causativo. Esse movimento (de núcleo para núcleo) ocorre na sintaxe, sendo responsável pela formação de um predicado complexo. Conseqüentemente, determina a reorganização das relações de marcação de Caso sujeitas a *Princípio da preservação da estrutura do Caso* (Baker, 1988, *apud* Guasti), segundo o qual, numa dada língua, as propriedades de Caso de um verbo complexo, criado por VI, são as mesmas de um verbo simples.

Em italiano, um verbo simples atribui somente um Caso acusativo estrutural, assim como o verbo complexo. Causativas do tipo FI, com o predicado-base intransitivo, apresentam só um NP que necessita de Caso; esse NP recebe do verbo complexo o único acusativo disponível. Em causativas com o verbo-base transitivo, há dois argumentos que necessitam de Caso – o objeto direto e o *causee* – mas o verbo complexo só tem um Caso acusativo estrutural. Entretanto, o verbo causativo tem um Caso dativo adicional, que é conferido ao *causee* junto com o papel *q* suplementar, como no exemplo (12).

Em construções FP, o *causee* é expresso como oblíquo ou é lexicalmente ausente. Na última opção, *fare* seleciona só o VP, sem uma posição de argumento externo (cf. (13)):

(13) La maestra ha fatto prendere la medicina (dal bambino).

‘A professora teve a criança medicada.’

A análise de Guasti pode ser adotada para a construção causativa do português europeu descrita em (1) e (2). A ausência dessa construção no português do Brasil pode ser discutida em termos das condições licenciadoras da incorporação, conforme será apontado posteriormente (cf. seção 3).

2.2. A análise de Raposo (1987)

Dado o caráter preliminar deste estudo, as construções causativas com infinitivo flexionado no português serão discutidas em termos da análise de Raposo (1987), a qual formaliza a correlação entre a presença das marcas de flexão e a ocorrência do sujeito lexical do infinitivo, embora não haja referência direta às construções causativas (cf. Figueiredo e Silva, 1996).

Em seu artigo, Raposo mostra que a distribuição dos complementos com o infinitivo flexionado não é inteiramente livre⁷. Os casos analisados são os seguintes:

I Infinitivos flexionados em orações-sujeito realizadas em posição extraposta:

(14) a. Será difícil [eles aprovarem a proposta].

b. Será difícil [PRO aprovar a proposta].

II. Infinitivos flexionados em complementos subcategorizados por um predicado epistêmico/ declarativo (cf. (15)) ou factivo (cf. (16)):

(15) Eu penso/ afirmo [*terem* os deputados trabalhado pouco].

(16) a. Eu lamento [os deputados *terem* trabalhado pouco].

b. Eu lamento [*terem* os deputados trabalhado pouco].

Conforme ilustrado em (15), com o predicado matriz epistêmico e declarativo, o verbo com o infinitivo flexionado deve antepor-se ao sujeito lexical; esta restrição não se aplica a verbos factivos (16).

III. Infinitivos flexionados em orações adjuntas introduzidas por preposição:

(17) Eu entrei em casa [sem [os meninos *verem*]].

Raposo argumenta que as propriedades das construções com infinitivo flexionado advêm do fato de que o nóculo funcional de concordância do infinitivo recebe Caso de um regente (e um marcador de Caso) externo à oração, uma condição para que se possa atribuir Caso nominativo ao seu sujeito. Propõe que o infinitivo flexionado no português seja associado a dois parâmetros distintos: um morfológico e outro sintático. O parâmetro morfológico é a expansão do nóculo *Infl*⁸:

(18) *Infl* @ [[± Tense], (Agr)]

Na maioria das línguas, se o Tempo é finito, é especificado pela concordância, ou inversamente, se o Tempo é especificado pela concordância, é finito: [[+ Tense], Agr]. Raposo refere-se às potenciais realizações translingüísticas de *Infl* no que diz respeito à escolha de [± Tense] em *Infl* com Agr; o chinês, por exemplo, que não possui marcas de pessoa e número em *Infl*, parece realizar a opção [+ Tense], sem os traços de Agr. Estruturalmente, o infinitivo flexionado em português vem da possibilidade de ter Tempo infinitivo especificado por traços de concordância aberta, o que realiza a opção: [[- Tense], Agr]. Dadas essas opções, o parâmetro *Infl* que rege essas combinações é:

(19) A escolha de [± Tense] é livre da presença de [+ Agr]

O parâmetro sintático é o do sujeito nulo (Chomsky, 1982, *apud* Raposo), ao qual Raposo propõe a seguinte hipótese:

(20) [Agr] possui os traços nominais de gênero, número e pessoa, podendo também ser especificado para o Caso.

Na ausência de [+Tense], *Infl* (ou Agr em *Infl*) é capaz de conferir o Caso nominativo a um sujeito lexical somente se ele mesmo for especificado por Caso.

Chomsky (1982, *apud* Raposo) sugere que o conteúdo do parâmetro do sujeito nulo é se Agr em *Infl* pode ou não ser especificado por Caso. Em línguas de sujeito nulo, a concordância verbal é um conjunto de especificações para número, pessoa e, opcionalmente, Caso. Em línguas de sujeito não nulo, Agr não é especificado para Caso. Uma língua com infinitivo flexionado só pode ser uma língua de sujeito nulo no caso de se admitir (19).

Numa língua de sujeito nulo, que é positivamente especificada pelo parâmetro *Infl*, há quatro possíveis tipos de estrutura com Agr; considerando-se se *Infl* é [±Tense] e se Agr é ou não especificado por Caso (cf. tabela (21)):

⁷ Infinitivos flexionados não são encontrados como complementos subcategorizados por predicados volitivos (i) *Eu desejava [os deputados *terem* trabalhado mais]/ [*terem* os deputados trabalhado mais]. Não ocorrem como orações interrogativas encaixadas, orações relativas encaixadas ou em construções em que há um operador nulo em Comp: (ii) *Nós não sabemos [quem convidar *mos* para o jantar].

⁸ Em desenvolvimentos recentes da teoria, o desdobramento do nóculo *Infl* é assumido em termos de projeção de núcleos funcionais específicos. Assim, não é difícil formular a proposta de Raposo nesses termos. Entretanto, para a presente discussão, será mantido o modelo de Raposo.

(21)

a. NP [+ Tense] Agr VP - C	c. NP [+ Tense] Agr VP + C
b. NP [- Tense] Agr VP - C	d. NP [- Tense] Agr VP + C

Em (21a), a presença de [+ Tense] em *Infl* é suficiente para permitir a marcação de Caso nominativo ao NP por *Infl* (ou *Agr* em *Infl*). Em (21c), *Infl* satisfaz as condições de marcação de Caso nominativo desde que não só ocorra com [+ Tense] mas também seja especificado para Caso; Raposo assume que o Caso é conferido ao NP pela combinação de traços. Em (21d), *Infl* (ou *Agr* em *Infl*) confere Caso nominativo ao NP desde que seja especificado por Caso embora não coocorra com [+ Tense]; este é o caso de sentenças com infinitivo flexionado em português. Em (21b), *Infl* não pode conferir Caso nominativo dado que não coocorre com [+ Tense] nem é especificado pelo Caso. A configuração (21b) pode ser associada a construções ECM (Exceptional Case Marking) com NP encaixado em posição de Caso objetivo/oblíquo conferido por um regente externo, mas não em posição de Caso nominativo conferido por *Infl* (ou *Agr* em *Infl*).

Assim, Raposo argumenta que o fenômeno do infinitivo flexionado reduz-se a dois parâmetros distintos: o parâmetro de *Infl* (18) e o parâmetro do sujeito nulo (20). Somente quando uma combinação específica de escolha é feita em relação a estes dois parâmetros, uma língua terá uma flexão infinitiva com *Agr* capaz de tomar sujeitos lexicais nominativos, como o português.

Embora não seja uma análise específica para as construções causativas, a análise de Raposo será adotada preliminarmente supondo-se que o regente (e marcador de Caso) de *Infl* seja o predicado matriz das construções causativas. Cabe ressaltar que as construções causativas distinguem-se em vários aspectos daquelas examinadas por Raposo, em (i-iii).

3. Conclusões preliminares

Adotando-se a análise de Guasti para as causativas do português europeu e verificando-se sua ausência no português do Brasil, pode-se considerar que existem restrições à incorporação verbal neste último. Em outros termos, pode-se supor que as propriedades do verbo causativo no que se refere ao estatuto afixal, conforme proposto em Guasti, não se aplicam ao verbo causativo no português do Brasil. Esse fenômeno pode estar associado à tendência geral de rigidificação da ordem dos constituintes na oração, observada no português do Brasil.

Adotando-se a análise de Raposo para a construção causativa com infinitivo flexionado, pode-se dizer que o verbo causativo licencia o núcleo funcional *Agr*, responsável pela atribuição de Caso nominativo ao sujeito do infinitivo flexionado. Quanto à construção que mantém as características da anterior exceto pelo fato de que o infinitivo não é flexionado, encontrada no português do Brasil, pode-se analisar em termos das combinações propostas por Raposo em (21), particularmente aquela que corresponde à construção ECM. Nesse caso, estaria sendo assumido que o sujeito lexical do infinitivo recebe Caso do predicado-matriz.

Finalmente, considerando-se o contraste entre o português europeu e do Brasil, no que se refere à pronominalização, pode-se relacioná-lo à perda do clítico verificada neste último e amplamente discutida nos estudos gramaticais e de caracterização da variedade do português falada no Brasil.

As implicações das hipóteses formuladas neste estudo serão examinadas com mais detalhe em pesquisa futura.

* *O presente estudo é uma versão desenvolvida do projeto de pesquisa para o Mestrado em Linguística (LIV – UnB) sob orientação da Profa. Dra. Heloísa Salles, apresentado no Seminário de Pesquisa desse Programa de Mestrado. Gostaria de agradecer à audiência pelos comentários e sugestões.*

Referências bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. (1986) *Knowledge of language*. MIT Press. Massachusetts.
- GUASTI, Maria Teresa. (1996). “Semantic restrictions in romance causative and incorporation approach”, in: *Linguistic inquiry*, vol. 27, n° 2, pp 294-313.
- KATAMBA, Francis. *Morphology*. Macmillan, London.
- MATEUS, Maria Helena Mira et alli. (1983) *Gramática da língua portuguesa*. Livraria Almedina. Coimbra.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. (1987) “Case Theory and Infl-to-Comp: The inflected infinitive in European Portuguese” in: *Linguistic inquiry*, vol. 18, n° 1, pp. 85-110.
- SILVA, Maria Cristina Figueiredo. (1996) *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Editora da Unicamp. São Paulo.
- ZUBIZARRETA, Maria Luiza. (1985) “The relation between morphophonology and morphosyntax: the case of romance causatives”, in: *Linguistic inquiry*, vol. 16, n° 2, pp 247- 289.

Os modelos de representação de palavras e suas implicações nas estratégias pedagógicas para o ensino de língua estrangeira

Languisner Gomes

Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *The structure and representation of more than one language in memory has been a topic of investigation for long time. Lexical and conceptual representation in bilingual memory for both novice and expert bilinguals were examined here in three models: (a) The word association; (b) The concept mediation and (c) The revised hierarchical. These models have several implications for second language acquisition. The present study indicates that semantic information is coded early in the process of acquisition what may explain the success of certain pedagogical strategies.*

PALAVRAS-CHAVE: *vocabulário, representação de palavras, estratégias pedagógicas.*

As investigações sobre a estrutura e a representação de mais de uma língua na memória dos indivíduos têm sugerido que existe um nível lexical, no qual as palavras estão armazenadas, e um nível conceptual, no qual os aspectos semânticos estão armazenados. De modo geral, entende-se que diferentes línguas têm representações lexicais diferentes. A grande questão, portanto, diz respeito à representação semântica. Em qual nível de representação as várias línguas estão interligadas e a natureza das conexões intra e entre os níveis lexicais têm sido assunto de muito debate entre os estudiosos da área, que têm proposto diferentes modelos de representação. Cada um desses modelos leva a diferentes estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Os modelos mais antigos defendem que as línguas mantêm representações distintas - o que se aprende em uma língua só pode ser aplicado na outra através de uma conexão indireta, mediada pelo léxico das duas línguas. Um modelo de tal natureza, que sugere que existe uma estrutura lexical e conceptual para a língua materna e outra separada para língua estrangeira (Weinreich, 1953; Kolers, 1963), favorece o ensino da LE completamente na LE, nunca ou quase nunca relacionando-a com a língua materna (LM).

Os modelos mais modernos, no entanto, baseados em resultados experimentais recentes, sugerem um único nível conceptual para as várias línguas (Potter et al., 1984; Kroll & Stewart, 1994; De Groot et al., 1994; Altarriba & Mathis, 1997). Por sua vez, a forma como os léxicos estão ligados entre si e/ou com o nível conceptual tem gerado diferentes modelos e várias pesquisas nos últimos 10 anos. Além disso, questiona-se se as ligações são diferentes entre falantes iniciantes e fluentes. Um modelo que pressupõe um único sistema conceptual vai favorecer diferentes estratégias pedagógicas para o ensino de LE dependendo da estrutura de ligação entre língua materna, língua estrangeira e sistema conceptual assumida, conforme será discutido nos principais modelos propostos, a seguir.

1. Modelo de Associação de Palavras

O modelo de associação de palavras (figura 1) assume que há um elo direto entre a primeira língua do bilingüe (L1) e a segunda língua (L2)¹, onde L1 está conectada diretamente ao nível conceptual, mas não L2.

Segundo esse modelo, um falante bilingüe acessa o significado de uma palavra na segunda língua traduzindo primeiro a palavra para L1 no nível lexical, recuperando em seguida seu significado do nível conceptual (Kroll & Stewart, 1994). Ou seja, as palavras em L2 estão associadas às palavras da L1 e somente através da mediação da primeira língua as palavras da segunda língua podem ganhar acesso aos conceitos.

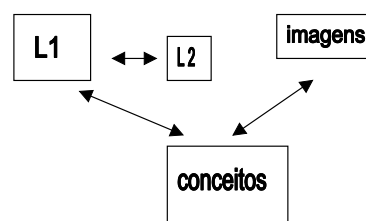


Figura 1 Modelo de Associação de Palavras da memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994)

Com isso em mente, ou seja, que o indivíduo para acessar L2 deve passar obrigatoriamente por L1, Potter et al. (1984) realizaram um experimento com falantes do inglês e aprendizes do espanhol (L2), onde compararam o tempo de reação desses sujeitos para a tarefa de nomeação de figuras em L2 com a de tradução de palavras de L1 para L2. Na tarefa de nomeação de figuras, os sujeitos são apresentados a uma figura, em geral um objeto, e são solicitados a dizer o nome do objeto que a figura representa tão rápida e corretamente quanto possível. Na tarefa de tradução de palavras, os sujeitos são apresentados a uma palavra em uma das duas línguas e são solicitados a dizer sua tradução na outra língua. O teste de nomeação de figuras exige acesso ao nível conceptual, enquanto a tradução fica apenas no nível lexical, portanto, se o modelo de associação de palavras está correto, espera-se que o tempo de reação no teste de tradução seja mais rápido que no teste de nomeação de figuras. Isso porque o último demanda um tempo maior por exigir que o sujeito primeiro passe da imagem que está associada à figura no nível conceptual para o nível lexical da L1 e depois seja traduzido para L2 através de um elo lexical com L1. Na tarefa de tradução, o elo de ligação L1 – L2 é direto.

Potter et al. (1984) não encontraram diferença significativa na realização das duas tarefas, não comprovando, portanto, o modelo. Entretanto, Kroll & Stewart (1994) levantam a possibilidade de esse resultado ter sido devido ao fato de os sujeitos da pesquisa serem proficientes nas duas línguas e, portanto, capazes de acessar a informação conceptual, como veremos adiante.

Uma consequência pedagógica do Modelo de Associação de Palavras é que, sendo ele considerado como fundamental para o ensino de línguas, entende-se que o sujeito para aprender uma língua estrangeira precisará constantemente estar traduzindo ou utilizando L1. Pode-se, assim, incorrer no erro de se dar uma ênfase exagerada ao

¹ Embora exista uma diferença entre L1 e L2, em termos de desenvolvimento da competência e estratégias, no nível da estrutura e representação mental essa distinção não é relevante.

uso de L1 para ensino de L2, traduzindo as palavras, a todo momento, na expectativa de que o sujeito consiga aprender efetivamente L2.

Em um passado não muito distante, acreditava-se que o uso constante de L1 em uma sala de LE poderia exercer uma forte influência positiva na aprendizagem de uma língua (Ervin-Tripp, 1974). Entretanto, nem sempre o hábito de transferência de uma língua para outra leva a bons resultados. Por exemplo, a forma coloquial do verbo “haver”, em português, em contextos do tipo “há 10 alunos na sala” é “ter” (i.e. tem 10 alunos na sala). Isso leva o aprendiz de uma língua onde tal fato não ocorre a agir de forma semelhante, usando em inglês, por exemplo, o verbo “to have” por “there to be”. Um outro exemplo é o caso relatado por Gairns e Redman (1986), de um falante do português, aprendiz do inglês, que diz “I live in São Paulo which is a great city” quando na verdade não está expressando sua opinião sobre a cidade, mas dando uma informação concreta, onde o adjetivo deveria ser “big” e não “great”.

Se o aprendiz não se familiarizar com as estruturas de L2 certamente procurará diante de uma tradução o significado isolado para cada palavra e apenas transferirá as palavras para a língua alvo, formando muitas vezes uma estrutura esdrúxula na outra língua. Isso explica possivelmente porque uma grande quantidade de professores elimina o uso de L1 em suas aulas, tentando fazer com que os aprendizes procurem refletir diretamente na língua que estão aprendendo e com isso evitar a influência exagerada de L2.

2. Modelo de Mediação de Conceitos

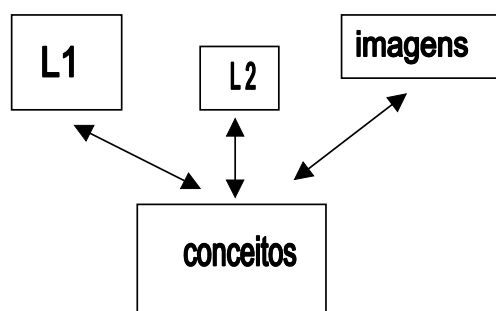


Figura 2 Modelo de Mediação do Conceito da memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994)

Em contraste com o modelo de associação de palavras, o **modelo de mediação de conceitos** (figura 2) assume exatamente o contrário, ou seja, que não existe uma ligação direta entre L1 e L2 no nível lexical e sim que os léxicos das duas línguas estão ligados diretamente a uma representação semântica (conceitos) comum às duas línguas. Nesses termos, quando o indivíduo faz a tradução entre as línguas, ele acessa o significado semântico da palavra antes de acessar a forma lexical na outra língua, ou seja, são utilizados os conceitos como mediadores no processamento entre as duas línguas (Kroll & Stewart, 1994).

Os resultados obtidos pela pesquisa de Potter et al. (1984) mencionada anteriormente, sobre a execução de tarefas de nomeação de figuras na L2 e de tradução da L1 para L2, corroboram esse modelo de mediação de conceitos. Entretanto, seus achados poderiam ser explicados pelo nível de proficiência dos bilingües, no caso alto, uma vez que experimentos posteriores mostraram que indivíduos proficientes, pelo fato de estarem aptos a acessar as duas línguas eficientemente, estariam, também, aptos a acessar os conceitos subjacentes. Uma das evidências nesse sentido advém dos estudos de Kroll & Curley (1988), onde foram testados grupos de proficientes e de iniciantes. Através das mesmas bases, ou seja, nomeação de figuras e tradução, as autoras obtiveram resultados semelhantes ao de Potter et al. (1984) para os indivíduos proficientes. Os resultados do grupo de

indivíduos iniciantes ficaram mais próximos do modelo de associação de palavras, ou seja, a tarefa de nomeação de palavras levou mais tempo que a tradução de L1 para L2. A conclusão das autoras foi de que os proficientes e os iniciantes utilizam elos mentais diferentes para acessar as duas línguas: no estágio de desenvolvimento inicial de L2, os aprendizes acessam o nível conceptual apenas via a L1, e, à medida que vão se tornando proficientes na língua, vai-se estabelecendo uma ligação direta da L2 com o nível conceptual.

Os dois modelos até aqui apresentados (Associação de Palavras e Mediação de Conceitos) procuram dar conta dos dois níveis de representação na memória do bilingüe (lexical e conceptual) e também são chamados de hierárquicos. Eles assumem a existência de dois léxicos separados, um para cada língua, no entanto, diferem quanto às conexões estabelecidas para a efetivação do armazenamento.

A consequência pedagógica do Modelo de Mediação dos Conceitos é diferente daquela do modelo apresentado anteriormente. Uma vez que os níveis lexicais de cada língua estão diretamente ligados a um nível semântico comum, é desnecessário se trabalhar na L2 utilizando a L1, embora o uso de L1 não seja considerado prejudicial.

3. Modelo Hierárquico Revisado

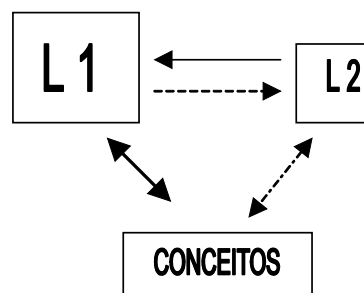


Figura 3 Modelo Hierárquico Revisado da representação lexical e conceptual na memória bilingüe (Kroll & Stewart, 1994).

Diante dos resultados encontrados em seus experimentos, Kroll & Stewart (1994) sugerem um terceiro modelo, o **Modelo Hierárquico Revisado** (figura 3). De acordo com esse modelo, a dependência em L1 para mediar o acesso ao significado de L2 cria uma assimetria nas conexões entre as línguas. No nível lexical, as conexões de L2 para L1 são hipoteticamente mais fortes que as de L1 para L2, dado que os aprendizes de L2 conhecem um maior número de palavras em L1 para as quais ainda não conseguem estabelecer uma tradução equivalente em L2, criando, assim, um elo menos consistente do léxico de L1 para L2.

No nível conceptual, o modelo assume também conexões fortes com as palavras em L1 mas relativamente fracas com L2. Segundo o modelo, no estágio inicial da aprendizagem, é possível que somente as palavras de L1 envolvam o processamento conceptual, o que explica os resultados de seus experimentos de tradução, que mostraram que a tradução de L1 para L2 é mais lenta, menos exata e mais provável de ser influenciada pelas variáveis semânticas do que a tradução de L2 para L1 (Kroll & Stewart, 1994). Tal assimetria sugere ainda que as conexões a nível lexical estabelecidas durante os estágios iniciais de aquisição pode perdurar até que os sujeitos se tornem bilingües totalmente fluentes.

Para uma tarefa de tradução, o modelo revisado sugere, portanto, que a direção da tradução de L2, no início de sua aquisição, para L1 ocorre, em geral, através de uma conexão no nível lexical. Entretanto, como a tradução de L1 para L2 sempre envolve o processamento conceptual, tal tarefa pode ser relativamente inacessível para o aprendiz durante os estágios iniciais de aquisição. Desta forma, se a tradução de L1 para L2 requer o acesso conceptual, e se somente os bilingües

mais proficientes são capazes de mediar conceptualmente L2, então a performance de L1 para L2 deve melhorar com o aumento da fluência, uma vez que os bilingües mais proficientes tendem a conhecer mais palavras em L2 que os aprendizes iniciantes.

Com o objetivo de verificar a hipótese de Kroll & Stewart (1994) levantada no Modelo Hierárquico Revisado, de que um elo entre palavras em L2 e sua representação conceptual se desenvolve conforme o bilíngüe adquire proficiência em L2, Altarriba & Mathis (1997) desenvolveram um experimento para medir a habilidade de sujeitos num estágio bem inicial de aprendizagem de L2 de mediar conceptualmente L2 quando comparados a um grupo de bilingües fluentes.

Nesse estudo, falantes nativos de inglês, sem nenhuma exposição prévia à língua espanhola foram treinados, durante uma única aula, em um conjunto de traduções espanhol-inglês e depois testados através de tarefas de reconhecimento de tradução com palavras (a) ortograficamente relacionadas (e.g. bed-beg, clock-cloack, sky-ski) e (b) semanticamente relacionadas (e.g. bed-sleep, clock-time, sky-blue) e através da tarefa de Stroop². Os resultados desse grupo foram comparados com os resultados de falantes nativos de inglês fluentes no espanhol, submetidos às mesmas tarefas.

Altarriba & Mathis (1997) identificaram na primeira parte de seu experimento 1 que é possível aceitar a hipótese levantada por Kroll & Stewart (1994) de que os iniciantes são afetados pela interferência lexical ou ortográfica produzida entre as línguas, uma vez que quando os sujeitos eram solicitados a fazer um julgamento de tradução, tanto os monolíngües quanto os bilíngües eram mais lentos para responder quando as palavras em inglês não estavam relacionadas com a tradução. A interferência criada pelas palavras semelhantes ortograficamente indicam que tanto os monolíngües quanto os bilíngües acessam o nível lexical compartilhado pelas duas línguas. Este resultado contraria o encontrado por Talamas & Kroll (1993) que indica que não há interferência ortográfica nos bilíngües fluentes. A razão dessa discrepância, segundo Altarriba & Mathis, está no fato de os sujeitos bilíngües fluentes desse último estudo serem nativos da língua inglesa com três ou mais anos de aulas de espanhol e um semestre de espanhol em imersão, e no entanto nenhuma ambigüidade foi resolvida no nível conceptual. Portanto, a hipótese de que os sujeitos não eram afetados pela interferência conceptual das palavras em L2, não foi suportada no experimento denominado 1b. Segundo Altarriba e Mathis, se um elo conceptual é formado por L2 (espanhol) nos aprendizes iniciantes como Kroll & Stewart propuseram, então não deveria haver diferença entre os tempos de reação para palavras relacionadas semanticamente ou não relacionadas. No entanto, se um elo conceptual se formou após uma única sessão de aprendizagem, então uma interferência deveria ter ocorrido no experimento 1A. Os dados relatados no experimento 1b sugerem que a informação conceptual exerce um papel importante no processamento de L2 após uma única sessão de aprendizagem, o que contraria o modelo de Kroll & Stewart (1994), onde o aprendiz iniciante conta apenas com as conexões no nível lexical quando está processando as palavras em L2. Os resultados indicam que semelhante aos bilíngües fluentes, o processamento conceptual também ocorre e que as palavras em L2 são representadas tanto lexical quanto conceptualmente desde cedo no processo de aquisição. Os sujeitos obtiveram um tempo de reação mais lento para as palavras em inglês do que as que estavam semanticamente relaciona-

das à tradução correta mais que as palavras não relacionadas, sugerindo que os iniciantes já acessam o nível conceptual desde o primeiro contato com a L2, ou seja, nos estágios iniciais da aprendizagem eles não são capazes de efetuar a tarefa de tradução sem a interferência de itens semelhantes conceptualmente. Resultados semelhantes foram encontrados em outros experimentos (De Groot & Poot, 1997, Dufour & Kroll, 1995 e Talamas et al., in press; Altarriba & Doland, 2000). No entanto, apesar de as autoras concordarem com o modelo hierárquico revisado quanto ao fato de o léxico da L2 ser menor que o da L1, elas discordam quanto ao mecanismo subjacente que orienta o modelo ser a proficiência na língua, pois o que de fato parece fazer diferença é o número de palavras conhecidas na L2 pelos falantes bilingües.

Os estudos de Altarriba & Mathis (ibid.) têm uma série de implicações para a compreensão da aquisição da L2. A principal é o fato de a informação semântica ser codificada desde o início do processo de aquisição, sendo, portanto, essencial que essa informação semântica seja integrada ao aprendizado do vocabulário na L2. Esse é, portanto, um dos pilares do material didático que nos propomos a desenvolver neste trabalho.

Referências bibliográficas

- ALTARRIBA, J. e MATHIS, K. M. (1997) *Conceptual and lexical development in second language acquisition* Journal of Memory and Language, 36:550-568.
- ALTARRIBA, J. e DOLAN, C. A. *Acquisition of foreign language vocabulary: depth of processing and conceptual access* New York: manuscript under revision, 2000.
- DE GROOT, A. M. B., DANNENBURG, L. e VAN HELL, J. G. *Forward and Backward translation by bilingual*. Journal of Memory and Language, 33 (600-629), 1994.
- DUFOUR, R. e KROLL, J. F. *Matching words to concepts in two languages: a test of the concept mediation model of bilingual representation*. Memory Cognition, 23:166-180, 1995
- DUFOUR, R. e KROLL, J. F. *From form to meaning: stages in the acquisition of second language vocabulary* Pennsylvania State University. Department of Psychology (in press).
- KOLERS, P. A. *Interlingual word association*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 2 (291-300), 1963.
- KROLL, J. F. e STEWART, E. (1994) *Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations* Journal of Memory and Language, 33:149-174
- KROLL, J. F. e CURLEY, J. (1988) *Lexical memory in novice bilingual: the role of concepts in retrieving second language words* In: MORRIS, M. G. e SYKES, R. (eds.) Practical aspects of memory vol. 2 London: John Wiley & Sons, pp. 389-395
- POTTER, M. C.; SO, H. F.; von ECKHARDT, B. & FELDMAN, L. B. (1984) *Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilingual* Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23:23-28.
- TALAMAS, A.; KROLL, J. F. e DUFOUR, R. (1995) *Form related errors in second language learning: a preliminary stage in the acquisition of L2 vocabulary*. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University.

² Na tarefa de Stroop, o sujeito é apresentado a adjetivos de cor (e.g. verde, amarelo, azul) em cores tipográficas diferentes de seu significado e é solicitado a dizer a cor em que a palavra está escrita e não o que a palavra quer dizer. Por exemplo, para a palavra VERMELHO, escrita em azul, deve-se dizer AZUL. Dessa forma, a tarefa de Stroop exige que o nível conceptual seja acessado.

Identidade cultural e domínio lingüístico em situações de aquisição de L2

Mônica Maria Guimarães Savedra

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Instituto de letras

Larissa Santiago de Sousa

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Letras

ABSTRACT: *This study presents the results of a research on formal acquisition of the Portuguese as a second language focusing the relevancy of cultural identity during the acquisition process. The investigation takes place in the bilingual schools and Portuguese university courses for foreign students in Rio de Janeiro. The questions discussed concentrate on ethnical identity and on the learners' linguistic function knowledge in each communicative environment (familiar, social, academic and professional).*

PALAVRAS-CHAVE: *Aquisição Formal de L2, Identidade cultural.*

Introdução

O objetivo deste estudo é apresentar alguns aspectos relevantes que se relacionam com o ensino de línguas estrangeiras, em especial, a língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2)¹. Dentre esses aspectos destacam-se a identidade, a cultura e o próprio indivíduo que se encontra no processo de aquisição formal de LP (AFLP) como L2.

O trabalho está dividido em três seções. A primeira seção tece algumas considerações sobre os aspectos culturais juntamente com a abordagem comunicativa (AC)². A segunda seção demonstrará os contextos de AFLP como L2 pesquisados e os dados obtidos com a investigação. Na última seção, será discutido a identidade étnica e o domínio de uso lingüístico funcional dos aprendizes por ambiente comunicativo (familiar, social, escolar e profissional).

Abordagem Comunicativa e os aspectos culturais

Com as mudanças sofridas ao longo do percurso da AC (destacando-se uma das tendências atuais o Progressivismo), o ensino de línguas estrangeiras passa a considerar um fator diferenciador que se revela na “consciência da impossibilidade de ensinar uma LE desvinculada dos aspectos sócio-culturais e histórico que a constroem.” (Almeida Filho, 1992: 20).

Desse modo, ao pensar no processo de AF de uma L2 deve-se atentar para os elementos que compõem todo o conjunto de informações sobre a língua que está sendo aprendida. Esse conjunto envolve aspectos da cultura que vão interferir diretamente na aquisição da segunda língua. Desde há muito, a relevância da cultura ligada à língua é defendida, como definida em Sapir (1954: 205) “a língua não existe isoladamente de uma cultura, isto é, de um conjunto herdado de práticas e crenças que determinam a trama de nossas vidas.”

Logo, pode-se notar que língua e cultura estão diretamente relacionadas, seja pelos aspectos sociais, lingüísticos e pragmáticos. Uma prova disso é que se reconhecem certas sociedades a partir desses aspectos. Toda essa questão perpassa pela identidade cultural, por isso a cultura expressa precisamente um estilo, um modo e um jeito de fazer as coisas. (Cf. DaMatta, 2000)

Contextos de AQFLP como L2

Os dados aqui descritos são parte do Projeto Integrado (AI) Cnpq “Aquisição formal de LP como L2: um estudo de campo no Rio de Janeiro”. A pesquisa vem sendo feita em seis escolas bilíngües (3 de língua inglesa, 2 de língua alemã e uma de língua francesa) e em quatro universidades. Neste estudo, analisa-se apenas quatro escolas (*Our Lady of Mercy*, Britânica, *Lycée Molière* e escola Corcovado) e duas universidades (Ufrj e Puc-Rio).

Investiga-se os fatores determinantes do processo de AFLP como L2. Esses fatores são representados pela clientela, pelas pro-

postas metodológicas educacionais e os aspectos gramático-discursivos de aquisição.

Através de uma entrevista feita com a coordenação e direção das instituições é verificado como cada uma das instituições trata o ensino de LP como L2.

Em relação às escolas bilíngües constata-se que a clientela é composta em sua maioria de alunos brasileiros, com exceção da escola francesa (*Lycée Molière*) que possui 63% de alunos franceses, 35% de brasileiros e 2% de alunos de outras nacionalidades.

No que se refere à alfabetização, a proposta metodológica adotada pelas escolas é bilíngüe, ou seja, a LP é ensinada como L2³. Isso implica numa proposta metodológica específica para esse processo em cada escola.

Nas universidades, a clientela é bastante diversificada. Os cursos recebem alunos de várias nacionalidades, com isso deve-se ter uma preocupação em relação às identidades culturais dos alunos envolvidos na AFLP como L2. No que diz respeito à proposta metodológica das universidades, elas não seguem nenhuma metodologia específica.

O que se pode perceber é que há diferença em relação aos contextos das escolas e universidades. No que se refere à clientela, as escolas possuem um número maior de alunos brasileiros e as universidades é composta somente de alunos estrangeiros, conseqüentemente, as propostas metodológicas são diferentes para essas instituições.

Identidade étnica e o domínio do uso lingüístico funcional

Para identificação do perfil lingüístico da clientela que está se submetendo à AFLP como L2, o estudo considera duas dimensões de bilingüidade⁴: os contextos de aquisição e o domínio funcional de uso lingüístico por ambiente comunicativo. Os dados dessa investigação foram coletados através de um questionário aplicado aos alunos das instituições. Nesse questionário, é identificada a nacionalidade do aluno e de seus pais como também o domínio funcional de uso lingüístico, ou seja, as línguas que são utilizadas em cada ambiente comunicativo.

¹ O termo aquisição de L2 se refere a qualquer situação de aquisição de L2, tanto de forma de espontânea (natural, informal), como de forma guiada (em sala de aula, formal). Cf. Klein, 1986, Ellis, 1989, Richards, 1992. No caso desse estudo, o nosso alvo de investigação é AFLP portanto, a aquisição tutorada, que consolidou-se nos estudos de PLE.

² Sua base teórica é o conceito de competência comunicativa, conforme proposto por Hymes em 1971. (Savedra, 1993)

³ A escola francesa não adota a proposta bilíngüe para classe de alfabetização.

⁴ Bilingüidade é definida como os diferentes estágios de bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores de condição bilíngüe passam na sua trajetória de vida. (Savedra, 1996)

Com os resultados, observa-se nas escolas que a nacionalidade predominante tanto dos alunos quanto dos pais é brasileira⁵.

Na escola *Our Lady of Mercy*, o número de alunos brasileiros é significativamente maior que o das outras nacionalidades, entre elas, espanhola, coreana, japonesa, inglesa, chinesa, sueca e sul-americana. Caso o aluno seja aceito pela escola e apresentar algum grau de dificuldade em alguma das línguas, ou em ambas, ele será conduzido ao *Resource Center* (Centro de reforço), onde ficará em “imersão”. Nesta centro, o aluno trabalha a língua inglesa (LI) e/ou LP como L2. Essa “imersão dura em média 2 anos.

A maioria dos alunos da escola Britânica é composta de brasileiros e apenas uma minoria é de origem britânica, ou de países de LI, assim como um razoável número de alunos cuja a L2 é a LI (coreanos, indianos, noruegueses, suecos etc).

Na escola francesa, a nacionalidade predominante entre os pais é a francesa e entre as mães é brasileira. Nota-se que em relação ao domínio lingüístico, a língua materna (LM), em sua maioria é a LP, seguida praticamente pela língua francesa (LF). Muitos alunos também possuem a LP e LF como LM.

Observa-se no ambiente familiar, a predominância da LP por alunos brasileiros e filhos de pais brasileiros e LF para alunos de pais franceses. Os alunos franco-brasileiros utilizam basicamente as duas línguas. No convívio social, a LP tem um acentuado destaque. Já no ambiente escolar, há um certo equilíbrio no uso das línguas francesa e portuguesa. A LF é mais utilizada com os professores e a LP com os funcionários.

Na Escola Corcovado, a LM dominante é a LP, seguida da língua alemã (LA). No ambiente familiar, a LP é a que prevalece, apesar de uma quantidade considerável de entrevistados utilizar a LA. No que se refere ao convívio social, a LP continua como a mais utilizada, vindo logo após a LA e outras línguas. Neste item, nota-se o uso de mais de uma língua pelos alunos. Já no ambiente escolar, o uso da LP é o mais freqüente entre os alunos, entretanto a LA se faz presente. Em relação a comunicação com os professores, a clientela divide-se entre a LP e LA, e, muitos, ainda, utilizam a LI. Com os funcionários, a LP é quase unânime em seu uso.

Diante desse perfil traçado das escolas, pode-se dizer que a proposta bilíngüe e bicultural é confirmada, através da utilização das línguas envolvidas no processo de aquisição nos ambientes comunicativos e também pela própria estrutura organizacional das escolas.

Nos cursos de LP como L2 oferecidos pelas universidades, a clientela é bastante variada e se diferencia de acordo com a proposta de cooperação internacional de cada Instituição de Ensino (IE), considerando dessa forma o programa de intercâmbio mantido nos cursos de graduação e pós-graduação⁶.

Os dados coletados na Puc-Rio mostram um número maior de alunos de nacionalidade americana. Em consequência desse fato, a nacionalidade dominante entre os pais é americana. No que diz respeito à LM, há uma predominância da LI. Nos ambientes comunicativos, pode-se dizer que a LI é bastante utilizada, seguida da LP.

No curso de português para estrangeiros da Ufrj, percebe-se que a nacionalidade dos alunos também é diversificada. Nessa IE, há turmas divididas entre os estrangeiros, uma para alunos estrangeiros hispano-falantes e outra para alunos não hispano-falantes.

Na turma de hispano-falantes, a nacionalidade boliviana e peruana é considerável entre os alunos. Nos ambientes comunicativos, a LP está presente no convívio social e escolar. Já no ambiente familiar,

a língua mais usada é a língua espanhola.

É importante salientar que os alunos estrangeiros no processo de aquisição vivenciam a LP de modo efetivo, ou seja, que estão em contato direto com os processos interacionais do português, por isso que os aspectos culturais brasileiros devem ser levados em consideração.

Considerações finais

De um modo geral, verifica-se que as escolas possuem uma preocupação dentro da proposta bilíngüe e bicultural com a inserção do aluno no ambiente e na cultura das línguas que estão envolvidas no processo de aquisição. Já as universidades, a proposta não é bilíngüe, no entanto o ensino de LP deve ter uma atenção especial, visto que o aluno se encontra no país da L2 que está sendo aprendida.

Pensando no processo de AFLP como L2, é relevante dizer que os resultados da pesquisa conduzem para uma discussão sobre a proposta pedagógica, baseando-se nos aspectos lingüístico-culturais que integram o processo de aquisição.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE, LOMBELLO, L. C (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: BENNETT, M. J. (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication – select readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998. p.1-34.
- CUNHA, Maria J., SANTOS, Percília dos (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999.
- DAMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- HALL, E. T. The power of hidden differences. In: BENNETT, M. J. (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication – selected readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998. p. 53-67.
- SAVEDRA, M. M. G. *Aquisição de competência lingüística e comunicativa em LE: uma questão de abordagens e métodos*. Boletim Cultural, Rio de Janeiro, Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro (APA-Rio), (1): 3-6, jul./ago./set.,1993.
- SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: INL, 1954 (trad.) Mattoso Câmara JR. p.205 – 216.
- SAVEDRA, M. M. G., HEYE, J. Dimensões de Bilingüismo e Bilingüidade na Aquisição formal da L2. *Revista Palavra* n.3. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1996.
- SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- SINGER, M. R. *Perception & identity in intercultural communication*. (an abridged and revised edition of *Intercultural communication: a perceptual approach*). Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998. cap. 3 – The communication process: it is not possible to not communicate, p. 103- 162.

⁵ Com exceção da escola francesa.

⁶ Os cursos também recebem alunos que não participam do intercâmbio.

A produção de narrativas a partir da *quaestio*

Laura Beatriz Spanivello Hubert

Universidade Federal de Santa Maria - RS

ABSTRACT: This article discusses oral narratives production in psycholinguistics view based on Klein & von Stutterheim (1989). For these authors, each text type is a product of a question (*quaestio*) which defines its structure.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição; psicolinguística; *quaestio*; narrativas orais

Introdução

Na produção da fala podemos perceber que os pontos de vista, ainda divergentes, tentam buscar homogeneidade quanto ao processo cognitivo que um falante nativo estabelece ao assimilar as informações recebidas em seu cérebro e como as seleciona para torná-las resposta a uma questão. Estamos nos reportando aqui ao processo de input (entrada) e output (saída) dado à informação pelo ouvinte e pelo falante, que Véronique (1992) denomina processo de apreensão. Atualmente alvo de pesquisas tanto em língua materna quanto na segunda língua.

Baseados no quadro teórico e metodológico de Klein & von Stutterheim (1989) elaboramos análises preliminares de 10 narrativas orais de informantes de mais de 25 anos de idade. Nosso objetivo neste estudo transversal (descrição da língua desses informantes) é verificar como se desenvolve a narrativa oral, conforme a estrutura textual proposta pelos autores citados.

A partir de uma breve revisão bibliográfica sobre os estudos de narrativas, apresentamos a estrutura textual proposta por Klein & von Stutterheim (*idem*) e em seguida o corpus e a metodologia aplicada para esse trabalho.

Estudos de narrativas orais

Conceituamos narrativa como um tipo particular de organização dos enunciados prevendo uma ordem que pode ser temporal ou lógica (princípio da ordem natural), como por exemplo: levantar, tomar café e escovar os dentes. Ou, então, ela poderá decorrer a partir de uma questão como: o que acontece após t1 (um momento dado) para um P (um personagem)?¹ Registramos outros estudos de narrativas também baseados em perguntas para constituição de seus corpus. Citamos aqui Labov (1993) e Trabasso & Nickels (1992).

Labov², pioneiro no estudo de narrativas pessoais, focalizou em uma de suas análises a função semântica de tais representações de experiências, definindo a narrativa como um método de recapitular experiências passadas combinando seqüência verbal de orações à seqüência de eventos; o que realmente aconteceu. Este autor delimitou duas funções para narrativa: a referência (relato ao ouvinte) e a avaliação (o narrador conta ao ouvinte algo sobre o que os eventos significam para si ou sobre ele), (Peterson & McCabe, 1983). Posteriormente, em outra pesquisa usou as narrativas orais pessoais para registrar a linguagem coloquial dos jovens negros do norte dos Estados Unidos. Em ambos trabalhos, o corpus foi constituído com crianças e adolescentes e a coleta de seu corpus foi através de perguntas. As perguntas enfatizavam questões como: você tem irmãos? Já brigou com ele (a) alguma vez? Ou, já aconteceu alguma coisa grave contigo? Um acidente, doença?

Trabasso & Nickels (*idem*) também usaram uma pergunta para conseguir narrativas a partir de uma história em quadrinhos, direcionando os acontecimentos previstos para um ou mais personagens presentes na mesma. A questão era: *o que aconteceu com o menino nessa história?* A meta destes autores era o desenvolvimento de um plano de ação em torno de um objetivo principal, uma tentativa e um resultado; este geralmente negativo para que houvesse a possibilidade de restabelecer a seqüência dos objetivos nos eventos (ações)

previstos no próximo quadrinho. Entre os resultados alcançados está a organização explícita para narrar os objetivos propostos pela história em quadrinho, pelas crianças de 9 anos ou mais, de uma forma semelhante aos adultos pesquisados. Concluindo que a partir dos nove anos de idade teríamos desenvolvido o nível conceitual próximo ao de um adulto.

Eles diferem-se da proposta de Klein & von Stutterheim, porque estes afirmam que a *quaestio* está sempre presente seja de uma forma explícita ou implícita. A ela é atribuída a origem da narrativa e definida como filtro das informações que o locutor deseja veicular, ou seja, a partir de uma intenção comunicativa, o falante seleciona na memória as informações originando uma mensagem pré-verbal, anterior a articulação. Então, a narrativa oral é o produto, resposta a uma *quaestio*. Estes autores propõem um modelo de produção textual que considera a linearização e a hierarquização da informação. Do mesmo modo, podemos situar a *quaestio* no nível conceitual conforme o modelo lingüístico – cognitivo de produção verbal proposto por Levelt (apud: Sanz Espinar, 1997), no qual distingue três operadores lingüísticos: a conceitualização, na qual uma intenção de comunicação é gerada e ativados conhecimentos distintos: declarativos ou enciclopédicos, por exemplo; a formulação, na qual ocorre a seleção de itens lexicais e a colocação dos mesmos no enunciado; e a articulação. Desse modo, o texto produzido tem suas informações filtradas no primeiro operador lingüístico: o conceitual.

A seguir abordaremos sobre a estrutura que constitui o texto elaborado a partir da *quaestio*.

Quanto à estrutura do texto narrativo a partir da *quaestio*

Retomando, nossa proposta inicial quanto à produção de narrativas orais, há alguns pontos a serem observados segundo a teoria em questão. No texto temos uma macro e uma micro estrutura. A primeira envolve dois planos discursivos o que é trama e o que é pano de fundo. O trama competem as proposições que respondem diretamente a *quaestio*. Que mantêm o foco escolhido pelo tópico em questão, exigindo mudança de processo e evolução do tempo. Ao pano de fundo competem as proposições descritivas, aquelas que se detém a descrever entidades, lugares ou processos, sem evolução no tempo da narrativa.

A micro estrutura envolve os domínios referenciais: tempo, entidade, processo, lugar e modalidade. O preenchimento, a manutenção ou a introdução dos domínios referenciais em cada proposição favorece a progressão das informações, constituindo a narrativa. O domínio tempo não necessita ser especificado com precisão, por exemplo: ontem ou segunda-feira, mas pode estar manifestado no processo. O processo corresponde a eventos ou propriedades que nem sempre necessitam serem expressos por verbos como: *correr* ou *estar*. Mas, implicam mudança no tempo interno exigido para sua realização.

¹ In: Brum de Paula & Sanz Espinar (1997)

² In: Peterson, C. E. McCabe. (1983) A developmental Psycholinguistics: three ways of looking at child narrative. Ver também: Labov, William. (1993) Le parler ordinaire: Lê langue dans lês ghettos noirs dês états-unis.

ção, ou seja, *correr* implica um momento em que não se está correndo. *Estar* implica um tempo mais longo, podendo 'estar sempre'. O lugar pode estar relacionado a ambientes da natureza ou de interiores (residenciais). E a modalidade corresponderá ou a realidade ou a ficção.

Para Klein & von Stutterhaim (1989:4-7), tópico e foco são componentes do significado da proposição. Eles podem estar tanto na macro quanto na micro estruturas. Ao primeiro, estão relacionadas alternativas levantadas pela *quaestio*. Ao segundo, o elemento escolhido e especificado na proposição. Ambos estarão sempre presentes, ora com maior ou menor abrangência, mas com a função de unir a informação num todo (Maingueneau, 1996:83). Isto dependerá do propósito comunicativo do locutor.

A partir de uma questão como: *O que aconteceu com o menino nessa história?* O tópico refere-se às alternativas correspondentes a uma série de acontecimentos que possam ter acontecido ao menino. O foco será o elemento escolhido, ou seja, alternativas que caberão ao falante a opção, considerando todas as representações cognitivas possíveis de escolha.

Os elementos fornecidos pela *quaestio* participam da progressão da informação ao longo do texto (resposta), através do preenchimento dos domínios referenciais. Aqueles escolhidos entre as alternativas possíveis e não explícitos pela mesma, embora tenham sido possibilitados por ela serão componentes do foco. Se a informação remetida não corresponder ao tópico levantado poderá responder outra *quaestio* então implícita a qual poderá tornar-se explícita. Isto não refuta a possibilidade de ser respondida, fazendo com que o tópico participe da progressão temática do texto. Se houver alteração de tema, pode haver alteração da *quaestio*. Pois, nem sempre as alternativas precisam ser acatadas pelo locutor. Como também, o processo de 'input', a entrada da informação no cérebro pode não ter ocorrido conforme o previsto por aquele que enuncia a *quaestio*.

A coleta do corpus e método de análise

O corpus citado nesse trabalho faz parte de um projeto maior desenvolvido junto a UFSM, composto com trinta (30) informantes divididos em três grupos: 15; 17 e mais de 25 anos de idade. Aqui nos referimos apenas ao último citado. Os sujeitos envolvidos neste trabalho pertencem a mesma comunidade lingüística, e sua escolha, bem como a determinação da faixa etária visa verificar o impacto da língua padrão oral dos adultos no desenvolvimento da língua usada pelos adolescentes, durante sua permanência na mesma comunidade; dada a convivência diária entre essas pessoas poderia ser um facilitador. A diferença de dois anos entre cada grupo é devido ao fato de podermos detectar um número maior de progressões (lingüístico – conceituais) a fim de acompanhar a evolução lingüística dos informantes.

As narrativas orais que compõem nosso corpus foram todas gravadas em áudio e para conseguirmos que a linguagem dos sujeitos envolvidos fosse a mais próxima possível do real, tentamos minimizar a situação de pesquisador e informante. No primeiro momento, de acordo com o método de Labov (idem), através de uma conversa informal solicitamos uma narrativa de cunho pessoal através da *quaestio*: *'O que aconteceu contigo?'*. No segundo momento, quando o mesmo já estava tranquilo em relação ao uso do gravador e à situação de estar sendo de uma certa forma pesquisado, mostramos as gravuras utilizadas por Trabasso & Nickles (idem) para que o mesmo olhasse antes da narração. Então, pedimos a narração da história em gravura como se ele estivesse contando a uma criança. A *quaestio* utilizada foi: *'o que aconteceu com o menino nessa história?'*

Adotamos a análise proposicional para o exame minucioso das narrativas coletadas. Para que pudéssemos analisar cada um desses elementos, segmentamos as narrativas em proposições³, unidade mínima de sentido composta dos referentes: modalidade, entidade, pro-

cesso, lugar e tempo. Sendo que os referentes processo, tempo e entidade estão sempre explicitamente presentes.

Análise preliminar

Diante do exposto até o momento, temos as seguintes considerações quanto ao grupo de mais de 25 anos:

1) Proposições características à trama são essenciais para o desenvolvimento da narrativa, pois nela há avanço temporal, com mudança de processo e manutenção de entidades. A mudança do processo ocorre de duas maneiras distintas: uma pela necessidade de narrar o evento mostrado pela gravura outra para tentar elaborar uma ordem cronológica das ações, enumerar acontecimentos um após outro ou tentar estabelecer essa ordem quando há eventos simultâneos.

Ex.: T⁴ levou o sapo pra casa

T colocou dentro de um vidro

T aí já chegou o cachorrinho

Podemos observar nesse exemplo que há avanço na narrativa através dos processos: levou, colocou e chegou. Pois eles estabelecem uma ordem natural e sucessiva dos acontecimentos.

2) Num processo inverso, de estagnação, as proposições pertencentes ao pano de fundo são estritamente descritivas; ora de uma entidade, ora de um processo ou de um lugar. Como também, podem gerar um pano de fundo secundário ao evidenciar um personagem secundário. Ex.:

PF aí o menino ficou preocupado com o cachorro

PF tivesse se machucado

A descrição que se refere nessa narrativa é quanto ao motivo determinado pelo processo (ficou preocupado) e que envolve uma entidade (cachorro). Quanto a descrição de lugar, não ocorre aqui, porém podemos levantar a hipótese que ocorra nas demais narrativas.

3) Existe uma dificuldade em manter a identificação de uma entidade através do pronome ele, ou mesmo pela flexão verbal indicando a terceira pessoa do plural. Pois, em eventos com mais de um personagem, o informante acaba por generalizar esse pronome deixando o ouvinte sem a informação de quem é o ele. Isso ocorre em 5 das dez narrativas desse grupo. Por exemplo, na narrativa abaixo, o *ele* pode ser tanto o cachorro como o menino. Para esclarecer essa ambigüidade necessitamos da gravura da história em quadrinho que originou o texto:

PF observando o menino

PF e nessa observação de

T daí veio o cachorro

PF cuidando também companheirinho do menino

PF e lá em cima da pedra

T **ele** não viu

PF que tinha um veado

4) Das dez (10) narrativas duas (2) tornaram-se quase em sua totalidade, descritivas e não responderam a *quaestio* explícita, parecendo então responder uma *quaestio* implícita ao informante.

5) Quanto ao esquema proposto por Trabasso & Nickles (1992): evento – objetivo – tentativa – resultado, há duas considerações: primeiro, todas mantiveram esse esquema durante o desenrolar da narrativa e em segundo, apenas dois informantes concluíram com resultado negativo. Portanto não atingindo o objetivo global proposto.

³ O termo proposição indica a forma de segmentação escolhida para o texto oral. Nele há um conteúdo semântico e sua segmentação implica em diferenciar o tempo em questão (do fato sendo narrado) com o tempo da situação (do fato acontecido).

⁴ A letra T, aqui significa Trama, bem como nos exemplos seguintes as letras PF referem-se a Pano de fundo

Observações finais

Assim, nossas conclusões prévias deixam em aberto outros pontos que podem ser analisados como o aspecto verbal ou a forma e a estrutura semântica presente nos processos enunciados nos diferentes grupos que constituem nosso corpus. Como também a descrição da língua dos diferentes grupos no aspecto longitudinal. E, com isso a descrição de como ocorrem as progressões lingüísticas através do tempo, embora estejamos simulando uma progressão de um grupo ao outro.

Referências bibliográficas

- BRUM DE PAULA, Miriam & ESPINAR, Gema. 1997. A introdução de uma nova entidade no texto narrativo. In.: *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM*. Ed. UFSM. Jan/ jun. P. 153-172.
- KLEIN, Wolfgang. 1994. *Time in Language*. Routledge.
- LABOV, William. 1993. *Le parler ordinaire*. Les editions de minuit. Paris.
- MOUNIN, Georges. 1993. *Dictionnaire de La Linqustique*. São Paulo: Ed. Cultrix. 1993.
- PETERSON, C. E. & MACABE, A. 1983. *A developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at child narrative*. New York, Plenum Pres.
- PERDUE, Clive. 1993. Comment Rendre compte de la <logique> de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. In: *Etudes de linguistique appliquée*.
- SANZ ESPINAR, Gema. 1997. *La proposición: una unidad semántico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales*. In: Congreso Internacional de Semántica. La Laguna (Canarias).
- TRABASSO, Tom & NICKELS, Margret. 1992. The Development of Goal Plans of Action in the narration of a Picture Story. *Discourse Processes*. Vol. P. 249-275.
- VÉRONIQUE, Daniel. 1992. *Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives*. Ed. Maison des Sciences de l'homme.
- Von STUTTERHEIM, Christiane & KLEIN, Wolfgang. 1989. Referencial movement in descriptive and narrative discourse. In.: DIETRICH R. & GRAUMANN C.F.(eds.) *Language processing in social context*. Amsterdam: North-Holland. P.39-67.
- WOLFGANG KLEIN, & VON STUTTERHEIM, Christiane. 1991. *Text structure and referential movement*. Nijmegen. Die Autoren.

Atribuição de acento em Latim Clássico: em defesa do troqueu irregular

Laura Rosane Quednau

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: *This is a study about stress in Latin. Once stress is interpreted within Metrical Phonology, we admit, according to Jacobs (1990, 1997), that uneven trochee rather than the moraic trochee characterizes the stress system of Classical Latin. The stress system goes from uneven trochee to syllabic trochee from Classical to Vulgar Latin.*

PALAVRAS-CHAVE: *acento, fonologia métrica, latim, troqueu.*

1 Introdução

O presente trabalho trata da atribuição do acento em latim. À luz da Fonologia Métrica, argumentamos que o troqueu irregular caracteriza melhor o acento em latim clássico do que o troqueu mórico e desenvolvemos a idéia de que, na mudança acentual do latim clássico ao latim vulgar, o troqueu irregular é substituído pelo troqueu silábico.

Admitimos, seguindo Jacobs (1990, 1997), que o pé que caracteriza o padrão acentual em latim clássico é o troqueu irregular, com base nos seguintes argumentos: primeiro, o processo de síncope pode ser entendido como apagamento do membro fraco de um pé; segundo, a redução de vogal, uma das partes envolvidas no processo de síncope, é típica de línguas caracterizadas por pés de duração irregular; terceiro, a evolução do latim clássico para o latim vulgar pode ser vista como uma mudança de um sistema de acento marcado para um não-marcado.

Entretanto, diferentemente do autor, que refere a mudança de um sistema marcado para um não-marcado em relação à evolução do latim clássico para o francês antigo, atribuindo acento lexicalizado ao latim vulgar, propomos que a mudança de sistema marcado para não-marcado se dá na evolução do latim clássico para o latim vulgar, sendo o acento neste último período caracterizado pelo troqueu silábico.

2 Síncope em Latim

A mais conhecida síncope que ocorreu em latim vulgar¹ apagou as vogais penúltimas postônicas em proparoxítonas. Silva Neto (1946:140) afirma que a queda da vogal postônica é um dos caracteres mais sugestivos do latim vulgar. Os exemplos são inúmeros; a tendência é geral e repete-se hoje nos dialetos. Dentre as citações do *Appendix Probi*, encontramos algumas que atestam a queda da vogal postônica.²

(1) <i>speculum</i> non <i>speculum</i>	<i>tribula</i> non <i>tribla</i>	<i>tabula</i> non <i>tabla</i>
<i>masculus</i> non <i>masclus</i>	<i>angulus</i> non <i>anglus</i>	<i>stabulum</i> non <i>stablum</i>
<i>articulus</i> non <i>articlus</i>	<i>calida</i> non <i>calda</i>	<i>viridis</i> non <i>viridis</i>

Pelo fato de ser um processo que faz referência ao acento, a síncope presta-se para justificar a motivação de que um determinado tipo de pé caracteriza uma língua. Vejamos como isso se dá em latim. Em palavras de três sílabas ou mais, o acento em latim clássico é atribuído à penúltima sílaba, se pesada; do contrário, à antepenúltima, independentemente do seu peso; a sílaba final nunca é acentuada, sendo, portanto, extramétrica. Vejamos como ficam as estruturas métricas de algumas das palavras apresentadas em (1) sob uma análise pelo troqueu irregular (2a),³ e sob uma análise pelo troqueu mórico (2b).⁴ As vogais afetadas pelo processo de síncope encontram-se sublinhadas. Nas representações abaixo, EX = Marque a sílaba final como extramétrica; TI e TM = Da direita para a esquerda, construa um único troqueu (irregular (TI) ou mórico (TM)); RF = Aplique a Regra Final.

(2) a) Escansão dos pés pelo troqueu irregular
ãn <u>g</u> lum vī rī dem tri <u>b</u> lam
EX < lum > < dem > < lam >
TI (x .) (x .) (x .)
RF (x) (x) (x)

b) Escansão dos pés pelo troqueu mórico
an <u>g</u> lum vī rī dem tri <u>b</u> lam
EX < lum > < dem > < lam >
TM (x) (x .) (x)
RF (x)(x) (x) (x)

Uma vez que o troqueu irregular e o troqueu mórico são igualmente bem-sucedidos no que diz respeito à atribuição de acento em latim clássico, produzindo os mesmos resultados, como observa Quednau (2000, p.135-178), é necessário verificar se há motivação independente que sustente a diferença de constituição de pé entre formas como *angulum* e *tribulam*, por um lado, e *viridem*, por outro, pelo troqueu mórico, (x) e (x.), respectivamente; ou se há evidência independente em favor da constituição de pé pelo troqueu irregular, de acordo com a qual formas tais como *angulum* e *tribulam*, por um lado, e *viridem*, por outro, têm estrutura métrica idêntica, (x.). É em

¹ Segundo Nunes (1969, p.13), a queda da vogal postônica ocorria já em latim clássico, continuando a ocorrer em latim vulgar. Em nosso entendimento, isso significa que o processo tomou como forma-base a forma clássica.

² Curioso glossário anônimo destinado a corrigir possíveis desvios da norma culta da língua que deveriam estar se tornando comuns. O texto do *Appendix Probi* encontra-se em Silva Neto, 1946.

³ Troqueu irregular:

(x .) (x)
σ ou σ, onde σ é pesada.

Esse pé é chamado de *troqueu irregular*, porque os dois lados do pé podem ser desiguais, como em /-˘/ (pé constituído por uma sílaba pesada mais uma sílaba leve), ou iguais, como em /-˘˘/ (pé constituído por duas sílabas leves), ou ainda ser constituído por apenas uma sílaba, que deve ser pesada. Essa proposta (de Hayes, 1981) foi abandonada posteriormente por Hayes (1992), sendo substituída pela do troqueu mórico.

⁴ Troqueu mórico (Hayes, 1992):

(x .) (x)
ou

O troqueu mórico leva em consideração a distinção entre sílabas leves e pesadas, ou seja, conta as moras de que as sílabas são constituídas. No primeiro caso, duas sílabas leves, cada uma correspondendo a uma mora, formam um pé, com cabeça à esquerda; no segundo caso, uma sílaba pesada, correspondendo a duas moras, forma sozinha um pé. Os sistemas de acento que optam pelo troqueu mórico são sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda, ou um único constituinte, no caso de sílabas pesadas.

situações como essa que a síncope desempenha papel fundamental. Se um processo desse tipo trata tais formas da mesma maneira, deve haver evidência para a estrutura métrica idêntica, de acordo com o troqueu irregular; todavia, se um processo discrimina essas formas, isso argumenta em favor da estrutura métrica diferente, de acordo com o troqueu mórico.

As formas resultantes desse processo são *anglu* < *angulum*, *virde* < *viridem*, *tribla* < *tribulam*. De acordo com as representações em (2a), a síncope pode ser entendida como apagamento do membro fraco de um pé. Entretanto, em (2b) não é possível fazer essa generalização, uma vez que há diferença de constituição entre os exemplos, formando-se uma estrutura do tipo (x) quando a antepenúltima sílaba é pesada, e do tipo (x .) quando a antepenúltima sílaba é leve. Antecipamos, então, seguindo Jacobs (1990), que há motivação independente para a constituição de pé baseada no troqueu irregular, como mostra (2a), pois, assim, a síncope pode ser entendida como um processo baseado no pé.

Se o processo de síncope trata as vogais da penúltima sílaba de *angulum*, *viridem* e *tribulam* da mesma forma (ocorre queda da vogal nos três exemplos), não há motivação independente para a diferença em estrutura métrica como sucede numa análise pelo troqueu mórico ((x) para *angulum* e *tribulam*, e (x .) para *viridem*, em (2b). Além disso, como a penúltima sílaba de *angulum* e *tribulam* não recebe escansão, pois é pulada para evitar pés degenerados, seriam necessárias, sob uma análise pelo troqueu mórico, duas regras para abarcar as proparoxítonas com antepenúltima sílaba leve e pesada: apagamento do membro fraco do pé e apagamento da sílaba pulada. Sob uma análise pelo troqueu irregular, uma só regra, apagamento do membro fraco do pé, dá conta da síncope.

O processo de síncope, como demonstrado acima, aplicando-se depois de sílabas pesadas e leves indistintamente, só pode ser analisado como apagamento na posição fraca de um pé se um troqueu com expansão trimétrica, isto é, o troqueu irregular, for permitido, o que não ocorre de acordo com a proposta mórica de Hayes (1992). Com efeito, a síncope só pode ter como alvo posições fracas do pé se tanto a seqüência de uma sílaba pesada mais uma sílaba leve (totalizando três moras, como em *angulum* e *tribulam*) quanto a seqüência de duas sílabas leves (totalizando duas moras, como em *viridem*) constituírem troqueus quantitativos lícitos.

3. Redução de vogal

O segundo argumento em defesa do troqueu irregular para atribuição de acento em latim clássico diz respeito ao fato de a redução de vogal, uma das partes envolvidas no processo de síncope, ser típica de línguas de agrupamento de duração irregular.⁵ Segundo Hayes (1992:80), o agrupamento métrico de seqüências que compõem o inventário de pés proposto por ele (troqueu silábico, troqueu mórico e iambo) deriva de duas leis gerais do ritmo, agrupadas sob o nome de Lei Iâmbico-Trocaica:

(3) Lei Iâmbico-Trocaica

a) Elementos que contrastam em intensidade naturalmente formam agrupamentos com proeminência inicial.

b) Elementos que contrastam em duração naturalmente formam agrupamentos com proeminência final.

Seguindo essa lei, pés acentuados inicialmente tendem a consistir em unidades iguais em duração. Essas unidades podem ser sílabas, caso do troqueu silábico, ou moras, caso do troqueu mórico. Por outro lado, um pé com contraste de duração inerente pode ser mais bem construído agrupando uma sílaba leve com uma pesada, que é a forma máxima do iambo.

Quando não há contraste de duração, o agrupamento métrico é denominado *trocaico* ou *agrupamento de duração regular*; em caso

de contraste de duração, o agrupamento métrico é denominado *iâmbico* ou de *agrupamento de duração irregular*. O troqueu mórico, o troqueu silábico e o iambo obedecem claramente a essa lei, pois os dois primeiros não têm contraste de duração e têm proeminência inicial; já o terceiro apresenta contraste de duração e tem proeminência final. Por outro lado, o troqueu irregular não obedece a essa lei, pois, embora apresente contrastes de duração, tem proeminência inicial. Portanto, este é um pé marcado, uma vez que se desvia da Lei Iâmbico-Trocaica.

De acordo com Hayes (1992:83), fenômenos como alongamento e redução de vogal, que aumentam o contraste de duração, são típicos de línguas que têm agrupamento de duração irregular e proeminência final, ou seja, línguas de ritmo iâmbico. Esses fenômenos, entretanto, de forma geral, não ocorrem em línguas de ritmo trocaico, que formam agrupamentos com proeminência inicial, uma vez que eles aniquilariam a duração regular que é característica do ritmo trocaico. Isso significa que uma língua que apresente redução de vogal é mais bem analisada por um pé de duração irregular. Esse pé, no caso do latim clássico, é o troqueu irregular, um pé marcado por ter proeminência inicial, o contrário do que seria esperado de um pé de duração irregular, decorrente do ritmo iâmbico.

4. O acento na evolução do Latim Clássico para o Latim Vulgar

O terceiro argumento em favor do troqueu irregular diz respeito à possibilidade de descrever a evolução da estrutura métrica do latim clássico para o latim vulgar como uma mudança de um sistema de acento marcado para um não-marcado.⁶

Devido ao processo de síncope, que apagou as vogais penúltimas postônicas em proparoxítonas, e ao fato de as distinções de quantidade vocálica terem sido substituídas por distinções de qualidade, as últimas duas sílabas das palavras em latim vulgar consistiram em uma sílaba que era extramétrica em latim clássico e um pé acentuado monossílabo, resultante de um pé dissílabo cujo membro fraco foi apagado por síncope. Essas duas sílabas passaram a ser interpretadas, em latim vulgar, como um único pé insensível à quantidade, com cabeça à esquerda, ou seja, um troqueu silábico.⁷ Assim, o acento em latim vulgar pode ser analisado pela atribuição de um troqueu silábico (TS) da direita para a esquerda e pela aplicação da Regra Final (RF). Vejamos, então, como ficam as estruturas métricas de alguns exemplos de palavras resultantes do processo de síncope. Ressaltamos que agora a sílaba final não é mais extramétrica.⁸

(4)	an glu (<āngŭ<lum>)	vir de (<virī<dem>)	tri bla (<trībŭ<lam>)
TS	(x .)	(x .)	(x .)
RF	(x)	(x)	(x)

Essa evolução poderia ser descrita, dentro da proposta de 1992, de Hayes, como uma evolução de um troqueu mórico com extrametricidade da sílaba final (latim clássico) para um troqueu silábico sem extrametricidade da sílaba final (latim vulgar). Entretanto, uma vez que o troqueu irregular é um pé marcado por se desviar da lei do ritmo iâmbico, já que tem proeminência inicial, e o troqueu silábico é um pé não-marcado por se adequar à lei do ritmo trocaico, já que tem proeminência inicial, seria muito interessante expressar a mudança na

⁵ Pressupomos a ocorrência da redução de vogal antes do apagamento, no processo de síncope, mas, neste trabalho, não nos deteremos na redução.

⁶ Apesar de ter coexistido com o latim clássico, o latim vulgar é considerado um segundo estágio para fins de descrever as mudanças que estavam se processando na língua.

⁷ Troqueu silábico (Hayes, 1992):

(x .)
σ σ

regra de acento do latim clássico para o latim vulgar como uma evolução de um sistema de acento marcado para um não-marcado, o que não é possível de se fazer dentro da proposta de 1992, de Hayes, porque o troqueu mórico não é inerentemente mais ou menos marcado do que o troqueu silábico.

Em latim vulgar, o acento recai sobre a mesma sílaba que era portadora do acento em latim clássico, excetuando-se três casos particulares, em que ocorre mudança de acento da antepenúltima (latim clássico) para a penúltima (latim vulgar): quando a vogal da penúltima sílaba é breve em latim clássico e seguida de um grupo consonântico de *oclusiva + r* em palavras de três ou mais sílabas; em casos de recomposição; quando há um *ē* ou *ī* breves em hiato na antepenúltima sílaba, com uma vogal seguinte breve. Trazemos aqui alguns exemplos: *tēnebras* > *tenēbra*, *cōtinet* > *continet*, *mulierem* > *muliēre*.

A tendência em direção à paroxítonia, revelada pela mudança de acento da antepenúltima para a penúltima sílaba, é confirmada pela transformação de proparoxítonas em paroxítonas através da síncope. Admitindo que o pé do latim vulgar seja insensível à quantidade, podemos fazer uma análise adequada do fato através do troqueu silábico. Vejamos mais alguns exemplos (tomados do *Appendix Probi* (Silva Neto, 1946:129-256), de Maurer Jr. (1959:16, 19, 68-69) e de Tarallo (1990:99)) com suas respectivas escansões métricas, onde TS = troqueu silábico e RF = Regra Final.

(5)

a) in te gru (<ĩtē<grum>)	b) tri cli nu (<triclĩnĩ<um>)	c) amore (<amō<rem>)
TS (x .)	(x .)	(x .)
RF (x)	(x)	(x)
te ne bra (<tēnē<bras>)	mor tu (<mōrtũ<um>)	ca bal lu (<cabã<llum>)
TS (x .)	(x .)	(x .)
RF (x)	(x)	(x)
muliere (<mulie<rem>)	cardu (<cardu<um>)	maturu (<matu<rum>)
TS (x .)	(x .)	(x .)
RF (x)	(x)	(x)

Em (5a) apresentamos exemplos em que houve mudança de acento da antepenúltima para a penúltima; em (5b), exemplos em que houve queda da vogal átona em hiato; em (5c), exemplos em que o acento permaneceu na mesma posição que em latim clássico (penúltima sílaba).

Isso sugere que uma análise do latim clássico pelo troqueu irregular e do latim vulgar pelo troqueu silábico permite expressar a

evolução do latim clássico para o latim vulgar como uma mudança de um sistema de acento marcado para um não-marcado, ou seja, do troqueu irregular para o troqueu silábico.

5. Conclusões

Para concluir, acreditamos que o troqueu irregular é o pé mais adequado para caracterizar o padrão acentual do latim clássico, uma vez que permite declarar a síncope como um processo baseado no pé, pois, como o troqueu irregular não leva em conta o peso da sílaba-cabeça, as proparoxítonas com antepenúltima sílaba leve ou pesada recebem estrutura métrica igual, (x .), o que torna possível que se interprete o apagamento da vogal penúltima postônica como apagamento do membro fraco de um pé. Outro motivo para a opção pelo troqueu irregular para o latim clássico é que redução de vogal, uma das partes envolvidas no processo de síncope, é típica de línguas caracterizadas por pés de duração irregular. Por último, mostramos que uma análise do latim clássico pelo troqueu irregular e do latim vulgar pelo troqueu silábico permite expressar a evolução do latim clássico para o latim vulgar como uma mudança de um sistema de acento marcado para um não-marcado.

Referências bibliográficas

- HAYES, Bruce. *A metrical theory of stress rules*. Indiana University Linguistics Club, Bloomington, Indiana, 1981.
- _____, Bruce. *Metrical stress theory: principles and case studies*. Draft, 1992.
- JACOBS, Haike. On markedness and bounded stress systems. *The Linguistic Review*, n.7, p.81-119, 1990.
- _____, Haike. Latin enclitic stress revisited. *Linguistic Inquiry*, v.28, n.4, p.648-661, 1997.
- MAURER JR., Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1959.
- QUEDNAU, Laura Rosane. *O acento do latim ao português arcaico*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.
- SILVA NETO, Serafim da. *Fontes do latim vulgar (o Appendix Probi)*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1946.
- TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo, Ática, 1990.

O troqueu silábico é um pé com duas sílabas, com proeminência inicial e que não faz distinção entre sílabas leves e pesadas. Os sistemas de acento que optam pelo troqueu silábico são insensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda.

⁸ A regra do acento em latim vulgar não inclui a extrametricidade como regra geral, embora admitamos que possa existir lexicalmente.

Paradigmas e paradogmas redacionais

Lauro João Dick

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, RS

ABSTRACT: *The article aims to verify the linguistic presuppositions and implicitly also the translinguistic (ideological) guidelines of the grammatical metalanguage of the writing of six authors (Almeida, Cipro Neto, Kury, Ledur, Luft and Sacconi) and of five composition manuals in writing and journalistic styles. The approach is made under the inspiration of Kuhn's paradigm and in the light of modern linguistics. Units 7 and 8 describe the prescriptive and descriptive lines of the corpus.*

PALAVRAS-CHAVE: *redação, paradigma, gramática, lingüística aplicada.*

1. De 1º de agosto de 1999 a 31 de julho de 2000, desenvolvi um projeto em torno de paradigmas lingüístico-redacionais, cujo relatório final, aqui reduzido à terça parte, mais ou menos, de sua dimensão original, intitulei paradigmas e paradogmas redacionais. O que, à primeira vista, poderia parecer um inconseqüente jogo verbal, em cima, inclusive, da não-dicionarizada palavra paradogma, esconde na verdade a essência das conclusões a que cheguei. De feito, paradigma deriva de *parádeigma*, *para-*: 'proximidade' + *-deigma* ou *-digma*, que, por sua vez, provém de *dèiknymí*: 'fazer aparecer, dar a ver', como se fosse algo próximo ao que é ou à realidade circunstanciada, a posteriori, baseada em fatos. Paradogma, ao contrário, do mesmo prefixo grego *para-* + *dogma*: 'ponto e questão já decididos', seria como que aproximação ao que deve ser ou ao ser incircunstancial, a priori, independente de experiência, seja que se entenda esse vocábulo mais latinamente como 'vivência com reflexão', seja mais anglo-saxonicamente como 'testagem'.

2. Desde logo, uma pergunta: por que abordagem paradigmatal? Por dois motivos. Primeiro, porque me permite afirmar uma epistemologia (uma forma de conhecimento crítico) não mais fechada num sujeito presumidamente autônomo e universal, senão que aberto ao Outro, com ó maiúsculo ou minúsculo, tanto faz. Segundo, porque me possibilita conferir às categorias científicas de um estudo lingüístico um tom dialogal.

3. Dado isso, impõe-se uma breve exposição do que seja paradigma, descrito nos dicionários, de acordo, aliás, com a etimologia acima posta, como 'exemplo, mostra, cópia, padrão, modelo, protótipo'. Mais rigorosamente falando, o termo admite, no mínimo, três sentidos: gramatical, filosófico-platônico, científico-kuhniano.

Gramaticalmente, paradigma designa o modelo morfológico regular de um conjunto flexional, tal como o das conjugações verbais e o das declinações do grego e do latim. Assim, a segunda pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo de um verbo em *ar*, digamos que *chamar*, é sempre a adjunção de um tema (radical + vogal temática: *cham + a*) a um sufixo modo-temporal *va* e a uma desinência número-pessoal *s*: *cham + a + va + s*. Já o acusativo dos substantivos da primeira declinação latina e grega termina invariavelmente, pela ordem, em *m* e *n*: *casam*, 'choupana' e *oikian*, 'casa'.

Filosófico-platonicamente, paradigma é o Arquétipo, ou a Idéia, ou o Modelo Originário (maiusculei para marcar o "Além", Platão, 2000, p. 61) das coisas sensíveis. No *Fédon* (2000), por exemplo, junto com a teoria da reminiscência, ou anamnese, e a metempsicose, ou reencarnação, Platão atesta, na voz de Sócrates, a existência de Formas (ó e ô) eternas e imutáveis, que denomina "o Igual em si mesmo" (*id.*, p. 74), para o qual, ou para as quais, "as realidades sensíveis tendem sempre (...), embora lhe, ou lhes, fiquem bastante aquém" (*id.*, p. 75).

Científico-kuhnianamente, o paradigma se define como teoria ou sistema dominante, por um tempo, numa área científica particular, sendo esse o significado que ora lhe atribuo. Ao longo das 258 páginas de *A estrutura das revoluções científicas* (1991), Kuhn acentua (1) quer aspectos mais gerais da palavra, como os de que ela significa

"modelo ou padrão aceitos" (p. 43) e "matriz disciplinar" (p. 226), (2) quer facetas mais específicas, como (a) a de que "o termo 'paradigma' é usado em dois sentidos diferentes: de um lado, indicando toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada" (p. 218) e, de outro, denotando" um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas" (*ibid.*) e (b) a de que o paradigma "governa, em primeiro lugar, não um objeto de estudo, mas um grupo de praticantes da ciência" (p. 224), comprometidos com o momento histórico (Kuhn, 1991; Ransanz, 1999), porquanto "os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente" (Kuhn, 1991, p. 71).

Concretamente, segundo Kuhn, o crescimento progressivo de uma área de conhecimento se desdobra em cinco etapas: (1) a pré-paradigmática, na qual coexistem várias correntes; (2) a paradigmática, na qual se chega a acordo relativamente aos pressupostos básicos da caracterização do objeto a estudar, dos problemas a resolver e das técnicas analíticas a utilizar; (3) a da ciência normal, na qual as regras do esquema hegemônico se mantêm; (4) a da crise, na qual surgem problemas resistentes às ferramentas conceituais e instrumentais em uso; (5) a da revolução, na qual "um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior" (Kuhn, 1991, p. 125).

4. Posto isso, o que seria, neste começo do século XXI, o paradigma de um estudo lingüístico deveras científico? Parece haver consenso, entre os investigadores da área, e aduzo como testemunhas diacrônicas Lúcia M. P. Lobato (1986), Edward Sapir (1969) e Francis Dinneen (1967), em que tal modelo deva ser, na sua concepção e aplicação, *empírico*, ou seja, calcado na observação; além disso, *conceituoso*, não preconceituoso; finalmente, *explicativo*, bem de acordo com os constituintes etimológicos *ex*, 'ação de tirar para fora' + *plicativus*, 'próprio do que está plicado, dobrado, enroscado'. Em bom português, condenar, vérbí grácia, o substantivo *garage* seria plicação, não explicação. Tendo em mãos o tripé empírico-conceituoso-explicativo, o pesquisador delimita o objeto, formula o problema, procede à demonstração.

5. Neste "Paradigmas e paradogmas", a empiria encontra-se representada por seis autores e cinco manuais de redação que se ocupam da matéria-prima verbal da escrita - léxico e gramática - e o fazem, explícita ou implicitamente, sob ângulo (1) ora observacional e aposteriorístico (que vai de fatos a conclusões) e conceitual (que elucida), (2) ora apriorístico e preconceitual, conforme estejam, ou não, alinhados com as "adesões conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais" (Kuhn, 1991, p. 65) da comunidade científico-lingüística de hoje. Especificamente, constituem-se alvo desta pesquisa (1) estes gramáticos: Almeida (1994), Cipro Neto (2000), Kury (1989), Luft (1987, 1996) e Sacconi (1990) e (2) os manuais de redação e estilo destas empresas jornalísticas: Editora Abril (1990), *Folha de S. Paulo* (1992), *O Globo* (1992), *O Estado de S. Paulo* (1992), *Zero Hora* (1994).

6. É preciso esclarecer, de saída, que uma leitura do cópús gra-

matal e técnico escolhidos para a amostra representativa do fenômeno a descrever evidenciou, de cara, duas posturas indistiguíveis: uma flagrantemente descritiva (Almeida, Ledur, Sacconi e manuais) e outra mais descritiva (Cipro Neto, Kury e Luft), esta próxima do que seria uma análise de cariz ou cara científica. Está, assim, justificada a ordem subsequente: primeiro, os prescritivistas (7); em segundo lugar, os descritivistas (8).

7. Ponteia os descritivistas Napoleão Mendes de Almeida, o qual, se é via de regra objetivo e cordato na sua *Gramática metódica da língua portuguesa* (1999), primorosa na organização gráfico-didática, no índice remissivo, nos questionários, em notas sempre muito práticas e judiciosas e às vezes até pitorescas e surpreendentemente atuais, descaí freqüentemente na polêmica passional no seu *Dicionário de questões vernáculas*. Para esta última afirmação, detive-me sobretudo nos verbetes “Ensino do vernáculo”, “Língua brasileira”, “Língua nacional”, “Língua sem gramática”, “Linguística”, “Português”, “Professor de português”, “Redação”, “Vernáculo”. “Nosso idioma”, prega em tom apocalíptico, transbordando virulência, “vem perdendo sua fina textura, substituído dia a dia por um amaranhado de esparadrapos” (p. 593). Supostos causadores desse apocalipse: “os lares, os meios de comunicação e as próprias cátedras” (p. 312); “o noticiário, a discussão parlamentar e o descuido oficial” (p. 313); “nossos jornais, anúncios de rádio, de televisão e de parede” (p. 441).

Contra a bile napoleônica, sobra a Paulo Flávio Ledur bom humor nos quatro volumes de *Os pecados da língua: pequeno repertório dos grandes erros de linguagem* (1993, 1994, 1995, 1997, v. 1, 2, 3 e 4). A parceria com o cartunista Paulo Sampaio (Sampaulo) realça essa veia bem-humorada.

O gaúcho Ledur, se o confrontamos mais de perto com o paulista Napoleão, não é do meio gramatical nem da imprensa. Professor, editor, gráfico, livreiro, situa-se na linha moderada (existe a radical) da tradição portuguesa dos vícios, das doenças e das transgressões de linguagem, da qual Cândido de Figueiredo, com seu, entre outros, *Falar e escrever: novos estudos práticos da língua portuguesa, ou consultório popular de enfermidades da linguagem* (1946), é um dos sanitaristas mais representativos. Ledur, além de amenizar seus pequenos espirituosos sermões com engraçadas ilustrações, divide religiosamente seus trabalhos em sete seções capitais, com variações de distribuição nos quatro volumes: *pecado n. 1: Mexendo no sentido; pecado n. 2: Paradoxos e confusões; pecado n. 3: Redundâncias e inutilidades; pecado n. 4: Discordâncias e erros de flexão; pecado n. 5: Pequenas palavras, grandes pecados; pecado n. 6: Errando por pouco; pecado n. 7: Variedades.* (Citei os títulos do v. 2.)

Como procede, afinal, o autor de *Os pecados* em suas análises? Não obstante se basear em dados concretos, suscetíveis de fácil comprovação empírica, censura, reprova e condena, amiúde, formas inocentes, que arrola entre os sete pecados mortais e os mil veniais de sua lista, o que acontece mais nos de número 1, 2 e 3 e menos em 4, 5, 6 e 7. A título de ilustração, nove pequenos casos mal-explicados. (Coloco em negrito os usos tachados como incorretos e, depois do volume e da página, os substitutivos corretos sugeridos por Ledur. (1) “Você deve **tirar** a pressão todos os dias” (1, p. 15). **Verificar**. (2) “É uma grande **atochada**” (4, p. 46). **Atocho. Mentira**. (3) “O clube tem bom **plantel**” (2, p. 16). **Grupo de atletas**. (4) “Ar **condicionado**” (3, p. 85). **Refrigerado. Aquecido**. (5) “Foi uma **carreata** memorável” (4, p. 48). **Carraria. Carriagem**. (6) “**Xérox** ou **xerox**?” (2, p. 19). **Fotocópia**. (7) A **arbitragem** anulou o gol” (4, p. 45). (8) “O paciente ingere todos os dias **toda a medicação** receitada” (3, p. 82). **Os medicamentos**. (9) “**Tragédia** mata centenas de pessoas” (4, p. 45). **Terremoto**. Espanta, nessa amostra, a desconsideração (1) do uso (**tirar, atochada, plantel**), (2) do dicionário (**ar condicionado, carreata, xerox**), (3) da linguagem figurada (**A arbitragem anulou, Ingere a medicação, Tragédia mata**).

O mesmo que em Ledur acontece em Luiz Antônio Sacconi, em

Mil erros de português da atualidade (1990), com uma agravante e uma ou duas atenuantes. A circunstância agravante é Sacconi, a três por dois, ser agressivo, especialmente com a classe dos jornalistas. “**Mas existe até um livro com o nome de Os anos sessenta**. O autor desse livro deve, naturalmente, ler jornal todos os dias. E quem lê jornal hoje em dia aprende!!!” (p. 6). “**A palavra correta é enfarte ou infarto?** As duas, mas há leve preferência pela segunda. Os jornalistas brasileiros, porém, criaram uma terceira forma: *infarte*, que só colabora com que professores de português tenham infarto” (p. 73). “**Posso usar falar por dizer, como fazem os jornalistas?** Se é assim que fazem os jornalistas, já esteja certo de que não pode” (p. 106). Descontada a agressividade, sinônima no caso de preconceito, Sacconi tem a seu favor, entre outros merecimentos, o de encabeçar as correções e comentários com perguntas e o de ser aberto a estrangeirismos aportuguesados (leiaute, quitinete, randevu, surfe, soçaite, turnê, uísque, tiquete...).

Mesmo que, no campo da neologia, se possa divergir de Sacconi em detalhes, como nos proparoxítonos *dópingue* e *xópingue*, aos quais a deriva natural da língua preferiria certamente ou *dópin* e *xópin* ou *dópi* e (forma preferida por Luís Fernando Veríssimo) *xópi*, no geral há de se concordar com ele. Fora isso, entretanto, as diferenças com o gramático são muitas, seja no léxico, seja na sintaxe, visto o autor desconsiderar o uso e o contexto lingüístico, de encontro à empiria e à explicação circunstanciada. Assim, no universo da lexicologia, Sacconi refuga *colocar* (p. 37), *maracutaia* (p. 58), *Antártida* (p. 80), *xerox* (p. 101), *garage* (p. 195)... Com não menor sem-cerimônia, descarta expressões legítimas, como “brasileiras e brasileiros” (p. 14), “escola de primeiro e segundo grau” (p. 31), “às seis horas amanhece o dia” (p. 35), “a nível federal” (p. 50), “TV a cores” (p. 70), “face a” (p. 128), “é de menor” (p. 142)...

Diversamente da gramatical trindade, até aqui tipificada - Almeida, Ledur e Sacconi -, que teoriza em torno de questões de linguagem e teria de fazê-lo com e em cima de fatos, explicativa e despreconcebidamente, os livros-guia do meu corpus (*Folha, O Estado, O Globo, Zero Hora*, Editora Abril) têm finalidade prática. Se bem que, *mutatis mutandis*, ‘mudados os pormenores que devem ser mudados’ os dois grupos discutam os mesmos fenômenos lingüísticos, orientam-se por objetivos distintos, que nos primeiros são teóricos e gerais e nos segundos utilitários e funcionais. Por isso mesmo, o que, no trio gramaticalista, é defeito (normativismo unidirecional), torna-se, nos manuais de redação e estilo, exigência de ação eficaz. O princípio da cooperação (Grice), concretizado nas máximas da qualidade, da quantidade, da pertinência e da maneira-como (*apud* Xavier & Mateus, 1990), entra aqui com força total. De que forma? Pela definição do que seja um bom texto (aquele que tenha “clareza na linguagem, precisão na informação - e bom gosto”, Abril, 1990) e de quais sejam os pontos gramaticais indispensáveis à consecução do objetivo de escrever bem para leitores de periódicos de massa (domínio do vocabulário, da grafia, da morfologia, da sintaxe).

8. Na esperança de as colocações e considerações feitas haverem entremostrado o que seja um paradigma descritivo, atendo-me, no que segue sobre os descritivistas, a questões nodais.

Iniciando por Celso Pedro Luft, seria de ver como, no seu *Dicionário de regência verbal* (1987), trata o verbo *assistir*, marcando sua postura empírica, conceitual e explicativa com duas observações. Na primeira, nota que a regência primitiva *assistir a alguém*, *assistir-lhe*, cedendo à pressão semântica dos sinônimos *ajudar*, *auxiliar*, *proteger*, *acompanhar*, *confortar*, transformou-se em *assistir a alguém*, *assisti-lo/la*. Na segunda, anota que, dobrando-se à influência coercitivo-semântica de *ver*, *presenciar*, *observar*, o que era *assistir a algo*, *a ele/elas*, *a ela/elas* tornou-se *assistir algo*, *assisti-lo/la*. Não menos cientificamente procede em *O romance das palavras* (1996). Partindo sempre da origem do vocábulo, descreve-lhe em seguida, “de modo atraente e sério”, observa Evanildo Bechara na apresentação (p. 4), o percurso histórico, atento aos metaplasmos e a injunções outras.

Menos descritivista do que Luft, principalmente em *Mil pergun-*

tas: *português* (1983), Adriano da Gama Kury afina, assim mesmo, com maneira de pensar empírico-explicativa. Paulo Rónai, em posfácio a *Para falar e escrever melhor o português*, enaltece-lhe clareza, simplicidade, didática e nenhum “ardor bélico” e “furor missionário, que caracterizam tantos gramáticos” (p. 274).

Mas o gramático mais em evidência no momento, entre nós - ao menos, na mídia -, é Pasquale Cipro Neto, detentor, desde novembro de 1997, de uma coluna semanal na *Folha de S. Paulo*: “Inculca e bela” (convertida em livro, *Inculca & bela*, 2000, com artigos que vão de 6 de novembro de 1997 a 31 de dezembro de 1998). Tachado como gramaticalista por grupos acadêmicos nacionais, a pecha, a meu ver, não lhe cabe nem lhe assenta, como se infere de dois singelos exemplos: às páginas 58 e 59 do livro, a propósito de “Tu te fostes de mim”, de Fafá de Belém, explica a presença do “s” final como contaminação ou transferência, e aproveita para registrar que, “na língua do dia-a-dia o pronome ‘tu’ tem sido usado em várias regiões do Brasil com o verbo na terceira do singular: ‘tu foi’, ‘tu fez’”; às páginas 124 e 125, ao focar “quero-a e quero-lhe”, define assim o papel do gramático: “Não cabe a um gramático castrar hábitos lingüísticos diferentes dos que prega a norma. Cabe-lhe mostrar no que os vários padrões coloquiais diferem do padrão culto”.

9. Na esperança de haver caracterizado os paradigmas lingüístico-redacionais prescritivo e descritivo, que se escondem nas entrelinhas ou de Almeida, Ledur, Sacconi e manuais de redação (com a necessária distinção entre a trindade gramaticalista e os compêndios destinados à práxis jornalística), ou de Cipro Neto, Gama Kury e Luft, resta perguntar se tal linha divisória, pertinente sob o aspecto lingüístico, é relevante também na prática cotidiana, escolar e profissional. Baseado na experiência de professor, redator, editor e revisor, ousaria afirmar que há relevância nesse divisor. Primeiro, porque o prescritivismo inibe os escritores de todos os níveis e lhes pode artificializar e descolorir a escrita. Segundo, porque o tabuário (tabu-, ‘proibição convencional semi-sagrada’ + -ário, ‘coleção’) das gramatiquices transforma a escritura em terreno lável e minado. O descritivismo, pelo contrário, deixa o escritor mais à vontade e confiante em si mesmo e confere à matéria-prima verbal que utiliza o selo da autenticidade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. 2.ed. São Paulo: LCTE, 1994.
- _____. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 43.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CIPRO NETO, Pasquale. *Inculca e bela*. 3.ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.
- DICIONÁRIO DE TERMOS LINGÜÍSTICOS (org. de Maria Francisca Xavier & Maria Helena Mateus). Lisboa: Cosmos, 1990, v. 1 e 2).
- DINNEEN, Francis. *An introduction to general linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1967.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Falar e escrever: novos estudos práticos da língua portuguesa ou consultório popular de enfermidades da linguagem*. Lisboa: Clássicos Editora, 1946, v. 1, 2 e 3.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KURY, Adriano da Gama. *1.000 perguntas: português*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1983.
- _____. *Para falar e escrever melhor o português*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- LEDUR, Paulo Flávio & SAMPAIO, Paulo. *Os pecados da língua: pequeno repertório de grandes erros de linguagem*. Porto Alegre: AGE, 1993, 1994, 1995, 1997, v. 1, 2 3 e 4.
- LOBATO, Lúcia M. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1996.
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *O romance das palavras: uma história etimológica e semântica* (org. de Lya Luft). São Paulo: Ática, 1996.
- MANUAL DE ESTILO EDITORA ABRIL: COMO ESCREVER BEM PARA NOSSAS REVISTAS. 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MANUAL DE ÉTICA REDACIONAL E ESTILO: ORGANIZAÇÃO DE ZERO HORA. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO (org. de Eduardo Martins). 2.ed. São Paulo: Maltese, 1992.
- MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO O GLOBO (org. de Luiz Garcia). 7.ed. São Paulo: Globo, 1992.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- NOVO MANUAL DE REDAÇÃO. 4.ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1992.
- PLATÃO. *Fédon*. Brasília: UnB, 2000.
- RANSANZ, Ana R. P. *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura 1999.
- SACCONI, Luiz Antônio. *1.000 erros de português da atualidade*. Ribeirão Preto, SP: Nossa Editora, 1990.
- SAPIR, Edward. *Lingüística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

Usando a neuroimagem para a investigação do processo de identificação de idéias principais

Lêda Maria Braga Tomitch*

Bolsista Capes-Brasília-Brasil

Marcel Adam Just

Universidade Federal de Santa Catarina

Patricia Carpenter

Carnegie Mellon University-USA

ABSTRACT: *Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) was used to investigate brain activation in a set of cortical areas in a theme identification task. Readers were assigned to two types of reading tasks, the difficulty of processing being manipulated in terms of the position of the main idea in the paragraph: first or last.*

PALAVRAS-CHAVE: *neuroimagem leitura idéias principais*

A identificação de idéias principais é um dos processos fundamentais da cognição humana. Toda interação depende da nossa capacidade de construir uma representação da mensagem do interlocutor que inclua os pontos-chave, seja em contextos informais do dia-a-dia, em contextos de trabalho ou acadêmicos, ou, ainda, envolvendo a linguagem escrita ou falada. Salvo em condições neurológicas específicas, como por exemplo no caso de pacientes com lesões no hemisfério direito do cérebro, o ser humano é capaz de alcançar uma representação on-line apropriada, e chegar ao final da interação com um modelo mental adequado que contenha as macroproposições e suas inter-relações. Essa macroestrutura é mais facilmente retida e acessada na memória quando necessário (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1980; Van Dijk & Kintsch, 1983). Apesar da sua relevância na interação humana, o processo de extração de idéias principais tem sido pouco estudado.

No presente estudo, usamos uma ferramenta de ponta, a ressonância magnética funcional por imagem ('functional magnetic resonance imaging'), para medir a quantidade e a localização da atividade cerebral durante a execução da tarefa de identificação de pontos principais na leitura de textos.

Na literatura de neuroimagem existem vários estudos que investigam processos de compreensão ao nível da palavra (e.g. Petersen et al., 1988, 1989, 1990; Blaxton et al., 1996; Pugh et al., 1996; Binder, 1997; Aguirre et al., 1997; Fiez & Petersen, 1998; Brunswick et al., 1999; Hagoort et al., 1999; Cohen et al., 2000; Pugh et al., 2000), mas menos estudos podem ser encontrados ao nível da oração (Mazoyer et al., 1993; Bottini et al., 1994; Just et al., 1996; Stromswold et al., 1996; Bavelier et al., 1997; Schlosser et al., 1998; Carpenter & Just, 1999; Caplan et al., 1999; Keller et al., no prelo; e Mason et al., em preparação). O número de estudos torna-se ainda menor quando se trata da compreensão de textos (Mazoyer et al., 1993; Nichelli et al., 1995; Dehaene et al., 1997; St George et al., 1999; e Robertson et al., no prelo).

Os resultados da escassa literatura de neuroimagem ao nível do discurso indicam que um conjunto similar de regiões cerebrais tende a ser ativado em todas as investigações, envolvendo principalmente os lobos temporal e frontal. Falta consenso, entretanto, no que se refere à localização hemisférica. Alguns estudos apontam para uma ativação bilateral com um aumento no hemisfério esquerdo, quando se faz necessária a integração de proposições no texto (Mazoyer et al., 1993; Dehaene et al., 1997). Outros estudos indicam uma ativação também bilateral, mas com um aumento no hemisfério direito quando tal integração se faz necessária (Nichelli et al., 1995; St George et al., 1999; e Robertson et al., no prelo).

Enquanto estudos anteriores examinaram os efeitos do parágrafo

na sua totalidade, no presente estudo, devido ao interesse específico no processo de identificação de idéias principais, investigamos o efeito da manipulação da ordem das orações que diferiam por contem um tópico, ou seja, um tema central, ou detalhes em relação a um tópico não especificado. Os mesmos parágrafos foram usados em duas condições, a diferença entre as duas sendo basicamente no que se refere à posição da idéia principal no parágrafo: como tópico frasal no seu início ou em última posição. O *design* específico deste estudo teve como objetivo a tentativa de proporcionar um mapeamento mais preciso de como o processo de identificação de idéias principais é implementado no cérebro.

Método

Participantes

Os participantes foram oito alunos de graduação, destros, da Universidade de Carnegie Mellon, em Pittsburgh, nos Estados Unidos. Seis do sexo masculino e dois do sexo feminino, todos falantes nativos do Inglês.

Materiais

O estímulo experimental consistiu de doze parágrafos, todos extraídos de textos expositórios de língua inglesa e adaptados para se adequar ao experimento. Cada parágrafo foi reescrito e revisado para conter três orações e constituir, por si só, um texto completo.

Cada um dos parágrafos tinha duas versões, uma em que a idéia principal ocorria como primeira oração ('tópico no início') e outra em que ocorria como última oração do parágrafo ('tópico no final') (Ver Tabela 1 abaixo). Na condição 'tópico no início', a primeira oração introduzia o tema do parágrafo e as duas orações subsequentes apresentavam argumentos de suporte e detalhes dependentes da idéia principal, sendo facilmente integrados como uma macroestrutura uniforme. Na condição 'tópico no final', os argumentos de suporte e os detalhes apareciam primeiro e, devido ao fato de utilizarem uma linguagem vaga e difícil de ser relacionada a um contexto específico, não podiam ser facilmente integrados a uma única representação, até o aparecimento da última oração do parágrafo, no qual a idéia principal era explicitada. Após a leitura de cada parágrafo, os participantes responderam a questões de verdadeiro/falso sobre a informação temática contida nesses parágrafos (Ver Tabela 1 abaixo).

* Este estudo foi realizado durante o estágio pós-doutoral na Universidade de Carnegie Mellon, em Pittsburgh-EUA, de setembro de 1999 a agosto de 2000.

Tabela 1- Exemplo dos parágrafos utilizados

‘Condição ‘tópico no início’

This is a totally guaranteed method to completely eliminate a flea infestation on your dog or around his doghouse. (tópico no início)
 First, late in the evening, chain your dog to his doghouse, build a small bonfire and let it burn overnight. (Suporte 2° - #1)
 They are insatiably attracted to heat, become enamored of the fire, leave your dog, jump into the flames, and die. (Suporte 2° - #2)

Fleas will be eliminated from your dog or his doghouse with the use of a bonfire. True or false?

‘Condição ‘tópico no final’

First, late in the evening, chain your dog to his doghouse, build a small bonfire and let it burn overnight. (Suporte 1°-#1)
 They are insatiably attracted to heat, become enamored of the fire, leave your dog, jump into the flames, and die. (Suporte 1° - #2)
 This is a totally guaranteed method to completely eliminate a flea infestation on your dog or around his doghouse. (tópico no final)

Fleas will be eliminated from your dog or his doghouse with the use of a bonfire. True or false?

Procedimento

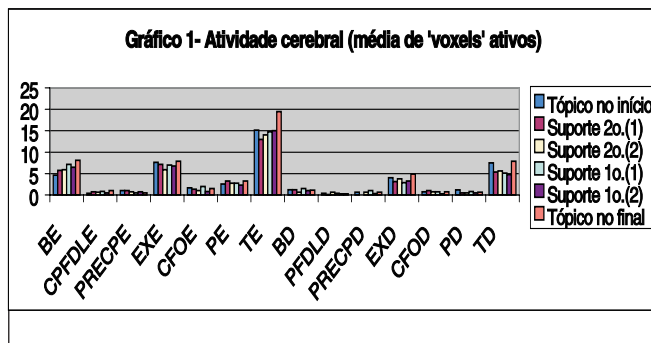
Os participantes foram aleatoriamente alocados a uma das duas versões do experimento. Cada participante leu doze parágrafos, seis em que a idéia principal estava explícita na primeira oração e seis onde ela aparecia somente na última oração do parágrafo. Nenhum participante leu o mesmo parágrafo mais de uma vez.

A coleta de dados realizou-se no Centro Médico da Universidade de Pittsburgh, nos Estados Unidos. Durante a leitura dos parágrafos, os sujeitos foram escaneados em um aparelho de ressonância magnética. Os parágrafos foram apresentados em uma tela, oração por oração, por meio de um projetor que ficava a 45cm dos pés do participante. Cada oração do parágrafo foi projetada palavra por palavra no centro da tela.

Resultados

Os principais resultados foram os seguintes (ver gráfico 1): (1) a manipulação da ordem das orações no parágrafo teve um maior impacto na região temporal do hemisfério esquerdo (região de Wernick), a qual mostrou um maior índice de atividade quando o tópico foi apresentado ao final do parágrafo do que quando em oração inicial; (2) as principais regiões de atividade no hemisfério esquerdo (além da região temporal) foram o lobo inferior frontal (região de Broca) e a área extra-estriada, enquanto no hemisfério direito as principais áreas de atividade foram as homólogas das regiões temporal e extra-estriada; e (3) a atividade cerebral durante a leitura das duas orações-suporte foi semelhante, independente da sua posição no parágrafo (inicial ou final).

Em linhas gerais, os resultados indicam que o complexo processo de identificação de idéias principais está associado a um aumento da atividade cerebral em uma cadeia de áreas de ambos os hemisférios, e não somente em uma área cerebral específica, havendo um predomínio de atividade no lado esquerdo. Atividade proeminente é encontrada no lobo temporal esquerdo. Focos de atividade também são encontrados no lobo temporal direito, e também no lobo inferior frontal, na córtex extra-estriada, no lobo parietal de ambos os hemisférios, independente da posição da idéia principal no parágrafo. Em menor dimensão, atividade também pode ser observada na córtex pré-frontal dorsolateral, nos campos frontais oculares e no sulco pré-central posterior dos hemisférios esquerdo e direito.



BE= região de Broca, lado esquerdo; CFPDLE= córtex pré-frontal dorsolateral esquerda; PRECPE= sulco pré-central posterior esquerdo; EXE= córtex extra-estriada esquerda; CFOE= campo frontal ocular esquerdo; PE= região parietal esquerda; TE= região temporal esquerda; BD= região de Broca, lado direito CFPDLD= córtex pré-frontal dorsolateral direita; PRECPD= sulco pré-central posterior direito; EXD= córtex extra-estriada direita; CFOD= campo frontal ocular direito; PD= região parietal direita; TD= região temporal direita.

Discussão

Três regiões cerebrais (temporal esquerda, frontal inferior esquerda e a córtex pré-frontal dorsolateral) responderam de maneira semelhante à manipulação experimental no presente estudo, embora em níveis de intensidade diferentes: maior volume de atividade para a idéia principal ao final do parágrafo do que no início. Esse resultado se deve ao fato de que a ausência de contexto nas duas orações iniciais pode ter prolongado a integração até o aparecimento da última oração que continha o tópico, levando a um aumento de trabalho cognitivo que deveria ser realizado e, conseqüentemente, a um aumento da atividade cerebral na condição ‘tópico no final’.

Neste estudo, encontramos atividade bilateral em todas as regiões de interesse, independente da posição da idéia principal no parágrafo, sinalizando um papel para o hemisfério direito na compreensão verbal (e não somente para o esquerdo), assim como outros estudos ao nível do discurso têm encontrado (Mazoyer et al., 1993; Dehaene et al., 1997; Nichelli et al., 1995; St. George et al., 1999; e Robertson et al., no prelo). Entretanto, os resultados aqui encontrados não reiteram uma dominância para o hemisfério direito em processos de integração ao nível textual, como encontrado por Nichelli et al. (1995), St. George et al. (1999) e Robertson et al. (no prelo). Por outro lado, os resultados corroboram aqueles encontrados por Mazoyer et al. (1993) de que há uma ‘atividade adicional’ do hemisfério direito, mas, na verdade, ‘uma assimetria em favor do lado *esquerdo*’ (p. 476). Esses resultados são congruentes também com aqueles encontrados por Dehaene et al. (1997) de que há uma atividade cerebral bilateral na leitura de histórias mais predominantemente no hemisfério esquerdo.

A atividade bilateral sistemática observada no presente estudo sugere que os dois hemisférios trabalham de forma integrada, cada um sendo responsável por um aspecto do processamento da linguagem (Mazoyer et al., 1993), mas trabalhando de forma conjunta para alcançar o papel mais global de compreensão ao nível do discurso.

Para que os resultados dos estudos envolvendo a neuroimagem possam ser generalizados, há uma necessidade premente de que aspectos tais como o tamanho do texto, o tipo de texto e a natureza específica do processo de integração investigado sejam levados em conta em estudos futuros, proporcionando assim uma maior possibilidade de isolamento das variáveis envolvidas e, conseqüentemente, um maior entendimento da implementação do processo de compreensão ao nível do discurso no cérebro.

Referências bibliográficas

- AGUIRRE, G.K., ZARAHN, E., & D'ESPOSITO, M. (1997). A test of the relationship between hippocampal activity and correct word recognition with trial-based fMRI. *Cognitive Neuroscience Society Abstracts*, 4: 63.
- BAVELIER, D., CORINA, D., JEZZARD, P., PADMANABHAN, S., CLARK, V.P., KARNI, A., PRINSTER, A., BRAUN, A., LALWANI, A., RAUSCHECKER, J.P., TURNER, R. & NEVILLE, H. (1997). Sentence reading: A functional MRI study at 4 Tesla. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9:664-686.
- BINDER, J.R. (1997). Neuroanatomy of language processing studied with functional MRI. *Clinical Neuroscience*, 4: 87-94.
- BOTTINI, G., CORCORAN, R., STERZI, R., PAULESU, E., SCHENONE, P., SCARPA, P., ET AL. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language: A positron emission tomography activation study. *Brain*, 117:1241-1253.
- BLAXTON, T.A., BOOKHEIMER, S.Y., ZEFFIRO, T.A., FIGLOZZI, C.M., GAILLARD, W.D. & THEODORE, T.A. (1996). Functional mapping of human memory using PET: Comparisons of conceptual and perceptual tasks. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 50: 42-56.
- BRUNSWICK, N., MCCRORY, E., PRICE, C.J., FRITH, C.D. & FRITH, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Wortschatz? *Brain*, 22: 1901-1917.
- CAPLAN, D., ALPERT, N. & WATERS, G. (1999). PET studies of syntactic processing with auditory sentence presentation. *Neuroimage*, 9:343-351.
- COHEN, L., DEHAENE, S., NACCACHE, L., LEHERICY, S., DEHAENE-LAMBERTZ, HENAFF, M. & MICHEL, F. (2000). The visual word form area: Spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients. *Brain*, 123: 291-307.
- DEHAENE, (1997). S., DUPOUX, E., MEHLER, J., COHEN, L., PAULESU, E., PERANI, D., VAN DE MOORTELE, P. LEHERICY, S. & LE BIHAN, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language. *NeuroReport*, 8(17): 3809-3815.
- FIEZ, J.A. & PETERSEN, S.E. (1998). Neuroimaging studies of word reading. *Proceedings of the National Academy of Science, USA*, 95:914-921.
- HAGOORT, P., INDEFREY, P., BROWN, C., HERZOG, H., STEINMETZ, H., & SEITZ, R.J. (1999). The neural circuitry involved in the reading of German words and pseudowords: A PET study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11(4): 383-398.
- JUST, M.A., CARPENTER, P.A., KELLER, T.A., EDDY, W.F. & THULBORN, K.R. (1996). Brain activation modulated by sentence comprehension. *Science*, 274:114-116.
- KELLER, T.A., CARPENTER, P. & JUST, M.A. (no prelo). The neural bases of sentence comprehension: a fMRI examination of syntactic and lexical processing.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5): 363-394.
- MASON, R.A., JUST, M.A., KELLER, T.M., & CARPENTER, P.A. (em preparação). Ambiguity in the brain: How syntactically ambiguous sentences are processed.
- MAZOYER, B.M., TZOURIO, N., FRAK, V., SYROTA, A., MURAYAMA, N., LEVRIER, O., SALAMON, G., DEHAENE, S., COHEN, L. & MEHLER, J. (1993). The cortical representation of speech. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5(4): 467-479.
- NICHELLI, P., GRAFMAN, J., PIETRINI, P., CLARK, K., LEE, K.Y., & MILETICH, R. (1995). Where the brain appreciates the moral of a story. *NeuroReport*, 6(17): 2309-2313.
- PETERSEN, S.E., FOX, P.T., POSNER, M.I., MINTUN, M. & RAICHLER, M.E. (1988). Positron emission tomographic studies of the cortical anatomy of single-word processing. *Nature*, 331: 585-589.
- PETERSEN, S.E., FOX, P.T., POSNER, M.I., MINTUN, M. & RAICHLER, M.E. (1989). Positron emission tomographic studies of the processing of single words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1: 153-170.
- PETERSEN, S.E., FOX, P.T., SNYDER, A.Z. & RAICHLER, M.E. (1990). Activation of extraestriate and frontal cortical areas by visual words and word-like stimuli. *Science*, 249: 1041-1044.
- PUGH, K.R., SHAYWITZ, S.E., CONSTABLE, R.T., SKUDLARSKI, P., FULLBRIGHT, R.K., BRONEN, R.A., SHANKWEILLER, D.P., KATZ, L., FLETCHER, J.M. & GORE, J.C. (1996). Cerebral organization of component processes in reading. *Brain*, 119:1221-1238.
- PUGH, K.R., MENCL, W.E., SHAYWITZ, B.A., SHAYWITZ, S.E., FULLBRIGHT, R.K., CONSTABLE, R.T., SKUDLARSKI, P., MARCHIONE, K.E., JENNER, A.R., FLETCHER, J.M., LIBERMAN, A.M., SHANKWEILLER, D.P., KATZ, L., LACADIE, C. & GORE, J.C. (2000). The angular gyrus in developmental dyslexia: Task-specific differences in functional connectivity within posterior cortex. *Psychological Science*, 11(1): 51-56.
- ROBERTSON, D., GERNSBACHER, M.A., GUIDOTTI, S.J., ROBERTSON, R.R.W., IRWIN, W., MOCK, B.J. & CAMPANA, M.E. (no prelo). fMRI investigation of the cognitive process of mapping during discourse comprehension. *Psychological Science*.
- SCHLOSSER, M. J., AOYAGI, N., FULLBRIGHT, R.K., GORE, J.C. & MCCARTHY, G. (1998). Functional MRI studies of auditory comprehension. *Human Brain Mapping*, 6: 1-13.
- ST. GEORGE, M.ST., KUTAS, M., MARTINEZ, A., & SERENO, M.I. (1999). Semantic integration in reading: Engagement of the right hemisphere during discourse processing. *Brain*, 122: 1317-1325.
- STROMSWOLD, K., CAPLAN, D., ALPERT, N. & RAUCH, S. (1996). Localization of syntactic comprehension by positron emission tomography. *Brain and Language*, 52: 452-473.
- VAN DIJK, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Desenvolvendo o gosto pela leitura em uma sala de alfabetização

Liana Nise Martins Albuquerque

Universidade Federal da Paraíba - Campus II

ABSTRACT: *Written language is a social object, created by society, which has given Elementary School the responsibility to teach it to the younger generations. However, school has assumed it as if it were its own creation, deforming it as it often happens in textbooks.*

This study analyses the intervention done by a student teacher in a first grade classroom, aiming at developing the children's interest and love for reading and writing through the use of children's literature books.

PALAVRAS-CHAVE: *leitura, alfabetização, literatura infantil*

Introdução

“A leitura é o flagelo da infância e quase a única ocupação que se sabe lhe dar. (...) Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós.” (ROUSSEAU, apud PENNAC, 199:53)

Um dos grandes problemas que a escola brasileira, e mais especificamente, a escola pública continua a enfrentar é o alto índice de fracasso escolar. Um dos fatores que indubitavelmente contribuem para esse quadro de insucesso é a forma como a escola trata a língua escrita. Privilegiando a questão de método, o ensino da leitura e escrita tem tradicionalmente utilizado como marco referencial histórico as contribuições da Psicologia Associacionista, que concebe o processo de alfabetização como a mecânica de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras, sendo, portanto, a associação grafia-som e som-grafia considerada como o mecanismo de base para o domínio efetivo da leitura e da escrita.

Refletindo sobre o desenvolvimento da linguagem, CALIL (1994) defende a idéia de que existe uma inter-relação entre escrita e oralidade, atravessada pelo discurso e pela historicidade, processo que, para ele, é considerado “letramento”. Em sua análise, critica a forma como a Psicologia e a Psicolinguística dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento da oralidade, totalmente desvinculada do desenvolvimento da escrita, como se se tratassem de processos distintos e sequenciados, primeiro a fala e depois a escrita, provocando efeitos deletérios na prática pedagógica que perduram até hoje, restringindo o processo de alfabetização à mera aprendizagem de um código.

A ênfase na decodificação da palavra independente de seu significado produz uma ruptura tanto no desenvolvimento da linguagem oral do aluno como no da relação entre linguagem oral e escrita; esse fenômeno da suspensão do saber anterior da criança e da desconsideração desse saber pelo professor é, segundo Lemos (apud TERZI, 1995), o fator determinante do insucesso da escola na alfabetização dos alunos.

Ler é atribuir sentido

Nosso trabalho parte de uma concepção de aprendizagem em que esta é vista como um processo de construção de conhecimentos, e no qual, o papel do outro é fundamental; concebe leitura como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto e acredita que o desenvolvimento de leitura na criança é influenciado pela orientação de letramento própria de sua comunidade. Reconhece que o aprendizado não é uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao contrário, o aprendizado é medido através de processos interativos e interpretativos complexos e a ocorrência ou não do mesmo é uma função do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados e da qualidade deste contato (MICHAELS, 1991: 134). Além do mais, entende que o que os alunos aprendem daquilo que lhes é apresentado, depen-

de não apenas do que eles trazem para o encontro do aprendizado, na forma do seu repertório linguístico e do conhecimento associado ao mundo, mas também do conteúdo e da forma do que lhes é apresentado e – ainda mais importante – das oportunidades que recebem para entrar em negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente devem aprender (WELLS, 1991:83)

SMITH (1984) afirma que as crianças aprendem a ler quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa, ou seja, através de material de leitura que elas possam relacionar com sua experiência e conhecimento prévio. Ainda segundo Smith, esperar que a criança aprenda a ler através de materiais sem sentido é o método mais fácil de tornar o aprendizado da leitura impossível. Um processo de alfabetização escolar que respeita a espontaneidade da criança deve prever atividades em que o aluno sinta prazer no que faz. (ABRÃO, 1990)

Para CAGLIARI (1997), é a leitura que alfabetiza, que abre o mundo da escrita, além de ser uma fonte de prazer, de satisfação pessoal e de realização, e que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. No entanto, para se aprender a ler, é necessário conhecer os usos e as funções da escrita; isso significa dizer, que aprender a ler inclui e é inseparável da linguagem escrita propriamente dita, ou seja, dos tipos de discurso historicamente vinculados às funções que a escrita possui em culturas e sociedades distintas (LEMOS, 1989).

A língua escrita é um objeto social, inventado pela sociedade, da qual todos nós fazemos parte. À escola fundamental, delegada desta sociedade, cabe a função de ensinar as gerações mais novas a usar este objeto social. Portanto, ela não pode apropriar-se da escrita como se esta fora sua própria invenção, para desfigurá-la, como costuma acontecer nos livros didáticos utilizados e nos tipos de atividades observadas nas salas de alfabetização. Segundo CAGLIARI (1997), se frustramos as crianças, não lhes dando oportunidades de conviver com textos reais, produzidos pela cultura em que vivem, e lhes oferecemos listas e amontoados de frases sem sentido, que podemos esperar deles depois?!

Aprendendo a gostar de ler

Este trabalho foi desenvolvido por um período de cinco meses em uma sala de alfabetização de uma escola pública de Campina Grande, PB. A turma era composta por 27 crianças, 14 meninas e 13 meninos, situados numa faixa etária de 6 a 8 anos.

Inicialmente, foi feita uma sondagem objetivando descobrir que conhecimentos sobre a língua escrita essas crianças já possuíam. A seguir, foram realizadas observações participantes no cotidiano da sala de alfabetização, interagindo com as crianças e com a professora da turma.

Após três semanas de observações, já se podia ter uma boa

idéia da rotina da sala de aula, que incluía cópia, leitura em coro após a cópia e, logo a seguir, um exercício mimeografado. Verificou-se também que a prática de ensino da professora era bastante rígida, praticamente não estimulando as crianças a fazerem uso da linguagem oral e da escrita espontânea. Questionada a respeito do não uso de literatura infantil em sala de aula, justificou-se alegando que as crianças não davam a devida atenção durante a leitura.

Visando a introdução de uma postura diferente, que viesse a modificar aquela rotina estabelecida em sala, e que também levasse a professora a refletir sobre sua prática pedagógica, passou-se a desenvolver atividades variadas com as crianças. Primeiramente, foram apresentados a elas os crachás com seus nomes, algo que foi rapidamente incorporado na rotina da sala. Em seguida, foram realizados bingos e jogos de dados, onde eram exploradas as palavras conhecidas. Ao mesmo tempo, foram apresentados a eles diversos portadores de textos, como por exemplo, rótulos de produtos usados por eles em suas casas. Essa prática permitia às crianças identificar palavras já conhecidas por elas através das propagandas dos produtos; permitia também um mergulho no mundo das palavras, estabelecendo comparações, como o fez Luiz diante de uma embalagem de sabonete LUX, percebendo a semelhança com o seu nome.

Finalmente, foram utilizados livros de literatura infantil como o recurso básico de articulação do trabalho com as crianças. As histórias lidas por nós em sala de aula objetivavam, entre outras coisas, dar a criança acesso a um tipo diferente de escrita (o da narrativa) e proporcionar espaço para que as crianças pudessem se engajar no “jogo de faz de conta que lêem”. Para VYGOTSKY (apud KATO et al, 1998), o jogo de faz-de-conta é um dos precursores da escrita; para ele, a concepção de escrita como um simbolismo de segunda ordem (sendo a fala de primeira ordem) pode estar sustentada em uma capacidade simbólica adquirida através de uma atividade como o jogo de faz-de-conta.

Ouvir histórias é uma forma de ler. A leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “lêem” o texto, ouvindo-o. Os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo (CAGLIARI, 1997:155).

A leitura de histórias infantis foi introduzida de maneira criativa, oferecendo-lhes uma grande variedade de livros, todos contendo muitas ilustrações, atividades que passaram a ser recebidas por eles como imensa fonte de prazer, informação e fantasia. Para os momentos de leitura, as cartelas eram arrumadas em círculo (a professora os mantinha sempre em fileiras), para que todos pudessem ver bem. Após cada leitura feita por nós, abria-se espaço para discussão da história lida, para a manifestação de suas opiniões a respeito da mesma, e para que também pudessem contar suas próprias histórias. A discussão que se seguiu à leitura da história de “Chapeuzinho Vermelho” levantou, entre as crianças, a questão do perigo em não obedecer à mãe, em conversar com pessoas estranhas no caminho da escola, e de aceitar presentes oferecidos por estranhos. A história “Abaixo o Bicho-Papão”, suscitou as mais estranhas narrações, como a experiência vivenciada pelo pai de uma das crianças durante uma caçada de tatu-peba numa noite de lua cheia. Através dessas situações de interação, nos foi possível acompanhar a maneira com as crianças passaram a utilizar a linguagem oral com espontaneidade, mesmo aquelas mais tímidas, que passaram a se manifestar durante as discussões.

Para MARTINS (1994:34), criar condições de leitura não implica apenas em alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes de dialogar com o leitor sobre leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito, a um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.

Sócrates (apud MANGUEL, 1997:106) afirmava que somente o que o leitor já conhece pode ganhar vida com a leitura, de tal maneira que o conhecimento não pode ser adquirido através de letras mortas.

O ensino da leitura assume, nas aulas de língua materna, particular relevância. Para FREIRE (1970), as dimensões cognitivas do processo de alfabetização devem incluir as relações do homem com o seu mundo; a palavra é o veículo através do qual o educando lê o mundo, reflete sobre ele, conscientiza-se de seu papel nele e com ele. Ainda segundo Freire, é necessário que o aluno seja preparado para tornar-se sujeito do ato de ler. Ao professor cabe a tarefa de despertar no aluno uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”; a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e gradativamente, todos os mundos possíveis. (KOCH, 1997).

Considerações finais

Uma criança ao entrar para se alfabetizar já é capaz de entender e falar sua língua materna com desembaraço e precisão, nas mais diversas situações de sua vida, sem que qualquer treinamento específico tenha sido feito neste sentido. No entanto, se aprender a falar acontece tão naturalmente na vida de uma criança, por que, então, sua aprendizagem da escrita é tão penosa?!

A principal tarefa atribuída à escola é a de ensinar. Ela deve possibilitar todas as crianças o domínio da escrita, exigido pela sociedade. Para tanto, é necessário expor a criança a livros e materiais gráficos os mais diversos. Para LEMLE & CARVALHO (1991) os aprendizes da leitura necessitam estar em constante contato com variados materiais de leitura, passando por todos os tipos de portadores de texto existentes no meio urbano; necessitam de alguém que leia para eles, deixe-os refletir sobre o que a escrita representa e responda às suas perguntas.

Entre as crianças das camadas mais pobres da população, são poucas as interações que ocorrem com a escrita em casa, em consequência de viverem em ambientes em que a leitura e a escrita não constituem instrumentos importantes, nem para o trabalho, nem para a diversão (NUNES, 1992, PEREIRA & ALBUQUERQUE, 1994). Para essas crianças, a familiarização com a escrita se dá na escola. Entretanto, frequentemente, é a cartilha o único livro existente nas salas de alfabetização. Considerando leitura como uma atividade de construção de sentido, torna-se-nos evidente a impossibilidade de contar com a cartilha para proporcionar o encontro da criança com o texto, haja vista que um dos aspectos que a caracterizam é exatamente a ausência de textos; na maioria das vezes, o que temos são amontoados de frases soltas, objetivando o treino e a fixação de alguma “família silábica”. Para DIETZSCH (1990), o discurso das cartilhas revela-se como um discurso da “não pessoa”, em que o espaço para interlocução é muito limitado, deixando passar apenas uma mensagem a ser decifrada, em que o sentido é sempre único. Essa forma de manipulação da linguagem pode envolver uma concepção de criança incapaz de opinar, pouco importando que se ouça o que se tem a dizer, e que atente para sua história de leitura e escrita. Torna-se, portanto, patente, a necessidade de o professor trabalhar intensivamente a leitura e a escrita em sala de aula – não os livros “artificiais”, como as cartilhas – mas textos variados e que tenham os mais diversos significados sociais.

É sabido que a atividade de leitura não está nos costumes das nossas escolas. Há poucas bibliotecas nas escolas e quando elas existem, seu acervo limita-se quase que exclusivamente aos livros didáticos. A presença do livro na escola elementar efetivamente não se impõe como urgência. Essa visão econômica (dotar as escolas de bibliotecas é considerado um luxo!) confirma assim um procedimento pedagógico que estabelece dicotomia entre a aprendizagem da leitura e sua prática: a escola é o lugar da aprendizagem da leitura, a sociedade, o da sua utilização. Há um tempo para aprender e um tempo para ler (BAJARD, 1992:30).

É imperativo por-se fim a esta dicotomia; só há um meio de se

adquirir a língua escrita: através da leitura. Somente quem lê pode, levando a alfabetização a termo, adquirir os princípios de estruturação discursiva das diversas modalidades de discurso, a gramática e o léxico aceitáveis na escrita, as regras de pontuação e de ortografia. (LEMLE & CARVALHO, 1991: 43).

Referências bibliográficas

- ABRÃO, J.C. *Alfabetizar: quem se habilita?* (A propósito de cartilha e relatos de práticas alfabetizadoras com crianças). Tese de Doutorado. Fac. de Educação, USP, 1990
- BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.83, 1992.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. (7ª ed.) São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- CALIL, E. O discursivo e o sócio-histórico na noção de letramento. In: *Temas em Psicologia*, n.2, 89-96, 1994.
- DIETZSCH, M.J. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*, n.75, 1990.
- FREIRE, P. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*. N.40, 1970.
- KATO et al. *Estudos em Alfabetização*. Juiz de Fora: Pontes, 1998.
- KOCH, I. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEMLE & CARVALHO. Os mal entendidos da alfabetização. *Ciência Hoje*, n.72, 1991.
- LEMOS, C. "Prefácio". In: M.KATO, *A Concepção de Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MICHAELS, S. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In: J. COOK-GUMPERZ. *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- NUNES et al. *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- PENNAC, D. *Como um Romance*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- PEREIRA, T. & ALBUQUERQUE, L. Convivendo com os usos da escrita antes da escola. *Revista do INEP*, Série Documental, out. 1994.
- SMITH, F. *Compreendendo a Leitura*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TERZI, S. *A Construção da Leitura*. Campinas: Ed. Pontes, 1995.
- WELLS, G. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: Cook-Gumperz, *A Construção Social da Alfabetização*. P.Alegre:Artes Medicas, 1991

O Português falado na cidade de Vitória: formação de banco de dados

Lilian Coutinho Yacovenco

Universidade Federal do Espírito Santo

Maria da Penha Pereira Lins

Universidade Federal do Espírito Santo

ABSTRACT: *This project aims to record actual patterns of use of Portuguese in Vitória-ES, on the basis of Variationist Sociolinguistic Theory. The construction of a data base will make available resources for research in the area of Linguistics and in other social sciences.*

PALAVRAS-CHAVE: *sociolinguística, formação de banco de dados*

1. Introdução

O Projeto “O Português falado na cidade de Vitória” (PFCV), cujo objetivo é registrar o uso da língua portuguesa na Cidade de Vitória - Espírito Santo -, baseando-se, para tal, na Teoria Variacionista, desenvolve-se desde 2000, tendo sido proposto após seminários realizados sobre pesquisas sociolinguísticas.

Projetos de natureza sociolinguística, sob a ótica da Teoria Variacionista, já foram realizados em outras regiões do Brasil. O NURC, que estuda a fala de universitários em cinco capitais brasileiras e o Projeto PEUL, que analisa a fala de cariocas com nível fundamental ou secundário de ensino são os pioneiros e deles advém uma série de outras importantes pesquisas nessa área. A Cidade de Vitória, apesar de ter sido fundada há 450 anos, não possui estudos linguísticos sistemáticos desse caráter. Dessa forma, sentiu-se a necessidade de desenvolver trabalho semelhante em Vitória e, assim, poder contribuir para a ampliação do rol de bancos de dados sociolinguísticos existentes no Brasil. Sabe-se que a formação de um banco de dados baseada em uma metodologia sociolinguística laboviana permite o registro da língua em seu uso efetivo, o que proporciona, inclusive, uma visão de língua mais abrangente e, por conseguinte, um projeto de ensino de língua portuguesa mais moderno.

O Projeto sobre “O português falado no município de Vitória” pretende, portanto, contribuir para o desenvolvimento dos estudos linguísticos no Estado do Espírito Santo, uma vez que o conhecimento da língua oral, produzida de forma natural, proporcionará subsídios para que se estude a língua portuguesa em seu estágio atual, considerando-se, também, suas diversidades e variações de ordem social, econômica, situacional e, ainda, as diferenças relativas ao sexo e à idade dos informantes.

2. O modelo sociolinguístico

2.1 Histórico: do Estruturalismo à Sociolinguística Laboviana

Ferdinand de Saussure, no início do século XX, postula uma nova forma de se analisarem os fatos da linguagem ao propor que possam ser estudados segundo uma perspectiva sincrônica e descritiva. Para tanto, são desenvolvidos alguns princípios, dentre eles, as dicotomias sincronia/diacronia, língua/fala, sintagma/paradigma. A língua, objeto de estudo da Linguística, é compreendida como um fato social, que, entretanto, é entendido como uma instituição supra-individual, em que não há a participação efetiva dos indivíduos, mas apenas a abstração de serem todos falantes de uma mesma língua. Dessa forma, a língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas por um conjunto social para permitir o exercício desta faculdade a cada indivíduo.” (Schlieben-Lange, B., 1977)

Verifica-se que, para Saussure, a língua é um sistema funcional, logo, homogêneo, em que os falantes fazem e entendem as mesmas opo-

sições linguísticas. Dessa forma, toda variação é compreendida como disfuncional, sendo parte da fala, que é a atualização individual da língua e o lugar das diferenças individuais.

A Teoria Gerativa, proposta por Noam Chomsky, rompe com alguns conceitos do Estruturalismo, porém a variação e a mudança linguísticas permanecem fora de seu escopo. Esta teoria entende que o objeto da linguística é um sistema homogêneo e sua atualização, por um falante-ouvinte ideal, não é afetada por fatos gramaticalmente irrelevantes, como falhas de memória, hesitações ou outros fatores externos à língua.

Observa-se que as teorias que não abordam os fenômenos de variação e mudança apresentam a hipótese da homogeneidade linguística. Dessa maneira, não consideram que um indivíduo participa de diferentes subsistemas linguísticos, nem que, num processo de comunicação, altera, continuamente, seus hábitos linguísticos. Nota-se que tais teorias em muito se diferem da proposta sociolinguística, conforme se verificará mais adiante.

Das teorias linguísticas que abordam a variação e a mudança, pode-se destacar a dialectologia, que entende a língua como um fato histórico, sujeito a mudanças e a influências sociais. Entretanto, sua visão de linguagem ainda mantém o prisma neogramático, em que os fatos linguísticos são analisados isoladamente. Critica-se, também, o fato de a dialectologia possuir uma visão histórica dos sistemas linguísticos e de valorizar comunidades isoladas e pequenas, em vias de desaparecimento, além de enfatizar fatos fonológicos e lexicais.

Contrárias à visão de língua como um sistema homogêneo, sem influências sociais, surgem as propostas que valorizam o estudo das línguas em seu uso, observando seu funcionamento em atos de comunicação. Enfatizam, também, a relação entre língua e sociedade. Citam-se, a seguir, apenas algumas das mais importantes dessas propostas.

B. Bernstein, principal nome da sociolinguística inglesa, põe em relevo as diversidades sociais e seu reflexo na língua. Na linha francesa, crescem as teorias da Análise do Discurso e da Linguística Textual e, na americana, surgem teorias que enfatizam relação entre língua e sociedade, originando diversas escolas. J. Fishman e C. Ferguson estudam fenômenos de diglossia e bilingüismo. D. Hymes preocupa-se em analisar a etnografia da comunicação e, na área de estudos de linguagem urbana, destaca-se W. Labov.

O trabalho ora desenvolvido em Vitória baseia-se na proposta de W. Labov, que será analisada a seguir.

2.2 A Sociolinguística Laboviana

A sociolinguística é um modelo teórico que tem por pressuposto a possibilidade de sistematização da heterogeneidade linguística. Dessa forma, questiona vários conceitos do Estruturalismo, desde seu objeto, que é a língua, entendida como um sistema homogêneo, até o corte temporal

proposto, isto é, a divisão nos eixos sincrônico e diacrônico. A sociolinguística enfatiza a importância da atuação de fatores sociais sobre fenômenos linguísticos, entendendo que a língua reflete os processos sociais vivenciados por uma determinada comunidade linguística.

No dizer do próprio W. Labov, é impossível existir uma teoria linguística que não priorize a relação entre língua e sociedade¹. São, portanto, pressupostos da sociolinguística: 1) a relação entre língua e sociedade, uma vez que atitudes linguísticas são armas usadas por falantes de uma determinada comunidade linguística para marcar seu espaço, sua identidade cultural e sua consciência de grupo; 2) a língua é um fenômeno heterogêneo e variável, sendo entendida como um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana (Tarallo, 1986); 3) a variabilidade é passível de sistematização, isto é, a língua é um sistema de regras variáveis, que serão aplicadas de acordo com fatores linguísticos e não-linguísticos.

A sociolinguística laboviana tem por objetivo sistematizar a heterogeneidade aparente da língua. Dessa forma, tem por tarefas: 1) descrever, analisar e sistematizar todos os fatores envolvidos num processo de mudança e 2) comparar os resultados, com o intuito de projetar os possíveis rumos que as variantes poderão tomar. Observe-se que, por o modelo trabalhar com regras variáveis, pode-se afirmar que a língua é um sistema de probabilidades.

3. O Projeto “O Português falado na cidade de Vitória”

O Projeto PFCV tem por pressuposto teórico-metodológico a Teoria da Variação, que entende a língua como um sistema de regras variáveis, em que a atualização dessas regras dependerá das circunstâncias linguísticas e não-linguísticas em que o falante de uma comunidade estiver inserido.

Tem-se por pressuposto que, ao se conhecer a linguagem de um povo, também se conhece a identidade desse povo. Somente através de dados concretos de situações reais de fala é que se pode tratar cientificamente a língua em sua relação com a sociedade, formulando hipóteses, realizando análises e estabelecendo relações com outras áreas de conhecimento.

O Projeto “O Português falado na cidade de Vitória” tem por objetivo gravar informantes em situação natural de fala, em que se expressem sobre diversos assuntos, para que se possa ter o registro da língua utilizada pelo povo capixaba em um ato de comunicação. Pretende-se, assim, formar um banco de dados linguísticos, que poderá vir a ser utilizado por especialistas de diversas áreas, como a Psicologia e a Sociologia, que poderão verificar a presença de fatores culturais e psicológicos subjacentes ao discurso do povo capixaba. Este banco de dados também será analisado por linguistas, que poderão propor, inclusive, uma nova concepção no ensino de língua portuguesa, baseado no uso da língua em uma situação natural de comunicação.

3.1. Metodologia

A pesquisa linguística baseia-se em dados controlados, que refletem a sistematicidade da estrutura linguística e evita a análise de casos isolados, e, também, se fundamenta na quantificação dos dados, que decorre do pressuposto de que o uso de determinada forma linguística reflete diferentes atualizações das regras variáveis.

A metodologia desenvolvida para a coleta de dados objetiva obter o maior número de ocorrências com o máximo de qualidade e atingir o vernáculo, que é o estilo de fala que apresenta o mínimo de interferência do observador.

O Projeto “O Português falado na cidade de Vitória” compõe-se por uma amostra controlada de informantes, com o objetivo de evidenciar algumas relações entre as variáveis selecionadas e sua atualização linguística. Foram escolhidas as variáveis sexo, faixa etária e nível de escolaridade, distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 1: Fatores analisáveis e distribuição das células sociais:

	(idade→)	07-14		15-25		26-49		50-...		
		H	M	H	M	H	M	H	M	
semescolarização formal	2	2	2	2	2	2	2	2	2	=16
(1ª Grau) 1ª à 8ª série	3	3	2	2	2	2	2	2	2	=18
(2ª Grau) 1ª à 3ª série	2	2	2	2	2	2	2	2	2	=16
Universitário				2	2	2	2	2	2	=12

número de informantes a serem entrevistados = 62

A seleção dessas variáveis obedeceu aos seguintes critérios:

1. Sexo: a linguagem de homens e mulheres é distinta, uma vez que, entre outras razões, reflete visão de mundo e atuação social diferentes. Os homens estão relacionados ao poder e sua linguagem tende, de forma geral, a ser mais inovadora. As mulheres, ao contrário, tendem a ser mais conservadoras por estarem numa posição social de menor prestígio.

2. Faixa etária: este fator é de extrema importância para que se determine se um fenômeno se encontra em um estágio de variação ou se já pode ser considerado uma mudança em processo. Para isso, observa-se a atualização do fenômeno nas faixas mais jovens e mais velhas: se houver um uso indiferente, trata-se de uma variação; se, contudo, os jovens utilizam mais a forma inovadora e os mais velhos, a mais conservadora, é um índice de uma mudança em processo.

3. Nível de escolaridade: esta variável relaciona-se à força coercitiva da escola. Verifica-se que, quanto maior o nível de escolarização do informante, mais próxima é sua linguagem da norma padrão.

A seleção dos informantes atenderá ao critério básico de serem naturais de Vitória e, preferencialmente, filhos de pais também capixabas, além de terem sempre morado naquela cidade. Em caso de dificuldade de se encontrar esse tipo de informante, poderão ser aceitas pessoas que tenham vindo morar em Vitória até os cinco anos de idade.

Os informantes que atenderem aos critérios estabelecidos gravarão entrevistas de, no mínimo, 60 minutos. Serão realizados, ao menos, dois contatos: um, em que os pesquisadores levantarão a ficha social do informante, além de conversarem sobre diversos assuntos, para que, posteriormente, seja elaborado um roteiro de entrevista com o falante; outro que será a entrevista propriamente dita, em que o informante falará sobre vários temas, podendo realizar diferentes gêneros discursivos (narrativa, descrição, receitas, dissertação).

O Projeto encontra-se, atualmente, na fase de elaboração de roteiros para as entrevistas. Conta com 8 alunos de Iniciação Científica, que trabalham voluntariamente. A próxima etapa será a gravação das entrevistas, cujo término está previsto para novembro de 2001. No próximo ano, pretende-se realizar a transcrição das entrevistas, fase que é, reconhecidamente, árdua.

4. Resultados esperados

O Projeto “O Português falado na cidade de Vitória” tenciona contribuir para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas no Espírito Santo, bem como para o conhecimento da língua efetivamente falada por seus habitantes, o que proporcionará, entre outros pon-

¹ “Por muito tempo, eu resisti ao termo *sociolinguística*, simplesmente porque este termo implica a existência de uma teoria ou prática linguística que possa ser não-social. (...) Existe uma realização crescente que entendo que a base do conhecimento intersubjetivo em linguística deve ser encontrado na fala, isto é, na linguagem usada todos os dias por membros de uma determinada sociedade, aquela que é veículo de comunicação na qual as pessoas falam com suas esposas, brincam com seus amigos e enganam seus inimigos.” (apud Tarallo, Fernando. 1990)

tos, um acréscimo no rol dos bancos de dados de língua falada no Brasil e uma nova visão para o ensino de língua portuguesa nas escolas de nível fundamental e médio.

5. Referências bibliográficas

- FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. (1994) *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto. (s. Repensando a língua portuguesa)
- FONSECA, M.S., NEVES, M. (orgs). (1974) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado.
- HUDSON, R.A. (1988) *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LABOV, William (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Catedra.
- MACEDO, Alzira Tavares de.; RONCARATI, Cláudia.; MOLLICA, M. Cecília. (orgs.) (1996) *Varição e discurso*. RJ: Tempo brasileiro.
- MOLLICA, M. C. (org.) (1992) *Introdução à sociolingüística variacionista*. Cadernos didáticos, UFRJ.
- NARO, A. J.; BRAGA, M. L. (1994) “A questão do tamanho da amostra”. Revista *Tempo brasileiro*, 117. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 61-66.
- OLIVEIRA E SILVA, G. M. (1997) “Para que serve uma amostra?” *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa.
- . *Transcrição do corpus CENSO*. (inédito)
- OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. (1996) *Padrões sociolingüísticos: análises de fenômenos variáveis no português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1977) *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- TARALLO, F. (1986) *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.
- . “A estrutura na variação: do falante-ouvinte real ao falante ouvinte real”. *DELTA*, vol. 6, nº 2, 1990, p. 195 - 222.
- THIBAUT, P. *Sociolingüística*. (datilografado.)
- TRUDGILL, P. (1985). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. (1986) “Empirical foundation for a theory of language change”. In: W. LEHMANN and Y. MALKIEL (eds.) *Directions for historical linguistics*. Austin : Univ. of Texas Press.

Aula de leitura: trilhando outros caminhos

Lilian Cristina Buzato Ritter

Universidade Estadual de Maringá

ABSTRACT: *In this work, besides reflecting upon the kind of reading classes given by a teacher of mother tongue to students of second degree, we also suggest methodological alternatives to reconstruct these classes. The theoretical support is based on the Psycholinguistic cognitive studies, as well as, on the French Discourse Analysis.*

PALAVRAS-CHAVES: *aula de literatura, psicolinguística, cognição.*

Introdução

Ao focalizarmos a questão pedagógica da leitura reconhecemos um paradoxo pois, se fora da escola há uma perspectiva significativa para o leitor, produzindo efeitos de sentido, por outro lado, a leitura “escolarizada” é realizada, na maioria das vezes, de forma mecânica, desprovida de significação. Diante dessa crise, contestou-se a priorização dos aspectos decodificadores, da “performance” de como dizer o texto, da legitimação de uma única leitura, via material didático. Refletiu-se também sobre o papel do professor dentro desse processo já que, por suas condições históricas, ele assumiu somente a função de reproduzir sentido, comprometendo sua história de leitura.

Desde a década de 80, há um interesse, tanto por parte das Secretarias de Educação, como das Instituições de Ensino Superior, em levar ao professor dos ensinos fundamental e médio uma nova proposta de ensino de Língua Materna. Porém, Geraldí (1994) diz que essa propagação é lenta, esparsa, tímida porque prevalece ainda, em muitos professores, uma imagem de ensino de língua relacionado tão somente às regras tradicionais de gramática.

Dessa forma, lançamos nosso olhar para o tipo de aula de leitura a que o aluno do ensino fundamental é exposto, visando promover uma melhor compreensão da forma como o professor concebe o processo de ensinar e aprender leitura. Para a coleta de dados a observação de aulas foi o método julgado adequado e em virtude do grau de subjetividade contido neste tipo de instrumento, optamos também por outros instrumentos típicos da etnografia, como gravações em áudio (transcrições de cinco horas-aula de leitura), anotações de campo e entrevistas com a professora.

2. Por uma abordagem sociocultural de leitura na escola

Muitos são os conceitos sobre o que vem a ser a leitura e quais os fatores que a pressupõem. Nesse momento, discutimos o que é ler, a partir de concepções teóricas que ultrapassem a perspectiva mecânica e decodificadora de seu ensino, refletindo sobre alguns aspectos da teoria cognitivista e da análise do discurso que solidificam a sua perspectiva sociocultural.

Basicamente, os estudos cognitivos alteraram o papel do leitor concebido tradicionalmente como passivo, um simples “receptáculo de informações” para leitor ativo, visto que o sentido, a compreensão estão vinculados aos conhecimentos prévios do leitor, aos seus conhecimentos lingüísticos e textuais. Este aspecto contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura justamente por priorizar a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo frente ao processamento de informações.

Já a linha teórica discursiva solidifica a perspectiva sociocultural do ensino da leitura, fazendo emergir os conceitos de “condições de produção”, “funcionamento discursivo”, “formações imaginárias”, “formação ideológica”. Sob essa perspectiva, a historicidade e a ideologia passam a ser constitutivas na e da linguagem e, nas palavras de Suassuna (1998:46): “não importa apenas o que se diz, mas o modo como se diz aquilo que se diz, determinado, além de outros fatores, pelas imagens que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente etc.”.

Diante desses panoramas teóricos distintos, podemos nos perguntar quais dessas visões/abordagens seriam mais produtivas em ambiente escolar, em específico, nas aulas de língua materna para o ensino da leitura. Ora, se o que se quer é formar leitores críticos, “desconfiados”, que consigam chegar ao implícito, às entrelinhas de um texto, resgatando a dimensão sociocultural da leitura, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito sem concebê-lo enquanto ser social e histórico? Como admitir suas histórias de leituras, sem levar em conta suas experiências relevantes, seus conhecimentos anteriores?

Portanto, em contexto escolar, acreditamos como Possenti (1996), que uma análise textual que dispense um desses pontos de vista perde em qualidade e deixa de alcançar o objetivo maior da aula de leitura. Propomos uma articulação entre esses enfoques, resultando em uma perspectiva cognitivo-discursiva para o ensino da leitura, cujo objetivo da aula de leitura é formar leitores capazes de ler o aspecto lingüístico (aspectos gramaticais, textuais) e o extra-lingüístico (aspectos interpessoais de produção e compreensão, interdiscursividade, funcionamento discursivo) dos textos.

É necessário pontuarmos ainda que, segundo a linha teórica discursiva, é nas relações estabelecidas entre o texto, o autor e o leitor, que se constitui o sentido do texto (Orlandi, 1996a). Assim, quando falamos em “produção de sentido” na aula de leitura, assumimos a inexistência de um sentido único para o texto, apesar de admitirmos que existe um sentido consensual. Porém, o consenso da leitura de um texto, em sala de aula, deve conviver com a pluralidade, ou seja, com a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras.

3. Lendo uma aula de leitura

Esta pesquisa envolveu uma professora de sexta-série do ensino fundamental, identificada por J., vinculada ao quadro docente do ensino público do Paraná. Tomando como foco de interesse a metodologia utilizada, ou seja, a forma como J. explorou esses textos, quais os recursos por ela utilizados, quais as etapas que caracterizaram essas aulas, analisamos nosso corpus sob um aspecto principal: a organização da aula como um todo.

Nas cinco horas-aula transcritas, constatamos a utilização de dois textos dissertativos que mantinham certo vínculo temático, já que ambos abordavam questões de relacionamento do homem com o seu meio. Não nos interessa aqui analisar esses textos, mas vale a pena observarmos que os dois foram retirados de uma coleção didática não adotada na escola, a qual se constituiu fonte de pesquisa da professora.

Em relação ao aspecto da organização da aula, podemos sintetizá-lo, conforme o quadro abaixo:

	Texto 1	Texto 2
Antes da leitura	a) motivação; b) especificação do objetivo; c) anúncio do tema.	Idem
Durante a leitura	a) leitura oral e individual do aluno; b) numeração dos parágrafos; c) leitura silenciosa e individual; d) estudo do léxico; e) leitura tópica por parágrafos.	a) leitura oral e individual do aluno; b) numeração dos parágrafos; c) explicação do texto; d) leitura silenciosa e individual; e) estudo do léxico.
Após a leitura	a) resumo oral do texto; b) justificativa do título.	a) exercícios escritos; b) contextualização; c) correção dos exercícios; d) texto escrito.

Primeiramente, o quadro nos mostra que além de conceber o ensino como algo desarticulado, J. não tem claros os objetivos dessa metodologia. Lembrando a visão de Geraldi (1997), se a linguagem fosse concebida como interação e a leitura como produção de sentidos, tais textos não necessitariam de uma “motivação”, de um recurso exterior. Tanto é insatisfatório o recurso a essa “motivação” que, em nenhum momento, durante as aulas, a voz do aluno foi realmente solicitada, ficando sua participação restrita a monossílabos. A especificação do texto, estratégia endossada por Kato (1985), deixou de ser válida quando J. explicitou o tema de cada texto. Percebemos nessa atitude a imagem que a professora tem de si mesma como a única provedora de significado. Ao revelar sua auto-imagem, J. demonstra, igualmente, a imagem que tem do aluno: alguém que necessita desse “auxílio” por ser incapaz de compreender o texto.

Priorizou a leitura oral e individual por acreditar que o significado está somente na palavra, no texto explicitado. Já o estudo do léxico e a numeração de parágrafos ocorreram por fazerem parte de um ritual e não por se apresentarem necessários à compreensão. Essa metodologia: leitura oral, numeração de parágrafos, trabalho com o vocabulário, nos revela uma concepção de texto como um conjunto de vocábulos a decifrar. Em específico, o “estudo do vocábulo”, para o aluno, reduziu-se ao levantamento das palavras desconhecidas, e para o professor, à transmissão dos seus significados, via material didático. Segundo Grigoletto (1995), tal comportamento cristaliza uma concepção dos papéis do aluno e do professor na sala de aula: este detém o saber, aquele recebe o conhecimento.

A atividade do resumo oral teve evidentemente o objetivo de castigar, pois já se pressupunha a falta de capacidade do aluno para resumir o texto. Apesar de querer avaliar a leitura do educando, a professora não lhe cedeu espaço, monitorando-o todo o tempo e conduzindo seu raciocínio. Entretanto, ao questionar a turma sobre a adequação do título ao texto, demonstrou-nos reconhecê-lo como uma categoria textual, uma parte central significativa e se utilizou de tal conhecimento como um critério de compreensão da leitura.

Ao copiar os exercícios de compreensão do livro didático e corrigi-los de acordo com as respostas fornecidas por esse material, a professora assumiu, mesmo que inconscientemente, a leitura ali produzida e preconizou essa leitura ao aluno, apagando-se como sujeito e negando-lhe esse papel. Porém, antes da correção dessas questões, foram destacados oralmente alguns aspectos do texto que ainda não haviam sido comentados. Para tanto, ao texto foram trazidas atualidades e o aluno, ainda que momentaneamente, ganhou voz.

Nesse momento da aula, que denominamos de contextualização, a participação do aluno se mostrou qualitativa e a produção de sentido ocorreu pela intertextualidade, pela reflexão, pelo relato de experiências dos alunos. Vale a pena ressaltar que a compreensão escrita foi proposta em um momento anterior à contextualização por legitimar a leitura do livro didático e não a do aluno.

Como atividade final, a sala foi organizada em pequenos grupos e a professora solicitou-lhes uma produção textual sobre ecologia, a partir de manchetes e ilustrações trazidas de casa por eles. A partir do momento em que os membros de cada grupo puseram-se a discutir sobre o material trazido, leituras e experiências foram contrapostas, instaurando-se a interação entre eles. J. concebeu essa atividade como “fechamento” dessas aulas de leitura, entretanto, podemos afirmar que essa etapa constitui-se em um elemento à parte dentro desse conjunto, pois a professora não propiciou aos alunos a relação entre o contexto anterior e o material trazido por eles. Não houve também o ir e vir dos textos escritos pelos alunos, fato que a aproxima mais da redação, segundo o modelo escolar tradicional, do que da produção textual.

Outro momento de desarticulação ocorreu quando da exploração temática e estrutural dos textos 1 e 2. Embora tendo declarado

preferir trabalhar com mais de um texto sobre o mesmo tema, em nenhum momento a professora os relacionou. Mesmo mostrando-se consciente dessa articulação temática, não se aproveitou disso, deixando transparecer, mais uma vez, a sua visão fechada e única em relação aos textos. Ao nosso ver, essa fragmentação segue o modelo do próprio material didático. Citando Carbonari (1997), de modo geral, os elementos dentro de uma unidade didática são marcados pela descontinuidade, pela desvinculação, visto que o conhecimento é concebido como algo compartimentalizado e fragmentado.

Quando abordada sobre a função e a importância da aula de leitura, a professora afirmou que os objetivos dessa aula são tornar o aluno mais apto a ler e a desenvolver o espírito crítico. Porém, vimos que as atividades realizadas legitimaram uma única leitura, não dando espaço para o surgimento de outras, o que impossibilitou a concretização do trabalho de interação entre o leitor e o texto. Fica a impressão de que a leitura serviria, na verdade, somente para se expor um tema, ignorando os outros elementos do processo da construção dos significados, tanto o lingüístico quanto o extra-lingüístico.

4. Uma proposta metodológica de leitura

Completando a trajetória de uma pesquisa de natureza aplicada, apresentamos à professora os resultados dessa análise, a fim de proporcionar-lhe reflexão em torno de sua prática e também para J. nos fornecer sua avaliação desse trabalho. Assim, essa leitura cumpriu também com o compromisso ético de todo pesquisador em apresentar os resultados do seu trabalho aos sujeitos envolvidos antes de levá-los a público.

Ao final dessa entrevista J. nos fez uma indagação: quais seriam então, os encaminhamentos metodológicos coerentes com a concepção de leitura aqui postulada? Respondemos à professora que o primeiro passo para uma possível mudança já havia sido dado, re-olhar sua prática. Contudo, constatamos a necessidade de uma certa organização “didática” do “como” proceder para completar nosso trabalho.

Neste momento então, levando em consideração o aparato teórico até aqui discutido (Orlandi, 1996c; Silva, 1997; Possenti, 1996), e especificando nossos objetivos de querer instrumentalizar o aluno, para torná-lo um leitor competente e fazer com que atinja a leitura do não-dito, concebemos uma aula de leitura, dentro do ensino fundamental, com as etapas descritas a seguir. Essas etapas promovem a articulação entre aspectos cognitivos e discursivos e foram aqui adaptadas a partir de um modelo proposto por Jolibert (1994) e de algumas sugestões de Coracini (1991):

a) Ativação do espírito de pesquisa no aluno

Levando em conta a consideração de Foucambert (1994), segundo a qual no contato com a escrita, ocorrem questionamentos prévios ao encontro com o texto, sugerimos ao professor duas maneiras de especificar o objetivo da leitura. A primeira consiste em solicitar aos alunos a formulação de hipóteses a respeito do tipo de texto e do tema, a partir de pistas fornecidas pelo próprio texto, como o título, uma ilustração, o nome do autor, a fonte bibliográfica, etc. A segunda é uma variante dessa ativação, em que o aluno, orientado pelo professor, realiza anteriormente, uma pesquisa não-bibliográfica sobre o tema a ser abordado na aula, através de leituras de textos adotados pelos alunos, ou mesmo, através de conversas informais e entrevistas com terceiros.

b) Definição prévia da tarefa do aluno

Se o que se pediu ao aluno foi a formulação de hipóteses, ele deve ser orientado a justificá-las, pois ele deverá procurar no texto a ser lido, a sua confirmação ou não. Caso tenha sido pedida a pesquisa não-bibliográfica, a tarefa do aluno será anotar, à parte, aspectos do texto que lhe chamaram a atenção, suas impressões em relação ao texto.

c) Primeira leitura: cumprimento da tarefa

É a fase individual de leitura, em que o aluno lê silenciosamente o texto e o professor garante ao grupo esse momento de concentração, apenas observando a execução da tarefa.

d) Confronto das várias leituras do texto

É a fase coletiva de leitura, momento de intercâmbio entre os alunos. O professor anota os efeitos de sentido produzidos, juntamente com as justificativas de seus leitores, pois essas anotações servirão de base para a etapa seguinte.

e) Análise do funcionamento discursivo do texto

Colocando em evidência as várias leituras produzidas, o professor promove uma análise discursiva do texto, levantando suas condições de produção, conduzindo a relação forma/produção de sentidos (tipologia textual; tipologia discursiva; superestrutura), e explorando a materialidade lingüística do texto (aspectos morfosintáticos e semânticos, pontuação, e outros recursos produtores de sentido).

Essa análise pode ser feita pela desmontagem do texto, tomando como apoio a superestrutura própria do texto implicado e os sentidos produzidos. As re-leituras e re-capitulações desses sentidos não devem objetivar e submeter o processo a uma única leitura, mas a uma compreensão da origem desses significados.

f) Reflexão sobre o processo

Aqui, alunos e professor discutem o próprio processo de compreensão, salientando como o aluno realizou as leituras, de que maneira os sentidos foram construídos, e os aspectos discursivos responsáveis pelos sentidos produzidos naquela situação de enunciação. Dessa forma, o professor pode propor ao grupo exercícios escritos de “compreensão e interpretação”, que objetivem essa reflexão.

g) Produção escrita

Assim como Foucambert (1994, 1997), Orlandi (1996c), Geraldi (1997b), não podemos negar a relação dialética entre o escrever e o ler. Portanto, o professor pode agora, solicitar aos alunos que produzam textos sociais (escritos para interlocutores que não sejam o professor), aproveitando o filão temático e os recursos discursivos abordados na análise anterior.

Parece-nos claro que há flexibilidade quanto à ordem dessas etapas, apesar de sua relação de interdependência, pois durante o transcorrer da aula o professor pode retomá-las, provocando um ir e vir no processo, tendo o intuito de apresentar uma alternativa de trabalho capaz de auxiliar a construção de uma prática pedagógica sociocultural que invista no potencial polissêmico da linguagem.

4. Considerações finais

De uma maneira geral, a inconsistência teórica e a fragilidade da prática de J. fizeram dela um instrumento por meio do qual o livro didático autorizou o que e como deveria ser a aula de leitura. Foi o

silenciamento da professora que fez emergir inúmeras incoerências entre o que ela faz em sala de aula e o que diz. E esse fato, juntamente com o silenciamento dos alunos, elegeram o livro didático o “produtor de sentido”.

A situação pedagógica observada nos faz afirmar que é imperioso o conhecimento teórico, mas também a reflexão sobre nossas próprias práticas é essencial, se o que se quer é transformação. Dessa maneira, o professor deve se ver como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma “realimentação”, já que a sua formação continua ao longo da sua prática. Nessas condições, é fundamental que as pesquisas, as teses, enfim, a produção científica assumam a posição de co-autora das transformações pedagógicas, permitindo ao professor momentos de revisitação, de estranhamento, de reflexão de seu desempenho. Então, conhecedor das circunstâncias históricas e socioculturais que definem sua conduta, ele terá reais condições de apreender aparatos teóricos.

Referências bibliográficas

- CARBONARI, R.; SILVA, A. C. da. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. v.2, São Paulo: Cortez, 1997.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1991.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GERALDI, J. W. A sala de aula é uma oficina de dizer idéias. *Nova Escola*. (set.), 18-20, 1994.
- _____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996a.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1996b.
- POSSENTI, S. Pragmática na análise do discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (30): 71-83, 1996.
- SILVA, E. T.da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SUASSUNA, L. Cultura e leitura. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas. (32): 42-53, 1998.

A influência do título na compreensão leitora

Lílian Pereira Palácio

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

ABSTRACT: This work makes a semantic and cognitive analysis about the title. It presents many types of titles and the aspects that influences the reading comprehension, leading the reader to formulate false or true hypotheses about the kind of text and its content. The title can facilitate or complicate the comprehension.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, compreensão, título.

O título desempenha funções importantes no processamento da informação. Uma delas é resumir em uma sentença, unidades bastantes complexas que contêm detalhadamente o assunto tratado. O título, portanto, inicia o conteúdo da informação e sendo a parte mais saliente do texto, a que vem à tona aos olhos do leitor, define a situação ou evento que será relatado no texto, permitindo criar uma situação de interlocução, em que o sujeito enunciador tenta influenciar, levando-o a se interessar ou não pela leitura. Daí ser considerado uma estratégia pragmática (Coracini, 1989). Contudo, ao resumir a informação, o título a ter uma função, especificamente, semântica e cognitiva no discurso, ou seja, ele passa a ser uma unidade significativa e a ativar os conhecimentos do leitor.

Considerando a função semântica e cognitiva do título, serão descritas idéias finais sobre o Modelo Estratégico de Compreensão de van Dijk e Kintsch (1983), que esclarece, dada a sua abrangência teórica, o processamento cognitivo da informação na estrutura textual. Além disso, serão descritos os tipos de títulos, fazendo uma análise semântica e cognitiva dos mesmos no processamento da informação.

1. O Modelo Estratégico de Compreensão de van Dijk e Kintsch

O Modelo Estratégico de Compreensão de van Dijk e Kintsch (1983) postula que o processamento de um texto acontece através de uma estratégia geral de compreensão, sendo responsável pela construção de representação semântica mental do texto a partir do *input lingüístico* (palavras, sentenças simples e complexas). Dessa forma, a estrutura semântica do discurso ou a reconstrução formal da informação ou conteúdo do discurso se processa envolvendo três níveis estruturais: *microestrutura* – variações na estrutura do texto de influência secundária no significado semântico, que ocorrem entre unidades pequenas de texto, ou seja, componentes da oração ou orações. A microestrutura é responsável pela organização seqüencial e pela coerência local do discurso; *macroestrutura* – relações implícitas e explícitas entre as proposições, referindo-se ao significado ou conteúdo global do discurso, determinando a coerência global e a organização temática do texto; *superestrutura* – estrutura esquemática de um discurso, determinando o tipo desse discurso.¹

Para van Dijk e Kintsch (1983), o texto se processa envolvendo esses três níveis estruturais de forma integrada e interativa, mediante três processos lingüísticos-contextuais: (a) a decodificação do texto em palavras, sintagmas, sentenças, ou seja a análise propriamente lingüística; (b) a inferência de proposições (microproposições), que permite gerar informação semântica a partir da informação dada; (c) a organização das proposições microestruturais em unidades de ordem mais alta.

Em um texto há macroestratégias ou macrorregras que podem ser usadas para inferir ou derivar macroinformações (van Dijk, 1992). Isso ocorre por *apagamento* – apagamento de todo material lingüístico que indica propriedades secundárias do discurso se estas não constituírem condição de interpretação para uma outra proposição subsequente; *seleção* – apagamento de proposições que representam condi-

ções, componentes ou conseqüências normais de um fato expresso em outra proposição, mantendo, assim, somente esta; *generalização* (ou *superordenação*) – substituição de uma seqüência de itens ou eventos em um único termo ou evento superordenando e *(re)construção* – substituição de uma seqüência de proposições que tem condições normais, componentes ou conseqüências por uma macroproposição. Essas regras, formuladas por van Dijk e Kintsch, são chamadas de *princípios sumarizadores*. As macrorregras têm a função de reduzir e organizar a informação ao relacionar a microestrutura – coerência local do texto – à macroestrutura – coerência global do texto. O domínio das macrorregras acontece gradualmente através do desenvolvimento maturacional do leitor, uma vez que são exigidas operações cognitivas cada vez mais complexas.

Segundo Kintsch e van Dijk (1978), a macroestrutura de um texto é um produto inferencial que restringe as informações do texto, transformando-as em uma única mensagem em que esteja presente somente o essencial. O título, por exemplo, pode ser essa mensagem.

2. Os tipos de títulos

Na leitura, o processamento da informação começa pelo título, que conforme Koch (2000) é um recurso importante para construir o contexto adequado à interpretação das formas expressas no texto. Através de seu conteúdo, o leitor ativa conhecimentos prévios: esquemas² e modelos são construídos a partir de experiências que o levam a expectativas sobre o texto a ser lido. Para Perini³, a importância decorre do fato de o título como tópico inicial facilitar a leitura e a legibilidade do texto. Como por exemplo, ao ler o título “Desinformação, o mal da impotência sexual”, o leitor já pode inferir qual o assunto que será tratado no texto. Esse tipo de título – *título resumidor* – obedece a uma estrutura canônica, resumindo toda a informação contida no texto em uma sentença de acordo com a organização global do discurso, exigindo do leitor uma compreensão literal. Pode-se confirmar isso, lendo o texto⁴:

(1) A maior parte dos homens desconhece que a impotência sexual pode estar ligada ao uso de cigarros, álcool ou drogas, além de problemas como diabetes, stress e efeitos colaterais de medicamentos. A conclusão é do médico Alfredo Romero, diretor do Instituto Brasileiro para a Saúde Sexual (Ibrasexo), com base em levantamento feito de setembro de 1999 a agosto de 2000. Dificuldades com ereção, ejaculação precoce e tamanho do pênis foram algumas das questões que mais motivaram quase 4000 pessoas a entrar em contato com o Ibrasexo. “Homens com impotência podem der tratados e

¹ Os tipos de discursos são narrativo, dissertativo etc.

² Para Eysenk & Keane (1994), um esquema “é um agrupamento estruturado de conceitos, normalmente ele envolve conhecimento genérico e poderá ser utilizado para representar eventos, seqüências de eventos, preceitos, situações, relações e até mesmo objetos.”

³ PERINI, Mário A (1980). Tópicos discursivos e a legibilidade. Inédito. Apud Otoni, 1985.

⁴ Retirado do Jornal Diário do Nordeste de 06/10/2000.

curados, com terapia, medicamentos ou cirurgia, sendo que 97% deles ficam satisfeitos”, explica Romero.

Já o título do texto “O sonho comum” – *título subjetivo* – pode dar margem a uma interpretação vaga por parte do leitor, que leva em conta as suas crenças, atitudes e ideologias (van Dijk, 1992). Títulos subjetivos como esse exigem um alto nível de abstração e não geram expectativas no leitor quanto à informação que irá encontrar no texto⁵. Não obstante, são títulos que exigem a compreensão leitora interpretativa:

- (2) Também como a guerra, a paz é feita de conquistas permanentes. Não se alcançará a paz sem vivenciá-la. É falso dizer que o brasileiro é pacífico. Uma sociedade não pode ser pacífica, alimentando tantas desigualdades e injustiças sociais, como no Brasil. Mas, isto não é uma utopia. É um sonho sonhado por todos, que começa a se realizar a partir da decisão de cada um.

A compreensão do texto depende do que é considerado mais importante e mais relevante na memória; os temas ou tópicos são unidades cognitivas. Na leitura, o conhecimento é organizado através de esquemas que apresentam uma natureza fixa e convencional, variando de acordo com a cultura (van Dijk, 1992), para cada tipo de texto. O leitor compreende uma mensagem quando ele é capaz de trazer à mente todo conhecimento que tem organizado para o contexto em que o texto e o leitor estão inseridos, preenchendo fendas. Ao preencher as fendas pela informação do texto, um esquema é ativado e a compreensão ocorre. Segundo Terzi (1992), “são esses esquemas e modelos que interagirão com as informações textuais durante a compreensão.” Porém, o esquema do leitor é uma das situações que pode dar mais de uma interpretação a um texto. Isso acontece quando o texto generaliza-se e torna-se abstrato, como no texto (2).

O título, para Terzi (1992), passa a ser o “elemento desencadeador” no processo de compreensão leitora. O título também pode ser considerado como um outro texto que auxiliará o leitor durante a leitura. Scott (1985) denomina o título de co-texto, pois muitas vezes ele contribui para a coerência de determinados tipos de textos, que têm uma estrutura ambígua e confusa. Nesse caso, o título, que é o co-texto, passa a ser indispensável ao leitor. Segundo van Dijk (1992), o texto sem o título torna-se mais difícil e até impossível de ser compreendido, pois é o quadro semântico, presente no título, que irá orientar o leitor, como no texto abaixo⁶:

- (3) Pouco importam as idiosincrasias e obsessões do treinador-vendedor, o nacionalismo mineralógico, o amor à camisa e aos símbolos nacionais. O que conta é o fluxo de caixa descontado conforme visto pelos russos, ou seja, por sua excelência o comprador.

Sem o título, realmente, o texto parece confuso, pois não obedece a uma estrutura temática facilitadora da compreensão, podendo levar o leitor a criar vários temas. Com o título ‘Privatização’, o texto fica mais claro e orienta o leitor a um único tema.

Porém, isso não acontece sempre. Tudo depende da forma como o texto é escrito, do estilo, do suporte e até dos objetivos do autor. Há textos que não apresentam ambigüidades, são claros e concisos, obedecem a uma só temática e que podem ser compreendidos sem a presença do título, como no texto (4)⁷:

- (4) A Famiglia Guiliano oferece os melhores pratos da cozinha italiana, entre eles, massas, grelhados e frutos do mar. Além de um magnífico buffet de especiarias e iguarias. A casa oferece ambiente agradável, com piano-bar, vista panorâmica e adega climatizada para degustar queijos, vinhos e fondues. Pague com Visa e ganhe uma taça de vinho por pessoa à mesa.

Em seu trabalho sobre a estrutura de textos jornalísticos, van Dijk (1999) demonstra que a estrutura canônica de um título pode sofrer alterações, ou seja, na estrutura semântica, tanto uma proposição presente na macroestrutura de nível mais alto, como uma de nível mais baixo pode fazer parte do título. Essa proposição mais detalhada pode ser retirada de qualquer categoria da superestrutura. Dessa forma, uma sentença pode ser escolhida de macroproposições de níveis inferiores, elevando-a à posição superior de título. Segundo o autor esse tipo de título deve-se a regras jornalísticas de organização de notícias. De acordo com a caracterização da notícia, a relevância torna-se importante, colocando os eventos principais, que são mais recentes, em evidência. É o princípio da atualidade da imprensa que determina o princípio da relevância. Assim, após uma análise da produção do texto, em que se elabora uma estrutura temática ‘provisória’, todo um sistema de valores envolvidos no texto jornalístico será avaliado, alterando a estrutura temática canônica. Nesse caso, a ênfase incide sobre o nível de compreensão avaliativa e o princípio da relevância sobrepõe-se à estrutura canônica.

Para van Dijk (1992), esse tipo de título, ou seja, uma sentença ou proposição presentes no texto que podem ser elevadas à posição de título, é denominado de *skewed headlining* e para Terzi (1992) é denominado de *título enviesado*. Conforme a autora, “a titulação enviesada ocorre quando, por questão de relevância, uma macroestrutura que não corresponde à idéia principal é colocada no título”. Observe a notícia veiculada pelo Jornal Diário do Nordeste de 27/10/2000:

(5) Passageiros são convocados como precaução

Todos os passageiros da empresa Nordeste que chegaram no ônibus a Fortaleza, no último dia 22, procedentes de Natal-RN, foram convocados pela Vigilância Sanitária do Município. Uma pessoa que estava no ônibus é portadora de meningite meningocócica.

Na notícia o tópico mencionado como título evidencia o evento mais recente, expressando apenas um dos tópicos da estrutura temática, que faz parte do pano de fundo da matéria, chamado de *background*. Porém a idéia principal, pela qual a notícia é veiculada, é a ‘meningite meningocócica’, a doença que causou a convocação dos passageiros. Nesse caso, como apenas uma pessoa estava contaminada, talvez não fosse relevante ser o resumo da notícia.

Em uma estrutura temática considerada canônica, o título conforme Koch e Travaglia (1990) “permite prever sobre o que o texto fala”, pois dentro da macroestrutura semântica, ele expressa a mensagem essencial que contém todo o assunto do texto. Entretanto, os autores citam os títulos chamados de *despistadores*, que podem ser produzidos de modo intencional ou não. Ao contrário das características convencionais descritas até então, o *título despistador* não resume o assunto do texto e não apresenta um quadro semântico facilitador da compreensão. Segundo Kleiman (1995), para que o leitor interprete o título em relação ao texto, ele faz uma leitura crítica, i.e., não só percebe a intenção do autor, como constrói um outro texto a partir do texto lido. A compreensão passa a ser, conforme Marcuschi (1993), uma atividade criativa e não uma atividade passiva, em que o leitor apenas recebe as informações. Porém, no texto que apresenta um *título despistador*, as previsões feitas e as expectativas criadas pelo leitor podem ser frustradas, fazendo-o desistir ou surpreendendo-o, como é o caso dos textos de humor e de publicidade. Veja o exemplo de um título de um anúncio publicitário: **Nunca mais faça sexo de luz apagada**. E agora leia o teor do conteúdo⁸:

⁵ Retirado do Jornal Diário do Nordeste de 27/10/2000.

⁶ Retirado do Jornal Diário do Nordeste de 27/10/2000.

⁷ Fonte: Revista Veja – Guia 2000/2001, n° 49. O texto original não apresenta título.

⁸ Fonte: Revista Corpo a Corpo de 06/1999.

(6) Com os produtos Nutrilatina é mais rápido e saudável entrar em forma.

Eles são ricos em vitaminas, fibras, proteínas e minerais, e têm deliciosos sabores

Assim você perde peso, sem perder o prazer de comer.

Pelo título do texto acima, o leitor poderá criar várias expectativas em relação ao conteúdo abordado no texto. Talvez, ele jamais imagine que pode ser um anúncio de produtos para emagrecer, mas algo relacionado diretamente a sexo. Sendo assim, o texto irá surpreendê-lo pelas expectativas que foram criadas em torno do título. Portanto, diante das previsões feitas pelo leitor, partindo do título, o texto poderá ou não ser interessante à medida em que for sendo lido. Mesmo assim, o texto ser ou não interessante não impede a compreensão do leitor. Segundo Koch e Travaglia (1990:68) “a leitura (compreensão) de um texto é uma atividade de solução de problemas”, i.e., ao ler nas entrelinhas, o leitor fará associações entre o *título despistador* e o conteúdo do texto, descobrindo a solução final e estabelecendo a coerência.

3. Considerações finais

Considerando todos os aspectos descritos, o título influencia a compreensão leitora, podendo levar o leitor a formular hipóteses falsas ou verdadeiras sobre o tipo de texto e seu respectivo conteúdo, o que caracteriza o título dentro da função semântica e cognitiva, como mais um recurso, que pode facilitar ou dificultar a compreensão. Além disso, o título pode indicar o nível de compreensão de um leitor. Isso vai depender do tipo de título e também da proficiência em leitura que o leitor se encontra, para compreender o texto de maneira literal, avaliativa, interpretativa ou crítica.

Ressalta-se, portanto, a importância, na escola, de estudar o título, mesmo utilizando os de características convencionais ou os títulos de estrutura canônica. Tal estudo pode levar o aluno a acionar seus conhecimentos prévios e a desenvolver durante a leitura estratégias cognitivas e até mesmo metacognitivas, no caso de confirmar ou rejeitar suas expectativas e assim (re) construir o significado do texto. Já os títulos despistadores podem ser trabalhados na sala de aula, levando os

alunos a ater-se ao tema, reestruturando, reescrevendo ou criando títulos que se adequem à idéia principal do texto, o que desenvolve a capacidade de resumir. Outra atividade importante seria pedir aos alunos que justificassem o *título despistador* em relação ao conteúdo do texto, levando os alunos a criar um novo texto a partir do texto lido.

Referências bibliográficas

- CORACINI, Maria José R. F. (1989). O Título: Uma unidade Subjetiva (Caracterização e aprendizagem). *Trabalho de Lingüística Aplicada*. Campinas, (13): p. 255-54, jan./jun..
- EYSENK, M. & KEANE, M. (1994). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KINTSCH, W. & Van DIJK (1978). Towards a model of text comprehension. In: *Psychology: Review*. 85, p. 365-94
- KLEIMAN, Ângela (1995). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes
- KOCH, Ingedore V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- _____ (2000). *Formas lingüísticas e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp/CNPq, Inédito.
- MARCUSCHI, L. A. (1991). *Lingüística do Texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, Série Debates I.
- OTONI, Paulo (1985). *Texto Discurso e Leitura em Língua Estrangeira: aprender a ler em francês no 1º grau*. Campinas: editora da Unicamp.
- SCOTT, Michael (1985). Lendo nas Entrelinhas. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, nº 13, p 101-123.
- TERZI, Sylvia Bueno (1992). Processos de Relevância no texto Jornalístico: Títulos enviesados e tangenciais. *Trabalho de Lingüística Aplicada*. Campinas, (20): pp.119-131. Jul./Dez.
- VAN DIJK, T. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- VAN DIJK & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press.

Escolhas pragmáticas na tradução do tempo verbal

Linda Gentry El-Dash

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: *The verb is the nucleus of a sentence and conveys not only lexical meaning, but also information about time and aspect. It frequently presents problems for the translator, since such information is often signalled differently in different language. In this paper some of these differences and their implications are explored.*

PALAVRAS-CHAVE: *língua inglesa, tempos verbais, contraste entre inglês e português*

Numa oração, o verbo é o núcleo da proposição, que por sua vez, é o que que se afirma sobre o sujeito. Esse papel assegura uma importância fundamental para o significado do mesmo na construção do significado da oração como um todo. Nessa forma verbal concentram-se não somente informações semânticas sobre a situação (ação/evento/estado), ou, em outras palavras, o que aconteceu em relação ao sujeito (relacionado com o significado lexical do verbo), como também sobre quando isso ocorreu e, frequentemente, a maneira pela qual a situação é encarada pelo autor do texto (tempo verbal e aspecto). O inglês e o português, por exemplo, variam em relação à expressão do aspecto.

O conceito de aspecto pode ser definido como segue:

Aspect is a verbal category that defines the perspective from which the speaker views a state/event/activity.... In context, aspectual meanings are non-referential, or relational, in the sense that they do not necessarily reflect the actual, objective duration or boundedness of a state/event/action in the real world, but rather reflect the evaluation of the speaker concerning the relation of one state/event/action to other states/events/actions in the discourse. (Rafferty, p. 66)

Li et al. (p. 19) apresentam os três sistemas ou categorias básicos de aspecto propostos por Friedrich em 1974: 1) “durative, continuative, etc., 2) Punctual, completive, perfective, etc. and 3) stative, perfect, etc.” e sugerem que todos têm uma função essencialmente pragmática:

...distinguishing figure from ground in relating experience for Perfective and Imperfective, and bringing states of affairs into the “current” situation for the Perfect... Perfective and Imperfective aspects are found in reporting events in their relations to each other; the Perfect is found in comments which relate situations to a Reference Time (Li et al., p. 19; ênfase no original)

A diferença na maneira pela qual é normalmente encarada uma situação faz com que são enfatizadas diferentes facetas e essa diferença pode ser refletida no sintaxe da oração. Baker (1992) coloca o fato de que, apesar de línguas fazerem referência às mesmas coisas, o enfoque e/ou ênfase dado a elas pode ser diferente. Uma das maneiras que tais diferenças são assinaladas é via o recurso de gramaticalização, ou seja o processo através do qual uma forma fica “fixa” e restringido em distribuição mas adquire realização obrigatória. Esta autora aponta a menor carga expressiva de formas gramaticalizadas em relação a formas opcionais / lexicalizadas. O que é gramaticalizado e obrigatório é relativamente neutro em relação as noções semânticas transmitidas, enquanto o que é opcional carrega uma ênfase muito maior nos traços semânticos envolvidos.

Talmy (1985: 122) também se interessou com as diferenças na carga expressiva das partes da oração e afirma que as informações trazidas pelo complexo verbal (definido como o raiz do verbo principal, junto com qualquer outro elemento de classe fechada (incluindo o que ele chama de satélites) são basicamente relegadas a um “plano de fundo” semântico. As informações em todas as outras posições são salientadas. Como aponta esse autor, mesmo sendo comparáveis em relação ao conteúdo de informação, as línguas variam no que é apre-

sentado como “pano de fundo” e o que é salientado.

No caso de inglês e português, existe uma diferença básica em relação ao que é expressa de maneira obrigatória no complexo verbal. Em inglês, o aspecto tem um papel fundamental e é gramaticalizado, enquanto em português o aspecto envolve uma escolha pragmática ou opcional e, se expresso, é de forma lexicalizada, frequentemente via locuções verbais.¹

Embora o português possa deixar explícito o aspecto via uma locução verbal ou outro recurso lexical, o resultado acaba enfatizando a informação em vez de colocá-la como parte do “pano de fundo” semântico trazido pelo verbo em geral. Como coloca Almeida (1978),

Passar do verbo à perífrase verbal é, no mais das vezes, um desenrolar de pensamento para melhor caracterizar as diversas nuances do raciocínio, dentro da dinâmica do processo. Nisso se evidencia a insuficiência do quadro das conjugações verbais, bem como se revela o esforço da língua, procurando tais desdobramentos para adaptar-se à grandeza das expressões das idéias” (orelha do livro)

Todos os três aspectos apresentados por Li et al. são relevantes na compreensão do inglês e português — a expressão da distinção entre “perfetividade”/ “imperfetividade” leva a certos problemas na tradução, enquanto a gramaticalização do “perfect” em inglês traz dificuldades sérias para aprendizes brasileiros. Além disso, a gramaticalização do progressivo em inglês é diferente da gramaticalização da imperfetividade da língua portuguesa.

A questão de “perfetividade” e “imperfetividade” é abordada por vários autores (Comrie, 1976; Hopper, 1982). Em português, distingue-se obrigatoriamente entre eventos passados de aspecto “perfeito” e o de aspecto “imperfeito”, ou seja, gramaticaliza-se essa distinção.

Comrie (1976) identifica três componentes de “imperfetividade”: ações habituais, estados, e ações em progresso. Esse autor define a “perfetividade” como “falta de referência explícita à consistência temporal interna da situação” e a “imperfetividade” como envolvendo “referência explícita à estrutura temporal interna de uma situação, como se fosse olhar a situação de dentro.” No caso, os três componentes incluídos no imperfeito olham uma situação “de dentro”.

No português, o que importa é a macro-divisão entre “perfetividade” e “imperfetividade” no passado, e essa é gramaticalizada, com o uso obrigatório de um tempo verbal distinto para cada um, perfeito para aquela e imperfeito para esta. No inglês, entretanto, essa divisão é irrelevante e o simple past é usado para falar tanto de eventos “sem referência à consistência temporal interna da

¹ Pontes (1973) considera locuções verbais como sinônimo de Conjugações Perifrásticas; Melo (1968) sugere que “as locuções verbais constituem cada uma sua conjugação inteira e nascem das necessidades de expressão mais complexa, em que se busca traduzir o ‘aspecto verbal’ (166-7) mas Pontes aponta as dificuldades de distinguir o que é de fato um “tempo verbal” e o que é uma conjugação perifrástica.

situação” no passado, quanto de estados e hábitos, ou seja, a consistência temporal interno de estados e hábitos não é marcada. Entretanto, o que são obrigatoriamente distinguidos (marcados) no inglês são os eventos em progressão.

Se, por um lado, o inglês limite a obrigatoriedade de expressão à identificação dos eventos vistos como ações em progressão no passado, também os distingue no presente. O português, por sua vez, gramaticaliza o aspecto de “imperfectividade” em geral no passado mas normalmente não distingue entre formas verbais perfeitas e imperfeitas no presente. É verdade que pode deixar explícito o aspecto de progressão, seja no passado, seja no presente, via uma locução verbal, mas tal explicitação não leva a uma mensagem “neutra” e sim carregada com uma certa ênfase no aspecto de progressividade. Assim, o que é gramaticalizado e obrigatoriamente expresso difere nas duas línguas.

Aspectos de “Perfeitividade” e “Imperfeitividade”

Como Li et al apontam, a frequência da distinção entre os aspectos de imperfeito e perfeito aparecer nas línguas do mundo pode ser consequência das funções que os dois tendem a ter no discurso:

...the Perfective is used to relate or narrate events, while the Imperfective is used to provide information on ongoing, concurrent, background happenings. The distinction is most easily seen in narrative discourse, where the Perfective clauses conveying the main story-line events, presented in sequential order, each denoting a discrete event which is contingent on the completion of the prior one, contrast sharply with the Imperfective clauses signalling the supporting, on-going, durative, or habitual events, which occur as “ground to the perfective “figures”. (Li et al, p. 19)

Veja a seguir alguns exemplos. No caso de uma situação “concluída”, o simple past do inglês corresponde ao pretérito do perfeito do português:

1) *I visited my grandparents last year.*

Visitei os meus avós no ano passado.

Quando se refere a situações habituais no passado, o português obrigatoriamente indica a natureza durativa (ou inacabada) da situação no passado com o uso do pretérito do

imperfeito, mas o inglês mantém o simple past.

2) *I visited my grandparents every summer when I was a child.*

Visitava os meus avós todo verão quando era criança.

Ao fazer referência a situações envolvendo uma ação em progresso (ou uma situação vista como um estado temporário), o inglês obrigatoriamente pede o uso do past progressive, embora o português tenda a manter o pretérito imperfeito, especialmente quando tal ação serve de pano de fundo para uma outra.

3) *I was visiting my grandparents when I broke my arm.*

Visitava os meus avós quando quebrei o meu braço.

Entretanto, todas as línguas têm mecanismos lexicais para falar de tudo que se julgar relevante. Embora o inglês não necessariamente distingue entre eventos “perfeitos”, hábitos e estados, pode-se marcar hábitos lexicalmente através da forma

“used to” se o fato for julgado especialmente relevante.

4) *I used to visit my grandparents every summer when I was a child.*

Em português, se quiser, pode-se marcar hábitos via uma locução verbal

5) *Quando era criança, costumava visitar os meus avós.*

No presente, temos o seguinte exemplo, que mostram que a “progressividade” gramaticalizada no inglês não a é no português, embora a segunda versão mostra a possibilidade em situação de destaque.

6) *The class is beginning to present problems.*

A aula começa a apresentar dificuldades.

A aula está começando a apresentar dificuldades.

Assim, o uso de expressões como “used to” em inglês e orações com formas de “costumar” trazem uma ênfase especial para o fato de uma ação ser vista como habitualmente sendo praticada, enquanto o uso de expressões com “estar + gerúndio” traz uma ênfase maior na progressividade do evento.

Estas diferenças trazem certas implicações para a compreensão/tradução de textos. A aparência de um verbo no tempo progressivo em textos em inglês não enfatiza tal aspecto de progressividade e se for traduzido para o português com uma forma do gerúndio tende a assinalar numa ênfase maior neste aspecto. Por outro lado, muitos textos escritos em português contêm verbos no imperfeito, como também no presente simples, que teriam que ser traduzidos com tempos verbais progressive em inglês. Assim, temos os seguintes exemplos:

7) *Emily and Jacob were planning their wedding themselves, but Emily's parents were footing a large part of the bill. Concerned that things come out right, her parents frequently called and asked detailed questions about the prices they were paying and the service they were getting:...* (Tannen, p.)

Neste exemplo, a presença de quatro verbos no past progressive em inglês não é problema porque é uma forma não marcada na língua. Uma tradução com quatro verbos com locuções verbais envolvendo “estava” e o gerúndio, entretanto, resultaria num texto “forçado” e estranho, porque traria uma ênfase demais para o aspecto de “progressividade”. Assim, o tradutor usou basicamente verbos no imperfeito, se limitando ao uso de um único verbo no “progressivo”.

8) *Emily e Jacob planejavam a recepção do próprio casamento, mas os pais de Emily iam pagar boa parte dos gastos. Preocupados com que tudo corresse bem, os pais telefonavam com frequência para perguntar detalhes sobre os preços que estavam pagando e o tipo de serviço que seria oferecido:...* (Tannen, p.)

O seguinte texto em inglês apresenta um único verbo no past continuous, mas esse não coloca ênfase especial nesse aspecto e também seria melhor traduzido por um verbo no imperfeito:

9) *In 1782, soon after the United States had won its independence, the American leaders were trying to stimulate a sense of national unity and pride, so they decided to choose a national bird for their new country.*

Os seguintes exemplos mostram trechos em português para os quais uma tradução para o inglês exigiria o uso de uma forma no progressive, uma vez que se faz referência a ações em progresso, mesmo que tal progressão não seja forçado no português:

10) *O guindaste, que participava de concertos na ponte de Queens, bateu no bonde e o chacoalhou para frente e para trás nos cabos.*

11) *A Bandeirantes procura um parceiro internacional, mas sobrevive e investe em várias frentes com sua audiência relativamente pequena, porém qualificada.*

Em conclusão, o aspecto de “imperfeitividade /perfeitividade” traz uma série de dificuldades para a tradução de textos, mas a falta de observar as nuances de significado devido à existência de escolhas pragmáticas relacionadas à ênfase no português não levam a mal-entendidos muito sérios. Além disso, é relativamente fácil o brasileiro entender o que está envolvido, dado o fato do português obrigatoriamente marcar o aspecto de progressividade como sendo, junto com outras situações marcadas pelo imperfeito no passado, distinto do aspecto de “perfeitividade”. Se errar e dar uma ênfase maior no aspecto progressivo a mensagem não deixa de ser compreendida.

O erro de não marcar progressividade em textos traduzidos para o inglês é um pouco mais grave porque pode levar à transmissão de uma outra mensagem, mas as noções básicas que subjazem a

obrigatoriedade do uso de uma forma progressiva são nítidas e fazem parte do português, pelo menos em situações de ênfase. A situação complica um pouco devido à existência de uma série de verbos vistos como ações em português, mas como estados em inglês e a tendência de transferir a visão de ação que têm em português para o inglês, gramaticalizando assim uma “progressividade” não existente na língua inglesa. Embora esses verbos apresentem um problema para a tradução, o espaço disponível aqui não permite a sua inclusão.

Aspecto “Perfect”

O problema mais sério relacionado com a expressão de aspecto envolve uma diferença bem mais profunda entre as duas línguas. No inglês, o aspecto de “perfect” (a não ser confundido com “perfeição”) é obrigatoriamente gramaticalizado, mas no português tal aspecto é, além de irrelevante, até difícil de compreender. Li, Thompson e Thompson (1982: 44) apontam que

The key to explaining the Perfect lies in the concept of stativity, ... But it is more than simple stativity: the essence of the Perfect is its function of relating events/states to a Reference Time, either to the time of narrative or to the time of the speech act.

Hopper (1982:11-12) aponta que

States and conditions resulting from a previous action form a well-established verbal category in many languages.

Continua, dizendo que

In English, the source of the grammaticalization is to be found in the sense of an action leading to a state from which other actions are ‘cleared’ to proceed.... [It] functions to bring the language user up to the present and thus prepares the stage for an imminent action of some kind” (p. 12)

Como apontam esses autores, o Perfect

may involve an action, but ... not talking about the action of ... going out or buying, but about the state of ... having gone shopping and its relevance for the present situation. (Li et al, p. 25)

In a narrative, the Perfect [thus] functions to inject background comments which are relevant to the situation existing at a given point in the narrations ... bringing states of affairs into the “current” situation ... (Li et al., p. 21; ênfase no original)

Como afirmam esses autores, o perfect não serve para afirmar verdades em geral, nem para situações em continuação sem mudanças. Não é uma afirmação simples de um evento que ocorreu, nem se usa em comandos ou pedidos, porque esses não envolvem nenhum estado de relevância atual. (Li et al., p. 25)

Fabricius-Hansen () também fala do fato dos perfect tenses servirem para atribuir o status de um estado a um evento, mas português não se preocupa muito com estados.

O aspecto perfect assim envolve a consideração de uma situação como um estado, mas ao contrário de estados expresso no tempo verbal present, tais estados são “delimitados”, ou seja, existe a menção explícita ou implícita da limitação desse estado. Assim, a diferença entre

12) I live in Campinas

Moro em Campinas

13) I have lived in Campians for 10 years

Moro em Campinas há 10 anos

é que em (13), o estado de morar é limitado com a explicitação da duração do estado. Tal delimitação pode também ser expressa via a menção do início do estado, como no exemplo a seguir:

14) I have lived in Campinas since 1990

Moro em Campinas desde 1990.

Uma vez que a delimitação do estado é percebida, é obrigatório o uso de um tempo verbal no perfect. E quando é usado um tempo verbal no present perfect, é claro que um limite está sendo percebido pelo falan-

te nativo. Na falta de um limite lexicalmente expresso, tal limite é o presente momento, ou seja, um estado em existência até agora. (18) Sempre que for usado em inglês um verbo em um tempo no present perfect, existe uma delimitação do estado sob consideração.

O fato dos tempos verbais no perfect envolverem estados foi de fato apontado por Fabricius-Hansen (1998). Mas esse autor somente considerou os verbos de ação ao dizer que uma das funções do aspecto é de marcar uma mudança do foco “*de eventos para os estados resultantes, como no caso do present perfect de inglês (fall asleep vs have fallen asleep)*”. Essa afirmação, como os comentários dos outros autores, peca ao deixar de considerar casos como o citado anteriormente (15-17), que envolvem um estado em ambas as versões, o present e o perfect, e de não perceber (ou pelo menos não destacar) a importância da faceta de “delimitação”. Nos casos citados por Fabricius-Hansen, que envolvem estados resultantes de eventos, o limite do estado é a ocorrência da própria ação. Assim, “I have bought the pen” faz referência ao estado de posse da caneta, que se originou no momento da compra. A própria ação envolvida marca o limite inicial do estado sob foco.

Uma vez visto sob esse prisma, fica claro que a idéia “tradicional” de verbos no present perfect como sendo usados “para designar fatos que ocorreram no passado em tempo não determinados” (Torres, 1993: p. 155) somente enganam o aprendiz. A questão crucial não é o fato do tempo da ação ser não determinado, mas o da ênfase no estado que entrou em existência a partir do momento da ação, sendo irrelevante o momento exato de tal ação, mas sim a sua ocorrência. É verdade que o tempo da ação não é determinado, mas isso é uma decorrência do fato de encarar a situação como um estado em existência (e por isso ser irrelevante o tempo exato da ação que deu origem ao estado), em vez de ser um enfoque numa ação.

Além disso, essa explicação enfocando a indefinição do tempo de uma ação sugere que o uso do past tense sempre vem acompanhado da especificação do tempo no que ocorreu uma ação, que também, não vem a ser verídico. Os verbos no past em muitas orações não fazem menção de quando ocorreram as ações, mas o momento da ação pode facilmente ser irrelevante sem que se mude o enfoque da ação. Se enfoco na ação, uso o past; se enfoco no estado que resultou da ação, uso o present perfect.

Embora no início desta seção, expliquei que todos os tempos no perfect envolvem estados, os exemplos trazidos até agora somente envolvem o present perfect. Esta abordagem foi proposital, por tal tempo verbal parecer a pedra no sapato para brasileiros. Mas os outros tempos perfect também refletem o mesmo tipo de situação — a perspectiva de um estado delimitado.

Da mesma maneira pela qual o present perfect identifica um estado atual delimitado, o past perfect também marca um estado delimitado, mas esta vez no passado. O estado já existia num outro momento no passado ou quando aconteceu alguma outra ação no passado. De novo, o estado é delimitado pela ação que deu origem a ele, ou pela menção do momento do início ou da duração do mesmo. Na falta de menção explícita, fica subentendido “até o segundo momento de referência ou da segunda ação”, uma situação que frequentemente é explicitado por uma expressão com “by” (by then, by the time X occurred, etc.), com o elemento “by” trazendo o ponto de referência.

Esta idéia de um estado em existência no passado é diferente da idéia que subjaz o mais-que-perfeito de enfatizar ações anteriores a outras. Da mesma maneira em que locuções verbais lexicalizam informações e assim as destacam, a expressão verbal mais-que-perfeito composto enfatiza ações anteriores a outras ações também passadas, mas acarreta muito mais ênfase na anterioridade relativa do que um imperfecto traria ao traçar uma situação que serve de “pano de fundo”.

O importante talvez nem seja o significado semântico implícito

nos tempos verbais, mas sim as implicações desse no seu uso. Infelizmente, dado as limitações de espaço aqui, e as dificuldades em compreender os traços semânticos envolvidos, fica para um futuro trabalho a exploração dos usos dos tempos perfect num contexto maior.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, João de. *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. Assis: ILHPA-Hucitec
- BAKER, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 1992.
- COMRIE, B. *Aspect*. London: Longman. 1976.
- FABRICIUS-HANSEN, C. “Tense and time, Pragmatics of.” Em J. Mei (org.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. p. 1000-1001. 199 ;
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A., e THOMPSON, R. M.. “The discourse motivation for the perfect aspect: The Mandarin particle li”. Em P. Hopper. *Tense-aspect: Between Semantics and Pragmatics*. John Benjamins, p. 19-44. 1982
- _____. “Aspect and foregrounding in discourse”, em Givón, T., *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press. 1979
- HOPPER, P. “Introduction”. Em P. Hopper. *Tense-aspect: Between Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, p. 3-18. 1982
- RAFFERTY, E. “Aspect in Indonesian”. Em P. Hopper. *Tense-aspect: Between Semantics and Pragmatics*. John Benjamins, p. 65-87. 1982
- TALMY, L. “Lexicalization patterns: Semantic structure i lexical forms”. Em T. Shopen (org.) *Language Typology and Semantic Description* v. 3: Grammatical categories and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-149. 1985
- TORRES, N. *Gramática Prática da Língua Inglesa, o inglês descomplicado*. São Paulo: Ed. Saraiva. 1993

Alfabetização e avaliação: uma integração necessária para a renovação das práticas

Lorena Bischoff Trescastro
Universidade Federal do Pará

RESUMÉ: *Considérant que l'intégration d'un processus d'évaluation formative à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'une des conditions du renouvellement des pratiques, on a cherché à identifier le traitement donné à l'erreur dans les différentes conceptions d'alphabetisation, de manière à caractériser les processus évaluatifs mis en évidence dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização – avaliação – processo de ensino-aprendizagem

Introdução

A alfabetização e a avaliação são problemáticas de fundamental importância para o campo educacional. No entanto, elas vêm sendo refletidas separadamente. As questões relativas à alfabetização são geralmente tratadas pela lingüística ou pela psicologia e as relativas à avaliação pela pedagogia. No âmbito da Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas, campo teórico no qual se realiza o presente estudo¹, o tratamento integrado de tais problemáticas, necessário a um melhor encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se possível.

Para tanto, buscou-se, primeiramente, identificar o enfoque atribuído ao erro nas diferentes concepções sobre a alfabetização ou subjacentes a elas; em segundo lugar, procedeu-se ao estudo de um corpus de seqüências didáticas de aulas de língua materna, coletado em turmas de Ciclo Básico I. A análise do referido corpus permite caracterizar os procedimentos avaliativos utilizados em congruência com o perfil didático-pedagógico das turmas. Essa análise também fornece indicativos de quanto a intensificação de um processo avaliativo integrado ao ensino-aprendizagem possibilitaria a renovação das práticas de alfabetização.

1. O tratamento dado ao erro nas diferentes concepções de alfabetização

O presente estudo sistematiza as diferentes concepções sobre a alfabetização em seis enfoques distintos. A primeira concepção enfatiza o objeto da alfabetização, que é a língua escrita, no que diz respeito à relação grafo-fonêmica. Esta abordagem, alicerçada nos fundamentos lingüísticos, explica as relações entre sons e letras, descrevendo a complexidade do sistema alfabético. Com base nesta descrição, propõe-se o encaminhamento didático para fins de alfabetização. Nesta perspectiva, a avaliação incide apenas sobre o produto da atividade do aluno a partir dos aspectos lingüísticos que norteiam o ensino. Assim, a atitude avaliativa do professor pressupõe o conhecimento prévio das possíveis falhas do sistema alfabético e a partir deste constata os erros cometidos pelo aluno após a realização das atividades propostas.

A segunda concepção enfatiza o objeto da alfabetização em relação à variação lingüística. Esta concepção, a partir dos estudos sociolingüísticos, esclarece que o processo de ensino-aprendizagem da escrita pode se dar de três modos distintos: impondo uma nova variante lingüística ao aluno, considerando a variedade lingüística que a criança utiliza ou instrumentalizando-a na aquisição de um capital lingüístico, socialmente aceito. Em relação ao tratamento dado ao erro, o primeiro modo desvaloriza a linguagem da criança em função da norma, o segundo a preserva e o terceiro, considerando que certas crianças precisam interagir ainda mais com os objetos portadores da

escrita para aprender, redimensiona a prática educativa e flexibiliza os parâmetros avaliativos.

A terceira concepção enfatiza o objeto da alfabetização, no que se refere ao conteúdo que a língua veicula. Este enfoque, propondo uma abordagem pedagógica numa perspectiva transformadora, estabelece uma estreita relação entre a aprendizagem da escrita e o conhecimento de mundo do aluno. Na prática pedagógica, a ênfase é dada à vivência dos alfabetizandos, a sua história de vida e à maneira como o conhecimento lingüístico que adquirem os ajuda a melhor compreender sua realidade. Esta prática encontra-se em constante avaliação. Nesse processo avaliativo se analisa o que se faz, os resultados obtidos em relação aos objetivos que se pretende alcançar com a prática tendo em vista seu aprimoramento. Assim, a avaliação incide sobre o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em um elemento importante para o encaminhamento do ensino.

A quarta concepção enfatiza os processos cognitivos do sujeito que aprende. Esta baseia-se nos estudos psicolingüísticos referentes à psicogênese da língua escrita, que descrevem o processo evolutivo pelo qual a criança passa ao se apropriar do sistema de representação da escrita. Na escola, estas contribuições direcionam o olhar do professor para o processo percorrido pelo aluno ao se alfabetizar. Este olhar subsidia a avaliação da aprendizagem, favorecendo a elaboração de propostas didáticas suscetíveis de promoverem avanços na aprendizagem. Neste processo, parte dos erros que as crianças cometem são considerados construtivos, porque decorrentes do nível de conceitualização em que a criança se encontra; a outra parte são erros cometidos em decorrência dos métodos de alfabetização, cujo encaminhamento do ensino induzem o aluno ao erro. Esta concepção atribui maior ênfase ao processo de aprendizagem do que ao produto obtido como resultado da atividade de linguagem.

A quinta concepção enfatiza o papel daquele que ensina. Esta apoia-se nos estudos referentes à psicologia do desenvolvimento, que enfocam o desenvolvimento infantil alicerçado sobre o plano das interações. Considerando que o sujeito pratica ações inicialmente com a contribuição dos outros, com efeito estas têm um significado partilhado. As ações partilhadas tornam possível a elaboração de conceitos internalizados, base das funções psicológicas do sujeito. Este modo de compreender o desenvolvimento infantil focaliza o papel do outro na aprendizagem da escrita. Na prática pedagógica, ao professor cabe mediar os conhecimentos para que o aluno se desenvolva cada vez mais. Nesse processo, o aluno procura resolver problemas com o auxílio de alguém mais instruído até que seja capaz de resolvê-los sozinho. Em relação ao tratamento dado ao erro, o papel do avaliador é explorar o potencial do aluno tendo em vista o desenvolvimento de sua autonomia para aprendizagens futuras. Desse modo, vincula os processos avaliativos à prática educativa. Este modo avaliativo, mediado ou assistido, sugere uma interação dinâmica entre o avaliado e o

¹ O presente artigo desenvolveu-se a partir dos estudos realizados no projeto de dissertação, que vem sendo desenvolvido, sob orientação da Profª Drª Myriam Crestian Cunha, na linha de pesquisa : ensino-aprendizagem de línguas, do Curso de Mestrado em Lingüística, da UFPA.

avaliador com maior ênfase ao processo do que ao produto da aprendizagem.

A sexta concepção enfatiza as intervenções necessárias para a aprendizagem das atividades de leitura e de escrita. Com base nos fundamentos da pragmática lingüística, este enfoque pretende favorecer a elaboração de propostas para o ensino-aprendizagem da língua escrita a partir de situações de comunicação efetivas, desde os primeiros contatos com o escrito. No que se refere à avaliação, considera-se que a partir do próprio projeto de leitura e de escrita, os sujeitos sentem necessidade de orientação e passam a regular os seus atos de ler e de escrever conforme seus objetivos, finalidades ou interlocutor(es). Assim, a avaliação decorre da própria atividade de linguagem envolvendo o aluno para o alcance dos objetivos pretendidos. Nesse processo, característico da avaliação formativa, o papel do professor/avaliador aparece muito mais como um facilitador da aprendizagem do aluno no decorrer da atividade de linguagem, do que como um controlador que gerencia o processo de ensino-aprendizagem com base no produto obtido na atividade de leitura e de escrita.

Embora se compreenda que o encaminhamento da prática educativa possa estar fundamentado simultaneamente em mais de uma destas tendências teóricas, como também há tendências incompatíveis entre si, a sistematização destes enfoques objetiva identificar as concepções que incidem em maior ou em menor grau sobre o processo de ensino-aprendizagem em função do tratamento dado ao erro nas práticas de alfabetização.

2. Os procedimentos avaliativos presentes nas práticas de alfabetização

A avaliação pode atender a finalidades sócio-institucionais – quando for utilizada para fins de nivelamento, promoção ou não para o ciclo de estudos seguinte – e/ou a finalidades pedagógicas, quando servir para orientar o encaminhamento didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que a avaliação integra o processo de ensino-aprendizagem e é congruente com a prática educativa, é, justamente, esta segunda finalidade que se pretende focalizar.

Neste estudo, buscou-se analisar um corpus de dezenove seqüências didáticas de aulas de leitura e de escrita, coletado em quatro turmas de Ciclo Básico I, pertencentes a três escolas do Ensino Fundamental, sendo duas públicas e uma particular. A análise dos dados obtidos no referido corpus, a partir da observação e classificação dos procedimentos didáticos e das atividades desenvolvidas, permite caracterizar, em maior ou menor grau, o perfil didático-pedagógico de cada turma, como *tradicional* e *interacional*. Estes dois perfis, delineados para fins de análise, apresentam-se como pólos opostos, que na prática não se apresentam necessariamente de modo tão esquemático.

O Quadro 1 apresenta os aspectos relevantes para a caracterização do perfil didático-pedagógico das turmas.

Quadro 1
Perfil didático-pedagógico das turmas de Ciclo Básico I

Tradicional	Interacional
- atividades individualizadas;	- atividades individuais e grupais;
- relações pedagógicas unilaterais : professor-aluno;	- relações pedagógicas interativas : professor – aluno / aluno – aluno;
- organização do espaço escolar não favorável à interação entre os alunos;	- organização do espaço escolar favorável à interação entre os alunos;
- conteúdo organizado em função do estudo de letras, palavras e frases;	- conteúdo organizado por temáticas, incluindo o estudo de textos;
- avaliação do produto;	- avaliação do produto e no processo;
- avaliação essencialmente retrospectiva.	- avaliação prospectiva.

Das quatro turmas observadas, duas apresentaram um perfil didático-pedagógico mais tradicional e duas um perfil mais interacional. O perfil *tradicional* está sendo atribuído às turmas em que os alunos permaneceram a maior parte do tempo sentados, realizando as atividades propostas individualmente. Estas atividades – passadas no quadro de giz ou oriundas do livro didático – propunham a cópia e a realização de exercícios escritos, incluindo letras, palavras e frases. A leitura, quando solicitada, era individual, com base na decodificação, de um “texto” do livro didático para o professor. Em relação à avaliação, após a realização destas atividades, os alunos apresentavam o produto da atividade ao professor que o corrigia assinalando com caneta, devolvendo-o ao aluno com ou sem comentários relativos aos erros cometidos. Quando a correção era realizada coletivamente, não poucas vezes o professor se contentava em sancionar o erro, atribuído à falta de atenção ou de reflexão do aluno, ou em simplesmente ignorar as respostas errôneas, deixando assim de explorá-las.

O perfil *interacional* está sendo atribuído às turmas cujas atividades, na maior parte do tempo, foram realizadas em duplas, em grupo ou coletivamente. Estas atividades diversificaram-se em atividades escritas, produção textual, desenho e jogos pedagógicos. As atividades de leitura foram destinadas ao grupo, incluindo diferentes tipos de textos, com maior ênfase na compreensão. Estas atividades proporcionaram a interação entre os alunos e seus pares, através do diálogo estabelecido entre o professor e os alunos sobre a atividade realizada e sobre o trabalho de cada aluno especificamente. Quanto à avaliação, durante a realização das atividades, os alunos esclareciam dúvidas dialogando sobre seu trabalho com o professor que os orientava no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Estes procedimentos favoreceram a revisão do resultado da atividade e a auto-correção.

Como se vê, nas turmas representativas do perfil didático-pedagógico *tradicional*, os procedimentos avaliativos ocorrem ao final das atividades realizadas em sala de aula. A ênfase é dada ao produto da atividade do aluno. Quanto à destinação da avaliação, os resultados da atividade são encaminhados ao professor para que este verifique o produto da atividade de aprendizagem. Estes procedimentos avaliativos assumem apenas um caráter retrospectivo, pois ocorrem após o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, nas turmas representativas do perfil didático-pedagógico *interacional*, os procedimentos avaliativos ocorrem no decorrer das atividades realizadas em sala de aula. A ênfase é dada ao processo da atividade e os resultados da avaliação são encaminhados ao aluno na medida em que o professor orienta e assiste o processo de ensino-aprendizagem. Estes procedimentos avaliativos assumem um caráter prospectivo, pois ocorrem durante o processo de ensino tendo em vista aprendizagens futuras.

Dentre os dois perfis didático-pedagógicos identificados, observou-se que o perfil *interacional* possibilita em maior grau a presença de procedimentos avaliativos de tipo formativo. Estes favoreceram o processo de aprendizagem, mediante as intervenções e as regulações ocorridas no decorrer das atividades. Estas atividades proporcionam um maior número de trocas entre os alunos e destes com o professor. Nestas trocas destacam-se o questionamento reconstrutivo, em que a partir dos erros cometidos pelos alunos, o professor levanta questões que os levam a refletir e, conseqüentemente, a reformular suas respostas, resultando em situações avaliativas suscetíveis de favorecerem a mediação da aprendizagem durante o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas mais interativas, ao estabelecerem um processo educativo mais participativo e cooperativo, proporcionam um maior envolvimento e dedicação na realização das atividades. Os procedimentos avaliativos decorrentes destas práticas possibilitam o conhecimento e a auto-regulação do processo de aprendizagem do

aluno. Neste processo, a identificação das estratégias, das necessidades e dos potenciais de aprendizagem do aluno, estabelecem a busca de superação das dificuldades encontradas no decorrer da tarefa, o questionamento reconstrutivo e a auto-correção, mediante a intervenção dos colegas e do professor.

Conforme o exposto, os procedimentos avaliativos com finalidades pedagógicas constituem ações integradas ao processo de ensino-aprendizagem e fundamentadas em concepções de linguagem e de aprendizagem que colocam a ênfase nas interações. Por isso, modificar estes procedimentos isoladamente não é suficiente para se obter a renovação das práticas de alfabetização. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem como um todo deve ser repensado, em função da concepção de língua, de processo de ensino-aprendizagem que o fundamenta, do enfoque escolhido para abordar o conteúdo, das atividades propostas, das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, dos recursos materiais utilizados, da organização do espaço da sala de aula. Enfim, procedimentos avaliativos adequados só podem ser implementados em congruência com estes diversos aspectos.

Considerações finais

Cada concepção tende a descrever a alfabetização, segundo o aporte teórico que a fundamenta, enfatizando os aspectos predominantes em cada uma. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem para fins de alfabetização abarca uma complexidade que extrapola estas abordagens, individualmente. Contudo, considera-se que uma reflexão sobre este processo torna-se possível em um campo teórico que busque no conjunto destas abordagens as contribuições necessárias ao encaminhamento das práticas. Do mesmo modo, a avaliação não representa uma prática isolada, ela se explica no interior das abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de alfabetização, assumindo características distintas em cada uma delas. Portanto, considera-se que para a renovação das práticas de alfabetização não se muda apenas o modo de avaliar, muda-se a concepção e o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Referências bibliográficas

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In: L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud

(éd.). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1993, p. 81-98.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1997.

CUNHA, Myriam Crestian. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, 1992.

_____. *Avaliação Formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna*. In: Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação, em Letras, UFPA. Belém, nº 9, jan./jun., 1998a, p.105-133.

_____. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Tese de Doutorado, Universidade de Toulouse-Le Mirail, 1998b.

_____. *Avaliação da/na aprendizagem*. Belém : UFPA, 2000 (inédito).

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler : em três artigos que se completam*. 28ª ed. São Paulo : Cortez, 1993.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 7ª ed. São Paulo : Ática, 1993.

LUNT, Ingrid. *A prática da avaliação*. In: DANIELS, Harry (org.) *Vygotsky em foco : pressupostos e desdobramentos*. 2ª ed. Campinas – SP : Papirus, 1995, p. 219-252.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola : uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo : Ática. 1993.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *O papel da avaliação formativa no processo de alfabetização*. Trabalho apresentado na XVIII Jornada de Estudos Lingüísticos, promovida pelo GELNE, de 03 a 06 de setembro de 2000, em Salvador – BA (no prelo).

_____. *O processo avaliativo nas diferentes abordagens sobre alfabetização*. Trabalho apresentado na V Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários, na UFPA, nos dias 23 e 24 de novembro de 2000, em Belém - PA (no prelo).

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 5ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

A cliticização: gradação e heterogeneidade.

Lorenzo Vitral

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Esse artigo analisa a trajetória do clítico SE no português medieval e clássico nos contextos de interpolação. O fato de SE ser uma projeção máxima nesses períodos explica sua distribuição sintática e favorece a hipótese de que a cliticização é um processo gradual e heterogêneo.

RÉSUMÉ: Ce travail analyse le développement du clitique SE dans le portugais médiéval et classique dans les contextes d'interpolation. Le fait que SE soit une projection maximale dans ces périodes explique sa distribution syntaxique et vient à l'appui de l'hypothèse selon laquelle la cliticisation est un processus graduel e hétérogène.

PALAVRAS-CHAVE: cliticização, gramaticalização, história do português, gramática gerativa.

Em Vitral (1996), Vitral (1999) e Vitral & Ramos (1999), itens do português brasileiro, como as formas *cê* e *num*, são identificados e analisados como clíticos. Examinando a distribuição de, de um lado, *cê* e, de outro, as formas *você* e *ocê*, proponho, em Vitral (1996), que *cê* é um dos estágios de um processo de gramaticalização cujo estágio inicial é representado pela forma de tratamento *Vossa Mercê* (sobre a noção de gramaticalização, ver Heine, Hünemeyer & Claudi (1991), Hopper & Traugott (1993)). A atribuição de estatuto de clítico a *cê* deveu-se ao fato de que esta forma não pode aparecer nos contextos normalmente interditos aos clíticos como, por exemplo, a posição de tópico, modificada por advérbio, a posição pós-verbal (que, no português brasileiro falado, não permite a ocorrência dessas formas reduzidas), a posição de complemento de preposição e outras (ver Vitral (1996) para exemplificação).

A questão que se colocou então foi como interpretar o fato de *cê* se comportar como clítico. Foi proposto que *cê* é o penúltimo estágio de um processo de gramaticalização, do qual faz parte a forma de tratamento *Vossa mercê*, que pode ser descrito por meio das etapas que aparecem em (1):

(1) a. item lexical > b. item gramatical > c. clítico > d. afixo. (cf Hopper & Traugott (1993))

A análise resumida acima fez surgir várias questões de ordem empírica e teórica que tem sido desenvolvidas por mim e outros autores em artigos e dissertações de mestrado por mim orientadas. Consultem-se, por exemplo, Alves (1999), Ramos (1997), Vianna (2000), Corrêa (1998), e Reis (1997). Neste trabalho, ocupamo-nos da seguinte questão:

Se a forma *cê* é um clítico, ocorreria, como (2) o mostra, o fenômeno da interpolação, que deixou de ser produtivo em português a partir do século XIX:

(2) a. Djalma disse que (*já) *cê* (já) tinha saído quando ele chegou.

b. Porque (*não) *cê* (não) exigiu uma outra lasanha?

Como tratar esse fato já que teríamos interpolação em cem por cento dos casos?

Para tratar dessa questão, foi feito um estudo do fenômeno da interpolação no português medieval e clássico, focalizando o clítico de terceira pessoa *se* com vistas a comparar o comportamento desse clítico nesses períodos com o da forma *cê* no português brasileiro de nossos dias. A hipótese que propomos está em (3):

(3) Considerando a cliticização como um processo sujeito a estágios específicos, o surgimento de um novo clítico implica que, num momento inicial, sua distribuição seja compatível com a distribuição prevista no estágio inicial do processo de cliticização.

O que se pretende mostrar com a hipótese acima é que a caracterização da interpolação nos contextos em que *cê* aparece não invalida atribuir-lhe o estatuto de clítico. Pelo contrário, esse fenômeno é esperado tendo em vista que *cê* - um novo clítico - deverá trilhar estágios iniciais da cliticização que admitem a ocorrência de interpolação.

Em relação aos corpora, foram utilizados, para o português medieval, séculos XII, XIV e XV, o corpus de documentos notariais editado por Ana Maria Martins. Para o período clássico, séculos XVI, XVII e XVIII, eu me vali de cartas e textos literários extraídos do Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe. Procedemos da seguinte maneira: do corpus de documentos notariais, foram extraídas todas as ocorrências da forma *se*, que totalizaram 191 ocorrências e, em seguida, a fim de compatibilizar os corpora e a quantidade de dados, foi retirada uma amostra do corpus TB, da seguinte maneira: retiramos dos textos de dois autores de cada século considerado 32 ocorrências da forma SE, o que totalizou 192 ocorrências. Para os nossos objetivos, com veremos, esse procedimento é plenamente justificável.

Nossas escolhas em relação aos corpora colocam-nos algumas questões. A primeira delas diz respeito à validade da comparação de gêneros de textos diferentes. Isso não parece constituir problema em relação aos nossos objetivos porque, observando-se os períodos citados, há um decréscimo progressivo do fenômeno da interpolação independentemente do gênero de texto. O cotejamento adicional de documentos notariais do século XVI com textos literários desse mesmo século mostrou que a tendência ao decréscimo da interpolação independe do tipo de texto.

Outra questão concerne à legitimidade da confrontação entre dados do português europeu e do português brasileiro e à definição da moldura teórica dentro da qual essa comparação pode ocorrer. Como se sabe, essa questão é recorrente em todo trabalho de lingüística histórica que leva em conta o português brasileiro. Há de se supor uma certa continuidade entre o português europeu e brasileiro mas essa continuidade não pode deixar de implicar a possibilidade de escolhas gramaticais pelo português brasileiro que não foram previstas ou trilhadas pelo português europeu. No nosso caso específico, parece-me que isso não será problema porque a análise da trajetória do *se* comprova que houve prosseguimento no PB de tendências renovadoras previstas no português europeu.

Porque comparar *cê* com *se*? Pelas seguintes razões: 1) diferentemente dos demais clíticos, *se* está associado modernamente, assim como *cê*, à posição do sujeito, estando relacionado com o caso nominativo. É verdade que *se* e *cê* não parecem ocupar a mesma posição estrutural. Não acho isso problemático em princípio porque, como comentaremos, inúmeros trabalhos recentes tem mostrado que não é possível falar de homogeneização absoluta em relação aos clíticos. O comportamento dos clíticos nas línguas românicas modernas, como o francês e o espanhol, tem sido visto muito mais como uma exceção do que como definidor de uma categoria universal de clíticos (Consultem-se, por exemplo, Klavans (1982), Zwicky e Pullum (1983), Anderson (1992), Fontana (1996), Vincent (1997) e outros). Mas de toda maneira essa diferença entre *se* e *cê* é algo que deve ser explicado e como veremos, essas diferenças se enquadram na nossa hipótese de trabalho.

2) a segunda razão para comparar as duas formas é que o percurso histórico de *se* também pode ser analisado como um processo de gramaticalização que, em certo número de aspectos, é comparável com o processo de gramaticalização no qual a forma *cê* está envolvida.

3) A terceira razão é que o *se* tem uma particularidade que o difere dos demais clíticos e o aproxima do *cê*: é o fato de *se* não poder sofrer elisão com outro clítico, o que sugere que ele tem mais autonomia fonética que os outros clíticos, assim como o nosso *cê* clítico. Isso também mostra que o fenômeno da cliticização não é homogêneo mesmo dentro do domínio de clíticos pronominais amplamente aceitos como tal.

Nas análises anteriores acerca da interpolação, é normalmente apontado que o fenômeno de não adjacência entre clítico e verbo era comum no português medieval e clássico (cf. Ogando (1980), Martins (op.cit.), Pagotto (1993)). No período medieval, a interpolação ocorria de forma ampla, isto é, vários tipos de constituintes, como sintagmas nominais, pronomes, negação, advérbios e sintagmas preposicionais, podiam se interpor entre os clíticos e o verbo. Observem-se os exemplos seguintes. Todos eles com a presença do clítico *se*, que se encontra sublinhado:

(4) a....e que dera daquela agua a qual herdamento uija da que sse mais podesse ajudar (Corpus N, 1310)

b....sse dona Sancha quitaua desse herdamento e sse delle saya. (Corpus N, 1295)

c.....de que sse o dicto Rodrigue anes procurador do dicto Conçelho deu por entregue. (Corpus N,1355)

A questão que se coloca é a da frequência desse fenômeno nesse período: é importante saber se a interpolação foi produtiva ou apenas marginal no português desse período. De acordo com os dados de Martins, o emprego de estruturas interpoladas é mais frequente que o emprego de estruturas não interpoladas mas a partir do século XVI a frequência da estrutura sem interpolação começa a aumentar. A interpolação com *não* apresenta particularidades em relação à interpolação com os outros constituintes: sua frequência é sempre superior à dos demais constituintes que se interpolam, aproximando-se, nos séculos XIII e XIV a 100%.

No período clássico, de acordo com Martins (op.cit.:seção 4.3), o fenômeno da interpolação continua a ocorrer mas de maneira restrita, isto é, somente o item negativo *não* aparece interposto entre os clíticos e o verbo. Nos nossos dados com *se* não se encontrou realmente nenhum caso de interpolação desse clítico com constituintes diferentes de *não*. Alguns exemplos:

(5)a. ...em o qual se não destrua soberbos. (Corpus TB, Lôbo, 15 ,p.16)

b.. Enquanto se não conhecem bem instruídas...(Corpus TB; Melo, 16 ,p.10)

c.. ...as que se não vêem. (Corpus TB;Garção,17 ,p.113)

A interpolação não ocorre em qualquer ambiente: é basicamente em orações subordinadas e não-dependentes introduzidas por constituintes que forçam a procliticização no PE atual, isto é, sintagmas-QU, quantificadores, complementizadores, advérbios procliticadores,etc.

Como Martins o mostra, no período clássico, há grande variabilidade, considerando os diversos autores, no uso de estruturas com interpolação. Pode-se falar no entanto de perda progressiva de interpolação quando confrontamos os períodos medieval e clássico com o contemporâneo. Nesse último, a interpolação deixa de existir como uma opção produtiva da gramática, limitando-se, como Cunha e Cintra (1987) dizem, à prosa de alguns escritores portugueses.

Nossa análise da interpolação do clítico *se* está de acordo com os resultados de Martins para os clíticos em geral (mesmo porque parte do corpus é o mesmo). Encontramos o seguinte: no período medieval, 18,5% das ocorrências de *se* apresentam interpolação (15,6%

de interpolação com outros constituintes e 2,9% com *Não*; 71% de estruturas com *não* estão interpoladas e 29% de estruturas com *Não* sem interpolação). No período clássico, apenas 4,1% das ocorrências de *SE* apresentam-se interpoladas, todas elas com a negação (8 ocorrências). Se considerarmos então que no português contemporâneo a interpolação é marginal ou preciosismo de linguagem no PE e um recurso inexistente no PB, conclui-se que esse fenômeno deixou de existir com o tempo.

Em relação ao uso de documentos notariais, um objeção que expusemos antes, pode observar que, em documentos do séc. XVI, o uso da interpolação também diminuiu, o que não detalharei aqui por razões de espaço. Nossos resultados eliminam assim a objeção em relação à legitimidade da comparação de gêneros de textos diferentes, pelo menos no que concerne ao fenômeno que estudamos.

Observemos mais de perto os dados de interpolação com outros constituintes que estão em (4). É interessante notar que o clítico aparece nesses casos na segunda posição da oração após um subordinante ou uma conjunção. O fato de clíticos deverem aparecer na segunda posição da oração e enclítico, supostamente foneticamente, em relação ao primeiro constituinte tem sido descrito, modernamente, através do rótulo 2P (=second position). Várias línguas apresentam esse fenômeno, dentre elas, o grego homérico, o espanhol arcaico, e línguas modernas como o tcheco, servo-croata, e outras.

Em 100% dos casos de interpolação com outros constituintes que examinamos, o clítico aparece como segundo termo da oração, logo após um subordinante como *que*, ou após conjunções como *segundo*, *poes* e *E*. Há exceções em que o clítico está em terceira ou quarta posição mas essas exceções existem também nas línguas reconhecidamente 2P como o grego analisado por Taylor (1990). Na verdade, a terminologia 2P é um rótulo cômodo que abriga fenômenos diversos que também devem ser explicados.

Mas, por enquanto, é interessante observar o comportamento do clítico nesses casos: ele se aloca numa posição entre o complementizador e a oração. As várias análises que tem sido propostas para esse fenômeno são, apesar das aparências, de um tipo só: supõe-se que o clítico se desloca de uma posição argumental e se aloca numa posição entre C e IP (ou TP). Haveria a possibilidade também de dizer que o português tem OV residual em subordinadas, o que não resolve porque, como (12c) o mostra, o clítico pode aparecer antes do sujeito. Somos obrigados a dizer então que uma regra de movimento se aplica deslocando o clítico. A questão então é para onde foi o clítico.

Há, pelo menos dois tipos de análise na literatura: uma que diz que existe algum tipo de categoria entre Comp e a oração e é essa categoria que abriga o clítico. Por exemplo, Rivero (1997), para descrever o espanhol arcaico, propõe uma categoria WP (W de Wackernagel, o comparativista que primeiro descreveu o fenômeno). Martins (1994) propõe, por outro lado, a categoria Sigma P. A questão que se coloca é como dar um conteúdo a essa categoria que não seja *ad hoc*, isto é, apenas para resolver o caso do clítico. 2P. A outra possibilidade de análise foi desenvolvida por Taylor (1990), para o grego homérico, e por Fontana (1993,1997) para o espanhol arcaico. Para esses autores, o clítico 2P encontra-se adjunto à esquerda do domínio oracional IP.

Interessa-me mais a segunda opção de análise, ou seja, a de que o clítico adjunge ao domínio oracional IP ou TP.É preciso explicar porque esse movimento ocorre, o que vai ser difícil para qualquer tipo de análise porque há um grande variabilidade nesse deslocamento do clítico. Vou desenvolver a idéia de que o clítico é atraído para o domínio de checagem de C, e que essa capacidade de atração de C diminuiu ao longo dos séculos. Essa visão dos fatos interessa-me porque, de acordo com Taylor (1990), Fontana (1993,1997), os clítico 2P não são núcleos mas projeções máximas, que é o que os permite

estarem adjuntos a uma projeção máxima. De acordo com Fontana então, os clíticos, nas línguas românicas, sofrem um processo de mudança que os faz caminharem de projeções máximas para afixos verbais, ou seja, de XP para X°. Para esse autor, os clíticos são num primeiro momento, elementos associados á categoria C, são clíticos-C, e se tornam clíticos associados a Infl, isto é, clíticos-I. Nessa perspectiva, as características dos clíticos pronominais das línguas românicas modernas são, na verdade, um resultado de um processo de cliticização e não condições universais e ahistóricas de uma categoria clítico. Que as características dos clíticos das línguas românicas modernas não são exclusivas e universais já foi proposto por exemplo, por Zwicky (1977), Klavans (1982), Taylor (1990) e para várias línguas.

Há a possibilidade então de ver a cliticização como um processo, gradual, que admite no seu início a análise do clítico como uma projeção máxima. Ora é isso de que precisamos para justificar a distribuição da forma *cê* antes da negação no Português Brasileiro atual. Assim, *cê* é clítico mas não um núcleo e sim uma projeção máxima.

Com relação à parte formal é essa a comparação realizada entre *cê* e *se*, vejamos a seguir uma comparação entre esses itens que levam em conta a parte do conteúdo.

O clítico *se* que no português atual participa de um bom número de construções é originário do pronome reflexivo latino *se*, acusativo (e ablativo), que, por sua vez, vincula-se à raiz indo-européia SE- que significa “à parte, separado, próprio de”, de acordo com Romanelli (1975).

se, a partir da construção reflexiva, expandiu-se de maneira a trilhar a seguinte trajetória: (1) participa da construção passiva-se, com concordância; (2) da construção com verbo transitivo mas sem concordância; nesse caso, *se* é chamado, como se sabe, de *se*-impessoal ou indeterminador (cf. Naro (1976) e Nunes (1990));(3) Esse *se*-indeterminador em seguida se expande para construções com verbos intransitivos ou “intransitivizados” e daí passa a ocorrer em vários ambientes: com transitivos preposicionados, verbos de ligação, verbos ergativos, verbos em construções passivas perifrásticas, e com infinitivos.

Esse percurso do *se* pode ser seguramente identificado como um processo de gramaticalização. Temos então sua origem lexical que remonta ao indoeuropeu e sua progressiva ampliação em variadas construções e com funções diferentes. Esse tipo de ampliação é que se observa por exemplo quando um verbo lexical se torna auxiliar e foi o que mostrou também Vianna (2000) analisando a trajetória dos verbos modais no português. Note-se que essa ampliação, normalmente, não implica mudança no sentido laboviano, isto é, quando uma forma desaparece para dar lugar a outra. Essa análise coloca-nos, dentre outras, a seguinte questão: em que sentido o SE-indeterminador é mais gramatical que o *se*-apassivador? A análise de Nunes (1990) sobre *se*-apassivador e *se*-indeterminador parece-me compatível com o que precisamos. O que Nunes propõe é que, no caso de *aluga-se casas*, por exemplo, esse *se*-apassivador absorve o papel temático do argumento externo e caso acusativo; já no caso de *aluga-se casas*, esse *se*-indeterminador apenas indetermina a categoria vazia na posição sujeito e é essa categoria vazia que recebe o papel temático e o caso nominativo. Note-se assim que o SE-apassivador recebe papel temático, isto é, é agente, mas não o *se*-indeterminador. Essa análise pode ser vista, assim, como uma caracterização, em termos gerativistas, da descrição do caráter mais gramatical do *se*-indeterminador.

Comparando enfim o que se discutimos em relação às formas *cê* e *se*, há os seguintes pontos em comum: (1) gradual redução estrutural em que se passa de sintagma a núcleo e a clítico; (2) do ponto de vista do critério de ocorrências, há com o passar do tempo uma crescente expansão dos usos das formas; e por fim, (3) elas tendem, em relação

ao conteúdo, a expressarem indeterminação, que no quadro da gramaticalização é vista como uma etapa tardia dos processos desse tipo na medida em que indica alto nível de abstração.(cf. Alves (1998)).

Nossos resultados permite-nos concluir que a cliticização é um processo gradual e heterogêneo que está incluído num processo mais amplo de gramaticalização.

Referências bibliográficas

- ALVES,N. *As formas Você e Cê e a Indeterminação do Sujeito no Português Brasileiro*, Dissertação de mestrado, UFMG, 1998.
- CORRÊA,L. *A Forma Clítica de Pronome Pessoal no Dialeto Mineiro: uma variante sociolinguística*, dissertação de mestrado, UFMG, 1998.
- FONTANA,J. *Phrase Structure and the Syntax of Clitics of Spanish*, Phd dissertation, University of Pennsylvania, 1993.
- HEINE,B.,B.HÜNNEMEYER & U. CLAUDI. *Grammaticalization: a conceptual Framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- HOPPER,P.& E. TRAUGOTT. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press,1993.
- KLAVANS,J. *Some Problems in a Theory of Clitics*. Indiana University Linguistics Club. Bloomington, 1982.
- MARTINS,A.M. *Clíticos na História do Português*, dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, 1994.
- NARO,A. *The Genesis of the Reflexive Impersonal in Portuguese. A Study in Syntactic Change as a Surface Phenomenon*, Language 52,4, 1976.
- NUNES,J. *O Famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*, dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.
- RAMOS,J. *O Uso das Formas Você, ocê e Cê no Dialeto Mineiro*, In Da Hora (ed.) *Diversidade Linguística no Brasil*, p.43-60, 1997.
- REIS,M.C. *Sintagmas Adjetivais e Sintagmas Nominiais em Função Adverbial: a questão dos traços de concordância*, dissertação de mestrado, UFMG, 1997.
- ROMANELLI,R., *O Supletivismo Indo-Europeu na Morfologia Latina*, Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1975.
- VIANNA,H. *A Estrutura Modal+Infinitivo em português: gramaticalização e modalização* dissertação de mestrado, UFMG, 2000.
- VITRAL,L. *A Forma CÊ e a Noção de Gramaticalização*. Revista de Estudos da Linguagem 5,p.115-124, 1996.
- _____. *A Negação: teoria da checagem e mudança linguística*, D.E.L.T.A. 15,1, p.57-84, 1999.
- _____. *A Interpolação de SE e suas Conseqüências para a Teoria da Cliticização*, ms. UFMG, 2001^a.
- _____. *Identifying clitics: phonetic evidence*, ms. UFMG, 2001^b.
- _____. & J. RAMOS. *Gramaticalização de “você”: um processo de perda de Informação semântica?* Filologia e Linguística Portuguesa 3.p.55-64, São Paulo: Humanitas Publicações.
- ZWICKY,A. & G. PULLUM. *Cliticization vs. Inflection: English n’t*, Language 59p.502-510, 1983.
- _____. *variation ad language contact*. In A.van Kemenade and N. Vincent (eds), *Parameters of morphosyntac change*,297-325, Cambridge: Cambridge University Press.
- KURYLOWICZ, J. (1964) *The inflectional categories of indo-european*. Heidelberg: Carl Winter.
- LABOV,W. (1972) *Negative Attraction and Negative Concord*, Language 48, pp.773-818.
- LABOV,W.(1994) *Principles of linguistic change: internal factors*.

- Oxford: Blackwell.
- LADUSAW, W. (1979) *Polarity sensitivity as inherent scope relations*. Phd Dissertation, The University of Texas at Austin.
- LAKA, I. (1988) *Constraints on sentence negation: the Case of Basque*.ms., MIT.
- LIGHTFOOT, D. (1979), *Principles of diachronic syntax*, Cambridge, MIT Press.
- _____. D. (1999) *The development of language*. Oxford: Blackwell.
- MARTELOTTA, M., S. Votre & M.M. Cezario (orgs). (1996) *Gramaticalização no Português do Brasil - uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MARTIN, R. (1992) *La Négation de Virtualité du Moyen Français, Romania* pp.20-49.
- MARTINS, A.M. (1994) *Clíticos na História do Português*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Lisboa.
- MONACHESI, P. (1999) *A lexical approach to italian cliticization*. Stanford: CSLI Publications.
- MATOS & SILVA, R.V. (1990) *Estruturas Trecentistas: Elementos para uma Gramática do Português Arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- MATTOSO Camara Jr., J. (1979) *História e Estrutura da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Editora Padrão.
- MEILLET, A. & J. Vendryes (1948) *Traité de Grammaire Comparée des Langues Classiques*, 2e éd., Paris: Lib. Honoré Champion.
- MILNER, J.-C. (1982) *Ordres et raisons de langue*, Paris: Le Seuil.
- MOIGNET, G. (1965) *L'Opposition Non/Ne en Ancien Français*, *Trav.Ling. Litt.*, Strasbourg, T3, pp.41-65.
- MORITZ, L. & D. Vallois (1994) *Pied-Piping and Specifier-Head Agreement*. *Linguistic inquiry*, 25,4, pp.667-707.
- MULLER, C. (1984) *L'Association Négative*, *Langue française* 62: 59-94.
- NARO, A. (1976), *The Genesis of the Reflexive Impersonal in Portuguese. A Study in Syntactic Change as a Surface Phenomenon*, *Language*, v.52.n.4
- NUNES, J.M. (1990), *O Famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*, dissertação de mestrado, Unicamp.
- NUNES, J.J. (1945) *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- PAGOTTO, E. (1992) *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- PAREDES SILVA, V.L. (1998) *Variação e Funcionalidade no Uso de Pronomes de 2ª Pessoa do Singular no Português Carioca*. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.7, n° 2, pp.121-138.
- PERINI, M. (1977), *Gramática do Infinitivo Português*, Petrópolis, Vozes.
- POLLOCK, J.-Y. (1989) *Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure Of IP*, *Linguistic inquiry* 20,3, pp.365-474.
- PONTES, E. (1973), *Verbos auxiliares em português*, Petrópolis, Vozes.
- RAMSDEN, H. (1963) *Weak-pronoun position in the early romance languages*. Manchester: Manchester University Press.
- RIBEIRO, I. (1993), *A Formação dos Tempos Compostos: a evolução histórica das formas ter, haver e ser*, In: I.Roberts & M.Kato (1993), *Português Brasileira. Uma viagem diacrônica*, Campinas: Editora da Unicamp.
- ROMANELLI, R.C. (1975), *O supletivismo indo-europeu na morfologia latina*, Imprensa Universitária, Belo Horizonte.
- RAMOS, J. (1996) *A alternância entre "não" e "num" no dialeto mineiro: um caso de mudança lingüística*, Ms., UFMG.
- _____. (1997) *O Uso das Formas Você, Océ e Cê no Dialeto Mineiro*, In Da Hora (ed.), *Diversidade lingüística no Brasil*. pp.43-60.
- REIS, M.C.F. (1997), *Sintagmas adjetivais e sintagmas nominais em função adverbial: a questão dos traços de concordância*, dissertação de Mestrado, UFMG.
- RIVERO, M.L. (1997), *On two Locations for Complement Clitic Pronouns: Serbo-Croata, Bulgarian and Old Spanish*, in van Kemenade & Vincent (eds), *Parameters of morphosyntactic change*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROUVERET, A. (1989) *Cliticização e Tempo em Português Europeu*. *Cadernos de estudos lingüísticos* 17, pp.9-37.
- SAID ALI, M. (1966) *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos.
- STAUF, I. (1928) *Recherches sur le "ne" redondant*. Paris: Rousseau.
- Taylor, A. (1990), *Clitics and configurationality in ancient greek*, Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.
- TRAUGOTT, E. (1980) *Meaning-change in the Development of Grammatical Markers*, *Language science* 2, pp.44-61.
- TRAUGOTT, E. & B. Heine. (orgs.) (1991) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- VINCENT, N. (1997), "The Emergence of the D-system in Romance", In: van Kemenade & Vincent (eds.), *Parameters of morphosyntactic change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VIANNA, H.L.G. (2000), *A estrutura modal+infinitivo em português: gramaticalização e modalização*, dissertação de mestrado, UFMG.
- VITRAL, L. (1987), *Sobre a complementação infinitiva em Português*, Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. (1992) *Structure de la proposition et syntaxe du mouvement en portugais brésilien*. Thèse de doctorat nouveau régime: Université Paris VIII.
- _____. (1996) *A Forma Cê e a Noção de Gramaticalização*. *Revista de estudos da linguagem* 5, pp.115-124.
- _____. (1999) *A Negação: teoria da Checagem e mudança lingüística*. *DELTA* 15,1, pp.57-84.
- _____. (2000), *Sintaxe formal e gramaticalização: roteiro de uma pesquisa*, palestra pronunciada no IEL-Unicamp (13-12-2000)
- _____. (2001), *Projeto de Análise das Propriedades Acústicas da Forma "Cê"*, comunicação apresentada no *Seminário do laboratório de fonética, FALE/UFMG* (14/02/2001).
- _____. & J.Ramos (1999) *Gramaticalização de "você": um processo de perda de informação semântica?*, *Filologia e Lingüística Portuguesa*, v.3, p.55-64, Humanitas Publicações, São Paulo.
- ZWICKY, A. & G. Pullum (1983) *Cliticization vs. Inflection: English n't*. *Language* 59, pp.502-510.

Uma avaliação de traduções de “*The boarding house*” de James Joyce na perspectiva de Peter Newmark

Lourdes Bernardes Gonçalves

Universidade Federal do Ceará (UFC) - Depto. de Letras Estrangeiras

ABSTRACT: Peter Newmark, in *A textbook of translation*, deals with the various methods of translation, among them the semantic and the communicative. Two excellent translations of Joyce's *Dubliners* have been issued, one communicative, by Hamilton Trevisan, and the other semantic, by José Roberto O'Shea. One of the stories, “*The Boarding House*”, will be analysed in Newmark's perspective.

PALAVRAS-CHAVE: tradução literária – semântica – comunicativa

Peter Newmark, em *A textbook of translation*, divide os métodos de tradução em dois tipos. Há o que privilegia a língua de partida (ou língua fonte) e o que procura se aproximar mais da língua de chegada (ou língua alvo). Identifica o método chamado por ele de “tradução semântica” como aquele que dá ênfase à língua de partida. Há uma tentativa de “reproduzir o significado contextual do original de forma precisa, dentro do permitido pelas estruturas gramaticais da língua de chegada. ‘Transfere’ palavras culturais e preserva o grau de ‘anormalidade’ gramatical e lexical (desvios das normas da língua de partida) na tradução”.¹ A tradução semântica leva em consideração o valor estético (isto é, o som belo e natural) do texto-fonte ajustando o ‘significado’ quando for apropriado para que nenhuma assonância, nenhum jogo de palavras ou repetição prejudique a versão final.² A tradução comunicativa, por outro lado, privilegia o leitor, levando o texto original mais para perto dele, convertendo-o num texto mais facilmente assimilável: “A tradução comunicativa tenta transmitir o exato significado contextual do original de tal modo que ambos conteúdo e linguagem sejam facilmente aceitos e compreendidos pelo leitorado.”³ Newmark identifica ao todo oito métodos de tradução, porém considera que somente dois, a tradução semântica e a comunicativa, obedecem os requisitos essenciais de uma boa tradução, que são precisão e economia. A tradução semântica é, segundo Newmark, a mais adequada para os textos literários.

No terceiro capítulo da mesma obra, Newmark identifica quatro níveis de tradução, o *textual*, o *referencial*, o *coesivo* e o da *naturalidade*. Os níveis que mais vão influenciar esta avaliação de traduções são os níveis referencial, o coesivo e o da naturalidade. Passamos então a uma breve explanação sobre eles. O nível *referencial* é o nível de objetos e eventos, trata do contexto; ajuda o leitor a visualizar a situação descrita, complementando o nível textual com fatos e informações sobre a realidade do texto, às vezes apenas sugerida. O nível *coesivo* do texto original deve ser preservado em duas esferas de atuação: no seu aspecto estrutural e no de *mood*, isto é, de clima ou atmosfera. No estrutural, consideram-se os conectivos, as repetições, as palavras referentes, a pontuação, a disposição da informação conhecida (tema) e a nova (rema) na frase, enfim tudo aquilo que dará ao texto produzido um nível de coerência estrutural equivalente ao do texto fonte. No que diz respeito à coesão de clima ou atmosfera, a seleção de palavras deve respeitar o valor positivo ou negativo, emotivo ou neutro do texto original. Assim, o tom do texto original é preservado, há um ajuste de ênfase. Neste nível considera-se o tamanho dos parágrafos e frases, avalia-se a seleção de adjetivos e advérbios, a escolha do título, o tom da conclusão.

O nível da *naturalidade* determina, quando se trata da maioria dos textos, que a tradução tenha sentido e que possa ser lida naturalmente na língua de chegada, respeitando-se a gramática, as expressões idiomáticas, o nível de formalidade. Porém o nível de naturalidade não se limita apenas a essa função reguladora. Quando se trata de um texto que Newmark classifica como ‘inovador expressivo’, como é o caso do texto literário, o autor aconselha que o tradutor “tente avaliar o grau e seu desvio da naturalidade, da língua comum e reflita este grau em sua tradução.”⁵ Logo, o desvio da norma deve ser preservado, uma

vez que essa característica é um traço intrínseco do estilo do autor, o que é particularmente verdadeiro no caso de James Joyce.

Nas duas traduções existentes de *Dubliners* de James Joyce para o português do Brasil, nota-se a cuidadosa preservação do nível de naturalidade na tradução de José Roberto O'Shea (feita em 1991), enquanto na de Hamilton Trevisan (de 1964) há um esforço para tornar o texto mais natural para o leitor.

Passamos a examinar duas excelentes traduções de “*The Boarding House*”, um conto de Joyce de sua obra *Dubliners* (1914), feitas pelos dois tradutores mencionados acima, à luz das teorias de Peter Newmark. A sistemática de observação será a de citar a frase/ expressão no original, assim como as duas traduções, a de José Roberto O'Shea, designada por OS, e a de Hamilton Trevisan, por HT. O comentário virá em seguida.

“Mrs. Mooney was a butcher's daughter.

OS: “Mrs. Mooney era filha de açougueiro.”

HT: “A senhora Mooney, filha de um açougueiro...”

Nota-se em O'Shea um comportamento semântico, pois preserva o tratamento em inglês, numa tentativa de aproximar a realidade inglesa do leitor. Trevisan opta por levar em conta a preservação do nível da naturalidade, pois *Senhora* é tão comum para o brasileiro como Mrs. para o inglês. Por outro lado, O'Shea preserva o tamanho da frase de Joyce, que é curta e por isso de grande impacto, já que a palavra *butcher* fica em evidência. É a preservação a nível coesivo, de acordo com Newmark a palavra sugere não só uma profissão, mas a violência e energia que geralmente se atribui a quem lida com cutelo, carne e sangue. A expressão “filha de açougueiro” contém implicitamente a idéia de que Mrs. Mooney herdou as características do pai. Na tradução de Hamilton Trevisan, a expressão “filha de um açougueiro” destrói grande parte da força da frase original.

“...he went for his wife with the cleaver...”

OS: “...partiu para cima da esposa com o cutelo...”

HT: “...perseguiu-a de machado na mão...”

O uso da palavra *cleaver* (cutelo) indica familiaridade com a profissão de açougueiro, o que é o caso da história, já que o pai de Mrs. Mooney (além do marido) era açougueiro. Esse fato se perde na tradução de Trevisan, que substituiu a palavra por *machado*, termo

¹... reproduce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures. (NEWMARK, 46)

² Esta e demais traduções do texto de Newmark presentes neste trabalho são da autora.

³ Differs from ‘faithful translation’ only in as far as it must take more account of the aesthetic value (that is, the beautiful and natural sound) of the SL text, compromising on ‘meaning’ where appropriate so that no assonance, word-play or repetition jars in the finished version. (NEWMARK, 46)

⁴ Communicative translation attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership. (NEWMARK, 47)

⁵ try to gauge the degree of its deviation from naturalness, from ordinary language and reflect this degree in your translation. (NEWMARK, 25)

certamente mais comum, aproximando o texto traduzido do leitor, num processo claramente comunicativo. Houve neste caso uma destruição do 'estranho', representando uma transgressão no nível de naturalidade e uma alteração também no nível referencial, quando se descaracterizou uma parte do texto, com um termo menos típico do que o usado pelos profissionais.

"She went to the priest and got a separation."

OS: "Ela conseguiu junto ao padre a separação..."

HT: "Ela procurou o padre e conseguiu o desquite..."

A palavra *desquite* é um termo legal para a separação que não permite um novo casamento. A situação é aceita pela Igreja Católica, mas não é realizada por ela, visto se tratar de um procedimento da lei. Na verdade, o padre deu no caso seu consentimento para Mrs. Mooney viver separada do marido. Temos uma alteração no nível referencial na tradução de Trevisan, pois no texto original não há indicação de que Mrs. Mooney procurou a lei. Joyce com isso mostra como a Igreja domina, suprema, a vida do povo da Irlanda. A questão da influência religiosa é central nos contos de Joyce e, em particular, neste conto, pois a atitude da mãe forçando uma situação para casar sua filha é colocada ironicamente em confronto com a atitude hipocritamente religiosa da senhora.

"Mrs. Mooney, who had taken what remained of her money out of the butcher business and set up a boarding house in Hardwicke Street, was a big imposing woman."

OS: "Mrs. Mooney, que fechara o açougue, abrindo com o dinheiro que havia restado uma pensão em Hardwicke Street, era uma mulher grande e imponente."

HT: "A senhora Mooney era mulher grande e imponente. Tendo ficado com o dinheiro salvo do negócio, instalou uma pensão na rua Hardwicke."

Observamos na tradução de Trevisan uma inversão na ordem das orações. Houve desse modo uma alteração no nível da coesão, uma vez que as medidas práticas que a senhora tomou em relação à sua renda e meio de vida se ligam à situação anterior, isto é, ao fato do marido ter destruído grande parte do patrimônio do casal. É então o caso da inversão do tema e rema, pois o fato de Mrs. Mooney ser uma mulher grande e imponente é um dado novo na história. Um outro aspecto curioso é a tradução de *imposing* por *imponente* em ambas as traduções. O termo em português é mais usado para edifícios, construções majestosas. O sentido que o termo tem em inglês é mais ligado ao conceito de imposição, sugerindo autoritarismo e arrogância.

"They were very chummy with one another."

OS: "... formavam um grupo bastante coeso."

HT: "... viviam em grande camaradagem."

Considerando-se o nível de coesão, O'Shea aumentou a formalidade do discurso, pois *chummy* é mais coloquial do que *um grupo coeso*. Há também uma carga de afetividade que foi perdida. A tradução de Trevisan mantém essas duas nuances.

"I'm a ... naughty girl."

OS: "Sou uma... garota levada."

HT: "Sou uma menina travessa."

A expressão *naughty* traz uma conotação sensual de ter um comportamento livre com rapazes. Os termos *levada* ou *travessa* têm uma carga de inocência e puerilidade incompatível com a expressão *naughty*, que age como um índice de acontecimentos futuros.

"... she had light soft hair and a small full mouth."

OS: "... seus cabelos eram claros e macios e sua boca, pequena de lábios carnudos."

HT: "Tinha cabelos finos e macios, boca delicada e sumarenta."

Há um problema lexical na tradução de Trevisan, pois é muito pouco comum se falar em *boca sumarenta*; logo, a naturalidade fica alterada. A associação metafórica de boca com fruta, que transmite ao mesmo tempo um apelo sexual com a sinestesia dos apetites não redime o uso artificial de *sumarenta*. A palavra *carnudos* contém a mesma implicação semântica sem incorrer no mesmo erro.

"...as a cleaver deals with meat."

OS: "...como um açougueiro lida com a carne;"

HT: "...tal qual um açougueiro [lida] com carne."

Em ambas as traduções a contundência da palavra *cutelo* perdeu-se, juntamente com a metonímia, quando houve a substituição por *açougueiro*, que é um ser humano, e pode lidar com a carne de várias maneiras.

"She would have lots of time to have the matter out with Mr. Doran and then catch short twelve at Marlborough Street."

OS: "... havia tempo de sobra para resolver a questão com Mr. Doran e ainda assistir à missa do meio-dia em Marlborough Street."

HT: "Havia tempo de sobra para resolver o assunto com o senhor Doran e estar na rua Marlborough ao meio-dia."

A expressão *to catch short twelve* carrega uma alusão a um tipo de serviço religioso. É importante a ironia do religioso aparecer na mesma frase que trata da conversa entre Mr. Doran e Mrs. Mooney porque realça a hipocrisia religiosa: a senhora está prestes a forçar o casamento de sua filha com Mr. Doran e ao mesmo tempo considera-se religiosa o bastante para ir à igreja. Esta passagem faz parte de inúmeros exemplos de crítica ao catolicismo da Irlanda que Joyce considera hipócrita e paralizante, uma influência negativa para o povo irlandês. O'Shea preservou a ironia quando faz uma menção aberta à *missa do meio-dia*, enquanto Trevisan destrói a ironia e a ênfase na hipocrisia da situação quando se limita a dizer que Mrs. Mooney queria *estar na rua Marlborough ao meio-dia*.

"They saluted coldly, and the lover's eyes rested for a second or two on a thick bulldog face and a pair of thick short arms."

OS: "Cumprimentaram-se friamente; e os olhos do 'apaixonado' fitaram durante um ou dois segundos uma cara larga de buldogue e dois braços grossos e curtos."

HT: "Cumprimentaram-se e os olhos do amante fixaram-se, por alguns segundos, no rosto gordo de buldogue e e dois braços curtos e potentes."

Há um problema distinto em cada uma das versões. Na de Trevisan, houve a omissão do advérbio *friamente*, que é importante para intensificar a hostilidade entre os dois jovens e ressaltar o aspecto ameaçador de Jack Mooney, comparado a um buldogue. É mais um elemento de pressão a forçar Doran ao casamento. O'Shea conservou o advérbio, mas traduziu *lover* por *apaixonado*, ainda que com o uso de aspas. É uma tentativa de preservar o ambíguo da palavra *lover*, que não sugere forçosamente uma relação carnal. Porém, *apaixonado* não seria provavelmente como Doran se descreveria naquele momento, sob pressão de um casamento imposto.

Muitas outras passagens poderiam ser analisadas. Porém essas já são suficientes para se constatar que a hipótese de Newmark se confirma, pelo menos parcialmente. Isto é, a tradução semântica certamente apresenta uma solução mais satisfatória na grande maioria das vezes. Mas há alguns casos, como vimos, em que a tradução comunicativa mostra ser mais eficaz. Logo, o tradutor de textos literários pode e deve lançar mãos dos dois tipos de tradução em seu trabalho.

Referências bibliográficas

- JOYCE, James. *Dublinenses*. Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 1998 (tradução de Hamilton Trevisan).
- JOYCE, James. *Dublinenses*. São Paulo. Siciliano, 1993, 2ª edição (tradução de José Roberto O'Shea).
- JOYCE, James. *Dubliners; A portrait of the artist as a young man; Chamber music*. Avenel, New Jersey. Grammercy Books, 1992.
- NEWMARK, Peter. *A textbook of translation*. New York. Prentice Hall, 1988.

É o prefixóide um item lexical em processo de gramaticalização?

Lucas Santos Campos

Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT: This paper tends to prove that what has been named “prefixóide” or “pseudo-prefixo” is, in reality, a stage of a grammaticalization process.

PALAVRAS-CHAVE: prefixo, prefixóide, pseudoprefixo, gramaticalização

Introdução

Estudando o processo de formação das palavras, em decorrência da observação do freqüente emprego da partícula *não* como prefixo, em redações de alunos e em jornais e revistas, encontrou-se, na literatura, o conceito de *prefixóide* ou *pseudoprefixo*.

1. O conceito em questão

Analisando o conceito do elemento em questão, verificou-se que o mesmo varia de autor para autor.

Rocha (1998:164) define *prefixóides* como os *prefixos* que aparecem em uma só palavra: *São, na verdade, falsos prefixos, pelo fato de serem irrecorrentes*. Para o autor, *os prefixos são, por definição, recorrentes*. Rocha apresenta as palavras, *obter, supor, descrever, contracenar, resguardar e manter*, como exemplos de palavras que contêm prefixóides e acrescenta que em *contracheque, contrabaixo e contradança* há três prefixóides distintos, pelo fato de cada um deles ter um sentido especial: *Trata-se, na verdade, de prefixóides homófonos*.

Em seguida adverte que nas formações citadas, os *prefixóides* acrescentam às bases um sentido único, exclusivo, que não pode ser encontrado em outro prefixo da língua portuguesa.

Cunha e Cintra (1985:111-113) conceituam os *pseudoprefixos* ou *prefixóides* como certos radicais latinos e gregos que adquiriram sentido especial nas línguas modernas, assumindo o sentido global dos vocábulos de que antes eram elementos componentes:

Assim *auto-* (do grego *autós* = próprio, de si mesmo), que ainda se emprega com o valor originário em numerosos compostos (por exemplo: *autodidata* = que estudou por si mesmo; *autógrafo* = escrito pelo próprio autor), passou, com a vulgarização de *auto*, forma abreviada de *automóvel* (= veículo movido por si mesmo), a ter este significado em uma série de novos compostos: *auto-estrada, autódromo*, etc.

Os autores citam também o radical *electro-* (do grego *elétron* = âmbar) forma que, pela propriedade que apresenta o âmbar de atrair os corpos leves, veio a aplicar-se a tudo o que se relaciona com a “eletricidade”: *electrodinâmica, electoscópio, electroterapia*, etc..

Assim, para esses autores, os *pseudoprefixos* se caracterizam:

- a) por apresentarem um acentuado grau de independência;
- b) por possuírem *uma significação mais ou menos delimitada e presente à consciência dos falantes, de tal modo que o significado do todo a que pertencem se aproxima de um conceito complexo, e portanto de um sintagma* e
- c) por terem, de um modo geral, menor rendimento do que os prefixos propriamente ditos.

e fazem a distinção entre os *pseudoprefixos* e os radicais eruditos que não apresentam comportamento especial. A deriva semântica se evidencia através da *decomposição*, quando esses elementos ingressam noutras formações com sentido diverso do etimológico.

Cunha e Cintra adotam, para esse processo, a mesma denomi-

nação empregada por Martinet: *recomposição*:

uma situação lingüística particular que não se identifica nem com a composição propriamente dita, nem tampouco, de um modo geral, com a derivação, que supõe a combinação de elementos de estatuto diferente.

Duarte (1999:93-109), ao discorrer sobre a questão, sob o título *A confusa noção de prefixóide*, afirma que Maurer Jr. (1951:123-31) já adotava o termo *prefixóide* para caracterizar o elemento que: (a) *entra em formação recente*; (b) *não tem o caráter prefixal definitivamente estabelecido* e rebate esse posicionamento, afirmando que o simples fato de os pseudoprefixos entrarem em recentes formações, nada elucida por implicar a admissão de um fator externo: *a cronologia*. Duarte questiona ainda a ausência de uma explicação para o fato de o caráter prefixal não estar definitivamente estabelecido por Maurer Jr. e observa também que o autor se refere a algumas formas como prefixo, tendo, no entanto, posto em dúvida a prefixalidade das mesmas: *arqui-, bis, circum, com, ex, extra e in*.

O conceito de prefixóide é encontrado também na gramática italiana. Sensini (1999), por exemplo, como mostra Duarte (1999:94), refere-se ao assunto, afirmando serem os prefixóides elementos semelhantes aos prefixos.

O mesmo prefixóide, pode ter mais de um significado conforme o étimo. *Ceno* pode, por exemplo, significar *comum* (< gr. Koinós), *recente* (< gr. Kainós), *vazio* (gr. Kenós). Os prefixóides podem também perder o significado originário, o que ocorre com *auto-* em *automóvel* e *autopista*.

Tentando ainda mostrar que muitos lingüistas se preocuparam com o assunto, Duarte aponta que Li Ching (1973) também faz alusão aos pseudoprefixos, justificando a ampla difusão destes a partir dos condicionamentos de ordem social, científica e tecnológica e apresenta um quadro comparativo, elaborado por Bessa (1986:97-99) contendo os elementos considerados prefixos e pseudoprefixos por Jordan e Manoliu e Li Ching. Quadro em que a distribuição dos elementos nem sempre coincide.

Sandmann (1996:106-108) afirma que a divisão dos processos de formação de palavras em composição e derivação não abrange todos os fatos do campo da formação de palavras, argumentando que há constituintes que se prestam à formação de palavras em série, embora tenham um correspondente que pode ocorrer livremente na frase. Assim, esses elementos não podem ser simplesmente incluídos na derivação ou na composição. Como são fenômenos intermediários entre a composição e a derivação, o autor os denomina de *afixóides*: **prefixóides e sufixóides** ou *semi-afixos*: **semiprefixos e semi-sufixos**. O autor cita Fleischer o qual afirma ser de importância secundária saber se ao morfema derivacional opõe-se um equivalente formal de ocorrência livre na frase e de significado diferente. Esse estudioso reconhece que há uma larga faixa intermediária entre elemento de composição e afixo e que há uma certa dificuldade de se classificar os elementos em um ou outro grupo, de acordo com os critérios evidenciados. Daí, serem usados, os termos *afixóide, prefixóide* e *sufixóide*

ou *semiprefixo* e *semi-sufixo*, bem como *prefixo* e *sufixo relativo* em oposição a *prefixo* e *sufixo puro*. Em última análise, conclui Fleischer, trata-se do problema de centro e periferia das categorias ou unidades lingüísticas.

Sandmann (1996:106) apresenta também o ponto de vista de Vögeding que rebate o critério da *formação em série*, afirmando que este não é um critério suficiente para distinguir um afixóide de um elemento de composição, porque uma palavra que ocorre livremente pode aparecer com significado igual em muitas palavras compostas.

Sandmann denomina esse processo de *semiderivação* e, para distingui-lo da composição, julga necessário, conforme a língua, levar em consideração aspectos fonológicos, sintáticos ou semânticos. No tocante à estrutura sintático-semântica das palavras formadas com prefixóides, o autor afirma que o prefixóide:

...pelo fato de especificar o outro constituinte, é sempre o determinante (DT) do produto: **além-fronteira, não alinhado**. Nisso prefixo e prefixóide são inteiramente iguais, pois o prefixo também é sempre o determinante.

À exceção dos sufixos do aumentativo e do diminutivo, continua Sandmann, os sufixóides e os sufixos também se equivalem no sentido de que ambos são sempre o *elemento determinado* (DM) do produto da formação de palavras, assim, o fato de a seqüência dos elementos dos compostos do português ser basicamente **DT – DM**, poderia ser a explicação para o mesmo ter reconhecido diversos prefixóides, porém apenas um sufixóide nas formações novas no seu corpus: *mania*, em *jazzmania* e *videomania*.

Para Sandmann, são prefixóides os elementos lingüísticos que têm como correspondentes livres preposições e advérbios: **além, (de), bem, contra, mal, não, pró, sem, sobre**. O autor apresenta um quadro que mostra como não só Aurélio, mas também alguns gramáticos do português (Bechara, Cunha, Rocha Lima, Guérios) classificam esses elementos: se os consideram prefixos, membros de palavras compostas ou não os enquadram nesses casos. E comenta que a respeito de *mal, não, e sem, não há observações no Aurélio, mas ele registra diversas formações de palavras com os mesmos: mal-educado, não-alinhado, sem-vergonha, etc.*. Sandmann, ainda referindo-se a Aurélio e a esses gramáticos, destaca que:

1. **sobre** foi por todos e contra por quase todos classificado como prefixo. Isso se deve ao fato de muitos prefixos se terem originado de antigas preposições latinas ou gregas, o que levou os autores a tratar elementos como **contra** e **sobre**, que ainda hoje ocorrem como preposições livres, também como prefixos preferencialmente a outros elementos como, por exemplo, os advérbios **bem, mal e não**.

2. Termos como *afixóide, prefixóide e sufixóide* não aparecem em nenhum desses autores.

Sandmann não emprega o termo pseudoprefixo, nem se refere a formações com *tele, radio, etc.*

Jordan e Manoliu (1989:37-49), considerando os prefixos face aos pseudoprefixos (ou prefixóides), apontam, como semelhança entre ambos, o fato de serem antepostos às palavras, impondo-lhes um novo sentido.

As diferenças apontadas entre ambos são:

a) os prefixos procedem de advérbios e preposições, enquanto os pseudoprefixos (que alguns lingüistas chamam prefixóides), além dessas categorias, procedem também de outras classes gramaticais;

b) os prefixóides são todos de origem grega ou latina e de formação relativamente recente em função das descobertas e inovações científicas;

c) os prefixóides não apresentam grande rendimento, por serem únicas as descobertas e inovações.

Segundo Jordan e Manoliu, em alguns casos, as aparências são enganosas, como no caso do pseudoprefixo romano *aero-* que se en-

contra em numerosos compostos: *aeroplano, aeronave, aeroporto*, sem, contudo, designar novas invenções. O mesmo se dá com *rádio: radiodifusão, radiofonia, radiojornal, radioteatro* e com *televisão: telenovela, (telecurso, teleconferência)*, que não se confundem com os outros *tele* já existentes: *telegrama, telefone, telepatia*, simplesmente porque o novo procedimento de difusão tornou-se conhecido por *tele*, com significação total de televisão.

Como se pode observar, os autores utilizam-se dos termos *pseudoprefixos* ou *prefixóides* para denominar elementos bastante diversos.

Consideramos *pseudoprefixos* elementos como *tele* que, como foi visto anteriormente, assumem o conteúdo total da palavra em que se inserem e, com esse novo sentido, passam a funcionar como novos prefixos, dando origem a novas palavras.

Consideramos, entretanto *prefixóides* certos advérbios e preposições como *sem, não, mal* e outros que antepondo-se a nomes e adjetivos, conservam o significado original.

2. Os prefixóides (ou pseudofixos) e o processo de gramaticalização

Partindo-se do conceito de gramaticalização de Castilho (1997:31):

o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (= recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como conseqüência de uma cristalização extrema.

passou-se a examinar a variação encontrada de autor para autor, no que se refere ao conceito de pseudoprefixo (ou prefixóide).

Castilho aponta os seguintes estágios ou fases do processo de gramaticalização: (1) sintaticização, (2) morfologização, (3) redução fonológica, (4) estágio zero.

A sintaticização de um item lexical pode consistir na sua recategorização: *uma classe x passa a uma classe y e na sua categorização funcional: categorias sintagmáticas recebem propriedades argumentais e de adjunção na sentença.*

Itens lexicais como: *aeroplano, televisão, automóvel, fotografia*, entre outros, podem ter experimentado, inicialmente, uma redução fonológica: *televisão > tele* e ao mesmo tempo uma recategorização: Nome > Clítico (prefixo), *tele = televisão*.

Aplicando-se os princípios da gramaticalização descritos por Hopper, pode-se afirmar que houve: (1) a *estratificação*: uma nova camada emergiu, coexistindo com a camada mais antiga; (2) a *divergência*: a forma original permaneceu na língua, sujeita a outras transformações; (3) a *especialização*: as formas gramaticalizadas assumiram uma nova carga semântica, mais geral; (4) a *persistência*: as novas formas guardaram traços semânticos da forma original e a *descategorização*: as formas, uma vez gramaticalizadas como prefixo, perderam as suas marcas morfológicas e propriedades sintáticas de categoria plena *nome* e passaram a se comportar como prefixo.

Com base nos princípios descritos por Castilho, pode-se identificar a *reanálise*: uma nova interpretação é dada às novas formas, baseada em inferências correlacionadas com as formas mais antigas, a partir de conhecimentos prévios, o que resulta na mudança de sentido das mesmas e permite que sejam aplicadas a outras bases, gerando novos itens lexicais.

Assim, os itens citados resultaram em: *aero-* (*aeroclube, aeroporto*), *tele-* (*teleconferência, telejornal*), *auto-* (*auto-estrada, autopista*), *foto-* (*fotocópia, fotonovela*).

Portanto, elementos prefixais, oriundos do grego ou do latim, que entram em formações relativamente recentes, por nós considerados *pseudoprefixos*, parecem ser, de fato, resultantes de um processo

de gramaticalização em que ocorreu também a semanticização, uma vez que ao se tornar prefixóide, o elemento adquire a carga semântica total do nome que apenas integrava originalmente:

tele em:

tele + visão (do gr. de longe + visão) > **tele** = televisão em (telenovela, telejornal etc.).

Quanto aos elementos lingüísticos apresentados por Sandmann (1996:108): *além (de), bem, contra, mal, não, pró, sem e sobre*, por nós denominados *prefixóides*, se aplicados os mesmos princípios acima descritos, verificar-se-á que esses apresentam-se já gramaticalizados ou em fase de gramaticalização.

O *não*, por exemplo, atuando junto a nomes (substantivos e adjetivos), recategoriza-se: muda de categoria sintática; deixa de ser uma forma livre. Os princípios da estratificação e da divergência explicam a manutenção do advérbio *não* coexistindo com o prefixo *não*.

A respeito dos exemplos apresentados por Rocha (1998:164), verificou-se, que *contradança*, vem do ingl.: country-dance = dança rústica, através do fr.: *contrédanse; contracenar e contrabaixo* vêm do italiano *controsцена e contrabbasso*; *obter, supor e descrever* vêm do lat.: *obtinere, supponere e describere*, respectivamente; *manteer*, do lat.: *manu tenere* = segurar na mão, pelo arc. *manteer*, o que sugere que a gramaticalização desses elementos que o autor considera *prefixóides* deu-se ainda na língua de origem.

3. Conclusão

Sem dúvida, é necessário que se estude a questão com maiores detalhes e mais profundidade. Mas essa superficial abordagem já aponta que os elementos denominados indiferentemente por alguns lingüistas de *prefixóides* ou *pseudoprefixos*, têm caráter diverso e podem ser considerados oriundos de diferentes processos de gramaticalização.

Referências bibliográficas

- CASTILHO, Ataliba T. de. (1997) A gramaticalização In: *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA. p. 25-61.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindlley (1985) *Nova gramática do português contemporâneo* 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p.75-115.
- DUARTE, Paulo Mosâncio Teixeira (1999). *A formação de palavras por prefixo em português*. Fortaleza: EUFC. P. 166-174.
- IORGU, Iordan e MANOLIU, Maria. *Manual de lingüística românica*. Revisón, reelaboración parcial y notas por Manuel Alvar, t. II. Madrid, Gredos 1989: 37-49.
- NASCENTES, Antenor (1988). *Dicionário da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro: Bloch Ed..
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis (1998). *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- SANDMANN, Antônio José (1996). *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR. P.108.

Técnicas argumentativas no discurso jurídico

Luciana Romano Morilas

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Universidade Federal de São Carlos

ABSTRACT: *We observe how lawyers and judges use the argumentative techniques to reach their aim – to persuade the interlocutor, who can reflect on the language used in the discourse. This reflection normally isn't relevant, but it is the center of this analysis, which bases in the arguments linguistic aspects.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso jurídico – aspectos lingüísticos – técnicas argumentativas*

1. Introdução

Analisar o discurso jurídico sob o enfoque da língua nem sempre é um trabalho comum. O objetivo é verificar como os profissionais do direito – principalmente advogados e juízes – se utilizam das técnicas argumentativas para alcançar seu alvo: a persuasão do interlocutor. Conforme PERELMAN & TYTECA (1999, 210 e ss.), a análise dos argumentos utilizados pelos oradores de um discurso não pode ser feita de maneira isolada sob o risco de dar espaço à ambigüidade. Sendo assim, o estudo ora proposto centra-se em analisar um processo judicial completo, cujas peças principais – inicial, contestação e sentença – estão intimamente ligadas e, portanto, devem ser estudadas em harmonia.

Qualquer discurso gera uma reflexão por parte do ouvinte/destinatário. Essa reflexão pode referir-se também à linguagem. “Normalmente, tais reflexões sobre a linguagem não terão repercussão sobre o efeito do discurso, porque este visará a um plano em que elas são irrelevantes; mas nem sempre é esse o caso”, afirmam PERELMAN & TYTECA (*op. cit.*: 214). É justamente na exceção que o presente trabalho se centra, analisando-se os aspectos lingüísticos dos argumentos que aparecem na estrutura dos textos escolhidos para análise.

2. O papel da argumentação nos textos jurídicos

O discurso jurídico dos profissionais do direito, que se utilizam da lei, da jurisprudência e da doutrina para formar o seu texto, tem algumas especificidades que merecem ser levantadas. Apesar de, na sua maioria, os processos serem públicos, ou seja, qualquer pessoa que desejar pode ter acesso a eles, o discurso jurídico se dirige a poucos sujeitos, normalmente apenas às partes interessadas, aos seus respectivos advogados e ao juiz encarregado de julgá-los. Mesmo assim, o texto tem uma força enunciativa que não pode ser desprezada, visto que tem o poder de alterar o rumo da vida das pessoas nele envolvidas, não propriamente dos enunciadores dos textos. Os enunciadores são juízes e advogados, estes contratados pelas partes para representá-las em um mundo fictício para o qual são necessárias habilidades específicas adquiridas após um curso superior, e aqueles representantes do Estado encarregados de solucionar os problemas a eles levados através de textos com características muito específicas. São textos em que o espaço para a criatividade é diminuto, uma vez que o enunciador deve-se cingir à legislação vigente no país.

O compromisso dos advogados das partes é, sobretudo, com a demanda. Seu objetivo é convencer o juiz de que seu cliente está com a razão, o que torna seus textos quase que obrigatoriamente subjetivos, apesar de se pautarem pelas normas gerais de direito. Afinal, cada parte deve defender seu próprio ponto-de-vista a respeito de um problema apresentado.

Ao contrário, os textos dos juízes devem ser o menos subjetivos possíveis, para que não se sacrifique a imparcialidade. Ao juiz resta o papel complicado de analisar qual dos pontos-de-vista apresentados está de acordo com o ordenamento jurídico vigente, ou seja, com as leis elaboradas pela sociedade em que se inserem, e expor sua decisão de modo a convencer seus interlocutores. Assim, não é pró-

prio apenas dos advogados o texto argumentativo com vistas à persuasão mas também dos juízes, que devem obrigatoriamente apresentar suas decisões de forma motivada para convencer todos os seus interlocutores – partes e juízes colegiados, em caso de recurso – de que a razão lhe assiste, ou melhor, de que sua decisão é a mais acertada.

No processo aqui analisado, o autor requer um benefício do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) em virtude de ter sofrido um acidente durante o trabalho. A questão gira primeiro em torno de ter havido ou não o referido acidente e de ter-lhe este causado lesões que pudessem autorizar o recebimento de benefício. Mas o Instituto réu também levanta questões quanto à formalidade do processo, como se verá. Assim, nesse discurso (processo) interfere uma outra figura: além dos advogados das partes e do juiz, o perito também tem papel importante, com seu texto, na configuração do acidente. Com base no fato é que o juiz vai decidir: se o acidente comprometeu a capacidade laborativa do autor, então a ação é procedente (o autor ganha a demanda); se não há comprometimento ou se não houve o acidente, a ação é improcedente e o ganho de causa é do réu. Assim, cada uma das partes apresenta seu ponto-de-vista através de um discurso baseado em outros discursos, o que evidencia a intertextualidade, característica intrínseca de todo discurso jurídico.

Os textos todos têm a mesma estrutura, qual seja, um resumo dos fatos, chamado relatório, os fundamentos legais em que se enquadram e uma conclusão que, no caso das partes refere-se ao pedido e, no caso do juiz, à decisão propriamente dita, que concede ou não o pedido.

3. As técnicas argumentativas

As técnicas argumentativas são estratégias de apresentação das provas em que o discurso se baseia. A maneira de apresentá-las e de organizá-las é uma Arte, como enuncia Aristóteles, e pode levar o enunciador a alcançar ou não seu objetivo. Segundo Pe. Antônio Vieira, que acaba produzindo um pequeno manual de retórica, o bom orador (no presente caso, o enunciador do texto) deverá apresentar as seguintes características:

“Há de tomar o pregador uma só matéria, há de defini-la para que se conheça, há de dividi-la para que se distinga, há de prová-la com a Escritura, há de declará-la com a razão, há de confirmá-la com o exemplo, há de amplificá-la com as causas, com os efeitos, com as circunstâncias, com as conveniências que se não de seguir, com os inconvenientes que se devem evitar; há de responder às dúvidas, há de satisfazer as dificuldades, há de impugnar e refutar com toda a força da eloqüência os argumentos contrários, e depois disso há de colher, há de apertar, há de concluir, há de persuadir, há de acabar.”¹

O autor do texto em tela inicia por definir a matéria de que tratará o processo, o que não faz com a propriedade esperada. Afirma

¹ *Sermão da sexagésima. Apud GARCIA, Othon Moacir. Comunicação em prosa moderna. 14. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1988. p. 381.*

e prova que o autor trabalha para uma determinada empresa. Em seguida, afirma que sofreu um acidente de trabalho que lhe causou danos capazes de reduzir sua capacidade para o trabalho. O problema é que a prova é apresentada de maneira confusa: primeiro cita a existência de dois achados radiológicos de 1989. Depois cita um de 1989 e outro de 1992; logo em seguida cita outro de 1991. Tenta suprir essa confusão utilizando-se de um argumento de autoridade. Transcreve o texto de um “ilustre Magistrado” (como é praxe em qualquer discurso jurídico) a respeito da obrigatoriedade de se exibir um “raio X”(sic) para comprovar a existência de lesão.

Na verdade, “*o mais das vezes o argumento de autoridade, em vez de constituir a única prova, vem completar uma rica argumentação*” (PERELMAN & TYTECA, 1999: 350). Quando isso não acontece, o argumento de autoridade acaba tendo efeito contrário ao pretendido. “*Seria, portanto, um pseudo-argumento destinado a camuflar a irracionalidade de nossas crenças, fazendo que sejam sustentadas pela autoridade de pessoas eminentes, pelo consentimento de todos ou do maior número*” (id., *ibid.*: 348). No presente caso, o argumento de autoridade refere-se a um julgado de instância superior que, no discurso jurídico, costuma ser exaltado. Entretanto, esse tipo de argumento mal empregado causa efeito contrário ao pretendido.

Qualquer argumentação que se queira eficiente deve, antes de tudo, preocupar-se com o interlocutor, com seus valores, ou seja, deve conhecer profundamente o outro e estabelecer com ele uma interação positiva. Se se apresentar a um juiz um julgado a respeito de um problema, pode-se gerar a idéia de que se esteja tentando impingir a ele o julgamento de outrem, o que é execrável para qualquer julgador.

Assim, sem conseguir comprovar aquilo a que se propôs, o autor conclui “*Por esta ou outra razão, o certo é que o obreiro sofreu acidente típico bem caracterizado (lesão objetiva), e está apresentando uma incapacidade laboral incompatível com o desempenho de atividades que exijam movimentos bruscos da coluna, esforços desmedidos (pintor de manutenção com jornada de revezamento, inclusive no período noturno).*”

Até este ponto não se sabe ao certo o objetivo do autor, mas por esse início de conclusão imagina-se que seu objetivo é que sua função na empresa seja alterada. Se assim for, então qual é a razão de ter sido a ação proposta contra o INSS e não contra a empresa em que trabalha o autor? A conclusão da fundamentação termina no mesmo sentido: “*A incapacidade perdura; tem ligação com o trabalho por mais mínima que seja, uma vez que o acidente foi admitido e o quadro doloroso é uma realidade.*”

Em nenhum momento durante a definição da matéria o enunciador sequer citou o INSS e o cabimento do auxílio-acidente no caso de acidente de trabalho que tenha gerado seqüela. Esse enunciador não responde às dúvidas ou satisfaz às dificuldades com recomendação Pe. Vieira. Simplesmente chega ao fim requerendo o dito benefício a que o autor faz jus.

“(…) a prova é uma demonstração – pois que a nossa confiança é tanto mais firme quanto mais convencidos estivermos de termos obtido uma demonstração” (ARISTÓTELES, /s.d./: 30). Essa demonstração não foi obtida no texto do autor, tanto que coube ao próprio juiz designar a perícia, que não foi requerida, no intuito de elucidar a certeza a respeito do acidente. Pode-se considerar, portanto, que estratégia argumentativa não há. Há apenas a simples utilização de um argumento de autoridade, o que pode ser considerado até uma prova de segunda ordem, como se viu.

Logo após a petição inicial seguem-se os quesitos do juízo, os do réu e os do autor, aos quais o perito tem que responder circunstanciadamente após o seu relatório. A descrição do acidente feita pelo perito no Laudo Pericial é muito mais completa que aquela feita pelo autor. Assim, é pelo laudo que se conhece o fato e não pela voz do advogado do autor, a quem caberia apresentá-lo visto que é ele o

encarregado de defender o autor e não o perito, que deve ser tão imparcial quanto o juiz. Aliás essa é uma das dúvidas levantadas pelo advogado do réu (INSS) na contestação. É certo que não há parcialidade, mas simplesmente um trabalho executado com esmero.

Com base em constatações tiradas da análise das condições físicas reais do autor, o perito apresenta seu laudo, organizado da seguinte forma: primeiro o histórico, que se refere ao processo; depois a descrição, em que narra a história contada pelo autor²; seguem os exames a que chama “exame físico geral” e “exame especial”; logo após vem a discussão e ao final a resposta aos quesitos.

Em matéria de argumentação interessa-nos a discussão, espaço propício para o aparecimento das provas, pois o perito também tem que convencer o interlocutor de que seu ponto-de-vista é confiável. Seu objetivo é estabelecido logo na introdução: “*Os dados colhidos no histórico do acidente mostram claramente uma correlação entre a natureza, grau e localização da lesões apuradas no exame clínico, havendo compatibilidade entre o estágio evolutivo dessas lesões com a época da ocorrência do referido acidente.*” A partir disso, passa às provas. A primeira é baseada na estrutura do real: “*É evidente que o peso excessivo levantado (500 kg) ... favorece uma posição incorreta ao levantamento da carga e a uma conseqüente lesão degenerativa precoce do disco intervertebral.*” Esse argumento baseia-se no vínculo causal entre um dado acontecimento e o efeito que dele resulta (PERELMAN & TYTECA, 1999: 300).

Em seguida, parte para a definição, um argumento quase-lógico. Trata-se de uma definição descritiva, pois indica “*qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento*” (PERELMAN & TYTECA, 1999: 239). Definem-se três formas básicas de agressão, sendo uma delas aquela sofrida pelo autor, conforme fica demonstrado no exame clínico.

Com base em toda a argumentação apresentada, o perito conclui afirmando que houve um acidente, que esse acidente deixou seqüelas, que essas seqüelas comprometem a atividade laboral e que, portanto, o autor faz jus à indenização pleiteada, visto que esse caso se insere na lei.

O próximo texto é a contestação do Instituto-réu. São oito laudas de defesa apresentando preliminares e questões de mérito. Preliminar “*designa a matéria ou questão que deve ser conhecida e decidida antes que outra, pois, que se resolve favoravelmente, impede o exame e solução da outra, a que está ligada. Assim, preliminar é toda questão ou toda exceção suscitada no curso de um processo, de tal relevância, que possa influir na decisão da causa ou a paralisar, quando resolvida favoravelmente*”. (SILVA, 2000). Sendo, portanto, questões formais de direito, não cabem nessa análise, pois independem de argumentação, mas ligam-se tão-somente a interpretação de lei.

Passa ao mérito, ou seja, às questões que se referem aos pontos principais da demanda, com o seguinte texto: “*caso não sejam acatadas as preliminares acima argüidas, o que acredita o Instituto réu não acontecerá, apresenta suas razões de mérito para o final ver a presente julgada IMPROCEDENTE, com a condenação do Autor nas cominações legais.*” É um texto padrão, apresentado de forma semelhante em todos os textos jurídicos que apresentem a estrutura preliminares-mérito. Assim, se vê que o espaço para a criatividade do sujeito praticamente inexistente e, se não há sujeito (assujeitamento completo) também não pode existir argumentação. Percebe-se ser esta, portanto, apenas uma fórmula que introduz a análise do mérito e que faz conjuntamente o pedido principal: a improcedência total da ação.

O primeiro argumento refere-se à capacidade laborativa do autor, que não foi reduzida, conforme afirma o autor, negando também o

² Note-se: o perito escreve aquilo que ouviu do autor. Nesse passar e repassar da mensagem, há desvios que deveriam ser levados em conta por qualquer enunciatário, mas que normalmente passa despercebido.

nexo causal entre o acidente e o trabalho. O parágrafo em que nega o benefício é muito confuso:

“Na eventual hipótese de prosperar a procedência da Ação, o que se admite apenas para argumentar, não faz jus ao benefício ora pleiteado, mesmo porque não define o autor qual a causa concreta que tenha causado seus males, e também, por aqueles indicados não justificar a concessão do mesmo, visto não estar previsto na legislação pertinente, conforme informa o Sr. Dr. Expert, mas, caso venha fazer jus a tal benefício, deverá o mesmo ser calculado a partir da data do Laudo Pericial de folhas.” (grifo nosso)

O trecho grifado apresenta outra expressão típica de discursos jurídicos, reveladora do assujeitamento evidente. O fundamento da defesa para negar o benefício está em dois argumentos: o autor não define a causa dos seus males e os males indicados não justificam o benefício. Se são dois argumentos, deveria haver pelo menos dois períodos separados, o que não ocorre. O texto está longo e mal concatenado, com um encadeamento de períodos que não decorrem logicamente uns dos outros. Veja-se a utilização dos conectivos “mesmo porque”, “visto” e “mas”.

Outra característica do texto é a repetição que serve, sem dúvida, para tornar o texto maior e impressionar o juiz. O objetivo é transmitir a impressão de que se tem muitos argumentos, quando na verdade a argumentação em si é muito pobre. Senão vejamos:

“...do qual ficou plenamente recuperado sem qualquer incapacidade laborativa, visto que continua prestando os mesmos serviços.”

“Tanto é verdade que o autor não teve qualquer redução em sua capacidade laborativa, que continua prestando seus serviços na empresa onde trabalhava...”

“Assim o pedido não deve prosperar, visto que o mesmo não determina o nexo causal para a redução de capacidade laborativa, a qual não apresenta o autor...”

O próximo argumento do réu está em desconstituir o laudo pericial, afirmando que o perito “procura com suas opiniões mostrar um quadro irreal e contraditório”. Copia trechos do laudo e os utiliza de forma falaciosa, visto que os recorta do contexto em que aparecem. Assim, no exame da coluna o perito consta “nada digno de nota” com referência à coluna cervical, dorsal e lombar, mas acrescenta em seguida uma descrição pormenorizada do exame que indica “palpação dolorosa”, “limitação dos movimentos de flexão”, texto que foi omitido pelo réu. Sabe-se que a análise de qualquer texto fora de seu contexto leva, no mais das vezes, a conclusões errôneas. Certamente o enunciador do texto também conhece esse axioma e o utilizou certamente com objetivo ardiloso. Ao final impugna um a um os pedidos do autor, sem mais ampla argumentação do que já apresentou (?) durante toda a contestação.

Após a análise dos textos dos advogados percebe-se a fragilidade da argumentação por total desconhecimento de quaisquer técnicas argumentativas e mesmo falta de conhecimento do idioma pátrio, o que seria execrável para qualquer profissional do direito. O mesmo não ocorre com o laudo pericial que, apesar dos problemas de uso vernacular, mostra uma argumentação eficaz e capaz de sustentar toda a sentença, como se verá.

A sentença segue a ordem legal: relatório, fundamentação e dispositivo. O relatório simplesmente narra os fatos conforme foram apresentados durante o processo, de modo que não interessa à análise de técnicas argumentativas. A fundamentação inicia por responder às preliminares levantadas pela defesa. O que merece nota é que o discurso do juiz é simples e direto, como poderiam ser os textos das partes. Afastadas as preliminares, passa a analisar o mérito da ação. Volta a descrever o acidente fazendo menção à partes do processo, como o laudo, documentos juntados e depoimentos de testemunhas, justamente para firmar que o fato em questão é exatamente como expõe e sobre esse axioma é que se baseará o julgamento. Há citações de discursos fora do discurso do enunciador, o que traz a intertextualidade para a sentença. O discurso é próprio do sujeito que não é essencialmente assujeitado, mas que se deixa influenciar por outros discursos.

Argumentos de autoridade também são utilizados, mas não são transcritos; são apenas citados de modo que aquele que desejar poderá encontrá-los e garantir a veracidade. Aqui sim o argumento de autoridade vem completar uma “rica argumentação”. O dispositivo simplesmente apresenta a procedência da ação, como conclusão de toda a argumentação desenvolvida até este ponto, condenando o réu no pagamento do auxílio-acidente conforme requerido.

Apesar de não fazer parte da análise, vale mencionar que dessa sentença houve recurso, tendo sido mantida a decisão de 1ª instância por unanimidade de votos.

4. Conclusões

O discurso não precisa ser rebuscado ou longo para que seja mais eficiente. O que deve ficar claro é que interessam os argumentos em si e a maneira como são trabalhados, o que não implica em linguagem difícil e repetições enfadonhas. Uma argumentação bem estruturada é capaz de atribuir veracidade a um fato, mesmo que ele não seja verdadeiro. Quer dizer que se pode forjar a Realidade com palavras: aquele que souber apresentar seu ponto-de-vista de um modo mais convincente é o que terá a Verdade do seu lado.

Nessa discussão entram grandes dúvidas da humanidade difíceis de definir como o que é a Realidade e o que é a Verdade e até o que é a Justiça. Entretanto, é mais simples notar que para quaisquer que sejam as respostas a essas questões, a razão será dada àquele que souber trabalhar seus argumentos com maior potencial retórico. Para isso, é necessário conhecer as técnicas argumentativas e também as opções que a língua oferece para que se mostre um mesmo fato de um modo ou de outro.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. 14 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, /s.d./
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SILVA, de Plácido e. *Vocabulário Forense*. 17ªed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

A argumentatividade na carta de Pero Vaz de Caminha

Lucienne Claudete Espíndola
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *The aim of this paper is to present a possible reading of Carta de Pero Vaz de Caminha in a semantic-pragmatic point of view. In this study, the argumentative functioning of the adjectives is the subject of investigation. This approach is based on the theory of argumentation developed by Anscombe-Ducrot and collaborators.*

PALAVRAS-CHAVE: *Argumentação; Modalizadores; Adjetivos.*

1. Introdução

A argumentação não é característica exclusiva do texto dissertativo, como se veiculou até pouco tempo. Todo e qualquer texto pode ser utilizado com intenção argumentativa, uma vez que a língua, na perspectiva semântico-pragmática de Oswald Ducrot e colaboradores, é fundamentalmente argumentativa. Assim, pensando a argumentatividade como característica intrínseca à interação humana, é que pretendemos mostrar como aplicar os conhecimentos semântico-argumentativos, aliados à pragmática, à leitura de textos. Para tanto, pretende-se fazer uma leitura semântico-pragmática da Carta de Pero Vaz de Caminha, utilizando-se dos pressupostos teóricos citados, evidenciando os adjetivos os quais imprimem ao texto o ponto de vista do locutor, ou seja, a opinião deste. Essa leitura objetiva, primeiramente, divulgar o texto, conhecido como certidão de nascimento do Brasil, no meio acadêmico, anexando-o ao rol de textos passíveis de serem levados para a sala de aula. Em segundo lugar, pretende-se apresentar alternativas, na perspectiva semântico-pragmática, de como trabalhar a leitura de textos pertencentes a gêneros diversos – o relato em especial – em sala de aula. Tais textos integrarão o banco de dados do Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LASPRAT)¹.

2. Pressupostos Teóricos

A partir do momento em que a linguagem passou a ser concebida como forma de interação, todos os envolvidos nesse jogo – a interação – passaram a ser considerados tanto no momento de produção quanto de recepção. Ou seja,

“(...) as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito.” (Koch, 1992:14)

O texto, então, passou a ser concebido “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Val, 1991:3).

Nessa perspectiva,

“a linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam (...) Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.” (Bakhtin, 1981:158)

Conseqüentemente, o texto passou a ser visto como impregnado de várias vozes as quais exprimem os mais diversos pontos de vista acerca de um tema, fato, pessoa etc. Além disso, assumiu-se, por um lado, a posição que prevê sempre uma intenção daquele que produz um texto e, por outro, a aceitação ou não da intenção pretendida daquele

que ouve ou lê esse texto. A intenção do produtor (locutor) pode estar mais ou menos explicitada, porém há marcas linguísticas que nos revelam possíveis intenções aparentemente veladas. Uma dessas marcas é o adjetivo – foco da minha atenção neste trabalho.

Tal posição advém da perspectiva que postula que a (re)construção do momento e das condições de produção – elementos que constituem o dizer – deve originar-se no dito, a partir das marcas do dizer que não podem ser desprezadas no momento da interação; ou melhor, marcas que devem ser consideradas para que a leitura seja coerente.

“Interpretar uma produção linguística consiste, entre outras coisas, em reconhecer nelas, atos, e que este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação” (173)

As línguas naturais possuem elementos que permitem ao sujeito produtor de um texto deixar, mais ou menos, explícita a sua posição com relação ao que se está veiculando ou o modo como o que é dito deve ser lido pelo seu interlocutor. O dito pode trazer elementos do dizer os quais, mesmo sem a anuência do sujeito locutor, o denunciavam. Os modalizadores são as marcas linguísticas que “sinalizam o modo como aquilo que se diz é dito” (Koch, 1992:47).

Em outras palavras, há elementos na língua portuguesa (ou em outras línguas naturais) que indicam o modo como o que é dito deve ser lido: como possibilidade, como necessidade, como conseqüência, como certeza etc. Além das partículas que indicam o modo como o dito deve ser lido há também outras que traduzem, claramente, a atitude ou o estado psicológico do sujeito produtor do texto frente ao que enuncia; entre estas está o adjetivo.

Para alicerçar o que propomos acima, optamos pela Teoria da Argumentação – versão recente no que diz respeito ao adjetivo – postulada por Anscombe-Ducrot e colaboradores – caracterizada como teoria semântica de interpretação de enunciados ou sentido dos mesmos. Essa escolha deve-se ao fato de estarmos diante de uma perspectiva semântico-pragmática que entende que a argumentatividade é intrínseca à língua.

Na Teoria dos Modificadores, Ducrot propõe que as palavras de uma língua sejam dispostas em dois grupos: os predicados (nomes e verbos) e os modificadores (as palavras que determinam os predicados). Os modificadores caracterizam-se por, dependendo da situação, diminuírem ou aumentarem a aplicabilidade de um predicado; ou seja, a força com a qual se aplica, a propósito de um objeto ou de uma situação, os “topoi” que constituem sua significação. (Ducrot, 1995:146)

¹ Projeto coordenado pela professora Lucienne C. Espíndola e vinculado à Pós-Graduação em Letras da UFPB.

Em conseqüência, temos dois tipos de modificadores: os realizantes (MR), aqueles que aumentam a força com a qual se aplica determinado predicado; e os derrealizantes (MD) os que diminuem essa força. Os modificadores derrealizantes (MD) são divididos em atenuadores e inversores de força argumentativa do predicado a que são aplicados

Uma palavra lexical Y é modificador derrealizante (MD), em relação a um predicado X, se e somente se o sintagma XY:

- i) não for contraditório;
- ii) tiver uma orientação argumentativa inversa ou uma força argumentativa inferior àquela de X.

2. Os adjetivos na Carta

Em primeiro lugar, precisamos situar a carta em um dos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Em um segundo momento, é preciso recuperar algumas informações (dados) acerca do momento da escritura da Carta (quem a escreve? Para quem? Quando? Que função comunicativa é a predominante?).

Por ter sido escrita no ano de 1500 e utilizando o português de Portugal, algumas marcas lingüísticas podem não ser lidas adequadamente, porém, buscar-se-á, em nível semântico-pragmático, adotar um olhar que recupere os fatos mais importantes para se poder chegar a um dos possíveis efeitos de sentido decorrente da presença do adjetivo.

A Carta, utilizando-me da classificação discursiva de Dolz & Schneuwly (1996), será considerada como sendo um relato de viagem – cujas características a filiam ao grupo de gêneros orais e escritos o qual tem em comum: a finalidade social de documentar e registrar ações humanas; predominância da tipologia narrativa e tendo como capacidade de linguagem dominante a de representar pelo discurso experiências vividas, situadas no tempo. Saliente-se, porém, que o relato veiculado na carta não objetiva somente representar as experiências vividas pelos navegadores da Armada de Cabral mas, e principalmente, informar ao Rei D. Manuel as características da nova descoberta em termos de fauna, flora e habitantes. O volume de passagens descritivas acerca do espaço e dos habitantes é abundante. Ressalte-se, no entanto, que as descrições são feitas do ponto de vista do escrivão – responsável pelos registros escritos da armada – e não do homem Pero Vaz de Caminha. Enquanto escrivão o locutor registra o ponto de vista daqueles que compõem a expedição, ou o do Capitão-mor da frota – Pedro Álvares Cabral. Nesta pesquisa priorizo os adjetivos que dizem respeito aos habitantes.

O interlocutor desse relato está pré-determinado – O Rei D. Manuel – a quem o locutor responsável pelo discurso deve obediência, lealdade e subserviência. Portanto, pode-se inferir, antes mesmo de se ler a carta, que se encontrará um texto com um relato pouco espontâneo, ou seja os fatos são filtrados de acordo com o interesse do principal interessado – o leitor citado. Conseqüentemente, a subjetividade de Pero Vaz de Caminha não pode ser ignorada, porém ela é amenizada (neutralizada) pelo fato de o referido estar na função já citada – a de escrivão – nem a do Capitão-mor, embora os interesses deste devam convergir com os do Rei.

Mesmo pertencendo a carta ao gênero da ordem do narrar, da perspectiva de onde a olho, a argumentatividade estará presente se considerarmos que o locutor responsável pelo discurso, independente do gênero discursivo, deixará marcas do momento de produção do referido, as quais funcionam como indicadores de como o que se diz é dito, das atitudes ou estado psicológico do locutor diante do que enuncia bem como das suas intenções. A esses elementos Koch (1987) denomina modalizadores e os define como

“todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.” (138)

Considerando esse postulado, é preciso que se faça o levantamento dos adjetivos, somente os que se referem ao homem aqui encontrado, com função modalizadora.

O locutor que se apresenta como responsável pela Carta (considerada o primeiro documento da literatura no Brasil) é Pero Vaz de Caminha – escrivão da armada de Cabral – pelas marcas de primeira pessoa (algumas no singular, porém a maioria no plural) como também pela assinatura. No entanto, é possível evidenciar que esse locutor (L) fala através de enunciadores sociais – principalmente o religioso (cristão) e do poder econômico (conquistador). Em outras palavras, Pero Vaz de Caminha vê a nova terra com os olhos de um conquistador em busca de riqueza, de subserviência, que será conseguida através da catequização (através da fé). É desse ponto de vista que o locutor vê o homem nativo aqui encontrado, perspectiva que se concretiza lingüisticamente através do adjetivo, locuções adjetivas, advérbios, orações modalizadoras etc.

O adjetivo – como alvo da nossa pesquisa – não reflete a realidade, mas uma das possíveis realidades filtradas pela subjetividade do locutor – Pero Vaz de Caminha – que é perpassada pelo ponto de vista da Corte, representada pela Esquadra de Cabral. Quando o locutor seleciona uma adjetivo para descrever o homem indígena brasileiro o faz com os olhos de colonizador, a partir dos parâmetros físicos de Portugal, o que, de saída, pode gerar diferenças nas descrições, eliminando a possibilidade de se ter descrições objetivas, como ainda é veiculado na maioria das instituições educacionais.

As passagens abaixo revelam como a esquadra de Cabral viu o indígena brasileiro no que diz respeito às suas características físicas e comportamentais (psicológicas).

O primeiro bloco revela como o colonizador português vê o indígena brasileiro quanto às características físicas. As descrições abaixo são filtradas pelo ponto de vista do locutor; a seleção dos adjetivos utilizados traduz uma avaliação diferente daquela normalmente explicitada; tem-se, ao contrário, uma avaliação velada, uma vez que o adjetivo exerce a função de modalizador discursivo. É preciso salientar algumas formas descritivas (bons rostos, bons narizes, bons corpos), as quais revelam uma descrição semelhante a que se fazia dos negros quando apresentados para serem negociados. As características acima indicam que os indígenas são aptos e adequados para o trabalho pesado.

“Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.”

“...mancebos e de bons corpos.”

“A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. ... Andam nus são de grande inocência.”

“Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas.”

“...suas vergonhas, as quais não eram fanadas; e as cabeleiras delas estavam bem rapadas e feitas.”

“Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas, tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras ...”

“Esse que o agasalhou era já de idade, e andava por galanteria, cheio de penas, pegadas pelo corpo, que parecia seteado como São Sebastião. Outros traziam carapuças de penas amarelas; e outros, de vermelhas; e outros de verdes. E uma daquelas moças era toda tingida de baixo a cima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela.”

“Nenhum deles era fanado, mas todos assim como nós.”

O Segundo bloco, embora menor, fornece informações acerca do comportamento dos indígenas. Percebe-se, claramente, nos excertos abaixo, que os adjetivos escolhidos, do ponto de vista de Pero Vaz de Caminha, traduzem um comportamento passível de ser ‘manipulado’, enfim vulnerável à escravização religiosa, profissional e social.

“...é gente bestial e de pouco saber, e por isso tão esquiva. Mas apesar de tudo isso andam bem curados, e muito limpos...os seus corpos são tão limpos e tão gordos e tão formosos que não pode ser mais!”

“Andavam todos tão bem dispostos e tão bem feitos e galantes com suas pinturas que agradavam... E estavam já mais mansos e seguros entre nós do que nós estávamos entre eles.”

“E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons.”

Do ponto de vista da Teoria dos Modificadores, quase a maioria dos adjetivos apresentados funcionam como realizantes – aumentam a força de aplicação dos respectivos predicados, porém há alguns cuja função é inverter a força argumentativa do predicado a que são aplicados. As expressões bons corpos, bons rostos são exemplos de modificadores realizantes em que o adjetivo bons intensifica a força de aplicação dos predicados rostos e bons. Não constatei exemplos de modificadores derrealizantes inversores somente um exemplo de atenuador - um tanto avermelhados - em que a locução um tanto funciona como atenuador em relação ao predicado avermelhados. A partícula um tanto combinado ao predicado avermelhados diminui (atenua) a força argumentativa do predicado.

Algumas considerações

Na perspectiva lingüística (semântico-pragmática), a Carta não é trabalhada na escola. Ela é levada para a sala de aula como sendo um texto literário e lido, conseqüentemente, apenas na perspectiva da literatura. Superficialmente, evidenciamos dentre as muitas marcas lingüísticas o adjetivo que, mesmo em uma perspectiva da literatura, precisa ser recuperado no momento da leitura.

Adotar uma perspectiva semântico-pragmática na leitura de qualquer texto (o relato inclusive) é conceber a leitura como construção de sentido(s), considerando que o texto é perpassado por vozes de origens as mais diversas, de acordo com a intencionalidade do produtor. Identificar esses pontos de vista colocados em cena, para com eles concordar ou discordar, é participar, enquanto interlocutor, desse processo. Em outras palavras, é participar do processo interativo na qualidade de leitor ativo.

Identificar a perspectiva através da qual os fatos nos são relatados é condição sine qua non para se chegar a uma das possíveis leituras. No caso da Carta, é preciso evidenciar que, embora todos saibamos que a referida foi escrita por Pero Vaz de Caminha, é a perspectiva da expedição (Cabral- Capitão-mor e demais capitães e tripulantes) que é expressada através do nós. São poucas as passagens nas quais o locutor responsável pelo discurso (Pero Vaz) deixa marcada lingüisticamente a sua opinião, utilizando-se do eu. Essa alternância pode significar, pelo menos, duas coisas: deixa marcada a posição de um simples escrivão, com objetivos ambiciosos junto ao Rei, com finalidade de buscar ascensão profissional; ou, mostra que, embora, o escrivão deva cumprir seu papel (registrar as impressões da expedição), é impossível deixar de marcar sua opinião, sua posição em relação ao que vê, principalmente quando determinadas posições não são compartilhadas por todo o grupo. Em outras palavras, a imparcialidade diante do texto pode ser controlada, mas não eliminada totalmente. Ressalte-se, inclusive, que a descrição em terceira pessoa feita dos nativos - de suas ações, de seus gestos, de seus costumes - não elimina a subjetividade, uma vez que a própria seleção dos adjetivos denuncia a posição daquele que enuncia, embora possa parecer que haja imparcialidade pelo fato de não aparecer lingüisticamente marcado o sujeito eu.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (1981) *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária. Tradução de Problémi poétiki Dostoiévskovo.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução de R.H.Rojo. Circulação restrita.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. Tradução de Le dire et le dit.
- _____. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*, Paris, v.24, p.145-165, 1995b.
- _____. *Polifonia y argumentacion*. Universidade del Valle - Cali, 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne C. *A polifonia na organização textual*. Letra Viva, João Pessoa, n° 1, p. dezembro de 1999.
- KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo:Contexto, 1998.
- VAL, Maria da Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo:Martins Fontes, 1991.

O prefixo e a silabificação no Português Brasileiro: abordagem de restrições

Luiz Carlos Schwindt - UNILASALLE

ABSTRACT: This paper proposes a theoretical exercise about the interaction between Brazilian Portuguese prefixation and syllabic formation, according to LPM-OT - Lexical Phonology and Morphology (Kiparsky, 1999). For this purpose, syllabic constructions with the prefixes eN-, iNinto- and iNneg- are analysed, discussing two intervening processes, the epenthesis and nasal assimilation. This analysis follows our prosodic and lexical study of prefixes (Schwindt, 2000) and the syllable analysis proposed by Lee (1999).

PALAVRAS-CHAVE: fonologia, morfologia, prefixo, silabificação.

1 Categorização prosódica e lexical dos prefixos do PB

Apresentamos abaixo as conclusões de nosso estudo sobre a categorização prosódica e lexical dos prefixos do PB (Schwindt, 2000), que serve de ponto de partida para análise que propomos aqui.

- Do ponto de vista prosódico, podemos afirmar que os prefixos do PB estão distribuídos em dois grupos: **prefixos composicionais (PCs)** e **prefixos legítimos (PLs)**. Os primeiros se configuram prosodicamente como palavras fonológicas independentes, enquanto os segundos se estruturam, em geral, como sílabas átonas incorporadas à base a que se ligam. Essa distinção é garantida por evidências encontradas no **acentamento** e na oposição **forma livre / forma presa**: a) PCs, à semelhança de cada parte de um composto, são vocábulos acentuados, enquanto PLs, à semelhança de clíticos, são inacentuados, respeitando o padrão acentual do PB; b) PCs, em dado contexto, podem se instanciar isoladamente, caracterizando-se como formas livres, ao passo que PLs não são isoláveis, por serem formas presas. Além disso, argumentos adicionais foram buscados em dois grupos de processos fonológicos: processos do grupo I, os que ocorrem nos limites da palavra fonológica (neutralização da átona final e elisão), e processos do grupo II, os que se dão no interior do vocábulo (neutralização da pretônica, harmonização vocálica e assimilação da nasal). PCs, como palavras fonológicas independentes, sujeitam-se aos processos do grupo I e não toleram os processos do grupo II; PLs comportam-se de maneira inversa, isto é, suportam os processos do grupo II e rejeitam os do grupo I.

- No que concerne ao **status lexical** dos prefixos, afirmamos que toda prefixação ocorre no léxico, distribuída entre **prefixação do nível 1** (da raiz) e **prefixação de nível 2** (da palavra), respeitando as seguintes condições: 1ª) prefixos que lidam com uma base em formação pertencem ao nível 1 e 2ª) toda prefixação de nível 2 lida com a palavra pronta. Nesse sentido, assumimos que PC's fazem o caminho de w's independentes até o nível pós-lexical, de onde são alçados, a fim de

Quadro 1 – Distribuição dos prefixos no léxico do PB

NÍVEL 1 (RAIZ)
PLS DE CLASSE I: a-, ad-, aN-, coN-, deS _{priv} -, diS-, eN-, iN _{dentro} -, eS _{fora} -, re, tranS-
NÍVEL 2 (PALAVRA)
PLS DE CLASSE II: iN _{neg} -, deS _{neg} -, sub-
TODOS OS PCS ALÇADOS
PÓS-LÉXICO
COMPOSIÇÃO SINTÁTICA

sofrer prefixação no nível 2, enquanto PL's são inseridos lexicalmente como s's pretônicas, distribuídos em duas classes: PL's de classe I, que se afixam no nível 1, e PL's de classe II, que se afixam no nível 2. Quando não sofrem alçamento, porém, recebem o *status* de compostos sintáti-

cos. As evidências para a segmentação dos PL's em classes foram encontradas na **estrutura silábica**, mais especificamente na **epêntese** que se dá no limite prefixo/base e em processos morfológicos, como a **parassíntese** e a **sobreposição de prefixos**. O quadro abaixo sintetiza essa classificação.

Não discutiremos neste momento pormenores da distribuição dos prefixos no quadro 1, mas nos deteremos no argumento básico de que a prefixação no PB é um processo que exige estratificação do léxico, uma vez que há prefixos que lidam com a base em formação, ao contrário de outros que se aplicam sobre o *output* do estrato antecedente.

2 A abordagem de restrições

A abordagem paralela da OT (Optimality Theory) tem se mostrado eficiente para descrever fenômenos fonológicos como a silabificação nas diversas línguas do mundo. Substituindo regras ordenadas por restrições universais violáveis, consegue dar conta da boa formação das sílabas através de hierarquias de relevância. Contudo, por trabalhar com um suposto *output* fonético, falha ao tentar explicar alguns aspectos que concernem à interação entre fonologia e morfologia, por exemplo, o desencadeamento ou o bloqueio de determinados processos fonológicos provocados pela entrada de um afixo. Os dados que seguem, de vocábulos prefixados pelos PLs eN- e iN-, pretendem ilustrar esse fato.¹

(1) Epêntese lexical com iN-

a. iN _{dentro} -	b. iN _{neg} -
iN+s _{crita} → inscrito	iN+s _{perado} → inesperado
iN+s _{pirar} → inspirar	iN+s _{quecível} → inesquecível
iN+s _{tuir} → instituir	iN+s _{tível} → inestimável

(2) Assimilação da nasal em eN- e iN_{neg}-

¹ Nossa análise aqui ficará restrita a prefixos que chamamos de legítimos (PLs), uma vez que PCs, comportando-se como palavras fonológicas, deverão sofrer silabificação de acordo com os padrões estabelecidos para análise de palavras simples do PB.

² Estamos assumindo, aqui, a perspectiva de Harris (1983), amplamente aceita na análise das línguas românicas, de que bases como as de (1) são todas iniciadas por /S/. Para desfazer o onset malformado em PB, a língua faz uso de dois expedientes: torna o S coda da sílaba precedente, como em (1a), ou entra com uma vogal epentética, como em (1b).

³ Não localizamos em nossa busca exemplos de iN_{dentro}- seguido de soante, exceto expressões eruditas do tipo *in loco*, *in vitro*, em que ainda se confunde com uma preposição. De qualquer modo, entendemos que os prefixos eN- e iN_{dentro}- caminham no sentido de se tornarem um só, especialmente pela quase categórica elevação de /e/ para [i] em posição inicial, como em [i]latado. Além disso, é preciso deixar claro que não nos preocupa no momento a ordem assimilação / apagamento da nasal (ou ainda a ditongação que se dá com eN). O foco aqui é exclusivamente a manutenção ou não da nasalidade.

- a. eN+latar → enlatar b. iN+legal → ilegal
 eN+rolar → enrolar iN+regular → irregular

Os exemplos em (1) trazem dois tipos de prefixo iN-: em (1a) significando movimento para dentro; em (1b), negação. Observe-se que no primeiro grupo o prefixo se liga diretamente à raiz, enquanto no segundo, instancia-se uma epêntese entre o prefixo e a raiz.²

Em nossa compreensão, a menos que as restrições tenham de fazer referência à caracterização semântica desses prefixos homófonos, a abordagem paralela da TO não consegue eliminar o conflito gerado pelas diferentes escolhas realizadas pela língua, mostrado em (1).

Nos exemplos de (2), observamos outro conflito da mesma ordem: o prefixo eN-, que significa movimento para dentro (similar a iN*dentro-*, portanto de nível 1), ao ser afixado a uma raiz iniciada por soante, assimila a nasalidade, como mostra (2a), ao contrário de iN*neg-*, exemplificado em (2b), que não está sujeito a essa assimilação.³

Nossos exemplos parecem confirmar os argumentos da LPM-OT (Kiparsky, 1999). Nessa teoria, o autor critica a abordagem paralela da OT, especialmente no que diz respeito ao papel da morfologia, e apresenta um modelo que aproveita as idéias básicas da Fonologia e da Morfologia Lexicais.

On the positive side, I suggested that OT should instead adopt one of the core ideas of Lexical Phonology and Morphology, namely that the phonology and morphology of stems, words, and sentences is governed by distinct constraint systems which may differ in the ranking of faithfulness constraints, and that these constraint systems are serially linked. LPM-OT also gives morphology a legitimate standing, allowing it to recapture many generalizations lost in parallel OT analyses. (op. cit.: 152)

É nessa perspectiva que proporemos nossa análise na seção que segue.

3 A análise pela LPM-OT

3.1 A proposta de Lee (1999)

Considerando que PLs são para nós sílabas pretônicas afixadas à esquerda de uma base, pretendemos dar conta da análise desses prefixos utilizando as mesmas restrições utilizadas para a análise de sílabas em PB. Para isso, recorreremos à análise de Lee (1999), que, numa abordagem paralela da OT, propõe a seguinte hierarquia de restrições para silabificação de vocábulos simples:

- (3) Sonor, Max, Dep, Onset, Nuc, Coda, Cond >> Dep, Nuc >> Contig >> Onset >> NoCoda, NoComplex

Nosso propósito é incluir esse conjunto de restrições em toda a nossa análise, respeitando a hierarquia proposta por Lee (op.cit.) no nível da raiz e, mostrando a necessidade de reordenar determinadas restrições de fidelidade no nível da palavra.

3.2 Restrições utilizadas

Abaixo listamos as restrições utilizadas em nosso estudo.⁴

3.2.1 Restrições de estrutura silábica

- (4) Son: onsets devem crescer em sonoridade e codas devem decrescer. Escala: líquida > nasal, S > fricativa, oclusiva.
 (5) Peak: as sílabas devem ter núcleo.
 (6) Onset: toda sílaba deve ter onset.
 (7) NoComplex: sílabas têm no máximo uma consoante na borda.
 (8) NoCoda: codas são proibidas.
 (9) *SonSon: seqüência de soantes é proibida.

3.2.2 Restrições de fidelidade

- (10) Max: todo segmento/traço do *input* tem correspondente idêntico no *output*.
 (11) Dep: todo segmento/traço do *output* tem correspondente idêntico no *input*.
 (12) Contig: o *output* é contíguo ao *input*.
 (13) Integmorph: elementos mórficos prosodicamente escandidos não podem ser apagados.

3.3 Tableaux

Por limitações de espaço/tempo, apresentaremos apenas dois *tableaux* que resumem nossa proposta. O primeiro diz respeito ao nível da raiz e o segundo, ao nível da palavra.

O tableau 1 traz o *ranking de esperado, inscrito e enlatar*.

Tableau 1

Son, Peak, Max >> Dep >> SonSon, Contig >> Onset, NoComplex, NoCoda									
NÍVEL DA RAIZ	Son	Peak	Max	Dep	SonSon	Contig	Onset	NoComplex	NoCoda
Input: [sperado]									
spe.ra.do	*!								
s.pe.ra.do		*!							
sV.pe.ra.do			*			*!			
*Vs.pe.ra.do			*				*		
_pe.ra.do			*!						
Input: iN[scrito]									
iN.scri.to	*!						*	*	
*iNs.cri.to							*	**	
iN.sV.cri.to				*!		*			
iNVs.cri.to				*!			*	*	
i_scri.to	*!		*				*	*	
Input: eN[latar]									
e_la.tar			*!				*		*
*eN.la.tar					*				
e.NV.la.tar				*!			*		*

Restringiremo-nos a comentar as restrições que decidem a escolha do candidato ótimo e que justificam nossa opção pela LPM-OT.

É importante observar que a posição de Dep, abaixo de Max na hierarquia, permite que a epêntese tome lugar no vocábulo *esperado* e não tome em *inscrito*. Mas isso está restrito a iN*dentro-* (PL de nível da raiz) pois a prefixação de iN*neg-* (PL de nível da palavra) nesse nível geraria, equivocadamente, **insperado*. Com a mesma hierarquia poderíamos formar *escrito*, uma vez que a forma com epêntese não aceita prefixação por iN*dentro-* (**inescrito*).⁵ Em *enlatar* é também essa posição de Max em relação a Dep que vai decidir pela forma sem epêntese e sem apagamento. Essa hierarquia parece bem motivada, considerando que é de se esperar que, no nível da raiz, as línguas optem pelo máximo de fidelidade ao *input*.

Apresentaremos agora o *tableau* do nível da palavra, considerando os vocábulos *inesperado, inscrito, ilegal e enlatar*.

Tableau 2

Son, Peak >> Dep >> Integr ^{morph} >> SonSon >> Max, Contig, Onset, NoComplex, NoCoda										
NÍVEL DA PALAVRA	Son	Peak	Dep	Integr ^{morph}	SonSon	Max	Contig	Onset	NoComplex	NoCoda
Input: iN[Vs.pe.ra.do]										
iN_spe.ra.do	*!					*				*
iN_s.pe.ra.do				*!			*			*
iN.sV.pe.ra.do							*!			*
iN.Vs.pe.ra.do								*!		**
*iNVs.pe.ra.do									*	*
Input: iN[scri.to]										
iN.scri.to	*!							*	*	*
*iNs.cri.to								*	**	*
iN.sV.cri.to			*!				*	*	*	*
iNVs.cri.to			*!				*	*	*	*
i_scri.to	*!		*			*		*	*	*
Input: iN[le.gal]										
*i_le.gal						*				*
iN.le.gal				*!						**
iNV.le.gal			*!							*
Input: [eN.la.tar]										
e_la.tar			*!			*				*
*eN.la.tar					*					*
e.NV.la.tar			*!							*

⁴ Respeitamos a idéia básica das restrições propostas por Lee (1999), embora tenhamos omitido aquelas que não afetam nosso estudo e acrescentado outras que não atrapalham a análise do autor. Além disso, optamos por manter os nomes das restrições em inglês.

⁵ Ainda que o português aceitasse o vocábulo **inescrito*, ele significaria provavelmente não escrito, nunca escrito para dentro.

Submetemos ao *tableau 2* os outputs do *tableau 1* e acrescentamos dois casos de prefixação pelo PL iNneg-, *inesperado* e *ilegal*. Os dois níveis se diferenciam pelo fato de restrições de fidelidade assumirem posições diferentes no *ranking*. No nível da raiz, Max domina Dep, enquanto no nível da palavra Dep domina Max. Isso produz o efeito desejado: no nível mais profundo, preferência pela epêntese (lexical); no nível da palavra, preferência pelo apagamento. Além disso, surge a restrição *Integrmorph*, irrelevante no nível da raiz, que é ranqueada acima de *SonSon*, forçando a preservação de elementos mórficos já escandidos no nível anterior. Esse ordenamento impede a geração de **elatar* e, estando acima de Max, permite que se forme *ilegal* ao contrário de **inlegal*.

4 Conclusões

Apesar de trabalhar com um conjunto bastante restrito de PLs, acreditamos que o exercício teórico aqui realizado se soma aos

argumentos contrários a uma abordagem radicalmente paralela em OT, especialmente no que respeita a fenômenos de natureza morfofonológica, como a prefixação.

Referências bibliográficas

- KIPARSKY, Paul (1999). *Paradigm effects and opacity*. (não publicado)
- LEE, Seung-Hwa.(1999). Teoria da otimalidade e silabificação do PB. In: IBLER, Veronika. B, Eliana A. M. Mendes & Paulo F. M. de Oliveira (eds.). *Revisitações*: edição comemorativa dos 30 anos da FALE/UFMG, Belo Horizonte, p. 143-156.
- SCHWINDT, Luiz Carlos (2000). *O prefixo no português brasileiro: análise morfofonológica*. Tese de doutorado. Porto Alegre:PUCRS, 2000.

Códigos de (auto-)exclusão – linguagem da juventude*

Manfred Friedrich Prinz

Justus-Liebig-Universität Giessen/Alemanha

Edvalda C. de Campos

aluna de 16 anos (IAENE, Cachoeira)

1. Palavras de exclusão

Exultei-me

Quando criança dizem que já sou grande; se cresço ainda sou criança
Querem ver meu desempenho e não me dão oportunidades;

Querem que eu vença e não me ensinam a lutar;

Querem que eu ande e não me seguram as mãos;

Dizem que ainda sou pequena quando quero algo; e que sou grande
quando querem algo de mim.

Querem que eu voe... E cortam minhas asas.

Desejam que eu seja autônoma e não me deixam escolher...nem me dão
escolhas.

Querem que eu tenha opinião e me reprimem quando falar.

Este testemunho de uma adolescente, vivendo entre dois mundos, o das crianças e o dos adultos reflete o jogo de poder exercido pelos dominantes, os mais poderosos. Jogo que passa, em primeiro lugar e principalmente, pela linguagem, o uso das palavras.

Este poema faz parte dos resultados de levantamentos que efetuei em vários países: Alemanha, França, Marrocos, Brasil e Polónia, para saber mais sobre os jovens, a vida deles, os lazeres, as preocupações, os sonhos e as perspectivas do futuro, que para todos parece pouco promissor e pouco seguro, segundo os resultados.

Aqui, vou apenas apresentar alguns aspetos e dados deste levantamento com os jovens que tocam a sociolinguística e semiótica e que demonstram a situação de marginalidade e exclusão que vivem, por um lado, a grande criatividade e capacidade inventiva da qual eles dispõem, por outro lado.

Na mesma linha de idéias, como a menina de 16 anos, a socióloga Júlia Falivene Alves ilustra o jogo diabólico com palavras que serve para esconder e dissimular uma situação de repressão e dominação perante a geração jovem e carente. Este jogo de palavras e denominações para designar o estado transitório do jovem, pertencendo a nenhum dos mundos reconhecidos e consagrados pelos dominantes, ressalta mais uma vez um testemunho de um jovem que exprime a dificuldade de se orientar no mundo linguístico, espelho deste jogo social de repressão e de exclusão:

“Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era auto-defesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente. Aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje que não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário.” (Soares, 1992: 52)

2. Códigos de interstícios

Baseado na teoria da Escola de Sociologia de Chicago, com porta-vozes como Robert Park e Ernest Burgess (*Introduction to the Science of Sociology*, Chicago 1921), Frederic Thrasher (*The Gang, a study of 1313 Gangs in Chicago*, Chicago 1927) e Thomas William/ Florian Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America*, Boston 1918-1920), o sóciolinguista Louis-Jean Calvet transfere as observações dos sociólogos norte-americanos nos “gangs” dos Estados Uni-

dos dos anos 20 a outros campos e grupos da vida atual, moderna, analisando-os segundo os parâmetros desta escola o costumes linguísticos, vestimentários, musicais e estéticos. Os chavões nesta abordagem são as noções de « interstício » e de « cultura intersticial » :

Cette notion d'interstice, géographique et social donc, est à prendre en termes à la fois synchroniques et diachroniques, comme lieu de passage culturel, comme lieu de transition. Les gangs sont en effet formés de jeunes entre deux cultures, entre deux langues, celle minoritaire, de leur parents (culture qu'ils ne possèdent plus tout à fait, langue qu'ils parlent peu) et celle, majoritaire, de leur pays d'accueil (qu'ils ne possèdent pas encore, ou imparfaitement). Cette situation produit différents comportements. Sur le plan économique, elle génère la petite délinquance (aujourd'hui le vol d'autoradio, le petit trafic de drogue), et sur le plan culturel, elle se manifeste par la revendication d'identité qui peut prendre plusieurs formes. Ainsi, en France dans les années quatre-vingt-dix, les bandes de jeunes, essentiellement de « Blacks » et de « Beurs », développent-elles leur culture « intersticielle » dans quatre directions : (...) musicale, graphique, vestimentaire, linguistique... (Calvet 1994 : 29)

Esta noção de *interstício*, geográfico e social enfim, deve ser entendido no sentido sincrónico e diacrónico, como lugar de passagem cultural e lugar de transição. As gangues são formados por jovens entre duas culturas, entre duas línguas, aquela minoritária, dos pais (cultura que eles não dominam mais completamente, língua que eles só falam pouco) e aquela , majoritária, do país de acolhida (que não dominam ainda ou imperfeitamente). Esta situação gera comportamentos diferentes. Ao nível econômico, gera a pequena delinquência (hoje em dia roubos de rádio de carro, pequeno tráfico de drogas), ao nível cultural ela se manifesta pela reivindicação de identidade que pode concretizar-se sob várias formas. Assim, na França dos anos 90, as bandas/gangues de jovens, essencialmente dos « Blacks » e dos « Beurs » (negros e árabes), desenvolvem a sua cultura “intersticial” em quatro sentidos: musical, gráfico, vestimentário e linguístico...

Estas explicações perspicazes só precisam dos seguintes acréscimos:

(1) Não se trata só de duas línguas ou de duas culturas, mas muitas vezes de múltiplas formas de expressão, as identidades assim parecidas aos « patchworks », identidades plurais compostas de elementos variados, híbridos e arbitrários, constituindo assim entidades novas, originais e de extrema criatividade como aquele tapete composto de inúmeros pedacinhos de tecido arranjados de maneira aparentemente arbitrária, mas com uma estrutura própria.

(2) As manifestações culturais intersticiais não são restritas às únicas gangues e grupos de imigrantes ou outras minorias, eles servem de padrões para a maioria da geração jovem, da juventude em geral. Neste caso é interessante constatar que —no caso de Chicago nos anos 20- eles se definiram antes de todo pela proveniência nacional e étnica

(polonêses, italianos, negros etc), o que, hoje, parece muito menos ser o caso : servindo de modo de expressão dos jovens em geral, os próprios grupos, gangues e tribos são compostos de membros de proveniências diferentes, formando eles próprios um conjunto misto como as formas de expressão são formas mistas, empréstimos de horizontes bem diferentes.

Resumimos as observações de Calvet a respeito das culturas intersticiais com objetivo de conseguir um padrão de análise mais amplo para abranger os fenômenos culturais da juventude :

1. Grupos socialmente excluídos definem-se como excluídos, glorificando e elogiando a sua especificidade, colocando-se propositalmente à margem. A auto-exclusão é uma resposta à exclusão inicial.

2. Na dialética de exclusão-auto-exclusão criam-se culturas próprias, chamadas „culturas intersticiais“, entre modelos de vidas diferentes, alimentando-se de padrões diferentes, opostos e contraditórios; por exemplo no mundo de jovens imigrantes: entre a cultura dos pais e a cultura do país onde imigraram.

3. A exclusão realiza-se a todos os níveis: geográfico, econômico, social, mercado do emprego, escola, habitat, diferença racial etc

4. Os jovens, na maioria, fazem parte, no mundo inteiro, dos grupos excluídos, não só os imigrantes, e definem-se pelos códigos como excluídos, auto-excluídos;

5. Culturas intersticiais, articulam-se em áreas diversas com marcas semiológicas com função de identificação: Língua (verlan, empréstimos, misturas, e composições), moda (hang loose ou Xlarge), coreografia (breakdance, smurf), produções artísticas e musicais (graffite, rap), esportes (basket) etc. Elas vivem e articulam-se em mininúcleos sociais, chamando-se „tribos“ e „posses“ com ritos próprios, pessoas e lugares consagrados (posse = tropa, DJ e MC, sampling e scratching etc), localizados em bairros e capelas (p.e. cercando um *sound system*)

6. Estas expressões culturais sendo resultado duma exclusão, definem-se como movimento global e local ao mesmo tempo, numa tradição determinada como demonstram o rap e o graffiti, elementos da cultura hip-hop com raízes históricas no movimento *black* dos Estados Unidos e nos “griots” africanos, os transmissores e guardas das tradições orais. Trata-se então de fenômenos e expressões culturais diacrônicos e sincrônicos, globais e locais.

7. Empréstimos, cópias e citações caracterizam os códigos das culturas intersticiais; utilização e repetição de amostras de músicas e textos já existentes chamaram já a atenção de advogados e juizes e causaram processos judiciais; mas eles demonstram, antes de tudo, que os representantes negam a criatividade artística, destacando o caráter passageiro, transitório e híbrido dessa forma de cultura. O processo de “construção-desconstrução-reconstrução” exprime um estilo de vida pós-moderno gerando as culturas e códigos intersticiais.

8. Junto com a criação das culturas intersticiais instala-se uma concorrência de novos paradigmas e modelos de ser e de viver, brotando, a partir de formas tradicionais, uma recomposição criativa de elementos existentes e antigos sem nenhuma pretensão de originalidade e de permanência.

“Viver nos interstícios”, enfim, pode abraçar múltiplos sentidos: pertencer a uma minoria qualquer, não ter domicílio fixo, nem condições de vida, nem salário, preferências, hábitos fixos: viver no transitório. Em geral, são grupos minoritários diversos, mais nem sempre, falando da juventude, já não se trata mais de uma minoria, mas ao contrário, de grandes majorias.

O aspecto de transição é bastante importante: a delinquência p.ex. se integra provavelmente num processo de assimilação, como diz Calvet: num processo de “competição-conflito-adaptação-assimilação”, as culturas intersticiais constituindo um estado de passagem e de transição (p. 30), os grupos abandonando pouco a pouco as práticas marginalizantes na medida em que eles se integram e assimilam numa vida social e profissional com identificações satisfatórias.

3. Marginalização da juventude e da infância

Voltando à citação de Júlia Falivene Alves, o mundo das crianças e dos jovens, dos menores é considerado pelos adultos como um mundo deficiente. Ser gente é o objetivo de todos eles. A fraqueza e a imperfeição do mundo infantil destaca-se a vários níveis:

- ao nível físico e biológico
- psíquico-intelectual
- econômico
- político
- legal
- ao nível dos conhecimentos e capacidades em geral

Essa deficiência vai de par com uma responsabilização dos jovens por uma grande parte dos maus sociais, tal como a delinquência, o desenvolvimento demográfico, a decadência da moral e do bem-estar.

Essa discriminação diz respeito a todos os jovens, e, paradoxalmente, a explosão demográfica —que não é causada pelos jovens— é uma das razões principais dessa discriminação: a *Folha de São Paulo*, na edição do domingo 17 de outubro 1999, publica uma reportagem sobre os homicídios crescentes, num estudo intitulado „Arquitetura da Violência“ dizendo que uma das pedras nessa „arquitetura“ constitui a juventude. Numa linguagem que não carece de conotações pejorativas este órgão da inteligência brasileira explica que

Os dados não permitem conclusões definitivas sobre os motivos (do crescimento dos homicídios no Brasil) (...) mais uma das causas é a chamada „onda jovem“... (e o jornalista José Roberto de Toledo continua referindo-se a essa “onda”): „De todas as possíveis causas, essa última é a única sobre a qual não há o que fazer. Trata-se de um fenômeno demográfico: a maior geração de brasileiros que já houve está em plena adolescência, adentrando a juventude.

Não se trata só de crianças desamparadas, na rua e de rua, dos pivetes, dos não-escolarizados, mas o autor refere-se, de maneira geral, aos jovens.

Tem os menores *stricto sensu* e *lato sensu* e a explicação da socióloga Júlia Falivene Alves alarga-se à juventude, os menores em geral incluindo também àqueles que pertencem as camadas não ou menos carentes de meios econômicos:

Menor, menor carente, menor abandonado, menor infrator, pivete, trombadinha, aviãozinho etc. são os nomes que, em nossas grandes cidades, servem para designar os filhos das famílias de mais baixa renda, vistos, em geral, pelas outras classes como marginais. E que a idéia de criança, do ponto de vista burguês, está muito associada a beleza, higiene, saúde, inocência, despreocupação, alegria e brinquedo, e não é bem esse o perfil de nossas crianças pobres.

Por isso, „menos“ é hoje, em nossa sociedade, uma categoria social que tem pouco a ver com a idade e muito com a condição proletária.

Menor não é visto como criança e sim como pobre, não é encarado como „o futuro do Brasil“, mas como um dos mais graves problemas do país e, em vez de carinho e afagos, o que desperta nas pessoas é desconfiança e às vezes até pavor. Se nem sempre é um delinqüente, há grandes possibilidades de vir a sê-lo, é o que em geral as pessoas pensam, insensíveis a sua miséria, mas muito indignadas quando elas se comportam com agressividade.

Embora a incidência de infração seja maior nas faixas entre 16 e 18 anos, a idade em que començam a cometer delitos tem baixado assustadoramente para 12 e até 10 anos.

(Júlia Falivene Alves. Metrôpoles. Cidadania e qualidade de vida. São Paulo (Moderna) 1992 (Coleção polêmica): 111ss)

Um breve percurso histórico dá para entender que a exclusão juvenil não é só um fenômeno da classe de baixa renda, mais um mecanismo já programado há muito tempo, abrangendo os adolescentes em geral.

4. Paradigmas opostos concorrentes e paradigmas em conflito e a emergência da adolescência como fenômeno marginalizado

Já na **Bíblia** constata-se a idealização da criança de um lado, e da sua situação marginal do outro lado, o que representa e ilustra a situação incerta de passagem da infância, dependendo do significado atribuído pelos adultos mais fortes e dominantes.

Os versículos do Novo Testamento colocam o empenho de Jesus pelas crianças no mesmo contexto que a defesa dos excluídos e oprimidos como os publicanos e prostitutas :

Trouxeram-lhe, então, algumas crianças, para que lhes impusesse as mãos e orasse; mas os discípulos os repreendiam.

Jesus, porém, disse: Deixei os pequeninos e não os estorveis de vir a mim, porque dos tais é o Reino dos céus. E, tendo-lhes imposto as mãos, partiu dali.

(Mateus 19, 13-15)

Portanto, aquele que se tornar humilde como esta criança, esse é o maior no Reino dos céus.

Qualquer que escandalizar um destes pequeninos que crêem em mim, melhor lhe fora que se lhe pendurasse ao pescoço uma mó de azenha, e se submergisse na profundidade do mar.

(Mateus 18, 1-6)

E ele, assentando-se, chamou os doze e disse-lhes: Se alguém quiser ser o primeiro, será o derradeiro de todos e o servo de todos. E, lançando mão de uma criança, pô-la no meio deles e, tomando-a nos seus braços, disse-lhes: Qualquer que receber uma destas crianças em meu nome a mim me recebe; e qualquer que a mim me receber recebe não a mim, mas ao que me enviou. (Marcos 9, 35-37)

E fez-lhe Levi um grande banquete em sua casa; e havia ali uma multidão de publicanos e outros que estavam com eles à mesa. E os escribas deles e os fariseus murmuravam contra os seus discípulos, dizendo: Por que comeis e bebeis com publicanos e pecadores? E Jesus, respondendo, disse-lhes: Não necessitam de médico os que estão sãos, mas sim os que são enfermos. (Lucas 5, 29-32)

A classificação das idades e períodos da vida humana nos ciclos da infância, adolescência, idade adulta e velhice não é absoluta mas histórica e socialmente fundada e varia segundo as culturas e sociedades. Sobretudo, no caso da adolescência, as culturas não são idênticas: muitas vezes a criança passa da infância, por um rito de iniciação ou de passagem, imediatamente para a idade do adulto:

Na **Roma antiga**, até o século II a.C. não existia um período que hoje chamaríamos de adolescência-juventude. Atingida a puberdade fisiológica, celebrava-se uma cerimônia religiosa na qual o púbere tirava a toga da infância para vestir a toga viril, traje solene dos cidadãos romanos. Passava-se da idade da infância para a fase adulta num salto. Com isso, ao jovem era permitido participar dos comícios, aceder à magistratura, alistar-se na milícia, com os mesmos direitos e deveres que o pai. No fundo havia somente três idades: a da infância, a do adulto e a da velhice. Os romanos só criaram uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta durante o século II a.C., em consequência das mudanças econômicas e sociais. Assim, juventude passou a ser sinônimo de subordinação, de marginalização, limitação dos direitos e recursos, como incapacidade de atuar adulto. Esse fenômeno baseou-se no poder e na riqueza das classes dominantes, fundados na marginalização não só dos jovens mas também das mulheres e de outras classes sociais. (Alves, 1992: 103s)

Nas **culturas africanas**, a transição da infância para a fase de adulto realiza-se até hoje de maneira direta, na idade de maturação sexual da puberdade, sem passar pelo estado da adolescência. As cerimônias de passagem, nas diversas formas de iniciação, determinam esta passagem como etapa significativa na vida dos rapazes e das meninas:

As cerimônias de transição da infância para a vida adulta não estavam limitadas só aos cidadãos romanos. A iniciação para a idade adulta dos jovens da tribo Aché na África Ocidental, por exemplo, impressiona pelas dolorosíssimas provas a que eles são submetidos. Elas incluem a perfuração dos lábios, com uma tibia de macaco, tatuagens e escarificações das costas com uma pedra afiada. Apesar das incisões profundas, os jovens não podem demonstrar um único sinal de dor. A bravura em suportar as provas os credencia para desempenhar o *status* e as funções que o rito lhes confere. Caso sejam fortes diante dessas provas, comprometem toda a família, desonrando-a, e eles passam a ser marginalizados. Trata-se mais de uma mudança social que fisiológica. (Alves, 1992: 104)

Podemos constatar, hoje em dia, na maioria das culturas africanas, pelo menos, três instituições educacionais paralelas, transmitidas por diferentes tradições: a iniciação como instância pré-colonial, as escolas corânicas e as escolas formais européias como instâncias coloniais e pós-coloniais. A situação conflitual resultando dessa simultaneidade de três modelos concorrentes, e, em particular, a inadequação do modelo escolar europeu como modelo importado e imposto são tópicos recorrentes na literatura de ficção e de análise pedagógica africana. Joseph Ki Zerbo, no livro com o título provocante *Eduquer ou Périr* (Educar ou extinguir-se) destaca a história trágica de derrotas sucessivas na área da educação pós-colonial. A juventude africana está afetada por crises de vários níveis: pela concorrência de sistemas educacionais, violentando os direitos humanos (como nas práticas da iniciação), pela inadequação de sistemas impostos dominantes (como as escolas européia e islâmica), pela ausência de um mercado de trabalho e pelas consequências de guerras, cataclismos e a falta de infra-estruturas de sobrevivência.

No **Brasil** observamos, de outra maneira, mas em vários pontos de maneira semelhante, a marginalização da criança e da juventude, e a concorrência de modelos (ou paradigmas) contraditórios e conflitantes, cada um, tentando dar uma resposta e apresentar uma solução ao desafio da educação e uma orientação para as futuras gerações:

No Brasil, muitas crianças pobres, tendo que prover o sustento da família, ingressam precocemente na idade adulta através do mercado de trabalho, assumindo, desde cedo, inúmeras responsabilidades. Isso acontece por conta da exploração do mercado de trabalho. (Alves, 1992: 104)

Podemos destacar algumas etapas na trajetória dessa problemática, dos anos 60 até hoje:

O jornal *A Tarde* (10/10/1999), num artigo intitulado „Menores abandonam escola para trabalhar“, descreve uma das últimas etapas dessa história de derrotas e de paradigmas concorrentes e conflitantes:

As crianças devem trabalhar, ou na escola ou fora da escola, o tempo só está valorizado pelo trabalho:

„Trabalhar é bom; antes trabalhar do que roubar ou pedir“

Segundo a socióloga Marlene Vaz, o mito do trabalho que enobrece o pobre pode ser facilmente detectado nas conversas com adolescentes de níveis sociais diferenciados. „A criança da sociedade alta pensa em estudar, fazer algum curso que lhe dê dinheiro para o futuro. Já as de rua trabalham para levar o dinheiro para casa. Como se a virtude da criança pobre fosse trabalhar.“

(Elismilton da Silva Abreu, 12 anos; *A Tarde* 10/10/1999)

Dessa moral do trabalho, resulta ou a corrida pela escola formal,

ou pelo trabalho na rua: só na Bahia, segundo estatísticas do IBGE, trabalham 420 mil menores com idade entre 7 e 14 anos nas ruas.

O trabalho infanto-juvenil é considerado pelas Nações Unidas (UNICEF), como violência e violação dos direitos humanos (e antes de todo da criança). Assim, a abolição do trabalho infantil faz parte, ou deveria fazer parte, da luta contra a violação e a exploração da criança “lato sensu”.

A história das instituições com vocação de proteção da criança demonstra com evidência a série de tentativas e derrotas deste problema que não se resolve só por uma nova lei ou uma nova instituição porque a questão do trabalho infantil recebe uma aceitação diferente segundo as diferentes camadas socio-econômicas: para as classes alta e média-alta, a escola corresponde às necessidades de criar um futuro aos filhos, as classes de baixa renda, menos preocupadas pelo futuro, o trabalho dos filhos constitui uma possibilidade de melhorar a situação do presente.

Proponho, mais uma vez, um breve percurso através da história das instituições e dos empreendimentos que foram realizados para proteger as crianças. É uma triste trajetória de tentativas que afinal revelaram-se todas como derrotas:

até 1964:

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM) assistia ao menor. Nas denúncias de corrupção e violência constatava-se até que seus funcionários emprestavam meninas às boates e as exploravam como prostitutas.

1979:

Surgiu a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem). Por lei, em 1980, o Estado deve ser responsável pela assistência, proteção e vigilância de menores até 18 anos nos seguintes casos:

- quando por ausência dos pais ou devido à sua impossibilidade ou omissão, eles não desfrutam das condições essenciais à vida, saúde e instrução
- quando, em casa, são vítimas de maus-tratos;
- quando vivem ou frequentam ambientes contrários aos bons costumes ou são explorados em atividades contrárias a eles;
- quando estão privados de representação ou assistência legal pela falta de pais ou responsáveis;
- quando manifestam desvios de conduta ou cometem infrações penais

Qualquer pessoa pode encaminhar menores às Febems, unidades estaduais de recepção e triagem da Funabem. (Alves, 1992: 115)

1990:

A Lei Federal nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, instituiu algo que tem sido visto por muita gente interessada na defesa dos meninos e meninas de rua, e por eles mesmos também, como sua “carta de alforria”. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em substituição ao Código de Menores de 1979, para lhes assegurar os direitos garantidos na Constituição. (Alves, 1992: 111ss)

1999:

O programa, implantado pelo governo federal há dois anos, está beneficiando 140 mil menores em todo o País, sendo 30 mil na Bahia. São crianças que trocaram a roça de sisal, a pedreira, a mina de carvão, o canavial, a oficina de sapato, pela sala de aula.

Programa Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), A Tarde 10/10/1999

6. Desmarginalização dos Marginalizados – através de paradigmas juvenis

A sociologia pós-moderna define a nossa época pela pluralidade

dos parâmetros e modelos de vida. Daí resulta uma relativização dos valores, por um lado, e uma possibilidade de criação de novos modelos, por outro. Boaventura de Sousa Santos demonstra a grande criatividade e variedade dos novos paradigmas, sendo às vezes “heterotopias” e não “utopias” – refletindo uma “plurilidade heterotópica”, um “patchwork dos códigos” em conflito.

Na instituição da “Câmara Paradigmática”, o sociólogo português criou uma utopia concreta, na qual se desenvolvem novas formas e novos modelos de vida:

A imaginação de tal debate na Câmara Paradigmática de Pasárgada 2 destina-se a desenvolver o campo das alternativas sociais práticas e a convocar as instituições educacionais a participar activamente nessa tarefa ensinando e investigando por igual os paradigmas em confronto. O reconhecimento do conflito paradigmático tem por objectivo precisamente reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar alternativas de desenvolvimento societal. (Boaventura de Sousa Santos. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo (Cortez) 1996 (2a ed.): 346)

A idéia principal seria de transformar os espaços educacionais em campos experimentais, destinadas a provar formas alternativas de vida e permitir desenvolvê-las num ambiente participativa e de livre concorrência:

A imaginação de tal debate na Câmara Paradigmática de Pasárgada 2 destina-se a desenvolver o campo das alternativas sociais práticas e a convocar as instituições educacionais a participar activamente nessa tarefa ensinando e investigando por igual os paradigmas em confronto. O reconhecimento do conflito paradigmático tem por objectivo precisamente reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar alternativas de desenvolvimento societal. (346)

Contrariamente a utopia, Pasárgada 2 define-se como heterotopia: em vez de se encontrar em *nenhum* lugar (u-topia) ela se encontra num *outro* lugar (hetero-topia), lugar real, mais no sentido de uma “utopia real”, diferente e arrumado de outra maneira que o lugar onde vivemos atualmente: a nova visão e a nova perspectiva são as características desta heterotopia que se inspira nas tradições iluministas e alternativas:

A heterotopia que proponho chama-se Pasárgada 2. Não é um lugar inventado, é o nome inventado de um lugar da nossa sociedade, de qualquer sociedade onde vivamos, a uma distância subjectivamente variável do lugar onde vivemos. (...) Em Pasárgada 2 estuda-se com muita atenção o século XVII porque foi um século em que circularam vários paradigmas científicos. Conviveram a par e par o paradigma ptolemaico e o paradigma copernicano-galilaico. Talvez por isso se aceitou neste século a relativização do conhecimento, a distância lúdica em relação às verdades adquiridas e se viveu o fascínio por outros mundos, outras formas de pensar e agir, enfim, outras formas de vida. (325)

O ideal da Pasárgada 2 inscreve-se na globalização, mais não no sentido de uma nova hegemonia, ao contrário: em oposição ao consumismo e capitalismo do mercado, ela defende e propaga os paradigmas emergentes e periféricos que representam a maioria das populações não-representadas no mundo dominado até agora pelo único modelo neoliberal: a globalização social do direito à diferença substituirá a globalização mercantil e econômica:

(...) o modelo de desenvolvimento capitalista assume uma hegemonia global no momento em que se torna evidente que os

benefícios que pode gerar continuarão confinados a uma pequena minoria da população mundial, enquanto os seus custos se distribuirão por uma maioria sempre crescente. Se bem que a lógica e a ideologia do consumismo se globalizará, cada vez mais, a prática do consumo continuará inacessível a vastas massas populacionais. As desigualdades sociais entre o centro e a periferia do sistema mundial tenderão, pois a agravar-se.“ (299)

7. Códigos intersticiais da juventude - exemplos francêses e brasileiros

Neste âmbito, a questão da juventude como maioria mundialmente excluída atinge novas dimensões e perspectivas: os códigos intersticiais das periferias articulando-se de formas linguísticas, musicais, gráficas e outras são moldes de identificação para a geração jovem em geral, que –segundo os nossos levantamentos- está preocupada em todas as partes do mundo por um futuro inseguro e a falta de perspectivas. Assim, estas formas de expressão nos interstícios fazem parte dos paradigmas emergentes, alternativas que reclamam e reinvidicam o direito a palavra, a participação para construir um mundo futuro que funcione segundo novas regras e outros paradigmas.

Apresentamos dois exemplos em que se articula este desejo de criação: o universo linguístico, que repercute e influe nas letras de músicas como rap, reggae e rock, e o mundo dos grafiteiros, que procura expressão e rebelião numa linguagem que –num paradoxo vivo e real-, se mostra expressiva e fechada ao mesmo tempo.

7.1. Gíria

Na linguagem cotidiana destacam-se diferenças entre os adolescentes e adultos, diferenças que se refletem da mesma maneira em outras áreas: música, artes plásticas, moda, esporte, conduta ...

Os sociolectos das periferias das cidades na França, e sobretudo dos jovens videndo aí, foi recolhido por Jean-Pierre Goudaillier e apresentado no dicionário *Comment tu tchatches ? Dictionnaire du français contemporain des cités*. O dicionário é principalmente resultado de análise de textos de rap, romances policiais, emissões de TV, revistas de hip-hop e levantamentos com jovens nos bairros periféricos de Paris.

O léxico dos jovens é principalmente composto de derivados do cigano, do árabe, de línguas africanas, do crioulo das Antilhas, do “argot” (gíria, linguagem própria de malandros e/ou outros grupos sociais), do inglês norte-americano, e do verlan (língua invertida : à l’**envers** = **verlan**, c.à.d. ao invés, invertendo as sílabas como em « tomo » pour « moto »).

1. Origem de línguas ciganas :
maraver = battre, frapper (orig. romani/cigano),
lové = argent (cigano)
chourav = voler (orig. romani)
2. origem africana :
go, gorette = femme, fille (bambara, wolof)
3. origem inglês norte-americana
cash = espèce, argent
flipper = (péfli): avoir peur
sniffer = to sniff: inhaler
4. origem árabe :
arhnouch = police
haram = péché
heps = prison
5. verlan
manès = cinéma (verlan) (inverter as sílabas)
lopsa = salope, femme
meuf = femme
keuf = flic

- teuf = fête
teub = bête
maboul = fou (árabe)
6. língua crioula das Antilhas :
macoumé = homosexuel (créole antillais)

No linguajar dos jovens brasileiros soteropolitanos que entrevistamos, descobrimos expressões interessantíssimas nos campos semânticos semelhantes com funcionamentos parecidos como a criação de palavras na base da inversão das sílabas, do verlan francês :

Droga: massa, back, bigbig, *agadró* (droga), *olacó* (cola), craque, ropinol, arrocha, bagulho, erva, djavá, morrão, diazapan, careta, pico, queijo, farinha

amigo: brother, brown, velho, sangue bom, os cara, djá

polícia: boneco ou boneca, os homê, macaco, popó, os azulzinhos, os marronzinhos, chocolate,

mulher: *oçamo*, sacizeira

meninos de rua: gurí, pivete/vete, trombadinha, sací

roubar: guelar, *obarró*, *pegapé*

7.2. Graffite

O **graffite**, chamado pichação por uns, embelezamento por outros, ato de delinquência por uns e obra de arte por outros, se define como linguagem fechada, reação auto-excludente proposital e ato de rebeldia, sem função comunicativa geral, mas com função de código segredo:

A história social mais recente do graffite explica a função e o significado desta manifestação cultural:

“Nos EUA, principalmente nos bairros pobres de Nova Iorque, era comum que os moradores da periferia, impossibilitados de participar dos eventos da cidade, que exigiam um certo poder aquisitivo, fizessem festas de rua, conhecidas como “bailes black”. No geral, os promotores dessas festas faziam parte de gangues que representavam e defendiam seus bairros. Mais do que de defesa, havia muita rivalidade entre uma gangue e outra. Para que seus integrantes pudessem se comunicar, eles escreviam com letras ilegíveis e faziam desenhos quase incompreensíveis nos muros dos guetos, numa espécie de código secreto.“ (*Como Graffitar* Nr. 1)

Do ponto de vista histórico, descobrimos pinturas murais como fenômeno característico e mais antigo da humanidade, nas cavernas de Lascaux da França, e os graffiti de Pompeii até aos nossos dias.

Um grafiteiro de Salvador da Bahia testemunha das motivações pessoais e artísticas sublinhando o aspecto lúdico-artístico, sem objetivo e, ao mesmo tempo, sem função comunicativa geral:

“grafiteiros são pessoas que negligenciam e ignoram consciente e propositalmente o sentido e a função das palavras... só aquele que vive o estilo, que vive na matéria, pode julgar, pode entender e compreender (...) tentamos explicar o sistema, o pseudônimo, a questão da beleza das letras, no caso pior, fizeram afinal a seguinte pergunta: “E todo isto, presta para que?” pergunta que testemunha da domesticação conseguida que sofreram desde criança.”

A auto-exclusão é um fenômeno importante para os autores de graffiti, como reação a serem excluído num primeiro tempo pela sociedade e suas instâncias, denegridos como pichadores que só produzem pichação.

Através destes poucos exemplos se ressaltam a criatividade, a energia e a dinâmica das jovens gerações em várias, senão em todas as partes do mundo. Uma criatividade que se bate nas regras e limites impostos, mas produtora de uma nova cultura, novas formas de vida e de valores. Acredito profundamente na mensagem do jovem, que, por causa da sua definição como deficiente e excluído, permanece numa situação de rebeldia, de contestação e de provocação. Depois de

ter realizado levantamentos em vários países europeus, africanos e no Brasil, sobre lazes, manifestações culturais da juventude, fico convencido do capital e da capacidade da geração jovem de criar um futuro, provavelmente novo e melhor. Ela só precisa da abertura de novos campos sociais, educacionais, onde se podem efetuar e experimentar novos paradigmas e modelos de vida, numa livre concorrência. Isso permitiria as novas gerações de se realizarem e tomar a palavra para mostrar aos adultos, cada vez menos convencidos dos modelos de vida que pregaram e já não elogiam mais, novos rumos, rumos alternativos... só falta ainda a confiança na capacidade da juventude e a sua participação ativa na transformação dos modos de vida...

Referências bibliográficas

ALVES, Júlia Falivene. *Metrópoles. Cidadania e qualidade de vida.*

São Paulo (Moderna) 1992 (Coleção polêmica)

CALVET, Louis-Jean. *Les voix de la ville. Introduction à la cosiolinguistique urbaine.* Paris (Ed. Payot & Rivages) 1994.

GOUDAILLIER, Jean-Pierre. *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités.* Paris (Maisonneuve et Larose) 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola.* SP (Ática) 1992 (9a ed.)

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Educação e exclusão social: para uma crítica à restauração conservadora na educação. *Cadernos do CEAS*, n° 162/1996: 47-55.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A exclusão social no Brasil: Algumas hipóteses de trabalho e quatro sugestões práticas. *Cadernos do CEAS*, n° 152/1994: 57-66.

SNOW, David. *Desafortunados. Um estudo sobre o povo da rua.* Petrópolis (Ed. Vozes) 1998.

Tipologia textual: uma proposta de análise

Mara Lucia Fabricio de Andrade

Universidade Estadual de Paulista - UNES

ABSTRACT: Based on a sociolinguistic theory, which permits to relate genre and type of text, and which proposes a model based on "levels", it is suggested a form of analysis to the study of textual diversity. Basically, the work was conducted by exemplifications and quantitative analysis of a corpus. Considering the analysed data, even though they are partial, it is possible to reaffirm the classification and characterization of textual types by distribution of potentialities, uses and functions.

PALAVRAS-CHAVE: Tipo de texto, pronome demonstrativo, funcionalismo.

Introdução

Este trabalho constitui estudo de apoio para o projeto de dissertação de mestrado¹ que analisa o comportamento dos pronomes demonstrativos anafóricos no sintagma nominal e no texto sob a ótica da referência, conforme Koch e Marcuschi (1998), e, Neves (2000a e b).

O estudo aqui exposto diz respeito à fundamentação teórica que sustenta a formação do *corpus* de análise do referido projeto.

1. Gêneros do discurso ou tipos textuais

Até que ponto **gêneros** e **tipos** podem ser aproximados é uma questão que tem sido abordada em vários trabalhos, por exemplo Silva (1995), Adam (1999), Silva (1999) e Andrade (2000).

2. Classificação dos tipos textuais

Vilela (1999) abstrai os pressupostos que fundamentam as diferentes tipologias textuais existentes, classificando-as em: **formais** (que consideram as características textuais internas dos textos); **funcionais** (que consideram os traços textuais exteriores aos textos); **formais e funcionais** (que conciliam traços internos e externos ao texto).

Uma classificação formal é, por exemplo, a explanada por Adam (1997), que diz respeito aos protótipos de narração, descrição, argumentação, explicação, etc.

Um exemplo de classificação funcional é a feita por Melo (1985, *apud* Lonardoni, 1996). Melo estabelece - a exemplo do que se faz para a literatura - os **gêneros** para o jornalismo. Melo retoma a classificação feita por Luiz Beltrão, classificação que atende a critérios funcionais, de acordo com as funções que os textos desempenham em relação ao leitor: informar, explicar ou orientar. A partir dessas funções, Beltrão propõe três categorias básicas: jornalismo *informativo*, jornalismo *interpretativo* e jornalismo *opinativo*. Acrescentando alguns elementos, Melo reduz essa classificação a duas categorias: jornalismo **informativo** (nota, notícia, reportagem, entrevista) e jornalismo **operativo** (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta).

Como exemplo de classificação formal e funcional tem-se o modelo elaborado por Silva (1995), que concilia contribuições advindas de várias perspectivas de análise². Acreditando que, de um ponto de vista lingüístico, uma das grandes dificuldades encontradas nas classificações de tipos textuais decorre da falta de distinção entre os planos ou níveis de análise, Silva propõe critérios para uma classificação dos **tipos textuais-discursivos** em **níveis**. Resumidamente, os três níveis propostos são:

- primeiro nível: **estruturas discursivas**.
- segundo nível: **uso das estruturas discursivas em situações reais de comunicação**.
- terceiro nível: **função ou propósito comunicativo com que dada unidade discursiva é empregada, sua força ilocucionária, ou a variedade de eventos comunicativos a que se associa**.

Nessa direção e dentro das diretrizes teóricas expostas, propõe-se aqui que os níveis sejam especificados segundo:

- a natureza das unidades constantes em cada nível: formais, comunicativas e argumentativas,
- o modo de funcionamento das unidades em cada nível.

Quadro 1: Níveis de análise de tipos textuais

1o. nível: unidades formais	2o. nível: unidades comunicativas	3o. nível: unidades argumentativas
estruturas discursivas (internas à língua)	usos das estruturas discursivas em circunstâncias reais de comunicação	função/propósito comunicativo dos usos das estruturas discursivas em circunstâncias reais de comunicação
POTENCIALIDADES	USOS	FUNÇÕES LINGÜÍSTICAS
narrativa descritiva expositiva / argumentativa procedural dialogicas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ o tipo de veículo ♦ o tipo de literatura ♦ o tipo de destinatário ♦ a modalidade de língua (falada ou escrita) ♦ etc ... 	conativa referencial metalingüística expressiva poética fática

3. Exemplo de análise

Uma grande dificuldade que há, conforme Silva (1995), para se realizarem análises empíricas está exatamente em identificar e delimitar porções de discurso inseridas em outras unidades maiores. Um exemplo é a entrevista, que pode abranger as mais diferentes manifestações lingüísticas. No entanto, tendo por base a análise por níveis - nos termos propostos -, a entrevista poderia ser considerada um tipo de texto, uma vez que diz respeito a uma atividade que se realiza e que se caracteriza pela troca dialógica. Na tentativa de ilustrar essa questão é que se apresenta o quadro 02.

Quadro 2: Traços distintivos de textos (veiculados por jornais) e níveis de análise³

Tipos de texto	Unidades formais				Unidades comunicativas										Unidades argumentativas									
	N	Dg	A	DI	J	JR	R	LCI	LAR	ADT	TEE	FAL	ESC	REP	DES	INF	OPI	CO	RE	EX	PO	FA	ME	
Notícia	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Art. Jorn. Cient.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Editorial	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Carta-leitor	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Crônica	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Entrevista	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Quadrinho	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Legenda

UNIDADES FORMAIS	UNIDADES COMUNICATIVAS	UNIDADES ARGUMENTATIVAS
N [narrativa]	J [jornal]	ADT [adulto]
Dg [descritiva]	JR [jornal - revista]	TEE [teen]
A [expositiva/argumentativa]	R [revista]	NF [nfanfante]
DI [diálogo]	LCI [literatura-científica]	FAL [falada]
P [procedural]	LCO [literatura-cotidiana]	REP [reportado]
	LAR [literatura-arte]	ESC [escrita]
	INF [informativo]	DES [desenho]
	OPI [opinativo]	

¹ Projeto financiado pela Fapesp, sob orientação da Prof. Maria Helena M. Neves, a quem agradeço pelas preciosas sugestões.

² Tais como: o próprio Bakhtin (1997), já citado acima; Labov (1985) e Schiffrin, 1984.

Nesse quadro, as unidades formais, correspondentes ao primeiro nível, evidenciam as estruturas básicas que sustentam um tipo textual e as suas marcas aparentes na superfície do texto, daí seu número restrito. As unidades comunicativas, que correspondem ao segundo nível e podem ser numerosas, são: o veículo de comunicação utilizado, o “estilo geral” ou tipo de literatura, o receptor e o tipo de código utilizado. As unidades argumentativas, que correspondem ao terceiro nível, estão relacionadas com a intenção subjacente à comunicação. Os níveis de análise assim dispostos permitem uma análise mais apurada dos diferentes tipos de textos.

Os tipos de textos utilizados nessa proposta de análise - que aparecem no quadro 02 - foram limitados a alguns tipos veiculados por jornal. Com o aparato de análise aqui preparado, pode-se indicar, por exemplo, que:

- o **artigo jornalístico-científico** normalmente busca divulgar para a massa o conhecimento produzido pela ciência. No entanto para que isso ocorra há uma série de adaptações, transformações e cuidados que acabam por caracterizar um outro tipo de texto. Em certa medida esse é um tipo que se aproxima da notícia, mas que em muito difere dela. Nele há uma tendência a privilegiar a função referencial.

- a **carta do leitor** apresenta algumas características em particular que a faz diferente de uma carta tradicional: é dirigida a uma massa de leitores e, geralmente, obedece a certas normas pré-estabelecidas pelas redações de cada jornal ou revista, como, por exemplo, a limitação do número de linhas, ou até mesmo o “corte” de partes de seu conteúdo. Ainda que veiculada por jornal e pública, a carta não deixa de ser um meio de comunicação pessoal, e portanto com tendência a privilegiar a função expressiva.

- o **quadrinho** apresenta essencialmente uma estrutura dialógica transportada para a escrita; contudo é natural que todas as outras estruturas apareçam em segundo plano. Normalmente, quando publicado em um jornal ou revista não especializada, o quadrinho raramente ultrapassa três tiras. Trata-se de literatura cotidiana, uma vez que seu caráter popular e humorístico não pode ser negado. Nele a função fática é privilegiada.

No que diz respeito especificamente à formação do *corpus* do projeto já referido anteriormente, com base nesse panorama, foram escolhidos apenas os quatro primeiros tipos que se encontram expostos no Quadro 2.

Observando o quadro, é possível verificar que cada um desses tipos - ainda que não prototípicos, nos termos de Adam (1997) - apresentam, respectivamente, traços pertencentes às principais unidades formais: narração, descrição, argumentação e, no caso da carta, um conjunto de todas. Da mesma forma, é possível verificar que os traços das unidades argumentativas desses tipos giram em torno da oposição entre as funções conativa/referencial e expressiva.

Do que se expõe no Quadro 2, somente o traço “jornal” foi transformado em um grupo de fatores para a codificação e a análise quantitativa. O respectivo traço, uma unidade comunicativa, foi subespecificado conforme o órgão veiculador dos textos, por exemplo o jornal *O Estado de São Paulo*. Tal se deve ao fato de ser esse o traço mais relevante para a natureza do estudo em questão, e, também porque a classificação aqui exposta automaticamente já permitiu a escolha de tipos com características que podem influir no uso anafórico dos pronomes.

4. Alguns resultados

Conforme consta no projeto, realizou-se no *corpus* - cuja constituição é aqui exposta - um levantamento do uso dos núcleos pronominais demonstrativos e dos núcleos com determinantes demonstrativos. Respectivamente são exemplos:

- E **ISTO** a sociedade deve a eles. (FSP)
- Toda aranha nasce programada para fazer teia. Mal dá os primeiros passos e começa a tecer **AQUELA rede perfeita**. (FSP)

Os gráficos 1 a 4 - a seguir - trazem alguns resultados do levantamento realizado.

O **artigo jornalístico-científico** é o tipo que tem maior ocorrência de determinantes demonstrativos acompanhados de núcleos representados por substantivos comuns (Gráfico 1) e, também, uma maior ocorrência das formas demonstrativas *esse, etc...* (Gráfico 2). Nota-se ainda, nos dois gráficos, a baixa ocorrência de núcleos pronominais, mais acentuada no **artigo jornalístico-científico**. Esse último fator, somado à presença de núcleos comuns e, também, à presença de formas *esse, etc...* - as mais propícias à anaforizações - permite observar-se, nesse tipo textual, a intenção do locutor de ser o mais preciso possível na construção, identificação e retomada da informação, o que se traduz pela alta referencialidade do texto.

Gráfico 1 Estatuto dos núcleos demonstrativos ou com determinantes demonstrativos do SN.

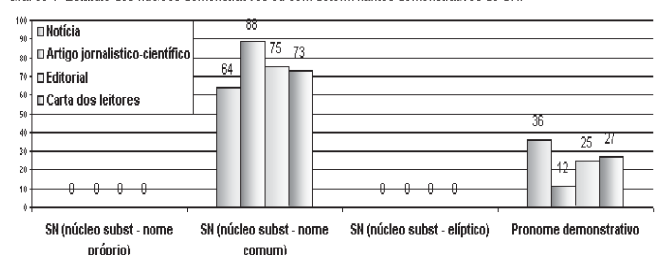
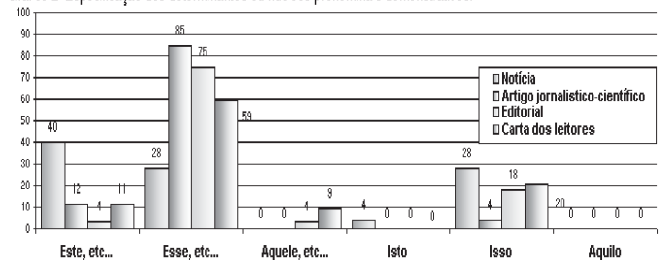
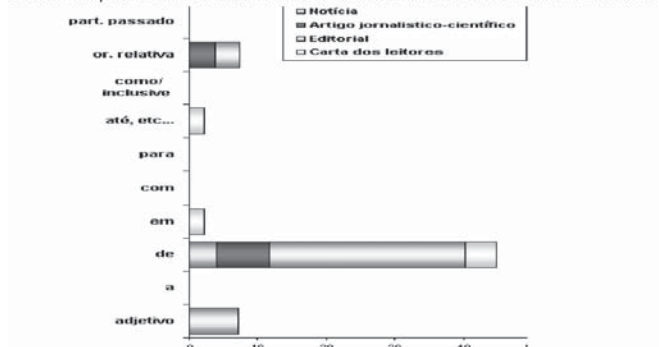


Gráfico 2 Especificação dos determinantes ou núcleos pronominais demonstrativos.



No gráfico 3 (abaixo) se verifica que no **editorial** - seguido do **artigo jornalístico-científico** - a complexidade dos sintagmas com núcleos demonstrativos ou com determinantes demonstrativos é maior. A complexidade, de certa forma, favorece a retomada e a identificação do objeto com maior êxito (ao menos pelo aspecto semântico).

Gráfico 3 Complexidade do SN à direita dos núcleos demonstrativos ou com determinantes demonstrativos

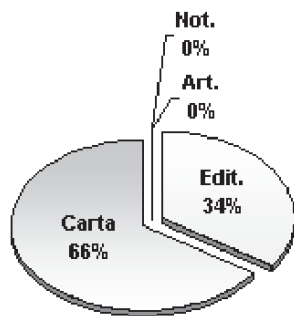


No que diz respeito aos fatores de ordem argumentativa (Gráficos 3 e 4), verifica-se que os núcleos demonstrativos ou com determinantes demonstrativos presentes na **notícia** e no **artigo**

³ Vilela (1999), com base em Helbig (1975), também faz uma classificação por traços, mas os critérios que usa são outros.

jornalístico-científico não vêm acompanhados por adjetivos - seja à direita, seja à esquerda, nos termos de Neves (2000, p. 201-203). Contrariamente, conforme se observa nos mesmos gráficos, verifica-se no **editorial** e na **carta** o uso de adjetivos. No **editorial** há a maior incidência de adjetivos, que ocorrem equilibradamente nas duas posições. Na **carta**, contudo, os adjetivos ocorrem somente à direita, e, conforme ilustra o Gráfico 4, de maneira bastante acentuada.

Gráfico 4: Ocorrência de adjetivos no SN à esquerda dos núcleos demonstrativos ou com determinantes demonstrativos.



Pelos dados analisados é possível reafirmar-se, assim, a classificação e caracterização de tipos textuais pela distribuição das potencialidades, usos e funções - presentes no Quadro 2.

Conclusão

O modelo baseado em “níveis” se mostra mais adequado à análise da diversidade textual existente. Trata-se de um modelo que se faz genérico e abrangente, mantendo, ao mesmo tempo, as características específicas de cada texto, tais como: a informatividade e a opinião (apresentadas na proposta de Melo) e as características formais prototípicas (explanadas, entre outros, por Adam (1997)).

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan, 1997.
- ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris, Nathan, 1999.
- ANDRADE, M. L. F. Gêneros e tipos: uma aproximação. 2000. (disponível no endereço: <http://groups.yahoo.com/group/deletras/files> (SOLETRAS)).
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 2 ed.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: Univ of Philadelphia Press, 1975.
- LONARDONI, M. *No topo da notícia. De como a submanchete faz manchete*. Dissertação de mestrado. Unesp-Araraquara, 1996.
- MELO, J. M. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- NEVES, M. H. M. *A referência e sua expressão. Relatório ao CNPq*. (2000a). Mimeo.
- NEVES, M. H. M. *A referência e a constituição do texto*. (2000b). Mimeo.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antonio. Processos de referência na produção discursiva. *Delta* 14, n. especial, p. 170-190, 1998.
- SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta* 2, n. 4, 9, 87-106, 1999.
- SILVA, V. L. P. *Forma e função nos gêneros de discurso*. 1995 (Mimeo)/*Alfa*, 42, 1997.
- VILELA, M. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1999. 2ed.

Considerações em tempo: a múltipla realização do presente histórico e do presente com valor de futuridade no Português Brasileiro

Marcelo Andrade Leite (FAA/FAFIVA)

ABSTRACT: *The historical present as its expression with future worth shows itself as an authentic process and something highly spread in the language. However, more important than identify its presence in the communication process, it's necessary to understand the motivation and pragmatic effects created by its application.*

PALAVRAS-CHAVE: *Presente histórico; foco/ ponto de vista; grau epistêmico.*

O presente histórico é identificado, praticamente, por todos os autores da nossa Língua, mas ainda assim o fenômeno aparece sempre como um desvio ao estudo das formas verbais. É visto como um caso de forma presente usada para relatar eventos pretéritos.

A proposta que fazemos aqui seria a de que estamos frente ao caminho contrário à interpretação, ou seja, temos uma categoria de temporalidade que se vale, entre outras coisas, de formas de presente do indicativo como recurso de expressividade.

Conforme nos apresenta CUTRER (1994), o primeiro autor a iniciar considerações a respeito do presente histórico, ou presente narrativo, foi JESPERSEN (1929). Ele nos desperta a atenção ao que previamente considerava SAUSSURE como uma encruzilhada lingüística: os tempos verbais. No caso, mais especificamente nesse artigo, o presente do indicativo.

As gramáticas tradicionais nos trazem a referência a essa realização do presente, de maneira legítima, como uma espécie de emprego metafórico do tempo verbal. CUNHA & CINTRA (1985) expõe-nos o fato como um recurso do autor para dar maior vivacidade aos eventos ocorridos. Para alguns autores, como o próprio JESPERSEN, isso constituiria uma espécie de “teoria da visualização”, ou seja, é o autor colocando os fatos frente ao leitor como se o mesmo fosse capaz de visualizá-los no momento em que são descritos.

Exemplo 1

*Um vagabundo **caminha** pela beira da estrada. Eugênio o **vislumbra** num relâmpago, à luz dos faróis. O auto **continua** na sua carreira precipitada e ele **fica** pensando no irmão perdido.(...)*

(VERÍSSIMO, *Érico. Olhai os lírios do campo*,93)

A visualização dos eventos expressos pelos verbos no presente é nitidamente percebida no exemplo 1. Nesse caso, o autor, ao empregá-los, constrói o quadro de reminiscências do personagem e remete-nos a uma proximidade quase que sinestésica do universo de suas lembranças.

Também é de significativa relevância observarmos que há, naturalmente, uma aproximação de FOCO/PONTO DE VISTA do narrador e do narratário com o intuito de, conforme já foi dito, aumentar o grau de envolvimento deste com o que é narrado. Dessa forma, há um natural aumento de credibilidade quanto ao conteúdo do texto.

Se o emprego dessa forma, comprovadamente legítima e expressiva do tempo verbal na língua portuguesa, se faz com grande proficiência na língua escrita, é ainda mais na oralidade que encontra campo de vasta expansão. Nesse âmbito (língua oral), há a multiplicidade de recursos para a estruturação das relações temporais, como o próprio contexto de comunicação, além das inferências produzidas entre os elementos envolvidos.

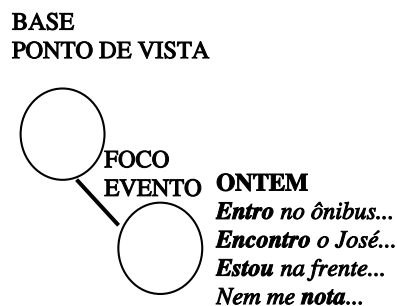
Existem os casos em que a relação de tempo é mantida por um elemento externo ao âmbito morfológico do verbo. Estamos tratando dos advérbios de tempo ou expressões de valor semelhante. Termos considerados pela teoria dos espaços mentais como construtores espaciais (Space Builders) (FAUCONNIER, 1997) funcionam, preferencialmente, como dêiticos temporais, operando como ponteiros que indicam a seqüência temporal impressa no texto independente da variação dos morfemas flexionais. Principalmente, quando se trata do morfema (DMT) zero de presente do indicativo.

Exemplo 2

*Olha só! ONTEM, eu **entro** no ônibus e **encontro** o José, que eu não vejo há um tempão. E o pior é que eu **estou** na frente dele fazendo sinal e o cara nem me **nota**... E aí, José, não lembra de mim?*¹

Para a teoria dos espaços mentais, tal processo se desenvolve a partir da estruturação de um espaço onde se orientam as ações pretéritas. Vejamos assim, segundo FAUCONNIER (1997), como poderíamos configurar a ocorrência desse caso apresentado no exemplo 2:

Figura 1



Estrutura de Espaço Mental

A gramaticalidade do exemplo 2 é inegável. A transcrição deste trecho, ouvido em uma conversa informal entre duas pessoas, levou-nos a observar que a presença do advérbio ONTEM é a responsável pela construção de um espaço mental em que, independente da forma do verbo, todos os eventos se processarão no passado e serão encarados como tal. Nunca serão interpretados, nesse contexto, como eventos próximos ao momento de enunciação.

Por outro lado, há de se destacar que, muitas vezes, a estruturação do tempo se vale de diversos recursos que não os advérbios

bios ou flexões verbais. É o que podemos observar quando o tempo estrutura-se conforme uma ordem interna ou mesmo apoiado sobre o conhecimento do conteúdo semântico que temos da forma verbal.

Exemplo 3

*DOURADOS (MS) e CUIABÁ. O índio terena Sebastião Mendes, de 43 anos, **agoniza** no hospital Evangélico de Dourados, com sintomas de pneumonia. **Morre** três dias depois. De (sic) AIDS. Um mês depois - setembro de 98 - o índio Kaiapó B., de 16 anos, **morre** com "doença de branco" numa das aldeias de Redenção (PA). Fevereiro de 99: outro Kaiapó, de 30 anos, **é abatido** pelo mesmo mal.*
(O PAÍS, pág. 11 - Índios Flechados por um mal urbano - 06/06/99)

No exemplo 3, três elementos concorrem para a compreensão temporal por parte do falante: as expressões temporais (*um mês depois, três dias depois, setembro de 98, fevereiro de 99*), o conteúdo semântico de alguns verbos que nos impossibilita acreditar que seja possível *morrer* e depois *agonizar* e, por fim, a ordem forçada por esse conteúdo também é fator de estruturação da temporalidade do texto. O fato de uma ação vir posterior à outra no texto também nos indica uma ordenação no universo do evento. Vejamos, então, um exemplo que também ilustra esta forma de ordenação temporal:

Exemplo 4

*Outro complicador na região é o trabalho de indígenas em usinas de cana-de-açúcar. Longe das aldeias nos meses de colheita, eles **passam a freqüentar** prostíbulos e **voltam** com doenças venéreas.*
(O PAÍS, pág. 11 - Índios Flechados por um mal urbano - 06/06/99)

A ordem de apresentação dos verbos, assim como os conteúdos semânticos dos mesmos, são os únicos e suficientes elementos para a estruturação da compreensão das linhas temporais no texto.

Entretanto, de comum a todas as formas, há um espaço BASE a partir do qual se constroem os PONTOS DE VISTA que servem como o ponto de partida para o falante. Usa-se o construtor espacial com valor dêitico temporal para orientar o ouvinte em um espaço temporal pretérito. Ou mesmo os recursos semânticos e de ordenação interna para se estruturar o tempo. Ainda que saibamos não se tratar, em momento algum, de um presente de quem narra para quem ouve, (mas, sim, de um universo de FATO, ou universo pretérito) a focalização dos eventos é alinhada pelo emprego dos recursos expressivos citados acima.

Todavia, é importante mencionar que o mesmo advérbio que constrói os espaços pretéritos também estrutura o emprego do verbo com valor de futuridade, como podemos observar nos exemplos destacados por CUNHA & CINTRA (1985:437)

*Amanhã² mesmo vou para Belo Horizonte e lá **pego** o avião do Rio.* (A. Callado, MC, 19)

*Outro dia eu **volto**, talvez **depois de amanhã**¹, ou na primavera.* (A. Bessa Luís, QR, 277)

Tais sentenças, de grande operacionalidade na língua, apresentam sua temporalidade ancorada sobre o advérbio presente nos textos, que remetem os eventos expressos pelos verbos a um ponto posterior ao momento da enunciação. Dessa forma, observamos que, tanto o advérbio de tempo com valor de futuro como os de pretérito (cf. exemplo 2) operam da mesma maneira.

O grau epistêmico e os verbos de fala.

Uma curiosa ocorrência em português apresentada nos jornais são as variações entre presente e pretérito perfeito com os verbos de fala em discurso indireto ou direto em textos de jornal. Há uma constante alternância entre esses tempos em português na mídia que, a princípio, nos pareceria uma mera questão de opção do jornalista ao transcrever a notícia.

Todavia, sabido que não há texto ingênuo, assim como não existe linguagem sem motivação ou interação, foi-nos possível observar que os jornais fazem uso de formas pretéritas para distanciar o envolvimento do jornalista (e, por conseguinte, do meio de imprensa ao qual ele pertence) da fala emitida por alguém.

O já distanciado uso da 3ª pessoa assume nuances de um *continuum* em que o grau epistêmico pode variar de maior para menor credibilidade a partir do fato de que não só foi "ele quem disse", como isso constitui um afastamento do momento presente do leitor.

Exemplo 5

*O procurador Carlos Coelho estranha a hipótese de esquecimento. Ele **DIZ** ter contestado na frente do próprio desembargador o hábeas corpus que liberou o traficante José Juracy Lucas.*
(O PAÍS, pág. 10 - Desembargador é acusado de favorecer tráfico - 28/03/99)

Vemos, no exemplo 5, que o procurador, apresentado sutilmente como o contestador da atitude ilícita do desembargador acusado, tem sua fala com um verbo *dicendi* no presente do indicativo. Por outro lado, a fala deste não se faz do mesmo jeito, como podemos ver a seguir no exemplo 6.

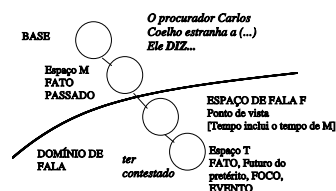
Exemplo 6

*O corregedor geral se defendeu denunciando a existência de uma rede de falsificadores. Ele **DISSE** que não impetrou os alvarás impetrados por Maria José e seu sócio e negou que tenha concedido regime aberto aos colombianos.*
(Idem)

Com a fala do procurador, há uma aproximação de comprometimento maior do que com a do corregedor geral (outro elemento envolvido com o desembargador), que se encontra sob acusação de envolvimento com o crime organizado e tráfico de drogas. O jornal procura se distanciar de qualquer declaração dele.

Ainda que a 3ª pessoa distancie o meio de comunicação da declaração dos envolvidos, fica sutilmente exposto um jogo de presente/pretérito perfeito do indicativo que promove os efeitos pragmático-discursivos de maior ou menor crença ao que é dito. De acordo com a teoria dos espaços mentais, é possível configurar o seguinte esquema:

Figura 2



Verbos de fala e grau epistêmico.

¹ Este exemplo encontra-se em um conjunto de anotações que constitui um pequeno corpus sobre o emprego do presente histórico ouvido em diálogos de pessoas seja na televisão, no rádio ou mesmo em situações cotidianas de interação de linguagem.

Relacionando a figura 2 ao exemplo 5, vemos que a orientação do foco de leitura se faz sobre o DOMÍNIO DE FALA. É como se o autor da sentença estivesse orientando o leitor para que estruture o seu FOCO sobre o universo do DOMÍNIO DE FALA e, assim, aproxime de si a fala do procurador e não, simplesmente, o EVENTO de dizer X.

O uso da forma pretérita do verbo já reestrutura esse FOCO e aponta muito mais para o EVENTO do que para, propriamente, o conteúdo do que foi dito. Em sendo assim, esse jogo de orientação efetuado pelo verbo no presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo é o responsável, nesse tipo de sentença, pela variação de comprometimento do órgão de mídia que veicula a fala de terceiros, assim como pela maior ou menor credibilidade do leitor face a essa fala. A identificação do leitor com o jornal, ou melhor, quanto mais próximo for o seu perfil do que o periódico desenha como Leitor Modelo³, maior é o efeito desse jogo de tempos na formação de opinião do indivíduo.

É na sutil ferramenta da linguagem que mostramos o somos e a que viemos. Como conclui Guimarães Rosa:

“A gente sabe mais, de um homem, é o que ele esconde.”
(ROSA, J.G. 1986:296)

E não há labirinto melhor para se esconder do que a língua.

Conclusão

O artigo aqui apresentado norteou-se a partir de três hipóteses: primeiramente, todo uso de presente histórico ou narrativo é, a princípio, motivado, ou seja, não há casualidade muito menos emprego aleatório desse recurso de expressividade da língua. Assim como não há ilegitimidade no fenômeno. O que podemos comprovar através não só de sua incidência nos mais diversos níveis de linguagem como de seu registro na gramática tradicional.

O fato é que, independente das pistas temporais virem expres-

sas nitidamente por flexões verbais ou mesmo advérbios, sempre há, metaforicamente falando, “pegadas temporais” que permitem ao leitor ouvinte seguir e orientar no tempo do texto.

Além do mais, foi constatado que, ocorrendo uma motivação, é natural considerarmos que seu emprego é diretamente relacionado a efeitos intencionais que o autor tenta gerar no leitor, orientando sua percepção com relação a algo mais do que o tempo. Como mencionamos, a própria teoria da visualização busca aproximar os focos temporais na relação AUTOR(FALANTE)/LEITOR (OUVINTE). Como boa exemplificação, podemos destacar a questão dos verbos de fala na linguagem da mídia escrita abordados aqui. Obviamente, reconhecemos que conclusões mais apuradas demandariam um trabalho variacionista ao qual não nos propomos aqui, mas sim, semear a idéia dessas considerações em nosso idioma.

A famosa encruzilhada de SAUSSURE, o tempo, começa aos poucos ganhar sinalização suficiente para que, se ainda não é possível achar o caminho certo, pelo menos não mais nos percamos.

Referências bibliográficas

- CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979. p. 125 – 161
_____, *Estrutura da língua portuguesa*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: 1985. p. 436 – 439
CUTRER, Michelle. *Time and Tense in narrative and in everyday language*. PhD. Dissertation. University of California, 1994.
FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press: New York, 1997. p.73 - 98
ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 29.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
VERÍSSIMO, Érico. *Olhai os lírios do campo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

As imposturas do *imposturas...*: a discussão de cientificidade e suas repercussões na Lingüística

Marcelo Rocha Barros Gonçalves
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

ABSTRACT: Num livro bastante polêmico para o meio intelectual — *Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos* (Sokal & Bricmont, 1999) — pretendo discutir, a partir da leitura do prefácio e da introdução, a questão da cientificidade e as devidas repercussões de uma determinada aceção de ciência para a Lingüística. Qual é o fazer ciência da Lingüística?

Abstract: The aim of this paper is to discuss the role of linguistics in the scientific mainstream. What kind of linguistics we do?

PALAVRAS-CHAVE: cientificidade e lingüística.

1. Introdução

Que lugar afinal assume a lingüística em relação as outras ciências? Em que Ciência então parecemos crer? O *Imposturas Intelectuais...* (Sokal & Bricmont, 1999) dos físicos Alan Sokal e Jean Bricmont permite traçar um caminho para o estudo do lugar da Lingüística no contexto científico atual: o que fazemos de e com ciência em Lingüística. Abrindo o *Imposturas Intelectuais...* já nos deparamos com um fato bastante curioso que é o da própria concepção da obra: Alan Sokal, que na publicação de sua paródia Transgredindo as fronteiras: em direção a uma hermenêutica transformativa da gravitação quântica na revista cultural americana *Social Text*, já havia causado um certo abalo no meio acadêmico, em 1997 fulmina com um tiro de canhão a chamada filosofia pós-moderna, legenda em que se inserem Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan,... O grande golpe é a construção de um livro-dossiê centrado na idéia da criação de um conceito de *abuso* que referir-se-á a uma inadequação na aplicação dos conceitos das ciências naturais, ou mesmo a um fechado sistema de utilização de termos técnicos, revistos nas obras criticadas pelos físicos Sokal e Bricmont:

“Obviamente, não escrevemos este livro apenas para denunciar alguns abusos isolados. Temos objetivos mais amplos em mente, mas não necessariamente aqueles a nós atribuídos. Esta obra trata da mistificação, da linguagem deliberadamente obscura, dos pensamentos confusos e do emprego incorreto dos conceitos científicos. Os textos que citamos podem ser a ponta de um iceberg; contudo o iceberg deve ser definido como um conjunto de práticas intelectuais, não como um grupo social.” (Sokal & Bricmont, 1999)

Esta pequena, porém complexa, idéia de construção da obra já desperta aqui várias questões... Uma delas seria não somente observar a construção da idéia de abuso e como os físicos aplicam suas varreduras nas obras dos “pós-modernos”, mas também a própria divisão que propiciam para as ciências — exatas, humanas, sociais, etc... — e qual seria o lugar da lingüística nesta divisão. Outro ponto também relevante para o aqui desenvolvimento, localiza-se na maneira como Sokal tenta obscurecer seu pensamento político, afirmando tratar-se de uma obra com nenhuma relação “lógica” ou “conceitual” com a política. Tentarei levantar exemplos que recuperam um certo posicionamento político por parte dos autores, evidenciando uma já antiga idéia de que não existiria texto algum numa esfera apolítica, ou seja, que produção acadêmica nenhuma poderia estar despida de intervenções sociais ou em outras palavras mais caras, poderia produzir-se indiferentemente às variadas ideologias que marcam quaisquer textos.

Acompanhando estas análises, tentarei inserir uma discussão talvez pertinente para a Lingüística pois Sokal atribui a Chomsky não só algumas linhas na criação de um discurso científico do *Imposturas...* como também refere-se a Ele nos agradecimentos do Prefácio e

também Dele recebe uma positiva crítica.

Porém, o ponto principal deste trabalho parece estar mesmo nas suas partes finais... Uma vez admitido um *fazer ciência* proposto por Sokal, do qual podemos plenamente imaginar um funcionamento para a Lingüística, partirei para a discussão de qual seria o lugar então da Ciência da Linguagem nas delimitações que o próprio Sokal nos apresenta, relativamente isolado das Humanidades e das Ciências Sociais.

2. Leituras do prefácio e da introdução do *Imposturas A - Delimitando as Ciências e as não-ciências*

Nas páginas 11 e 12 do *Imposturas...* Sokal e Bricmont referem-se às Humanidades e às Ciências Sociais e ali parecem iniciar uma proposta de delimitação das ciências: de um lado as ciências naturais (exatas) e de outro as humanidades e ciências sociais. Não evidentemente exposta, mas até sustentável, parece a emergência da idéia de uma certa dicotomização, ou mesmo de uma hierarquização destas ciências outorgadas naturais como a física, a química ou a matemática em relação às demais ciências. Curiosamente, na página 10, Sokal faz referência clara ao público destes dois blocos e deixa ali sua clara aceção do que seria o verdadeiro *fazer ciência*:

“Mas o que pretendemos exatamente? Nem oito nem oitenta. Mostramos que intelectuais famosos como Lacan, Kristeva, Irigaray, Baudrillard e Deleuze abusaram repetidamente da terminologia e de conceitos científicos: tanto utilizando-se de idéias científicas totalmente fora de contexto, sem dar a menor justificativa — note-se que não somos contra a extrapolação de conceitos de um campo ao outro, e sim contra extrapolações feitas sem fundamentação —, quanto atirando a esmo jargões científicos na cara de seus leitores não-cientistas, sem nenhum respeito pela sua relevância ou mesmo pelo sentido. Não pretendemos dizer que isso invalida o restante da obra, sobre a qual não emitimos julgamento.” (Grifo meu). (Sokal & Bricmont, 1999)

Por que necessariamente os leitores destes autores criticados não são cientistas? Será que pelo que fazem em seus departamentos espalhados pelas vastas instituições acadêmicas? Sokal não explicita a sua idéia mas até podemos especular que Sokal definitivamente acredite que *fazer ciência* deve mesmo estar restrito aos domínios das ciências exatas ou então permitido somente aos outros campos quando bem extrapolados os conceitos oriundos das ciências naturais. Há nisto então uma possível generalização: as Ciências Exatas estariam comprometidas à criação dos conceitos, enquanto as demais Pseudo-Ciências estariam para somente aplicá-los — e evidentemente não retira a aplicabilidade destes conceitos no próprio âmbito das Ciências Exatas.

Uma hierarquização das ciências ocorre novamente quando os autores falam dos problemas elementares da Filosofia da Ciência. Eles resumem a função da Filosofia da Ciência e da própria Epistemologia ao estudo dos termos técnicos ou na verdade, como são aplicados nos

demais campos os conceitos *constatados* pelas ciências naturais. Esquemáticamente:

Ciências Exatas	Humanidades, Ciências Sociais
Constatação dos Conceitos	Aplicação dos Conceitos

B - Sokal e a não-política

É de se estranhar, contudo, que Sokal revele abertamente na página 12 que seu livro tenha “pouca, talvez nenhuma, relação conceitual ou lógica com a política”, visto todas estas considerações acima e o próprio conteúdo da obra aqui analisada em seu prefácio e introdução. Parece realmente difícil acreditar que algum texto possa se furtrar das implicações políticas, ainda mais quando trata de questões relativas ao modo de proceder análises científicas. Neste sentido, elencar um *fazer ciência* ao patamar de um modelo vigente, discutindo o papel de cada campo do conhecimento, não pode ser encarado de outra forma senão como um impulso político.

Para quebrar seu próprio raciocínio, e quem sabe indicar a própria situação política da obra, Sokal expõe mais à frente:

“Nosso objetivo não é criticar a esquerda, mas ajudá-la a defender-se de um segmento seu que está na moda.”

(Sokal & Bricmont, 1999)

Se não são estes comentários traçados sobre uma dimensão política, é preciso rever o intento dos autores em definir *política*... Não irei me ater a isto, nem também ao possível combustível que os físicos ainda derramam sobre uma bastante conhecida fogueira, aqui também encarada como um outro ponto político, que é a briga entre francófonos e anglófonos... O importante aqui será apenas levantar que não é mesmo possível aceitar que todas as informações colocadas no *Imposturas* não tenham *relação nenhuma com a política*. Quem sabe se o apolítico existisse, não passasse ele de mais um meio de se fazer política.

C - A ciência de Sokal e o programa da lingüística

É ainda na Introdução da obra que Sokal e Bricmont passam a responder a algumas das objeções que ocorreriam eventualmente aos leitores. Estas respostas revelam todo o plano de execução das análises, a apropriação de um determinado espírito científico e, num momento aqui destacado, faz referência direta ao “Lingüista” norte-americano Noam Chomsky. No excerto 6, de título bastante sugestivo para lingüistas — *Quem é Competente ?* —, os autores colocam a seguinte questão, partindo da idéia de que nem mesmo a filosofia pode ser considerada uma ciência:

“Vocês desejam impedir os filósofos de falar sobre ciência porque eles não têm a formação requerida; mas que qualificações têm vocês para falar de filosofia ?” (Sokal & Bricmont, 1999)

Os físicos respondem à própria indagação apoiando-se num comentário de Chomsky, citado no livro em nota de rodapé que aqui prefiro transcrever na íntegra:

“nota 11: O lingüista Noam Chomsky ilustra o assunto muito bem:

No meu próprio trabalho profissional abordei uma variedade de campos distintos. Trabalhei na lingüística matemática, por exemplo, sem nenhuma credencial profissional em matemática; nessa área sou totalmente autodidata, e não muito bem formado. Porém sempre

fui convidado pelas universidades para falar sobre lingüística matemática em seminários e colóquios de matemática. Ninguém nunca me perguntou se eu tinha credenciais apropriadas para falar sobre estes assuntos; os matemáticos não se importam nem um pouco. O que eles queriam saber era o que eu teria a dizer. Ninguém jamais fez nenhuma objeção ao meu direito de dizer, indagando se tenho grau de doutor em matemática ou se cursei estudos avançados a respeito. Isto nunca entraria em suas cabeças. Querem saber se estou certo ou errado, se o tema é interessante ou não, se abordagens melhores são possíveis — a discussão gira em torno do assunto em si, não sobre o meu direito de discuti-lo.

Em contrapartida, nas discussões ou debates concernentes a questões sociais ou à política externa norte-americana, Vietnã ou Oriente Médio, por exemplo, o tema invariavelmente esquentava, freqüentemente com considerável virulência. Sou repetidamente desafiado a respeito das minhas credenciais, ou questionado: “Que preparo especial você tem que o habilite a falar sobre estas matérias?” A suposição é que pessoas como eu, que somos intrusos do ponto de vista profissional, não estão habilitadas a falar sobre estes assuntos.

Compare matemática e ciências políticas — é bastante surpreendente. Na matemática, na física, as pessoas estão preocupadas com o que você diz, não com o seu diploma. Porém, a fim de falar sobre a realidade social, você deve portar credenciais apropriadas, particularmente se diverge do modelo do pensamento aceito. De modo geral, parece correto dizer que, quanto mais rica a substância intelectual de uma área, menor a preocupação com credenciais e maior a preocupação com conteúdo.

(Chomsky, 1979, pp. 6-7)”

Sem maiores preocupações com um possível erro de digitação na data da obra de Chomsky referida — não existe “(Chomsky, 1979)” na bibliografia —, devemos atentar para pelo menos uma das informações colocadas por Chomsky. O lingüista norte-americano, além de admitir a existência de um *certo e errado, falso e verdadeiro*, confirma a necessidade da aceitação de um discurso, científico ou não, num *modelo vigente*: talvez por isto, nós lingüistas, não nos assustamos muito com toda a ginástica discursiva proposta pelo programa gerativo. Será ele o modelo vigente ? Sokal e Chomsky parecem confirmar que sim.

Parece ser este o gancho para trazer à tona a discussão do lugar da Lingüística no contexto atual: se está nos domínios das Ciências Naturais, das Humanidades ou das Ciências Sociais ? Não resta dúvidas de que poderiam ser variadas as respostas e que elas deveriam, diferentemente de Sokal, permitir que todos estes campos fossem co-extensivos. A lingüística permeia, ou melhor, é permeada por todos estes campos de conhecimento: da física que alimenta os alicerces do trabalho fonético-fonológico aos mais variados conceitos de ciências sociais, antropologia e história; da estatística laboviana e matemática chomskyana às teses filosófico-sociológicas, as mais variadas, de Bakhtin; estas parecem ser provas de que a lingüística estende-se e é estendida às demais áreas do conhecimento.

Referências bibliográficas

SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean. *Imposturas Intelectuais - O abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos*. Tradução de Max Altman. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Construções causativas em Português

Marcia dos Santos Machado Vieira
Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: Research about the semantic and syntactic behaviour of the causative structures with verb FAZER, according to functionalist theoretical-methodological assumptions. Study of the degrees of grammaticalization between these constructions. Observations concerning some factors that influence the choice of the different (semi-) grammatical devices for expressing causation.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização; Causatividade; Fazer.

1. Introdução

As construções causativas aqui consideradas foram coletadas em textos jornalísticos brasileiros e portugueses e em entrevistas que integram o arquivo sonoro dos Projetos NURC-RJ e CRPC-Lisboa (*Corpus de Referência do Português Contemporâneo*) e analisadas segundo aspectos teórico-metodológicos e pressupostos funcionalistas do paradigma de gramaticalização de HEINE *et alii* (1991) e da *Gramática Funcional* de DIK (1997).

Com esse aporte teórico-metodológico, objetiva-se o seguinte: (a) descrever o funcionamento de *fazer* na expressão da causalidade (em que contexto lingüístico e com que carga semântica é empregado no português); (b) determinar o(s) tipo(s) de “causação” categorizado(s) por *fazer*; (c) mostrar como os diferentes tipos de construção causativa com verbo *fazer* se relacionam com a construção nuclear e quais os fatores que tornam as extensões de uso mais ou menos afastadas (sintática e semanticamente) dessa construção básica; (d) verificar o que há de gramaticalização no comportamento do verbo *fazer*; (e) investigar se os diferentes tipos de construção causativa com *fazer* atualizam conteúdos semânticos distintos.

Acredita-se que as diferentes construções causativas designam conceptualmente diferentes relações e apresentam graus distintos de gramaticalização e que o conteúdo (semi-)gramatical de *fazer* convive com o conteúdo não-gramatical (básico) pelo qual *fazer* funciona como verbo pleno e do qual se desenvolveu como verbo “funcional”. Sua (semi)gramaticalização, entendida aqui como um processo contínuo, pode ser explicada por alterações de parâmetros da construção central.

2. Análise preliminar de construções com *fazer*: de verbo pleno a verbo funcional

Na qualidade de verbo pleno, *fazer* exige dois argumentos, que se manifestam como Sujeito e Objeto, e integra uma predicação que expressa ação e causalidade, pois pressupõe uma entidade controladora que pode determinar se um dado estado de coisas ocorrerá ou não e uma entidade controlada que muda de estado/condição ou passa a existir sob a ação daquela. Assim sendo, o evento expresso por *fazer* apresenta-se fundamentado em dois subeventos (processo e estado), conforme se observa no quadro 1:

AÇÃO/CAUSALIDADE		
AÇÃO DE ARG ₁ ⇒ CRIAÇÃO DE ARG ₂ (A PARTIR DA MUDANÇA DE ARG _{Default})		
Atividade	(⇒ Processo de Mudança)	⇒ Estado final
(Arg ₁): Agente = Força = Causa SN sujeito Restrição de seleção: ser animado (entidade controladora, responsável)	⇒	(Arg ₂): Meta = Efeito/Resultado (constituído a partir da transformação de Arg ₁) SN complemento Restrição de seleção: ser inanimado (entidade controlada)

Quadro 1: O evento ativo/causativo com o verbo pleno *fazer* (cuja significação genérica é “construir, criar, dar existência/forma a”) pressupõe 2 subeventos (processo e estado) e 2 argumentos nucleares e expressa um estado de coisas [+ controlado] e [+ dinâmico].

A ação do agente e a alteração da meta/do paciente constituem um único evento, que se baseia nas seguintes propriedades: intencionalidade (o agente objetiva alguma mudança no estado da meta), responsabilidade (o agente é o responsável pela mudança, a fonte de energia da ação), controle (o agente controla a ação), contato direto e físico do agente com a meta (o agente toca, com seu corpo ou com algum instrumento, a meta ou a matéria-prima com que a construirá (Arg_{Default})), manipulação do estado físico ou da condição da meta (alteração física efetiva).

Ex.1 “[Os palermas dos engenheiros e arquitectos indígenas estão fartos de *fazer* casas] e as malditas não caiem.” (JN, 05/04/1940, “De fóra...”) (= construir, criar)

Apesar de a construção com verbo pleno *fazer* já conter a noção de “causalidade”, a ênfase semântica, no caso de tal construção, recai sobre o valor ativo do evento, sobre a ação exercida pelo argumento sujeito. Já no caso das construções causativas, a ênfase recai, em maior ou menor grau (a depender do tipo de construção), no significado de “causação”/“causalidade”, ou seja, na relação entre uma causa e um efeito ou entre um evento-causador e um evento-causado, de forma que a ocorrência do segundo depende necessariamente do primeiro.

O verbo em que sobressai a noção de “causalidade” na sua significação e é parafraseável por “causar uma ação” ou “causar a aquisição de uma qualidade ou a entrada num estado” é tradicionalmente denominado *causativo* e pode pertencer à classe dos causativos lexicais, morfológicos ou analíticos. O tipo de construção causativa normalmente mencionado nas gramáticas é o analítico, que apresenta um verbo dito “auxiliar” como *fazer* e um predicado no infinitivo ou no subjuntivo (antecedido de “com que”). Neste estudo, o termo construção causativa abrange os seguintes tipos de estrutura:

- Estrutura que compreende duas predicações (um evento-causador e um evento-causado): construções causativas com *Fazer* + predicação (propriamente ditas).

Ex.2 “Não me dirijo, claro, aos que do teatro vivem – e a todo momento o corrompem: quer como autores, quer como empresários, quer como pseudo-críticos. [Êsses, de muito bom grado me *fariam* engolir estas simples palavras.]” (JN, 15/01/1945, “Teatro português”)

Ex.3 “[A má distribuição de renda *faz* com que 2,9 milhões de crianças entre 5 e 14 anos sejam obrigadas a trabalhar] – uma situação inaceitável para um país que se vangloria de ser a nona economia do mundo.” (JB, 10/03/00, “Gastar em saúde e educação”)

Caracteriza essas construções o fato de o argumento objeto ser uma predicação (um outro estado de coisas resultante da ação de Arg₁) que pode manifestar-se, sintaticamente, por meio de verbo pleno nas formas finita ou não-finita. Existem, portanto, dois sujeitos: um Causador (agente) e outro Causado (sujeito da predicação sobre a qual

fazer opera; participante ativo e diretamente afetado; ponto final da energia despendida pelo sujeito causador), que pode ou não estar expresso. O objeto é, então, apresentado como dinâmico, e não como estático conforme ocorre na construção nuclear.

A ênfase, nesse tipo de estrutura, recai na relação entre evento-causador e evento-causado: uma entidade animada (agente ou autor) ou inanimada (força) é conceptualizada como responsável por um evento, por fazer com que um sujeito secundário, o Causado, passe a realizar determinado evento ou se submeta a um estado de coisas. Conceptualiza-se, nessa construção, que o processo expresso no infinitivo ou no subjuntivo não teria tido lugar sem a ação, de natureza “factiva/operativa” ou até “coercitiva”, de um sujeito externo ao processo. A causação pode ser (a) intencional/agentiva, quando o sujeito (agente) intencionalmente causa um efeito (cf. ex. 2) ou (b) acidental, quando o sujeito (autor/responsável ou força) causa sem intenção um efeito (cf. ex. 3).

Entre os parâmetros elencados por HEINE *et alii* (1991:156-157) para a determinação de uma categoria como mais gramaticalizada que outra, esse tipo de estrutura revela dois: o fato de *fazer* governar uma oração e o fato de poder implicar um participante sujeito inanimado sem qualquer controle sobre a ação. Ademais, tem-se o fato de focalizar um valor semântico específico: o sentido de “causar”, “provocar”. No entanto, o emprego de *fazer* nesse caso parece ter sido ainda fracamente decategorizado, pois retém a maior parte de suas características como verbo pleno (cf. quadro 2).

• Estrutura que é formada sintaticamente por uma predicação (que encerra uma causa e um efeito)

(1) construções causativas com *Fazer* + complemento + termo predicativo

(1.1) Construções de ação-processo com *Fazer* + complemento nominal/preposicional (não-co-referente a Arg₁) + termo predicativo

Ex.4 “Com o desfile das Escolas de Samba, a Cidade do Rio de Janeiro dá o pontapé inicial nas comemorações dos 500 anos da Descoberta do Brasil. Sai na frente e [*faz*] da criatividade popular o ingrediente básico da grande festa.” (JB, 05/03/00, “Um Carnaval que faz História”)

Ex.5 “Isso comove e seduz como todas as lutas que o ser humano empreende durante sua existência e [*o faz*] grande.” (Entrevista, JB, 02/03/97)

(1.2) Construções de experiência subjetiva com *Fazer* + complemento co-referente a Arg₁ + termo predicativo (com valor causativo reflexivo)

Ex.6 “[*Ela faz-se*] de boba”, mas não tem nada de boba.

Fazer é, nesse caso, um predicador de 3 posições sintáticas (sujeito, complemento e predicativo do complemento) na estrutura de superfície. Na estrutura semântica, opera sobre uma pequena oração com outro verbo (em geral, verbo-suporte), que é absorvido por *fazer*. Esse tipo de construção explicita sintaticamente o subevento processo de mudança. Essa construção causativa conceptualiza o ingresso de uma entidade animada ou inanimada em um novo estado: focaliza-se a causação “factiva”/“operativa” como um processo de mudança. Essa transição tanto pode ser acarretada por uma entidade animada quanto por uma entidade inanimada. Nos exemplos 4 e 5, *fazer* significa “tornar, transformar”. No exemplo 6, *fazer-se* significa “fingir-se, travestir-se”.

Nessas construções, *fazer* (= causar um novo estado ou qualidade) parece revelar uma maior abstração de sua significação *objetiva* e uma maior “dependência”/ “unidade” sintagmática em relação ao predicativo por ele mais “auxiliado” que o verbo pleno no caso da predicação com infinitivo ou subjuntivo.

Alguns parâmetros vão contribuir para o maior grau de integração

entre *verbo funcional* (verbo-suporte) e *elemento nominal, adjetival ou adverbial*: menor identificabilidade do referente desse elemento, menor especificidade do referente, maior função classificatória desse elemento em relação ao verbo *fazer* (esse elemento funciona para indicar um subtipo, mais específico, do evento geral indicado pela forma verbal).

Assim, *fazer*, no exemplo 4, mostra-se menos integrado ao termo predicativo, revelando-se mais como operador causativo sobre uma “predicação com verbo-suporte elíptico”. Nos exemplos 5 e 6, mostra-se mais integrado, funcionando como uma espécie de verbo-suporte. Pode, então, constituir com o predicativo verdadeira perífrase: não se podendo falar de dois predicados, mas de um predicado “complexo”. É o caso da próxima construção.

(2) construções causativas com *Fazer* + elemento nominal + complemento (introduzido pela preposição “a”)

Ex.7 “Perguntado um ichtyologo sobre se [*as armações fazem*] mal aos pescadores, aquele respondeu: “[*As valencianas não lhes fazem*] mal nenhum”, somente os obrigam a ir pescar mais longe.” (JN, 29/04/1903)

Fazer gramaticaliza-se principalmente na construção em que é seguido de elemento nominal sem determinante (SN nu), pois tem comportamento de auxiliar de nome, funcionando como verbo-suporte com valor causativo e constituindo com ele um predicado complexo que tem sentido mais específico (“prejudicar”, cf. é o caso do ex. 7).

(3) construções semanticamente causativas com *Fazer* + complemento nominal

Ex.8 “Os trigos e a prata das proezas, que tanto haviam assignalado o ministério do Sr. José Luciano, seriam enriquecidos; [*os lucros ilícitos que então tinham feito*] a ventura dos amigos da situação”, seriam exigidos em ações meritórias e patrióticas (...)” (JN, 02/01/1901, “Seculo Novo”)

Ex.9 “(...) não é com esta solução colocando tijolinhos vermelhos fracos que [*se vai fazer*] uma reforma no Rio de Janeiro...” (NURC, inq. AC018-H3)

Nessa construção, parece que conteúdos de cláusulas são conceptualizados como conceitos nominais. No primeiro caso (ex. 8), a expressão da causalidade ocorre por meio de *fazer* relacionado a nome abstrato que designa sensação que os seres animados experimentam e que se liga a uma causa. No segundo caso (ex. 9), a expressão da causalidade ocorre por meio da apresentação de um processo/atividade na forma de um nome do tipo causativo ou de uma espécie de “nominalização” da frase complemento. Parece haver nesse caso um maior grau de integração entre verbo e elemento nominal, podendo esse predicado verbo-nominal ser até substituído por uma forma verbal simples cognata ou não.

Tal estrutura focaliza não o ingresso do objeto num novo estado, mas a maior proximidade entre o causador e o ponto de chegada ou o resultado da mudança. O sujeito é apresentado como participante direto no processo verbal: não é apenas a causa, mas o executor ativo do processo, da atividade.

Pesquisando-se o tipo de “causação” expresso por tais construções, verifica-se que, na construção causativa com “fazer + predicação (infinitivo ou subjuntivo)”, *fazer* pode implicar: (a) “causação coercitiva” (significar “obrigar um efeito”; “fazer com que, em geral fisicamente, o paciente entre num estado ou faça algo contrário à sua tendência intrínseca”) quando o sujeito é agente e revela-se inteiramente responsável pela ocorrência do processo expresso no infinitivo/subjuntivo); e (b) “causação factiva/produzida” da mudança (significar “provocar, acarretar, produzir um efeito”) quando o sujeito

revela menor grau de responsabilidade pelo evento. Esses valores revelam-se nas construções causativas propriamente ditas. Já nas outras parece ocorrer o valor de “causação factiva”.

Tendo em vista tais construções e pressupondo-se que formas lingüísticas com significado lexical (verbo pleno) podem ser usadas para designar significados mais gramaticais (verbo “auxiliar” ou semi-auxiliar) e que, na transição de uma categoria lexical para uma categoria gramatical, há sempre algum tipo de superposição das estruturas conceptuais e morfossintáticas envolvidas, configurou-se o quadro 2 – com as

características normalmente atribuídas a *verbo pleno*, *verbo causativo*, *verbo-suporte* e *verbo auxiliar* – e, a partir dele e da análise dos dados, o quadro 3, com o *continuum* de gramaticalização dos usos de *fazer* na expressão da causalidade.

Pode-se afirmar que o conceito fonte de *fazer* (verbo pleno) gerou, no português, duas categorias semi-gramaticais: (a) operador causativo, quando *fazer* tem como complemento uma predicação, e (b) verbo-suporte, quando forma com um elemento (pro)nominal/

Verbo pleno	Operador Causativo	Verbo-suporte	Verbo auxiliar
<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem comportamento lexical ➤ é o principal responsável pela atribuição de papel temático ao(s) seu(s) argumento(s) <p>(Cf. quadro 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem comportamento “léxico-gramatical”: apresenta o significado lexical de “causar” (intencionalmente ou não) e opera sobre uma predicação, transformando-a em complemento da oração matriz. ➤ é o principal responsável pela atribuição de papel temático ao(s) seu(s) argumento(s). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem comportamento “léxico-gramatical”: por um lado contribui em algum grau para a formação semântica do predicado complexo, apesar de o elemento nominal/adjetival/adverbial ser o principal responsável pelas propriedades semânticas do predicado; por outro lado, atua para codificar as categorias gramaticais do verbo e, assim, dar suporte gramatical ao elemento ao qual se alia. ➤ partilha com o elemento ao qual se associa a função de atribuir papel temático ao(s) argumento(s). ➤ apresenta esvaziamento semântico: o evento geral é subespecificado pelo elemento nominal, adjetival ou adverbial com o qual forma uma expressão sintática que tem significação particular e “indissolúvel”. ➤ há restrições quanto à estrutura morfossintática do sintagma com que ele se combina no âmbito do SV: o elemento que se incorpora a esse verbo é, prototipicamente, não-flexionado, não-determinado e não modificado, haja vista o fato de que quanto mais referencial, menor sua contribuição para a composição do predicado derivado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem comportamento “gramatical” : especializa-se na indicação de pessoa, número, tempo, modo, voz e aspecto. ➤ não tem participação na atribuição de papel temático. ➤ há restrição quanto à estrutura morfossintática do elemento que a ele se relaciona: o verbo principal é não-flexionado.

Quadro 2: Algumas características, tipicamente, atribuídas às categorias de Verbo pleno, Operador causativo, Verbo-suporte e Verbo auxiliar.

adjetival/adverbial um predicado complexo. Há entre essas duas categorias, uma espécie de categoria intermediária (“híbrida”) em que esses dois conteúdos semi-gramaticais se sobrepõem em maior ou menor grau.

3. Algumas considerações finais

Verifica-se, portanto, que alterações sintáticas e/ou semânticas nos parâmetros da construção central com *fazer* têm conseqüências estruturais importantes na expressão da causalidade. Assim, a escolha de cada um dos tipos de construção causativa reflete uma maneira particular de estruturar a relação causa-efeito.

Emprego de FAZER

+ gramatical

Verbo pleno	Verbo funcional (“semi-auxiliar”)					Verbo auxiliar	
Licença um argumento SN inanimado, cada um conservando sua autonomia	Opera sobre um argumento na forma de predicação	Opera sobre dois argumentos: um complemento (pro)nominal/preposicional e um elemento predicativo ou nominal. Pode formar com este elemento uma perífrase (um predicado complexo) a depender do > ou < grau de coesão sintática e semântica.			Opera sobre um argumento SN, com o qual forma uma perífrase verbo-nominal, mais ou menos coesa. O SN pode ser entendido como uma espécie de “predicação nominalizada”.	Opera sobre um verbo principal numa forma não-finita, formando uma locução verbal (uma unidade significativa e sintática)	
		Os dois argumentos podem ser entendidos como componentes de uma predicação com Verbo-suporte elíptico, cf. sugere GIRY-SCHNEIDER(1986).		O elemento nominal/predicativo situa-se após <i>fazer</i> , formando com este uma verdadeira perífrase.			
Fazer + complemento SN	Fazer + <i>com que</i> + SUBJ Fazer + INF	Fazer + complemento nominal/preposicional + predicativo	Fazer + complemento co-referente a Arg1 + predicativo	Fazer + elemento nominal/predicativo + complemento	Fazer + SN	Fazer + SN (nome causativo)	—
Fazer a casa	Fazer a cidade ficar mais humana Fazer com que Pedro obtenha sucesso	Fazer a cidade mais humana Fazer dele um sucesso	Fazer-se alegre/de boba	Fazer mal aos pescadores Fazer feliz a quem se ama	Fazer a ventura dos amigos	Fazer a modificação do projeto	—
Significado em foco: Ação Outros sentidos: Causalidade Processo de mudança Resultado da ação	Significado em foco: Causalidade Outros sentidos: Ação Processo de mudança (Causação coercitiva ou factiva)	Significado em foco: Processo de mudança Outros sentidos (sentidos não-focalizados): Ação e Causalidade (Causação factiva)	Significado em foco: Ação Outros sentidos: Causalidade Processo de mudança Resultado da ação (Causação factiva)	Significado em foco: Ação/atividade Outros sentidos: Causalidade, Processo de mudança, Resultado da ação (Causação factiva)			—
	Operator causativo		Verbo-suporte				

Quadro 3: Sistematização do comportamento de *fazer* - de verbo pleno a verbo funcional.

Na estrutura causativa formada sintaticamente por uma predicação, o processo causador e o processo causado são construídos e interpretados como um único evento ao passo que, na estrutura formada por duas predicações, a “cena” é construída e interpretada como representando dois eventos. Na construção com “fazer + predicação”, há duas fontes de energia separadas que geram dois processos separados, sendo que a primeira exerce controle sobre a segunda. Nas construções “fazer + complemento + elemento predicativo/nominal” ou “fazer + complemento nominal”, há uma única fonte de energia, o causador. A construção com “fazer + predicação” conceptualiza o controle exercido pela fonte de energia primária sobre a fonte de energia secundária, manifestando assim uma interação direta entre essas duas fontes de energia, as quais permanecem claramente separadas. A construção “fazer + complemento nominal” ou “fazer + complemento + elemento predicativo/nominal” representa, até sob a forma de uma expressão verbal complexa, a causa e o efeito num só

evento; logo, designa o controle exercido pelo sujeito principal sobre todo o evento, e não sobre uma segunda fonte de energia.

A função de uma construção causativa, em geral, é designar a fonte de energia responsável pela ocorrência de determinado processo ou evento resultante/causado. Essa construção pode ser constituída por um verbo funcional como *fazer*, do tipo “operador causativo” ou “verbo-suporte”.

4. Referências bibliográficas

- DIK, S. C. (1997) *Theory of Functional Grammar*. (ed. por Kees Hengeveld). Berlin, Mouton de Gruyter.
- GIRY-SCHNEIDER, J. (1986) “Les noms construits avec *faire*: compléments ou prédicats?” In: GROSS, G. & VIVÈS, R. (org.) *Langue Française: Syntaxe des noms 69*. Larousse.
- HEINE, B et alii (1991) *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago, University of Chicago Press.

A propósito da distinção entre nomes, verbos e descritivos em Tembé

Marcia Goretti Pereira de Carvalho

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *This study brings additional evidence favoring the analysis according to which the morphological cases, the locative and the argumentative, constitute important criteria for distinguishing nouns from descriptives in a variety of the Tembé language.*

KEY WORDS: *Morphological case; Word classes; Tembé; Tupí-Guaraní*

1. Introdução

Este estudo¹ mostra que uma das variedades da língua Tembé, a mais conservadora em termos lexicais, fonológicos e morfossintáticos (Cabral, 2000), distingue nomes de descritivos por meio de morfologia casual – caso argumentativo e caso locativo.

Em outras línguas Tupí-Guaraní como o Tupinambá, a caso argumentativo, bem como os casos locativos flexionam tanto raízes nominais quanto raízes verbais. Nessa língua, segundo Rodrigues (2000b:68), o caso argumentativo **-a ~ -ø** tem a função de “habilitar um nome ou um verbo como argumento ou actante em oposição aos circunstâncias”, ao passo que os casos locativos, o pontual e o difuso, têm por função indicar a “locação tanto no espaço quanto no tempo”. O locativo pontual “indica um lugar ou um momento delimitado”, enquanto que o locativo difuso “indica um lugar ou um tempo não delimitado”. O caso locativo situacional “indica situação em referência a uma parte de um todo (como ‘veio nos meus calcanhares’ ou ‘está em baixo do banco’).” Ainda segundo Rodrigues (2000b:67), um outro caso locativo, o caso translativo, “expressa uma mudança de estado físico ou social”.

Como demonstrado por Cabral (2000), línguas de todos os 8 ramos da família Tupí-Guaraní mantêm reflexos do proto-Tupí-Guaraní ***-a** caso argumentativo, e em línguas de pelo menos três ramos esse morfema flexiona também raízes nominais descritivas e verbais, como são os casos do Guaraní antigo (ramo I), do Tupinambá (ramo III), e do Asuriní do Tocantins (ramo IV). No Tembé, houve as seguintes reduções no sistema casual original: (a) o locativo difuso desapareceu completamente e o reflexo do pTG ***-pe** ‘locativo pontual’ passou a significar um caso locativo geral, ocorrendo apenas em nomes; (b) o caso argumentativo, passou a ocorrer exclusivamente nos nomes – raízes nominais, ou temas nominais derivados de verbos descritivos ou de verbos não descritivos; (c) o caso translativo foi preservado. Um dos resultados dessas mudanças ocorridas no sistema casual do Tembé foi a separação das expressões morfológicas de caso por classes de palavras: os casos locativo e argumentativo passaram a ocorrer exclusivamente com nomes e o caso translativo se fixou como uma marca casual comum a nomes e descritivos. Dessa forma, os casos locativo e argumentativo passaram a constituir um forte critério para a distinção entre nomes e verbos – descritivos e não descritivos.

Os trabalhos precedentes sobre a língua Tembé descrevem variedades em que o morfema **-a** já não existe como morfema funcional (Boudin, 1966; Duarte, 1997). Essas são variedades mais próximas do Guajajára descrito por Bendor-Samuel (1972) e por Harrison (1986). A variedade do Tembé focalizada neste estudo, e que chamaremos neste trabalho de variedade 1, seguindo Cabral (2000), é falada essencialmente por adultos com faixa etária acima de 45 anos, que vivem na área Tembé do rio Gurupí.

2. Morfologia casual, um critério básico para distinção entre nomes e verbos

A variedade 1 do Tembé possui três morfemas casuais: o locativo **-pe ~ -me**, o argumentativo **-a ~ -ø** e o translativo **-ramo**. Destes, apenas o locativo e o argumentativo são exclusivos de nomes, ao passo que o caso translativo marca tanto nomes quanto descritivos.

Exemplos de nomes flexionados pelo caso locativo:

- 1) hetá tatá-ø sé t-øpíj-me
 existe fogo-ARG aqui H-cada-LOC
 ‘tem fogo nesta casa’
- 2) pirá-ø wé u-ikó wø í-pé
 peixe-ARG PLUR 3-estar.em.movimento PLUR água-LOC
 ‘os peixes vivem na água’

Como descrito por Cabral (2000), a distribuição dos alomorfes do morfema do caso argumentativo em Tembé está condicionada à presença de uma consoante ou de uma vogal no final da raiz, bem como da qualidade da vogal:

Tembé-Varietade 1

temas com consoante final	glossa	temas com i, e, y, u, ou o final	glossa	temas com a, e ou o final	glossa
hé r-úw-a	‘meu pai’	he ø-tí-a		awa-ø	
hé r-aíz-a	‘minha casa’	ilhé-a	‘meu nariz’	t-ehá-ø	‘pessoa’
hé r-ér-a	‘meu nome’	he hɛ́-a	‘eu’	sawaʔé-ø	‘olho de gente’
éwák-a	‘céu’	he ø-zueú-a	‘minha mãe’	kuzø-ø	‘macho’
amán-a	‘chuva’	he ø-pó-a	‘minha boca’		‘fêmea’
i-kám-a	‘seio dela’		‘minha mão’		
né ø-akáŋ-a	‘cabeça de você’				(Cabral 2000:99)
3) hé 1	r-øpíj-a CNT-casa-ARG ‘minha casa’	4) u-zapó 3-fazer		íwí-kwár-a terra-buraco-ARG ‘ele faz buraco’	
5) nané NEG 1	hé ø-kíháw-a CNT-rede-ARG ‘não é minha rede’	6) zawár-a cachorro-ARG 3-morreu		u-manó ‘o cachorro morreu’	
7) zané-a 12-ARG	ti-kití 12-cortar	né 2 CNT-mão-ARG	ø-pó-a Perf	kʷéj	
					‘nós cortamos sua mão’

¹ Os dados usados neste estudo integram o banco de dados do projeto ‘Pesquisa e descrição da língua Jo’é e línguas correlatas’. Os dados do Tembé têm sido coletados por Cabral e Carvalho desde dezembro de 1999.

Exemplos de nomes flexionados pelo caso translativo:

8) a-zuká pirá- \emptyset \emptyset -piná- \emptyset \emptyset -irú-ramo
 1-matar peixe-ARG H-anzol-ARG CNT-companheiro-TRANS
 'eu mato peixe com anzol'

9) u-ikó awá-ramo
 3-estar.em.movimento macho-TRANS
 'ele se faz de homem'

Exemplos de descritivos flexionados pelo caso translativo:

10) né re-hém re-zúr k^wej t-urýw-ramo
 2 2-sair 2-vir Perf H-ter.alegria-TRANS
 'você chegou feliz'

11) pé pe-zúr k^wéj péñ \emptyset -əkíím-ramo
 23 23-vir Perf 23 H-ter.água-TRANS
 'vocês vieram molhados'

Embora os casos *locativo* e *argumentativo* sejam exclusivos de nomes, apenas este último tem ocorrência ampla, pois marca todo nome na função de sujeito, objeto e complemento de posposição, enquanto que as possibilidades dos nomes serem flexionados pelo caso *locativo* são pragmaticamente mais limitadas, além do fato de que várias posposições do Tembê se associam a diferentes casos locativos, como são os casos das posposições *-ché* 'relativo' e *-pupé* 'inessivo'. Por essas razões, embora o morfema locativo constitua um critério morfológico a ser considerado na distinção entre nomes e outras classes lexicais, é o caso *argumentativo* que possui ocorrência mais ampla, e que, portanto, é o de mais utilidade na identificação de elementos da classe dos nomes.

3. Resquícios de raízes verbais flexionadas pelo caso argumentativo

Como demonstrado acima, o morfema do caso *argumentativo* do Tembê é uma marca morfológica exclusiva de nomes, e todos os elementos que pertencem a essa classe são por ele flexionados. Contudo, há pelo menos um dado dessa língua que parece contradizer essa afirmação. Esse é o caso do substantivo *-ze/éNa* 'o falar' ou 'a fala':

12) izé-a a-kwáw karaí \emptyset -zeʔéŋ-a
 1-ARG 1-querer branco CNT-falar.NOM-ARG
 'eu conheço a fala (o falar) do branco' (Cabral, 2000:100)

No entanto, não foram encontrados até o presente nenhum outro verbo flexionado por este caso sem nominalização intermediária. Trata-se provavelmente de um vestígio não analisável de uma instância do verbo *-ze/éN* 'falar' que, em um estágio anterior da história do Tembê, recebia morfologia casual como ocorria no Tupinambá e como continua a ocorrer em línguas Tupí-Guaraní conservadoras, como é o caso do Asuriní do Tocantins. Alguns dos exemplos dados por Rodrigues (2000a) que ilustram verbos em Tupinambá nas funções de argumento são:

13) né kér-a a-jpotár
 2 dormir-ARG 1-querer
 'quero o teu dormir', 'quero que durmas'
 (Rodrigues, 2000a:67)

14) pe-joní jané r-úßa r-úr-a rí pé r-oríß-amõ
 23-vir 23 CNT-pai-ARG CNT-vir-ARG por 23 CNT-alegria-TRANS
 'vinde e alegrai-vos pela vinda de nosso pai'
 (Anchieta, 1989:80, apud Rodrigues, 2000a:68)

4. Critérios adicionais para a distinção entre nomes e descritivos

Como tem sido mostrado neste estudo, descritivos não rece-

bem morfologia flexional própria de nomes, embora partilhem com os nomes do sufixo casual 'translativo' e das mesmas marcas de pessoa que codificam os seus determinantes.

QUADRO I - MARCAS PESSOAIS

Pessoas	Independentes	Absolutivos
1	izé	izé ~ hé
2	enê	nê
12(3)	zané	zané
13	uré	uré
23	pé	pé

Comparem-se os possuidores nos exemplos 3, 5, 6 e 7 acima com as marcas pessoais que codificam o sujeito nos exemplos em 15-19 abaixo:

15) hé r-uríw-eté izé-a
 1 CNT-ter.alegria-VER 1-ARG
 'eu tenho alegria'

16) izé-a hé r-uríw-eté
 1-ARG 1 CNT-ter.alegria-VER
 'eu tenho alegria'

17) uré-a r-uríw-eté uré-a
 13-ARG CNT-ter.alegria-VER 13-ARG
 'nós (excl.) temos alegria'

Por outro lado os descritivos só podem ocorrer como argumento (actante) quando nominalizados por meio do sufixo *-háw* 'nominalizador de circunstância':

18) izé-a a-putár né \emptyset -hém-háw-a
 1-ARG 1-querer 2 CNT-sair-NOM-ARG
 'eu quero que você saia (sua saída)'

19) e-hó he-wí hé \emptyset -zemomíík-háw-a
 2IMP-ir 1-afastando-se.de 1 CNT-ter.tristeza-NOM-ARG
 'afaste-se de mim, tristeza!'

Esses fatos a respeito do Tembê substanciam a interpretação de que descritivos pertencem a uma classe distinta dos nomes.

5. Verbos descritivos e não descritivos

Se por um lado nomes distinguem-se de descritivos por meio de critérios morfológicos – flexionais e derivacionais –, por outro lado aproximam-se dos verbos por funcionarem como núcleo em estruturas que estabelecem relações predicativas, e também por obedecerem às mesmas restrições impostas aos verbos de só desempenhar funções argumentais quando nominalizados.

Exemplos de verbos nominalizados por meio do sufixo *-háw*:

20) u-esák né \emptyset -hém-háw-a
 3-ver 2 CNT-sair-NOM-ARG
 'ele vê você sair'

21) a-potár né \emptyset -hó-háw-a
 1-querer 2 CNT-ir-NOM-ARG
 'eu quero sua ida'

Contudo, diferentemente dos verbos, os descritivos não recebem os prefixos pessoais:

	Prefixos de sujeito - modo Indicativo I	Prefixo de objeto - modo Indicativo I	Prefixos de sujeito - modo Imperativo
1	a-		
2	ere-	uru-	e-
12	za- ~ tʃi-		
13	uru-		
23	pe-		pe-
3	u- ~ o-		

Exemplos :

22) pé-**a** **pe**-najhém hé-we no
 23-ARG **23**-gritar 1-DAT REP
 ‘você^s gritam para mim’

23) zané-**a** **za**-maʔe-ʔú za-iní
 12-ARG **12**-carne-comer 12corr-estar.sentado
 ‘nós (incl.) estamos comendo sentados’

24) **uru**-duká-putar
 2-matar-querer
 ‘nós queremos matar você’

Se consideramos que com os descritivos estabelece-se uma relação predicativa em que ao sujeito é atribuída uma propriedade fica mais clara a compreensão do tratamento diferenciado que a língua Tembê dá a esse tipo de verbo, ao marcar o sujeito destes da mesma forma que o possuidor de um nome. Fica também mais claro o entendimento do fato de que essa língua trata o sujeito de descritivos de forma diferente dos demais verbos, já que esses últimos exprimem processos verbais eventivos, estativos, processuais ou de ação.

6. Algumas considerações finais

Neste estudo procurou-se mostrar que a variedade mais conservadora do Tembê, a variante 1, distingue nomes de descritivos por meio de critérios morfológicos, tanto flexionais quanto derivacionais. Por outro lado mostrou-se que os descritivos se comportam como os demais verbos, no sentido de que constituem núcleos de predicados. A relação predicativa estabelecida quando o núcleo do predicado é um descritivo consiste na atribuição de uma propriedade ao sujeito.

Nesse sentido, os descritivos diferem dos demais verbos, uma vez que os tipos de relações entre sujeito e predicado com núcleos não-descritivos são de outra natureza, a saber, a de agente ou de experienciador. Finalmente, os resultados deste estudo trazem novos elementos que fortalecem a interpretação proposta por Cabral (2000) de que, embora o caso argumentativo sobreviva na variedade 1 do Tembê, o seu desaparecimento poderá não afetar a diferença já estabelecida nessa língua entre nomes e descritivos, pois esses últimos só desempenham funções de substantivo quando nominalizados como qualquer outro verbo.

Referências bibliográficas

- ANCHIETA, Joseph de. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra, 1595. Reproduções facsimilares: Leipzig: Teubner, 1876; Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1933; São Paulo: Anchieta, 1946; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1980; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1981; São Paulo: Loyola, 1990.
- BOUDIN, M. H. *Dicionário de Tupí-Moderno (dialeto Tembê-Tênêthar do alto rio Gurupi)*, 2 vols. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.
- DUARTE, F. B. *Análise Gramatical das orações da língua Tembê*. (Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília), 1997.
- CABRAL, A. S. A. C. Observações sobre a história do morfema -a na família Tupí-Guaraní. In Queixalós, F. (org.), *Des noms et des verbs en Tupí-Guaraní, état de la question*, 63-74, IRD, Cayenne, 2000.
- RODRIGUES, A. D. Sobre a natureza do caso argumentativo. In Queixalós, F. (org.), *Des noms et des verbs en Tupí-Guaraní, état de la question*, 63-74, IRD, Cayenne, 2000a.
- . Caso em Tupí-Guaraní, particularmente em Tupinambá. In: *Síntese*, Anais do XIII Congresso da ANPOLL. Niterói: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 2000b.

Princípios protocolares para a avaliação fonético-fonológica das afasias¹

Margareth de Souza Freitas

Universidade Federal de Ouro Preto

Elenir Fedosse

(UNIMEP)

ABSTRACT: Taking language evaluation as the discovery of the difficulties that the aphasic subject presents and the alternative processes of signification used by him to deal with them (Coudry, 1988), we present some considerations about the principles that should guide the phonetic-phonological evaluation procedures, involving aphasia and apraxia.

PALAVRAS-CHAVE: Neurolingüística, afasia, apraxia, protocolos de avaliação

Introdução

Uma perspectiva neurolingüística de tradição lingüística, conforme a proposta por Coudry (2000), fundamenta a avaliação neurocognitiva como prática social e discursiva. A autora adverte que os processos patológicos, explicitados ou não, devem ser tomados como o exercício de uma condição particular que se relaciona aos processos normais de significação e não ao que falta, à falha, ao déficit, como tradicionalmente se tem feito. Assim, avalia-se o sujeito, inserido em uma comunidade lingüística (discursiva) e cultural, em meio a práticas significativas com e sobre a linguagem: relatos de fatos da vida pessoal; outros relatos desencadeados, por exemplo, pela mostragem de fotografias; comentários decorrentes de fatos noticiados. Deve-se levar em conta as variedades vernaculares de que o sujeito se utiliza nas diversas configurações textuais que produz e interpreta.

Em uma perspectiva discursiva, segundo Coudry (op. cit.), a avaliação se estabelece como um lugar de interação de uma pessoa afásica com uma não afásica, um lugar de relação entre pessoas que compartilham língua e cultura, entremeados de diferentes atitudes frente a esses construtos humanos. É um lugar social, um lugar de exercício vivo de linguagem e cidadania. É também um lugar de reflexão (...) e de comentário (terapêutico, caso se queira) no sentido de expor os sujeitos a diferentes fatos de linguagem e de cultura, que os fazem exercer diferentes papéis enunciativos, ocupar posições para dizer coisas ou deixar de dizê-las, para interpretar (compreender) e ser interpretados (compreendidos).

I - Avaliação fônica e modelos fonológicos

A partir do material coletado (através de gravações em fita cassete e em vídeo) em atividades como as relatadas anteriormente e contando com o suporte teórico-metodológico de um modelo fonológico, o pesquisador interessado nos aspectos fonético-fonológicos da linguagem pode fazer uma avaliação precisa das alterações apresentadas pelo sujeito, bem como dos recursos alternativos de que lança mão para “driblar” suas dificuldades.

Em casos de alterações articulatórias severas e falta de iniciativa verbal, consideramos válido, senão necessário, que se faça uso também de procedimentos como a repetição, em que o pesquisador, a partir, por exemplo, da apresentação de figuras que incitem a produção da palavra desejada, contextualize essa atividade, atribuindo-lhe sentido. Consideramos de fundamental importância que haja sempre abertura para comentários do sujeito sobre a própria atividade ou sobre algum tópico suscitado pelas palavras/figuras que lhe são apresentadas, garantindo interação entre os interlocutores e espontaneidade na produção verbal do sujeito.

Conforme dito anteriormente, há também que se levar em conta a variante lingüística do sujeito, caso contrário, estar-se-ia admitindo

uma padronização que simplesmente não reflete a realidade variável da linguagem humana. Para tanto, é desejável que se recupere, através de gravações realizadas antes da ocorrência do episódio neurológico, a fala original do sujeito, a fim de que se possa avaliar com maior precisão sua *performance* fônica tanto em nível segmental quanto suprasegmental.

Salientamos que, embora o procedimento de coleta de dados seja de fundamental importância para que se obtenham dados confiáveis, a análise desse material é ainda mais importante, visto que é a partir dela que sairá a avaliação de linguagem propriamente dita. Assim, são as opções teóricas feitas pelo pesquisador que vão determinar a qualidade de sua análise. No que tange à avaliação fonético-fonológica, consideramos indispensável que o pesquisador da área esteja sempre atualizado em relação aos modelos fonológicos, para que possa fazer escolhas teóricas que subsidiem a avaliação dos casos. A fim de ilustrar algumas possibilidades de tratamento dos dados, traçamos a seguir alguns comentários sobre dois modelos que podem servir de base para uma análise de aspectos fônicos da linguagem.

1.1. A Fonologia Articulatória e o estatuto do gesto

O modelo da Fonologia Articulatória, proposto por Browman & Goldstein (1992), tem como primitivo o gesto articulatório, que, para eles, distingue-se do traço fonológico nos seguintes pontos básicos:

- como caracterizações abstratas das constrições locais no traço vocal, os gestos são definidos em termos estritamente articulatórios;
- têm duração interna, no sentido de que são analisados em várias subpartes temporalmente ordenadas (início, alcance do alvo e soltura ou liberação);
- são definidos não apenas em termos dos conjuntos de articuladores discretos que os formam, mas também em termos de valores numéricos atribuídos às equações que determinam trajetórias articulatórias reais;
- são unidades maiores do que os traços, consistindo de pacotes de informações (grau de constrição, localização da constrição etc.) que, na teoria de traços, são analisadas como traços independentes.

A partir da premissa de que as representações fonológicas e fonéticas são essencialmente congruentes, os autores propõem substituir o modelo de interpretação fonética tradicional por uma teoria integrada da descrição fonológica e fonética, envolvendo uma única estrutura de dados para ambos os domínios, capaz de mapear desde as representações lexicais até o *output* da fala.

A despeito de toda a crítica feita ao modelo de Browman &

¹ Este trabalho está inserido no Projeto Integrado em Neurolingüística, coordenado por Maria Irma Hadler Coudry e financiado pela FAPESP. Esta apresentação conta com o apoio da FAPEMIG.

Goldstein (cf. Ladefoged, 1990; Clements, 1992), que questiona, entre outras coisas, seu *status* fonológico, consideramos que ele pode ser muito útil na descrição de alterações articulatórias geradas pelos quadros disártricos, em que há problemas na *performance* dos articuladores, redundando em distorções de nível fonético na linguagem do disártrico. Assim, analisando-se minuciosamente esses dados, atentando para o que o modelo denomina “gesto articulatório”, a partir de coordenadas que envolvem tempo e espaço, acreditamos que se possa subsidiar lingüisticamente (de um ponto de vista fonético) o diagnóstico diferencial dos quadros de disartria, bem como fornecer elementos para a terapia melhor indicada para cada caso.

1.2. O Modelo hierárquico da Geometria de Traços

Para Clements, a característica essencial da produção da fala é sua natureza componencial, envolvendo a coordenação de gestos simultâneos e parcialmente sobrepostos (Clements, 1985: 229). Esses gestos mostram graus variáveis de independência mútua. Pode-se identificar, então, os seguintes parâmetros articulatórios, cada um dos quais mostrando um alto grau de independência dos outros: configuração laríngea; grau de estritura da cavidade nasal (aberta/fechada); grau e tipo de estritura da cavidade oral; emparelhamento de um articulador ativo e um passivo.

O modelo hierárquico de Clements permite uma análise profunda das alterações fônicas de quadros de afasia, com ou sem apraxia buco-facial, contemplando o grau de severidade de cada caso, auxiliando no diagnóstico diferencial, bem como dando subsídios lingüísticos para a intervenção clínica. Assim, a partir da constatação de que alterações nos traços mais altos na hierarquia (os traços radicais) evidenciam uma maior severidade na natureza dos problemas fônicos do sujeito do que aquelas que ocorrem envolvendo traços mais baixos na hierarquia fonológica (os chamados traços ou nódulos terminais), pode-se distinguir casos em que as alterações são mais radicais daqueles em que as alterações de traços são terminais. Os primeiros apresentariam uma maior gravidade em relação aos últimos.

2. Avaliação da praxia buco-facial

Considerando que a produção fonético-fonológica efetiva-se através dos órgãos fonoarticulatórios, que as formas tradicionais de avaliação da apraxia buco-facial realizam-se através de comandos impositivos (por isso, restritivas) e que os sujeitos cérebro-lesados lançam mão de mecanismos alternativos para cumprir tarefas metapráticas, Fedosse (2000) formula uma avaliação práxica a partir de pressupostos neurofisiológicos de integração sensorio-motora e do recurso a cenas enunciativas (Maingueneau, 1987/93).

Acreditamos que um procedimento de avaliação dessa ordem possa apreender a atividade gestual em sua condição significativa. Trata-se de uma forma diferente de avaliar a produção e interpretação de gestos de sujeitos cérebro-lesados, em que se pede a realização de gestos a partir de relatos de situações, procurando, com isso, favorecer sua evocação e realização. Ou seja, em vez de pedir, por exemplo, que os sujeitos “estiquem as sobancelhas” para ativar a musculatura da testa e dos olhos, pede-se que ele faça a expressão de susto. Em vez de comandos como “eleve as narinas” para ativar a musculatura do nariz e do lábio superior, pede-se que faça a expressão de nojo. Dessa forma, o recurso às cenas enunciativas se mostra como um procedimento que possibilita a atividade significativa, visto que são próprias/constitutivas da significação.

Conforme dito acima, a intrínseca relação entre a motricidade buco-facial e a produção fonético-fonológica pede que sejam avaliados os gestos faciais que acompanham as verbalizações. Conforme proposto por Fedosse (op. cit.), tais gestos podem ser apreendidos em situações de interlocução ou podem ser desencadeados por recurso às cenas enunciativas. Nesse sentido, pode-se avaliar, por exemplo, a “expressão de bravo” de um sujeito levando-o a imaginar um

episódio cotidiano que o deixe bravo. Pode-se, ainda, pedir ao sujeito que relate, com suas possibilidades de oralização, uma situação que o deixa normalmente bravo.

Note-se que, em tais procedimentos, o comando verbal - do tipo “cumpra uma ordem” - não se impõe como a única forma de eliciar a atividade gestual. Há um certo distanciamento da tradicional dissociação automático-voluntário, ameniza-se a assimetria entre interlocutores e, sobretudo, distancia-se da concepção de linguagem como código capaz de tudo dizer e fazer. Estas formas de avaliar possibilitam que a praxia buco-facial seja enfocada de modo mais amplo, oferecendo condições para que o sujeito atue sobre as dificuldades metapráticas. Não se considera que tais procedimentos descartam a atividade metaprática, apenas procuram contemplar os múltiplos aspectos da atividade gestual, desconsiderados na abordagem tradicional de avaliação.

Pode-se, então, avaliar a variedade de gestos buco-faciais seguindo os princípios descritos acima. Em Fedosse (op. cit.), sugerem-se algumas atividades que podem compor uma avaliação de praxia buco-facial. Salientamos que o que importa, neste procedimento metodológico, é conhecer como o sujeito avaliado lida com os múltiplos aspectos da linguagem e da atividade gestual.

Considerações Finais

A partir das considerações aqui apresentadas, concluímos que os princípios que subjazem à avaliação de aspectos fônicos da linguagem devem-se pautar em uma concepção de linguagem ampla, que contemple o sujeito, com todas as suas peculiaridades sociais e históricas e em uma concepção do próprio processo avaliativo como suficientemente abrangente para captar as dificuldades e os mecanismos alternativos de que o sujeito lança mão para superar tais dificuldades. Além disso, consideramos que a análise dos aspectos fônicos tem muito a ganhar com o auxílio dos modelos fonético-fonológicos propostos pelas áreas da Fonética e da Fonologia.

No caso de sujeitos afásicos que apresentam a relação linguagem/gesto desestabilizada, há que se buscar formas de avaliação que lhes permitam realizar os gestos requeridos pelo examinador, ou seja, deve-se procurar formas alternativas que reponham o contexto necessário à realização gestual e não apenas evidenciem-se as falhas muitas vezes impostas pela ausência do contexto. Assim, a interação por especificidade, em termos dos processos dialógicos (De Lemos, 1982a, 1982b), o “fazer como se” e o recurso às cenas enunciativas, pragmaticamente constituídas, funcionam como elementos fundamentalmente estruturantes da atividade gestual e lingüística de sujeitos com lesão cerebral.

Referências bibliográficas

- BROWMAN, C. P. & GOLDSTEIN, L. “Articulatory Phonology: an overview”. In: *Phonetica*, 49, 1992, pp.155-180.
- CLEMENTS, G. N. “The Geometry of Phonological Features”. In: *Phonology Yearbook 2*, 1985.
- _____. “Phonological primes: features or gestures?” In: *Phonetica*, 49, 1992, pp. 181-193.
- CLEMENTS, G. N. & HUME, E. V. “The Internal organization of speech sounds”, 1995.
- COUDRY, M. I. H.. “Avaliação como prática discursiva”. Texto apresentado no Simpósio *O Diagnóstico como prática social: seu significado e implicações para a constituição da subjetividade*, Campinas, 2000.
- DE LEMOS, C. G. “A sintaxe no espelho”. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 10: 5-15, Campinas, IEL/Unicamp, 1986.
- FEDOSSE, E. *Da Relação entre linguagem e praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia*. Dissertação de Mestrado, Campinas: IEL/Unicamp, 2000.

FREITAS, M. S. *Alterações Fono-Ararticulatórias nas Afásias Motoras: um Estudo Lingüístico*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 1997.

LADEFOGED, P. «On dividing phonetics and phonology: comments on the papers by Clements and by Browman and Goldstein». In

KINGSTON, B. *Papers in laboratory phonology I: between the grammar and the physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 398-405.

MANGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp/Pontes, 1993.

A fala da comunidade do Cangume: alguns traços fonéticos específicos

Margarida Maria Taddoni Petter

Universidade de São Paulo

ABSTRACT: This paper presents a preliminary study of some phonetic features – as the sounds [tʃ],[dʒ] and the variation of the pronoun “eles”, [ejzi],[ejze],[ezi],[ejze],[elizi],[ejs],[es]- founded in an afro-brazilian community, named Cangume, in Vale do Ribeira, São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: comunidades negras rurais, português brasileiro, traços fonéticos, contato linguístico.

Introdução

O presente estudo constitui o primeiro momento de análise lingüística do corpus recolhido na comunidade negra do Cangume, situada no município de Itaoca, a 340 km de São Paulo, no Vale do Ribeira. Como outros agrupamentos de afro-descendentes, sua população luta pelo reconhecimento legal de suas propriedades quilombolas e participa do Moab- Movimento dos Ameaçados pelas Barragens.

O bairro do Cangume situa-se numa região montanhosa de difícil acesso, daí a probabilidade de que tenha sido um antigo quilombo. Seu antigo nome era Pinheiro Alto. A denominação atual ninguém soube explicar com clareza; dizem alguns que se deve ao nome de um antigo morador, João Cangume. Não pudemos obter, ainda, referências precisas sobre a história da comunidade, pois nem mesmo a prefeitura de Itaoca dispõe de dados históricos ou demográficos sobre a região. Informaram-nos que há quinze famílias, todas com prole numerosa, sem que se possa determinar o número exato de habitantes.

Foram feitas três visitas à comunidade, em julho de 1997 (dois dias), dezembro de 1997 (uma semana) e julho de 1998 (uma semana).

Os corpus sob análise é constituído por oito horas de gravação de entrevistas com oito informantes, distribuídos pelas faixas etárias: a) 30 a 45 anos (um homem e uma mulher); b) 46 a 60 anos (um homem e uma mulher) e c) mais de 61 anos (dois homens e duas mulheres).

1. Descrição e análise dos dados

O objetivo deste estudo é apresentar um quadro geral dos traços fonéticos observados na comunidade do Cangume e tratar mais detidamente de dois fatos: a presença da africada palatal [tʃ] na fala dos mais idosos e as realizações do pronome de terceira pessoa do plural “eles” como [ejzi,ejze, ezi, ejzie, ejz, elizi, es] que ocorre em variação com a pronúncia [elis~eles]. Esta análise integra a primeira etapa da descrição da linguagem dessa comunidade, que deve prosseguir, num segundo momento, com uma investigação do plano morfossintático.

Para o exame dos traços fonéticos gerais do dialeto analisado tomaremos como termo de comparação o trabalho de Careno (1997:67-83) sobre a linguagem das comunidades de Abobral, Nhunguara e São Pedro, situadas, também, no Vale do Ribeira.

Muito embora reconheçamos como Massini-Cagliari (1992:12) que “uma língua não é constituída apenas de seqüências de vogais e consoantes”, visto que os fenômenos prosódicos decorrentes do acento e do ritmo têm importância fundamental na descrição fonética de uma variedade lingüística, focalizaremos em nosso trabalho, em razão dos objetivos propostos, apenas algumas “seqüências de vogais e consoantes”.

1.1. Vogais

No português, a qualidade das vogais tende a modificar-se em relação ao acento, como apontam trabalhos sobre a tendência à centra-

lização e levantamento das vogais átonas, tanto em Portugal (Mira Mateus, 1975) quanto no Brasil (Cagliari & Abaurre, 1986). Nos dialetos rurais também são as vogais átonas as mais propensas a alterações. Assim, destacamos os seguintes fatos:

(i) em posição inicial, apresentam tendência para a aférese: *posentô*, por “aposentou”, ou assimilação: *iscuitava*, por “escutava” e dissimilação: *sumana*, por “semana”, *vévi* por “vive”;

(ii) em posição final, *e, o*, aparecem em variação livre com *i, u*.

Esses mesmos fatos foram identificados nas três comunidades do Vale do Ribeira analisadas por Careno (1997:73-77).

Foram observadas, ainda, várias ocorrências de acréscimo de *i* no final das palavras terminadas em sílabas travadas por [s] ou [r], como: *maisi, faisinoisi, elisi, calori, beberi*, por “mas, faz, nós, eles, calor, beber”. A paragoge cria a estrutura silábica CV, padrão da maioria das línguas africanas que foram transplantadas para o Brasil e fato apontado por muitos estudiosos do português brasileiro, desde Mendonça (1933), como sendo de influência africana.

Quanto aos encontros vocálicos, constatou-se o desenvolvimento de ditongos, evidenciados pelos exemplos acima – *maisi, faisinoisi* – ou a monotongação, como *dexa, oru*, por “deixa, ouro”. Notou-se, também, a redução do ditongo nasal – *ão* em *õ*, encontrada na fala de duas informantes com mais de sessenta anos: *garafõ, fogõ*, por “garrafão, fogão”. A mesma realização *õ* foi encontrada em Helvécia (Ferreira, 1984), comunidade negra do sul da Bahia, que apresenta em sua fala muitas características morfossintáticas que podem ser consideradas como vestígios de processos de criouliização (Baxter, 1992).

1.2. Consoantes

As realizações consonantais encontradas no Cangume, com paralelos em outros dialetos rurais, podem ser resumidas aos dados que se seguem:

(i) na posição inicial, apenas as vibrantes e as africadas palatais apresentam variação. Para a vibrante foram identificadas as realizações [r, h]. As palatais serão analisadas mais adiante, em separado;

(ii) na posição medial, a lateral palatal pode aparecer em variação com a realização do iode, assim encontramos: [tra' bajʊ, tra' ba(ʊ)];

(iii) na posição pós-vocálica final, [l] semivocaliza-se, apaga-se ou é substituído por [r~ʃ]: [ani'mar, ani'maw];

(iv) na posição pós-vocálica interna, [l] realiza-se como [r~ʃ]: [vɔrta];

(v) na posição pós-vocálica final, [r, ʃ] pode apagar-se ou conservar-se: [pu'ke, puR'ke];

(vi) na posição pós-vocálica interna, [r, ʃ] pode semivocalizar-se [ʒentaj'ada];

(vii) na posição pós-vocálica interna, [s] conserva-se, cai ou é inserido: [mesmu, 'memu]; [dis'pojs];

(viii) na posição pós-vocálica final, [s] apresenta tendência para apócope: [de'poj, 'teni, 'õnibu, gõ'sa've], por “depois”, “tênis”, “ônibus”, “Gonçalves”.

1.2.1. As africadas palatais [tʃ],[dʒ]

A presença da africada palatal [tʃ] é pela primeira vez documentada no Vale do Ribeira. Careno registra apenas o uso da africada [dʒ] e afirma: “Não se ouviu ‘catchorro’, ‘petche’, ‘ranchinho’, como se pode encontrar em zonas caipiras do Mato Grosso, Cuiabá e litoral do Paraná” (1997:79).

As realizações africadas foram observadas na fala das pessoas mais idosas, de ambos os sexos, aparecendo de forma categórica em dois falantes - um homem e uma mulher com 84 e 61 anos, respectivamente - e de forma variável, nos demais informantes com 46 a 60 anos. Na fala dos mais jovens não foi registrada nenhuma ocorrência desses sons. Há uma gravação em que mãe (80 anos) e filha, (50 anos) empregam, numa seqüência do diálogo, o mesmo termo, “desmancharam”, realizado [desmantʃaru]e[desmanʃaru], mãe e filha, respectivamente. Tal fato revela que o processo de mudança já está em estágio bem avançado.

Independentemente dos contextos fonéticos em que se encontrem (vogais adjacentes), em posição inicial ou medial, /ʃ/ realiza-se [tʃ] e /ʒ/ realiza-se [dʒ], na fala dos informantes acima identificados. Temos assim: [tʃaˈmar, tʃoˈrar, ˈrãtʃu, ˈdetʃu, ˈdʒeti, dʒudjaˈsãw,

lo) ˈdʒin)U]00, por “chamar, chorar, rancho, deixo; gente, judiviação, longinho”.

Amadeu Amaral já havia registrado no dialeto caipira os sons “ch e j palatais explosivos”, afirmando que essas realizações também se encontram em algumas regiões de Portugal (1976:48). Sabe-se que essas formas são antigas no português europeu, pois segundo Silva (1991:80), “o sistema do português arcaico apresentava africadas sibilantes /ts, dz/ e africadas palatais /ts&,dz&/, além das constrictivas ou fricativas correspondentes”. A africada palatal sonora começou a desaparecer no século XIII e já não ocorria no século XVI. Nesse mesmo século, o português ainda distinguia [tʃ], em palavras como ‘chave’, ‘chuva’, ‘chamar’, de [ʃ], em palavras como ‘mexer’, ‘deixar’. No século XVII iniciou-se um processo de fusão desses dois sons, em favor da manutenção de um só fonema /ʃ/. No entanto, hoje ainda, numa área do norte de Portugal (cerca de 40% do território), a fusão não se realizou de forma completa, pois conserva-se a oposição [tʃ] / [ʃ] (Mussa, 1991:170).

No Brasil, os autores não consideraram as africadas palatais como uma manutenção do traço arcaico do português europeu (Silva Neto, 1960:73); explicaram sua presença pela influência de línguas africanas (Raimundo, 1933) ou indígenas, em razão do bilingüismo tupi-português (Elia, 1975).

Muitas línguas negro-africanas possuem os fonemas /tʃ/, /dʒ/. No entanto, é impossível confirmar sua existência em todas as línguas, de diferentes grupos lingüísticos, que para cá foram transplantadas. Sabe-se que o primeiro deles não faz parte do sistema fonológico do iorubá de duas línguas bastante representativas de dois ciclos de importação de escravos: o quimbundo – língua do grupo banto, que chega com o maior número de falantes desde o século XVI até o XIX – e o iorubá – língua da África ocidental, do grupo benuê-congo, que aqui aporta nos séculos XVIII e XIX.

As africadas palatais seriam, então, interferência do substrato tupi, que possui esses sons? Hoje, a presença indígena na região investigada é pequena, pois localizamos apenas duas famílias cafunas entre os habitantes do Cangume, mas deve ter sido mais extensa, tendo em vista os vestígios elementos da cultura material, como machadinhas e objetos de barro encontrados facilmente na região.

Não dispomos de informações suficientes sobre a história e, principalmente, sobre a constituição demográfica da localidade sob análise que nos permitam defender uma ou outra explicação, nem é nossa pretensão fazê-lo neste espaço. Nosso objetivo é documentar um fato fonético de extensão bastante limitada no país (Mato Grosso, Paraná?), que está desaparecendo no dialeto do Cangume e que deve

merecer um estudo mais extenso e aprofundado para que se possa investigar sua presença como um vestígio de contato lingüístico do português brasileiro com línguas indígenas e/ou africanas, ou como manutenção de um som do português arcaico.

1.2.2. Palatalização das oclusivas dentais

Em grande parte do território brasileiro, com exceção de boa parcela do Nordeste, a regra de palatalização mais produtiva é a que ocorre quando as dentais vêm seguidas de vogal coronal /i/, a exemplo de *tipo, rádio*. Menos produtiva e mais estigmatizada é palatalização que se verifica quando o contexto precedente é o glide coronal [y], como em *muito, oito, jeito* (Hora, Dermeval, 1998). No dialeto do Cangume a oclusiva dental surda não se palataliza. Só há uma informante, de 70 anos, que sistematicamente realiza as duas regras de palatalização da dental surda, tendo sido registradas, entre outras, as ocorrências de [ˈvɔɾtʃi] “voltem”, [deˈrejtʃu], “direito”.

1.3. O Pronome ‘Eles’

O pronome pessoal de terceira do plural apresentou as formas variantes [ejzi, ezi, ejze, ejze, elizi, es] tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. No total, foram identificadas as seguintes ocorrências:

[ejzi] - 46	[eles] - 55
[ezi] - 22	[elis] - 21
[ejs] - 12	
[ejze] - 3	
[ejze] - 3	
[elizi] - 1	
[es] - 1	

As realizações indicadas na coluna esquerda foram verificadas com maior frequência na fala dos informantes mais idosos do sexo feminino (88%), enquanto que nos falantes do sexo masculino foram identificadas apenas 10% de ocorrências. Os restantes 2% foram observados na fala de informantes de 30 a 40 anos.

O levantamento das diversas manifestações do pronome pessoal de terceira pessoa permite que se identifiquem os processos de transformação fonética ocorridos, de tal sorte que podemos explicar que a variante mais produtiva - [ejzi], que apresentou três ocorrências de variação da vogal átona final [ejze]- resulta da síncope do [l] de [elizi], ‘forma primária’ em que a paragoge do [i] regularizou a estrutura silábica CV. A realização [ezi] evidencia o processo de monotongação, enquanto [ejze] demonstra o processo inverso, a ditongação, fatos também já registrados acima, no dialeto do Cangume. A forma isolada [es] mantém apenas a sílaba tônica e a marca de pluralidade.

Embora a frequência absoluta das formas não padrão (88) para o pronome pessoal de terceira pessoa do plural seja superior à da forma padrão (71), não se pode afirmar que essa concorrência indique a vitória de alguma variante não padrão, pois a distribuição destas pelas diferentes faixas etárias é bastante desigual, concentrando-se na fala dos mais idosos. Também aqui assistimos ao processo de mudança em curso, em que a variante [eles, elis] tende a generalizar-se a partir da fala dos mais jovens, que costumam trocar a comunidade por centros urbanos maiores (Apiá e São Paulo) em busca de trabalho.

2. Considerações finais

A primeira etapa da recolha de dados sobre a comunidade do Cangume privilegiou a entrevista de pessoas mais idosas, que poderiam conservar traços de um antigo contato do português com línguas africanas. Embora os elementos obtidos não permitam estabelecer de imediato tal correlação, a análise desse corpus preliminar foi bastante

significativa, pois evidenciou a presença da africada palatal [tʃ] e demonstrou a variação no pronome de terceira pessoa do plural, fatos ainda não documentados no Vale do Ribeira, região que agrupa um grande número de comunidades negras.

A correlação entre idade e variação lingüística apontou para a direção da mudança, tanto na variação de realização do pronome pessoal de terceira pessoa como no que se refere às africadas palatais /tʃ, dʒ/. Da mesma forma que Palma (1984) atestou no português de Mato Grosso, essas africadas cedem lugar para as fricativas /ʃ, ʒ/, uma vez que as primeiras ocorrem preponderantemente na fala de pessoas mais velhas.

Por outro lado, a análise dos fatos fonéticos confirmou a necessidade de se aprofundar o estudo da história social da comunidade para que os fenômenos sob investigação possam ser situados adequadamente num quadro de contato de línguas.

Referências bibliográficas

- AMARAL, A. *Dialeto Caipira*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- BAXTER, A. A contribuição das comunidades afro-brasileiras isoladas para o debate sobre a criouliização prévia: um exemplo do Estado da Bahia. In D'Andrade, E. e Kihm, A. (eds.) *Actas do Colóquio sobre Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Lisboa: Colibri, 1992: 7-35.
- CAGLIARI, L.C., ABAURRE, M.B.M. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 10. Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.
- CARENO, M.F. *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. São Paulo: Arte & Ciência/ UNIP, 1997.
- ELIA, S. *Ensaio de filosofia e Lingüística*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Grifo; Brasília: INL, 1975.
- FERREIRA, C.S. Remanescentes de um falar crioulo brasileiro. *Revista Lusitana*, 5, 1984: 21-34.
- HORA, D. A palatalização: visão atual da questão. Texto inédito apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOLL, 1998.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e Ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MENDONÇA, R. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ INL, 1933.
- MIRA MATHEUS, M.H. *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa: INIC, 1975.
- MUSSA, A.B.N. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado, 1991.
- RAIMUNDO, J. *O elemento Afro-Negro na Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.
- PALMA, M.L. *Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolingüístico*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, Departamento de Letras e Artes 1984. Dissertação de Mestrado, inédito.
- SILVA, R. V. M. *O português arcaico: fonologia*. São Paulo/Bahia: Contexto, 1991.
- SILVA NETO, S. Um traço de pronúncia caipira. *Língua, Cultura e Civilização: estudos de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960:67-90.

Considerações preliminares ao ensino da pronúncia

Maria Auxiliadora Lima Dias da Silva

Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

ABSTRACT. *This paper is a fragment of a research, which deals with contrastive analysis in Portuguese and English phonetic systems. As doing so, it attempts to point out the importance of pronunciation in a foreign language teaching/learning process and the errors produced from neglecting its role within the same process. Other features are also pointed out, such as: a) the roles of both EFL teacher and EFL learner; b) the EFL teacher and the EFL learner's multiple difficulties in coping with a target language phonetics which is, on another hand very much diverse from their native language linguistic system.*

PALAVRAS-CHAVE: L_E (língua estrangeira) – L₁ (língua materna/de partida) – fonética – erros.

Estudos recentes na área da Lingüística Aplicada para o Ensino de Línguas Estrangeiras têm demonstrado que, em relação à fala, a pronúncia equivale à ortografia e à pontuação na escrita, como conjunto de sistemas que se combinam de modo a criar uma linguagem oral que possibilite a qualquer falante de uma determinada língua entendê-la.

Dois pontos fundamentais devem ser levados em consideração quanto ao ensino da pronúncia: a) de um lado, o que o aluno de língua estrangeira (L_E) precisa saber; b) por outro lado, o que o professor da língua estrangeira (L_E) como instrutor deve saber.

Na condição de estudante, o indivíduo precisa saber aprender a articular cada um dos sons individualmente e combiná-los de modo a formar palavras e sentenças num encadeamento adequado sob o ponto de vista fônico e estrutural. Do mesmo modo ele deve criar os padrões de acentuação nestas mesmas palavras e sentenças, conferindo às palavras-chave uma tonicidade que sirva de marcador ao caráter semântico das mesmas. Faz-se necessário também que o aluno aprenda a reconhecer o ritmo produzido pela tonicidade, à produção das sílabas átonas e reduções silábicas que possam ser difíceis de serem ouvidas e compreendidas. Outro ponto crucial é o reconhecimento dos padrões de entonação que possuem estreita ligação com as estruturas gramaticais, o alcance vocal determinante do significado e da atitude do falante.

Não se quer aqui formar um aluno que se torne um 'falante perfeito' da L_E, acarretando com isto a perda do seu sotaque e outras características naturais existentes em sua língua materna, contudo, convém ressaltar, que uma boa pronúncia na L_E possibilita ao aluno como falante da língua-alvo (L_E), uma comunicação adequada efetiva, correta, - levando-se em conta o objetivo da comunicação - tão imprescindível quanto a gramática, a sintaxe e a semântica.

O primeiro passo para o aluno atingir adequação na pronúncia seria fazer-se entender mais fácil e efetivamente, voltando atenção especial às áreas que forneçam maiores problemas, a exemplo do acento vocálico, da aspiração das consoantes oclusivo dento-alveolares, interdentais e das africadas do sistema fonético da língua inglesa, dentre outras. O segundo passo, todavia, seria ao trabalho empreendido pelo aluno na aquisição de uma pronúncia adequada, o que envolve tempo, material didático apropriado (livros, fitas cassete ou de vídeo, equipamento audiovisual) e, principalmente, o papel do professor de inglês como L_E em todo o processo. Marks e Bowen (1994; p.62-64) observaram que muitos professores de inglês devotam pouca nenhuma atenção ao ensino da pronúncia quando da organização dos seus planos de aula e ao serem analisados num questionário específico sobre as abordagens utilizadas para as respectivas aulas, 60% dos entrevistados afirmaram não dar maior atenção ao estudo da pronúncia por diversas razões, a saber: falta de tempo por lidar com uma variável programa/prazo extremamente restrita; ausência de necessidade (de ambas as partes – professor e aluno); falta de conhecimento teórico e prático e conseqüente inabilidade de reconhecer problemas específicos de pronúncia; falta de conhecimento de um planejamento didático/metodológico que contemple a adaptação dos tópicos de ensino de

pronúncia ao programa estabelecido; e, por fim, receio de lidar com estruturas fonético/fonológicas das quais o professor não possui segurança suficiente para repassar aos alunos, concorrendo assim para a frustração de ambos instrutor e aluno.

Torna-se essencial que o professor da L_E defina os seus objetivos para que o aluno possa tirar o máximo proveito do que lhe é oferecido, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Definidos os objetivos - não especificamente os relativos ao ensino da pronúncia - o professor então deve determinar que critérios são funcionais (quanto à facilidade de uso e aquisição das regras aplicadas, à clareza, à eficácia e à eficiência das atividades escolhidas) aos seus alunos. Se, dentre as atividades propostas o professor prefere sobrepor às estratégias relativas ao ensino da pronúncia, automaticamente ele estará mostrando aos seus alunos que este item é irrelevante em todo o processo de ensino-aprendizagem da L_E.

Tem-se a consciência de que não é uma tarefa fácil romper com os hábitos criados e mantidos ao longo de uma vida e que muitas das distorções existentes no plano da pronúncia de uma L_E são pertinentes ao estilo personalístico do falante. Os padrões fonêmicos e prosódicos (de acentuação, entonação e ritmo) numa L_E não são facilmente adquiridos por um aluno na fase da pós-adolescência e além do mais, a sala de aula, devido as suas limitadas características físico-temporais, deixa de ser o ambiente de situação real para o processo de ensino-aprendizagem da L_E, principalmente quando esta população é monolíngüe. Conseqüentemente, torna-se compreensível entender porque os alunos não reconhecem a inadequação da pronúncia dos seus pares quando em prática do inglês como L_E. A hipótese da transferência de Pit Corder (1971; p.158) fundamentada na teoria behaviorista do estímulo e resposta ratifica esse argumento, quando ele afirma que

"... a explicação existente para os 'erros' na L_E é que o aluno transfere os hábitos da língua materna para a segunda língua...fica claro que esta explicação está relacionada ao conceito de que a língua é uma estrutura formada por hábitos". ["One explanation of FL errors is that the learner is carrying over the habits of his mother-tongue into the second language...Clearly this explanation is related to a view of language as some sort of habit structure." (Corder, 1971:158)]¹

A grande variabilidade na precisão da pronúncia em alunos na fase adulta deu margem a pesquisadores chegarem a conclusão de que são os fatores socioculturais que determinam em maior ou menor escala o sucesso ou fracasso na aquisição da pronúncia semelhante a de um nativo. Wilkins (1976, p.13) foi um dos defensores desta teoria quando sugeriu um planejamento pedagógico com a abordagem comunicativa para o ensino das L_Es, teoria esta refutada por Brumfit (1978, p.103), que defendeu a tese de que

¹ Tradução da autora.

“...não é tarefa do aluno tornar-se membro desta ou daquela comunidade lingüística, mas que ele simplesmente se torne capaz de comunicar-se efetivamente com os que fazem parte dela” [... the learner is not usually, aiming to become a member of that community, but merely to be able to communicate with it.” (Brumfit, 1978, p.103)]².

Segundo ele, o objetivo do professor não é produzir um falante competente, e sim, um comunicador competente, onde, aliás, reside uma enorme diferença. A afirmação corrente defende que, de maneira mais específica, quanto maior a identificação do aluno com a língua estrangeira e sua estrutura, mais provável é a chance de sucesso com relação à conquista de um ‘sotaque’ idêntico ao do falante nativo. Por outro lado, se for relevante que o aluno preserve a sua identidade cultural, esse traço se manterá de forma marcante em oposição ao ‘sotaque’ do nativo do inglês como L_E.

Exemplos deste fenômeno são observados em falantes nativos da língua inglesa que também dominam dialetos diferentes (jamaicanos, australianos, sul-africanos, etc.) cujos ‘sotaques’ raramente “se perdem” em razão destes servirem como um traço marcante da sua identidade cultural. Neste aspecto são observados dois pontos, um negativo e outro positivo. O positivo diz respeito à aceitabilidade deste falante em determinada comunidade com todas as suas características sociolingüísticas. O aspecto negativo, ao contrário, ressalta os efeitos produzidos no falante se a comunidade em que ele está inserido vê essas características como um fator desfavorável, colocando-o à margem social em relação aos membros dessa cultura. É de fundamental relevância que o professor de inglês como L_E esteja atento a estes detalhes, para a forma com que os fatores socioculturais influenciam o seu aluno e a partir de tais considerações, metas realistas possam ser implantadas no planejamento de um curso de pronúncia.

Outros fatores que afetam a aquisição do sistema fonético da L_E estão relacionados à personalidade do falante. Aquele que, em geral, se mostra autoconfiante, sociável, não se inibe e enfrenta riscos de tentativa-erro-acerto, certamente desfruta de maiores oportunidades de praticar a sua pronúncia em razão de estar mais exposto às atividades interativas com falantes nativos. O que, aliás, não ocorre com o aluno introvertido, inseguro, retraído, que, em geral não se submete aos riscos promovidos pelas atividades de interação. Para que tal fato não aconteça, é preciso que o professor promova uma atmosfera ‘não ameaçadora’ em sala de aula e com essa estratégia evitar que fatores personalísticos afetem negativamente a evolução do aluno na aquisição da L_E. Forçar o aluno a participar de tais atividades, quando ele ainda não se julga pronto o suficiente para assumir determinadas tarefas, é outro recurso que, em sendo negativo, provoca uma espécie de “bloqueio” tornando-lhe a oportunidade de prática da pronúncia desfavorável.

A natureza do ‘sotaque’ estrangeiro é determinada em grande parte pela L₁ do aluno. Os falantes nativos do inglês reconhecem muito facilmente os ‘sotaques’ da língua espanhola, das línguas orientais, etc, e este é um grande indicativo de que a hipótese da transferência dos padrões fonêmicos da L₁ (língua materna) para a L_E (língua alvo ou segunda língua) estão sendo realizados. Cada língua detém um inventário fonêmico diferente com diversas regras combinatórias e padrões de acentuação e entonação igualmente variados. As distorções na pronúncia que o aluno da L_E produz não podem ser tratadas simplesmente como tentativas aleatórias que redundam em fonemas não familiares do sistema lingüístico em questão, mas sim, o nítido reflexo dos fonemas, das regras combinatórias, e dos padrões de acentuação e entonação da língua nativa (L₁) na língua-alvo (L_E).

Esta influência da L₁ sobre a L_E exibida pelo aluno pode ser

vista sob três aspectos diferentes. Primeiro, as dificuldades começam a surgir quando o aluno se defronta com fonemas que não fazem parte da sua língua nativa e, em conseqüência, se mostra incapaz de fazer o uso correto da musculatura do aparelho fonador, resultando na articulação inadequada de tais fonemas. Este fato é bastante peculiar no estudo da L_E do adulto por não ter exercitado de modo efetivo os órgãos articuladores necessários à produção dos fonemas da língua inglesa. Segundo, as regras combinatórias dos fonemas nas palavras se mostram também diferenciados na L_E, criando dificuldades na aquisição dos mesmos. Este tipo de dificuldade é característica da existência de um mesmo fonema em ambos os sistemas lingüísticos - o da L₁ e o da L_E. Terceiro, os padrões de acentuação e entonação, os quais são determinantes da prosódia - ritmo e melodia - de uma língua, podem ser sistematicamente transferidos da L₁ para a L_E. A mais conhecida hierarquia de dificuldade de aprendizagem na L_E, de um modo geral, é a proposta por Stockwell & Bowen (1965), em que eles preconizam os potenciais negativos e positivos da hipótese da transferência e as condições em que ela é argumentada com relação às regras combinatórias presentes nos sistemas da L₁ e da L_E.

A língua nativa não afeta apenas a habilidade do aluno em articular os fonemas da língua inglesa, mas também a habilidade de perceber auditivamente estes mesmos sons. Para muitos professores com larga experiência no ensino da L_E, se torna frustrante concluir que apesar dos esforços empreendidos, o seu aluno continua cometendo o(s) mesmo(s) ‘erros’ de pronúncia em determinadas palavras, em especial, naquelas que apresentam as dificuldades anteriormente citadas. O aluno, ao seu turno, pode mostrar-se refratário à correção, porém, o que freqüentemente acontece é que a palavra é ouvida - ou percebida - através do sistema fônico da sua língua materna. Desta forma, se torna coerente afirmar que os sons pertinentes à L₁ do aluno têm maior ocorrência do que os sons da L_E, relativos ao sistema da língua inglesa articulados pelo professor. Este postulado vem salientar um ponto muito importante com respeito à língua nativa do aluno: que ele, na realidade percebe os sons da L_E através de uma espécie de “filtro” - o “filtro” do sistema de sons da língua materna.

Outra questão, que implica na aprendizagem da pronúncia em alunos de inglês com L_E, diz respeito ao grau de dificuldade que falantes nativos de diferentes línguas encontram na pronúncia da língua inglesa. Por exemplo, os sistemas fonêmicos do inglês e do swahili possuem mais traços diferenciados do que os sistemas do inglês e do alemão. Conseqüentemente, se torna mais fácil a aquisição dos fonemas em inglês pelo alemão, do que pelo falante nativo do swahili, mas nem por isto, se torna mais importante ensinar a pronúncia do inglês ao primeiro do que ao segundo. Pois, ao que se sabe, são os fatores socioculturais e personalísticos de cada falante que irão determinar o grau de dificuldade dos problemas que envolvem o processo de aquisição e aprendizagem da pronúncia. Em outras palavras, a língua materna do aluno não é o único fator que afeta diretamente a habilidade da pronúncia na L_E, ela é um dos muitos fatores que sugerem ao professor, quem realmente necessita de maior prática das atividades do item em questão.

Dados os fatores de ordem biológica, sociocultural e personalística que venham prevenir o aluno de ficar eternamente ‘preso’ à pronúncia semelhante à do nativo em sua L₁, se torna imprescindível que o professor estabeleça metas realistas e objetivas. A tentativa de erradicar o ‘sotaque’ nativo num aluno de L_E não é uma meta realista, pois se espera que este aluno melhore a sua pronúncia, que, a depender da abordagem utilizada pelo professor, pode tornar-se uma tarefa extenuante e desastrosa.

O professor, como facilitador, deve orientar o seu foco de atenção em aulas de pronúncia aos ‘erros’ ou distorções críticas caracterfsticas

² Tradução da autora.

da incompreensibilidade da fala de alunos de L_E, cuja tarefa exige um trabalho voltado para duas áreas. A primeira, que consiste na conscientização do aluno de que a sua pronúncia na L_E torna a sua mensagem incompreensível ao seu receptor. Convém esclarecer que antes de chegar à sala de aula ele é incapaz de se perceber desta forma devido ao “filtro” da sua língua materna. A segunda, de prover os alunos da chance de praticar certos aspectos do sistema fonêmico da L_E cruciais ao seu aperfeiçoamento. É importante que se diga que esta tarefa deve ser contextualizada, pois, em isolando os fonemas e/ou as palavras, os alunos são capazes de articulá-los com relativa correção, mas no discurso oral pleno esta correção se esvazia.

A conclusão que se chega é que o professor de pronúncia, a fim de tornar a sua tarefa efetiva, deve entender de que forma os sons da L_E são articulados, que permitir-lhe-á a compreensão da presença do ‘sotaque’ nativo mais acentuado como consequência parcial da inabilidade articulatória do aluno com relação aos fonemas do sistema pertinente à língua-alvo. Além disto, o professor terá condições de não só corrigir essas distorções feitas pelo aluno, como mostrar-lhe os caminhos para uma pronúncia mais eficiente.

Referências bibliográficas

- BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan (1994); Learning to speak or speaking to learn? the roles of mistakes of spoken English In: _____ *Inside Teaching*, Adrian Underhill (org.) 1st. ed. Great Britain: Heinemann. Teacher Development Series. p. 44-58.
- COULTHARD, M. (1989); Discourse analysis and the language teaching. In: _____ *An introduction to discourse: applied linguistics and language study analysis*, 1st. ed., London: Longman., 350 p.
- HAKUTA, K. (1986); *Mirror of language, the debate of bilingualism*. 1st ed. USA: Harper Collins. 268 p.
- JAMES, C. (1980); *Contrastive Analysis*. C. N. Candlin (org.). 1st. ed. Essex: Longman. 208 p.
- RICHARDS, J. C. et al. (1984); *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, 1st. ed. New York: Longman. 228 p.
- SCHMITZ, J. R. (1988); Análise Contrastiva. In: BOHN, I. H.; VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em Lingüística Aplicada*. 1^a ed. Florianópolis: EDUFSC. p. 95-116.
- VANDRESEN, P. (1988); Lingüística contrastiva e o ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, I. H.; VANDRESEN, P. (orgs); *Tópicos em lingüística aplicada*. 1^a. ed. Florianópolis: EDUFSC. p. 85-94.

Interdiscursividade polêmica em perguntas e respostas

Maria Célia Cortêz Passetti

Universidade Estadual de Maringá

RÉSUMÉ: *Analyse du fonctionnement interdiscursif polémique de questions et de réponses d'interviews télévisés à propos de la réforme agraire, d'où se détache le rôle de l'interdiscursivité dans les procès d'injonction de questions et d'adaptation des réponses.*

PALAVRAS-CHAVE: *interdiscurso, polemicidade, perguntas e respostas.*

1 - Apresentação

Nesta comunicação apresentamos os primeiros resultados de nossos estudos sobre o modo de funcionamento interdiscursivo polêmico de perguntas e respostas em um espaço interdiscursivo midiático. Esta pesquisa parte de uma revisão crítica sobre os estudos pragmáticos de perguntas e respostas (P-Rs), mas deles se diferencia por considerar o aspecto interdiscursivo. A partir de alguns pressupostos de Maingueneau (1984), trabalhamos com um corpus falado (entrevistas do Roda Viva da TV Cultura sobre a reforma agrária) analisando o modo de construção das relações interdiscursivas polêmicas no processo de injunção das perguntas (Ps) e no de adequação das respostas (Rs).

2 - Referencial teórico

P-Rs são a matéria prima do gênero entrevista, que configura um quadro interacional complexo, na medida em que uma primeira instância comunicativa (aquela entre entrevistado e entrevistadores) medeia uma segunda instância de comunicação, entre a produção do programa e o telespectador.

A ritualização do programa sob análise assenta-se em um “Contrato de Comunicação” previamente firmado (Charaudeau, 1991), que estabelece os papéis discursivos dos sujeitos: enquanto entrevistador (provocar a fala do convidado, via o ato de perguntar), enquanto entrevistado (responder as questões que lhe foram formuladas) ambos sob a interferência de um mediador que gerencia as falas e insere as perguntas dos telespectadores. Trata-se de um gênero específico de entrevista, no estilo “um contra todos”, cujo formato em roda, possibilita uma interação dinâmica em que a bancada de entrevistadores, ligada à mídia nacional ou a área de atuação do entrevistado, pode intervir na fala deste.

A interação face-a-face pode produzir a ilusão de que tudo possa ser esclarecido. Mas é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”, porque *o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua.* (Orlandi, 1999:32)

Por isso, enquanto analista, ativamos o dispositivo teórico proposto por Maingueneau (1984) e o nosso ponto de partida é a noção de interdiscurso deste autor, segundo a qual *uma formação discursiva não deve ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outros, (...) mas como uma realidade heterogênea por si mesma.* Ou seja, este autor defende o primado do interdiscurso sobre o discurso, entendendo a identidade discursiva a partir das relações intradiscursivas fundadas em um espaço de trocas. Para ele todo discurso é heterogêneo, porque considera o fato de que o diálogo com outros discursos faz parte da própria identidade discursiva. Num espaço interdiscursivo polêmico, em que, por exemplo, se confrontam duas formações discursivas antagônicas, a identidade é estabelecida a partir da oposição entre dois conjuntos de categorias semânticas: as “positivas” (ou seja aquelas que o discurso reivindica para poder se firmar e as “negativas” (as desvalorizadas no sentido de serem provenientes de intertextos que ameaçam um discurso).

Quando uma formação discursiva faz penetrar seu Outro (dis-

curso) no interior do próprio discurso, na verdade ela está apenas traduzindo o enunciado deste Outro, interpretando-o através de suas próprias categorias semânticas. De forma que o Outro de um discurso não pode ser entendido como qualquer outro discurso, mas como um simulacro do discurso com o qual está em posição de delimitação recíproca.

As relações interdiscursivas estabelecem a rede semântica que permeia um discurso, e determinam, no conjunto de enunciados de um dado discurso, aqueles que podem e devem ser ditos por seus enunciadores, constituindo, portanto, seu “direito”, e aqueles que devem ser refutados, por serem seu “avesso”.

Nessa linha discursiva, estamos entendendo que os sujeitos que perguntam e respondem o fazem de posições - sujeito, filiadas a uma formação discursiva (FD) dominante, regida por regras semânticas determinadas justamente por essas relações. Maingueneau (1984) chama de “discurso agente” aquele que se encontra em posição de tradutor, de construtor do simulacro, o que no nosso caso específico independe de se estar perguntando ou respondendo; e ele chama de “discurso paciente” aquele que desta forma é traduzido, quer seja nas Ps ou nas Rs, acrescentamos nós. Como o nosso processo interativo é dinâmico, obviamente que os papéis de agente e de paciente podem se alternar constantemente, revelando uma interação polêmica. Nesse sentido Maingueneau esclarece que um discurso não é polêmico por si mesmo, mas ele constrói, em um mesmo movimento, sua identidade e sua relação com os discursos os quais lhe permitem estabelecê-la.

3 - Proposição

A nossa questão central é saber como os discursos em confronto manifestam sua polemicidade nas perguntas e respostas e a nossa hipótese é a de que ela se dê pelo modo de inserção ou de apagamento do Outro discurso nos processos de injunção de Ps e de adequação de Rs.

Estamos verificando os diferentes tipos de injunções que as perguntas promovem, bem como as estratégias de respostas em relação a essas injunções, procurando chegar aos principais princípios semânticos que caracterizam os discursos em confronto e seus pontos de interincompreensão.

A seqüência tópica recortada para análise nesta comunicação contribui para o entendimento, no texto da entrevista como um todo, da concepção de reforma agrária. Limitamos nosso objetivo em mostrar como são construídas as relações interdiscursivas polêmicas em um exemplo de injunção informativa causal.

4 - Metodologia

Estamos trabalhando com um corpus de três entrevistas do Roda Viva, entre os anos de 96 a 98, em que todos os entrevistados (João Pedro Stédile, Líder do MST, Raul Jungman, Ministro Extraordinário do Desenvolvimento Agrário e Milton Seligman, então Presidente do Inbra) discutiram com diferentes entrevistadores a questão da reforma agrária. As fitas foram transcritas e divididas em seqüências tópicas que englobam várias perguntas e respostas até o esgotamento de um dado tópico. O principal aspecto privilegiado na análise é a concepção

de reforma agrária, que de formas diferentes, foi abordado por todos os entrevistados. Embora não se perca de vista os aspectos típicos da conversação e do ritual midiático, a análise textual interativa privilegia o modo de formulação e inter-relação intradiscursiva de P-Rs, como forma de apontar para o interdiscurso que aí se cruza. A transcrição das fitas tem por linha geral a pontuação da escrita.

5 - Resultado e discussão

Uma das características marcantes na entrevista com Stédile é não se permitir que o entrevistado desenvolva o que é próprio de sua FD. Apresentaremos um caso de injunção informativa causal que evidencia essa propriedade das Ps dessa entrevista. Estamos chamando de injunção o trabalho de construção enunciativa da P que pode direcionar a R do entrevistado ao mesmo tempo que projeta, na própria P, uma R à injunção criada. Vamos a seqüência recortada, em que JPS é João Pedro Stédile e LH é Luís Hafers, da Sociedade Rural:

LH João Pedro, se o problema/ eu acho que o problema principal é pobreza e não terra/

JPS [Concordamos!

LH Por que que o MST não apóia projetos como o do algodão na fazenda Santa Maria, que tão fazendo um grande projeto de parceria de algodão? Por que não aprova o projeto de crédito fundiário, que vai dar terra, de uma maneira capitalista – e não/não há defeito nenhum nisso – como esses cento e cinquenta milhões que foram feitos agora? Eu noto uma reticência. Eu noto uma dificuldade sempre que se aponta uma solução que não seja assentamento, que não seja expropriação, que não seja violência. Por quê?

JPS Bom!

LH Porque () fazer um pacto (da) solução. Estamos procurando a solução.

JPS Claro!

LH: E até tenho conversado bastante com você para nós chegarmos a uma solução. Mas, eu vejo um/ grande atração do problema. Como nós somos atraídos pela solução.

JPS: Bom, primeiro, eu gostaria de esclarecer: não é essa a nossa intenção. O movimento busca a todo tempo buscar soluções ()

LH E por porque não aprovam, por exemplo, o (programa do/)

JPS É o que vou responder agora: O/ a parceria do algodão, o senhor há de convir que é uma experiência limitada. É difícil de generalizar. Então, tudo o que é limitado pode ser bom, mas não pode ser uma solução social.

LH [Mas merece apoio.

JPS Segundo: A questão da cédula da terra, francamente, Hafers, cédula da terra, igual tá sendo proposta aí pelo governo, isso devia ser denunciado/que isso aí é uma negociata! Não transformar o Incra numa imobiliária rural. Porque você já viu absurdo maior do que pegar cento e cinquenta milhões do exterior emprestado pra comprar terra de fazendeiro à vista? Pois, o governo vive dizendo na televisão, o Jungman, que a terra não é o problema, que tem terra pra todo mundo, por que que vai pegar o empréstimo no exterior pra comprar terra à vista? Ora,/

LH [()

JPS do ponto de vista econômico, é muito mais fácil (tu) pegar esses cento e cinquenta milhões, encontrar outras soluções que são muito mais geradoras de emprego (vão pe/)

??? Por exemplo?

JPS A agroindústria. Vamos instalar indústrias de laticínios nos assentamentos, indústrias de frutas, qualquer tipo de agroindústria, que

esse dinheiro reproduz muito mais. Segunda coisa: um fazendeiro que não tem pra quem vender a terra , porque o mercado tá em baixa, encontrou agora a solução mágica: O governo vai comprar à vista. Ninguém vai comprar terra à vista. Ninguém hoje .no mercado em tese/ agora, o governo pega esse dinheiro do Banco Mundial, vai lá e compra à vista do fazendeiro...

LH [()

JPS O fazendeiro que que faz com esse dinheiro? Que que faz com esse dinheiro? Vai lá e compra uma fazenda melhor porque ele conhece melhor o mercado (em tese) do que os sem terra e do que o Incra. Vai lá e compra uma fazenda ainda maior ou, pior ainda, vem pra cidade e faz especulação imobiliária com apartamento e tal/; de maneiras que aquele empréstimo em vez de servir como um mecanismo de distribuição de renda ou de justiça social – que é a essência da reforma agrária - ao contrário, ele vai levar a que haja um processo contínuo de concentração da propriedade da terra/

???: [()

JPS () além do fato de que se tudo der certo, não é?, que a terra não sei o quê, não sei o quê, vai atingir quinze mil famílias. Francamente, não é?

Nesta seqüência temos a posição-sujeito do discurso do fazendeiro, que, assim como a do governo, comungam uma formação discursiva e ideológica baseada em princípios capitalistas de reforma agrária, segundo os quais, por exemplo, são consideradas boas soluções sociais os projetos do governo (x=parceria; y= crédito fundiário), no sentido de diminuir a pobreza sem precisar dar terra. Já a formação discursiva socialista de reforma agrária, a partir da qual fala o MST, parte do princípio segundo o qual todos têm direito à terra e que se deva socializar o direito à propriedade como forma principal para a solução da pobreza rural. O início desta seqüência apresenta um aparente consenso, dado que são diferentes as razões que cada posição apresenta para considerar que terra não é problema. Para a posição - sujeito do MST terra não é problema, porque há muita terra disponível no país para a reforma agrária, já para a posição-sujeito do fazendeiro terra não é problema porque a pobreza rural pode ser combatida por outras formas que não a doação de terra, como a parceria, por exemplo, que implica a não mudança na condição de empregado para patrão.

A injunção por justificativas se constrói a partir da implicação de que para a posição-sujeito do fazendeiro, na qual a P se inscreve, O MST deveria fazer “x” e “y”. Ao analisarmos o modo de formulação desse x, vemos um trabalho do sujeito do discurso em duas direções: a primeira no sentido de valorizar x como “um grande projeto de parceria de algodão...” e a segunda no sentido de negar uma possível desvalorização de y (crédito fundiário que dá terra de modo capitalista): “e não há defeito nenhum nisso...”. Enquanto a primeira orientação de sentido opera sobre o que é próprio da FD capitalista, a segunda faz aparecer a voz do *Outro* já traduzida sobre o eixo semântico desta, em que “defeito” aparece no lugar , por exemplo, de crítica.

A pergunta é formulada embriando uma dupla argumentação: a primeira, calcada no registro positivo da FD do fazendeiro, postula que x e y são bons e devem ser aprovados, apoiados. Como esta posição sabe que isso não ocorre, ela demanda que o entrevistado justifique para a opinião pública as razões de ir contra essa lógica. A Segunda argumentação é aquela que projeta uma resposta para a própria pergunta e que começa a ser construída no processo de avaliação negativa do MST que se processa nos torneios sintáticos (que não seja a, que não seja b, que não seja c) , baseado na oposição solução/ problema. Essa avaliação orienta no sentido de que se a solução não

passar por assentamento, expropriação e violência não receberá o apoio do MST e, portanto, se constituem em problemas e não em soluções. A construção da R na P se evidencia pelo simulacro da FD adversária, passando para o telespectador a idéia de que governo e latifundiários teriam realmente a solução para a pobreza rural, enquanto o MST, não quer solução e sim problemas. Por isso transforma assentamento em problema, mas precisa silenciar que esse problema é justamente para essa posição e não para os sem terra que vêm nos assentamentos a solução da questão agrária no país. Obedecendo ao eixo semântico do capitalismo, vão traduzir desapropriação (perda da terra com indenização) por expropriação (perda total da terra), porque é só assim que seu sistema semântico permite falar do mesmo referente que a FD adversária (a forma de obtenção da terra). Traduz ainda resistência/pressão por violência numa crítica as formas de luta do MST.

Por outro lado, em seu registro positivo, essa posição se vangloria por “procurar soluções” e não pode compreender a reticência e a dificuldade da posição adversária. A forma de construção da P evidenciou a construção de uma imagem democrática para os fazendeiros (pacto, conversam bastante, querem solução, etc.) e de radicalidade para o MST (não apóia, coloca defeitos só aceita soluções que são problemas).

Analisando agora as estratégias discursivas utilizadas pelo entrevistado em suas respostas, percebemos que o trabalho do sujeito do discurso consiste basicamente em “dar a sua resposta”, aquela produzida a partir dos eixos semânticos básicos de sua FD. Para isso se vê diante de dois desafios: atender a injunção da pergunta e dar uma “contra-resposta” a R projetada na P.

O início da resposta é justamente a “contra-resposta”, segundo a qual seu movimento “busca o tempo todo solução” e, portanto, não cria problemas, destruindo a orientação de sentido principal da P, ou o que estamos chamando de resposta projetada. Em seguida, atendendo a injunção da P, o entrevistado responde que não apóia x e não aprova y, porque x não é solução, apenas uma “experiência limitada” e não aprova y, porque y não é solução, mas uma “negociata”, que devia ser denunciada, porque transformaria o Incra em “imobiliária rural”. O sujeito tenta reverter o simulacro construído na P e passa também não só a valorizar e destacar os pontos positivos do seu registro, como também interpretar/traduzir a FD adversária a partir de seu eixo semântico socialista.

Embora o sujeito LH tentasse interferir na R, JPS fez prevalecer sua fala e conseguiu não só negar a R implícita na P, como, atendendo a injunção causal da P, ir justificando por que não aprovava as soluções capitalistas para a pobreza rural, através de simulacros que evidenciavam suas críticas. Contrariando a tendência de não deixá-lo desenvolver o que seria próprio de sua FD, consegue passar a sua concepção de reforma agrária como “um mecanismo de distribuição de renda, ou de justiça social”

Neste caso como a repetição de problema/ solução é bastante enfatizada, é primeiramente a essa resposta que JPS dá a sua “contra-resposta”, a de que o MST busca o tempo todo soluções. O vazio deixado na estrutura lingüística (solução ou problema para quem?), funciona como já apontava Pêcheux (1990) como “lugar de interpretação” e é preenchido por cada posição - sujeito de acordo com os princípios semânticos de sua formação discursiva. Assim parceria e crédito fundiário são boas soluções para o problema da pobreza rural para governo e fazendeiros, mas como implicam a não doação de terras via desapropriações não são considerados boas soluções para o MST.

06 - Conclusão

Como primeiros resultados, ainda sujeitos à reavaliações, podemos apenas afirmar que as perguntas que estabelecem relações interdiscursivas polêmicas, em um espaço midiático, no caso específico sob análise, através de injunção informativa, não foram feitas para se obter uma informação sobre o que é próprio do discurso do Outro, mas principalmente para projetarem para o telespectador o simulacro do Outro, que funciona como uma resposta antecipada à própria P.

Tal fato obriga o sujeito entrevistado a realizar duas manobras discursivas simultâneas: adequar-se à injunção produzida e fornecer uma contra-resposta, regida pelos princípios semânticos de sua formação discursiva.

P-Rs em relações interdiscursivas polêmicas podem apontar para FDs de tal maneira antagônicas, que seja possível levantar seus pontos de interincompreensão, os quais, por sua vez, revelam diferenças regidas pela semântica global dos discursos em confronto.

O modo de construção e de inter-relação entre P-Rs são decisivos na disputa pela fixação de sentidos perante a opinião pública. Embora a dinâmica do processo interacional providencie o fecho, por diversas maneiras, do tópico, a polêmica persiste e pode construir uma “memória polêmica” (Maingueneau, 1984).

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick (org.) *La télévision – les débats culturels “Aphostrophes”*. Paris: Didier Érudition, 1991.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Geneses du discours*. Bruxelas: Mardaga, 1984.
- _____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. (trad. Freda Indursky). Campinas: Pontes, 1989.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (trad. Eni P. Orlandi). Campinas, SP: Pontes, 1990.

Leitura na escola: pelo resgate dos interesses do aluno-leitor

Maria Célia Ribeiro da Silva

Universidade Federal da Paraíba

RÉSUMÉ: *Ce text a pour but de mettre en cause la conception selon laquelle les élèves ne lisent pas et de réfléchir sur l'encouragement donné à l'élève pour développer la lecture à l'école. Nous avons fait l'analyse des pratiques de lecture qui se développent dans l'espace de la vie privée et dans l'espace scolaire des étudiants d'une école publique.*

PALAVRAS-CHAVE: *Práticas de Leitura - Aluno-Leitor - Instâncias Mediadoras*

Introdução

Refletindo sobre as práticas de leitura dos alunos da escola pública, é possível observar, a partir do recorte que nos dão de suas experiências como leitores, iniciadas fora e dentro do espaço escolar, um achado de pequenas vivências com a leitura que em geral não são resgatadas pela escola, sobretudo porque, nesse contexto, o aluno é tratado como um não-leitor. Sua leitura limita-se, quando muito, àquela agendada pelo professor ou legitimada pela instituição. Questões sobre a socialização primária dos jovens enquanto leitores passam despercebidas no espaço escolar: como e onde acontece a descoberta da leitura para eles? Guardam alguma agradável experiência com a leitura? O que lêem? As respostas a essas questões conduzem a dois objetivos principais que orientam este trabalho: o primeiro consiste em apresentar as práticas de leitura que começam a formar o comportamento dos alunos como leitores fora e dentro do ambiente escolar e as instâncias mediadoras que orientam tais práticas; o segundo consiste em refletir sobre as implicações que pode trazer o conhecimento dessas práticas para um trabalho de incentivo à leitura na escola.

Os dados aqui analisados são depoimentos de estudantes de uma 8ª série de uma escola pública de Campina Grande sobre as preferências de leitura e escrita da turma, colhidas a partir de um questionário aplicado no mês de maio de 2000. Nossa discussão estará fundamentada na natureza das práticas de leitura que indiciam os alunos como leitores e na observação das instâncias mediadoras em que essas práticas vão-se construindo como referências importantes para a descoberta e desenvolvimento da cultura letrada. Nesse sentido, este trabalho constará de três partes. Na primeira, focalizaremos alguns aspectos norteadores da formação do leitor, ressaltando o papel das práticas de leitura que se introduzem no espaço da vida privada e no ambiente escolar, seguindo-se algumas reflexões em torno da arte de ler. Na segunda parte, serão apresentados os depoimentos dos alunos sobre suas experiências com a leitura, iniciadas no espaço privado e na escola, paralelamente a uma reflexão sobre a receptividade que eles imprimem à história particular de leitura contada. Na última parte, discutiremos as implicações que essas experiências podem resultar para o desenvolvimento da leitura enquanto espaço de prazer na escola.

Práticas de leitura na vida e na escola: o aluno-leitor em formação

O contato com a leitura se inicia, inevitavelmente, a partir do convívio com uma sociedade letrada que, embora propague a cultura da escrita de modo desigual, expõe os jovens às mais variadas formas de leitura. Destas sobressaem-se, em meio aos estudantes provenientes de camadas sociais menos favorecidas, as leituras de maior proximidade e acesso à sua vivência em família e em comunidade - em geral, são práticas não autorizadas pela instituição escolar, como a leitura de um gibi, uma revista, um romance policial, um livro de poema de autor desconhecido, um livro de auto-ajuda ou, noutras palavras, a chamada "literatura de massa". E, assim, vão-se formando práticas de leitura no espaço

da vida privada dos leitores mediadas, quase sempre, pela mobilização familiar, pela influência dos amigos e pelas condições econômicas e culturais do leitor.

Atentemos para o contato com a leitura que se estabelece via familiarização e que, segundo Nogueira (1997, apud Marinho & Silva, 1998), desenvolve nos leitores uma relação mais descontraída e afetuosa com a leitura, inscrevendo-a no limite da "gratuidade" e acentuando a autonomia do leitor quanto à escolha de suas leituras (Chartier, 1991, apud Marinho & Silva, op.cit.). Uma pesquisa desenvolvida por Rolla (1997), em que analisa o professor na função de leitor e mediador de leitura, a partir de suas experiências como leitor na infância e na juventude, assim como na fase adulta, nos dá a medida desse aprendizado pela familiarização, quando revela que os pais e os parentes próximos constituem os principais mediadores de leitura durante a infância.

Se é verdade que as práticas de leitura cultivadas no ambiente privado e mediadas por pessoas muito próximas, como os pais ou um tio, por exemplo, conduzem a uma atitude mais aberta em relação à leitura, também é verdade que o contato com a leitura na escola, em geral, apresenta-se como uma relação tensa, desprovida de uma busca pelo prazer, adquirindo antes um caráter de "aprendizado" ou "ensinamento" (Nogueira, op. cit., apud Marinho & Silva, op.cit.). A construção do comportamento de leitor que se dá de modo dependente da escola em geral não ultrapassa as séries iniciais, quando a ênfase na leitura costuma recair sobre as práticas de alfabetização ou, por outro lado, quando se tem na figura do professor das primeiras séries um mediador importante para o desenvolvimento do aluno como leitor, ainda que essa influência se apresente, as mais das vezes, de forma tímida, conforme verificou Rolla (op.cit.). Depois desse período, a escola destituiu-se do compromisso de prosseguir na formação dos leitores, prevalecendo a leitura de caráter forçado, de obrigatoriedade escolar, a ditada pelo professor (Batista, 1996, apud Marinho & Silva, op.cit.).

A essas formas de socialização com a leitura que vão desde o incentivo familiar à função mediadora da escola, ainda quando esta parece alheia às experiências de leitura que foram construídas na infância, ou que estão se formando na adolescência, acrescenta-se um outro fator que também contribui para legitimar (ou não) o comportamento dos indivíduos como leitores. Trata-se da maneira como a sociedade vê a arte de ler. É sobre esse aspecto de que nos fala Manguel (2000), quando reflete sobre a estabilidade da cultura escrita (sobretudo a do livro) na era da Internet. Defendendo a leitura como uma prática que está longe de ser renunciada, o autor situa o ato de ler numa perspectiva quase sagrada e individual, distinguindo maneiras diferentes de ler: uma que apela para as palavras resgatadas da página, através do simples ato de ler; outra que assumimos quando tomamos essas palavras como nossas, quando transportamo-las para nossa experiência, acreditando na "Palavra não lida, mas venerada na prisão da página".

Ora, então não é assim que se inicia a fase de encantamento pela leitura no espaço da vida privada, ou até na escola, quando se está livre de qualquer imposição, quando o leitor jovem envereda pelo texto “desarmado” e prossegue na leitura sem qualquer objetivo que carregue o gesto moralizante ou disciplinador? O interesse pela leitura vai se construindo muitas vezes em função da natureza do objeto que se tem em mãos ou de que se ouviu falar, ou ainda, por meio de outros fatores que se baseiam em motivos particulares ou até não muito claros. A escolha de um livro, por exemplo, acentua Manguel (op.cit:102), pode estar orientada “pela capa, pelo título, por um nome, por algo que alguém disse, ou não disse, graças a um palpite, a um capricho, a um erro, porque achamos que talvez encontremos nesse livro determinada história, ou personagem ou detalhe, porque nos parece escrito para nós ou porque nos parece escrito para todo mundo, menos para nós, e queremos descobrir por que fomos excluídos, por desejarmos aprender, ou rir, ou esquecer”. É o olhar sobre um desses aspectos, ou sobre o conjunto deles, que nos aprisiona à leitura, que a revela como uma experiência natural, descontraída, única, da qual nos tornamos os “primeiros descobridores”.

Histórias de leitura fora da escola

Serão resgatadas aqui as primeiras experiências com a leitura vividas pelos alunos no espaço da vida privada, em que se observa a presença dos parentes como uma instância mediadora significativa. Os depoimentos a seguir estão centrados em três práticas de leituras que, por volta do período da infância e da adolescência, começam a formar o comportamento dos alunos como leitores - os gibis, as revistas e os livros. Consideremos os relatos:

(1) *Nunca fui interessado pela leitura, mas foi através de revistas e gibis que a leitura chegou até mim. Há dois anos atrás, na casa da minha avó, tinha chegado quatro revistas sobre carros, animais e fofocas, daí eu olhei todas, mas a que mais gostei foi a de animais, porque achei interessante o modo como eles se comportam. Foi daí que passei a ler revistas. Depois, há pouco tempo, foi pelas férias, quando fui na casa dos meus primos, eles tinham uma coleção de gibis, eu vi eles lendo e me interessei, principalmente por todo tipo de leitura venturosa. (Tiago, 16 anos)*

(2) *A leitura chegou à minha vida através de gibis, quando eu tinha 12 anos de idade comprava muitas revistas em quadrinhos que falavam de histórias de desenhos da televisão que, naquele tempo, eram bastante interessantes e me fascinavam. Em minha casa, eu lia muitas histórias do gibi com o entusiasmo de uma criança de 12 anos. (Eduardo, 17 anos)*

(3) *Quando comecei a frequentar a escola, tive de início uma grande curiosidade pelos livros e, quando entrei para a primeira série, aprendi a ler muito rápido e gostava muito. Um experiência boa, que jamais esquecerei, aconteceu quando minha avó emprestou-me um livro e tratava-se de uma história policial, cheia de suspense e mortes. Eu li todo o livro de duzentas páginas em apenas um dia, e passei toda a noite assustada. Eu tinha apenas 9 anos e morava em um sítio, não conhecia nada, e através deste livro comecei a conhecer uma nova realidade. Foi ótimo! (Maria Aparecida, 23 anos)*

A leitura dos depoimentos revela uma relação que tende a ser mais natural com a leitura, em função de uma descoberta que se dá por meio do incentivo dos pais ou de um parente (primos, a avó), ou mesmo através de outra instância mediadora, como a televisão, no depoimento (2). Convém ressaltar o material de leitura que serve de referência para estreitar, ainda que algumas vezes de forma indireta, o primeiro contato dos estudantes com a leitura, quando já se observa

uma atitude descompromissada dos mediadores de envolver “gratuitamente” o leitor com o texto. O que dizer, por exemplo, do gesto dos primos que guardam uma coleção de gibis em casa, da avó que empresta um livro de história policial à neta?

Os depoimentos refletem um certo tom de prazer, de curiosidade, e até mesmo de saudosismo que os alunos tentam imprimir às suas primeiras experiências com a leitura. Em (1), por exemplo, Tiago se refere à leitura de uma revista destacando seu caráter informativo, e à prática de ler gibis como “um tipo de leitura venturosa”; em (2) é o mundo fascinante das histórias em quadrinhos que se mistura com os desenhos animados da TV: “... comprava muitas revistas em quadrinhos que falavam de histórias de desenho da televisão que, naquele tempo, eram bastante interessantes e me fascinavam...”. Em (3), a aluna inicia seu depoimento referindo-se à curiosidade pelos livros que a escola parecia despertar, depois, ao seu progresso na aprendizagem da leitura; e a experiência com os livros, que se esperava surgir na escola, é substituída pela experiência inusitada que manteve com um livro de suspense, emprestado pela avó: “Uma experiência boa, que jamais esquecerei, aconteceu quando minha avó emprestou-me um livro e tratava-se de uma história policial, cheia de suspense e mortes (...), através deste livro comecei a conhecer uma nova realidade. Foi ótimo!”.

Leituras na escola: entre a obrigação e o prazer

Neste tópico, apresentaremos inicialmente dois depoimentos de alunos em que o contato com a leitura na escola se apresenta livre de qualquer caráter de descontração, para se revelar de modo tenso, forçado:

(4) *Sempre achei a leitura fundamental em nossa vida e sempre procurei melhorar cada vez mais minha leitura. Porém, a minha primeira experiência com a leitura foi quando fazia a 2ª série, em que a professora pediu para eu ler em voz alta para a classe toda, eu fiquei tremendo, nervosa, com medo de errar e que meus colegas dessem risadas, debochando da minha leitura, mas me saí bem como aluna da 2ª série. (Verusca, 17 anos)*

(5) *Meu primeiro contato com a leitura foi quando eu estava na sala de aula e a professora me chamou, eu me recusei, mas ela pediu outra vez. Quando peguei no livro, morri de vergonha, pois a sala toda estava prestando atenção em mim. Foi uma sensação de muita vergonha, enfim, ruim. (Joelma, 14 anos)*

Nos relatos (4) e (5), observa-se que os primeiros contatos com a leitura realizaram-se para essas alunas através da leitura em voz alta. Uma atividade para os estudantes, na maioria das vezes, impositiva, que visa corrigir ou pôr a prova a leitura oral, acabando por envolvê-los num clima de insegurança. Em (6), por exemplo, a aluna denuncia-se como uma praticante da leitura em voz alta: “Sempre achei a leitura fundamental em nossa vida e sempre procurei melhorar cada vez mais minha leitura”; ao mesmo tempo que confere à experiência um caráter tenso, angustiante: “... eu fiquei tremendo, nervosa, com medo de errar e que os meus colegas dessem risadas, debochando da minha leitura, mas me saí bem como aluna da 2ª série.”. Em (7), essa relação instável com a leitura está marcada pela voz insistente da professora, que condiciona o ato de ler a um ritual em que se reserva a um aluno o lugar de leitor e aos demais o papel de ouvintes, sem que se estabeleça qualquer mobilidade neste contexto que venha caracterizar a leitura como um gesto de todos, compartilhado com os colegas e/ou com o professor, isentando a experiência da “sensação de muita vergonha, enfim, ruim”.

As expectativas dos alunos em relação à leitura na escola, por outro lado, começam a se formar a partir de um contato mais livre com

o material escrito, o que pode ocorrer através da mediação do professor ou, ao contrário, revelar-se como uma experiência vivida individualmente, indiferente à influência do professor. Os depoimentos a seguir nos dão uma idéia de como esses dois momentos de encontro com a leitura se constroem em sala de aula.

(6) *Meu primeiro contato com os livros aconteceu há bastante tempo, quando ainda estava na fase primária. Tinha uma professora que gostava muito de incentivar os alunos a ler, então ela trazia livros para a sala de aula e distribuía para nós lermos. Daí comecei a ter curiosidade pelas histórias relatadas naqueles livros que muito me chamava a atenção por ser de um tipo bem infantil: cheio de gravuras, todo colorido e de um formato que eu achava bonito. Eram livros pequenos e quadrados. Um dos primeiros livros, que gostei muito, tinha o seguinte título: “A fada que tinha idéias”. Este livro mostrou-me um mundo cheio de idéias que estavam em minha memória e que ainda não tinha percebido. Depois comecei a ler livros maiores, quando já estava na 5ª série. A professora nos dava aula de leitura, levando os alunos a uma sala de leitura da escola onde estudava. Isto fez com que cada vez mais gostasse dos livros. (Lídia, 20 anos)*

(7) *A leitura chegou em minha vida através dos livros didáticos do colégio, quando eu estava na 3ª e 4ª série do 1º grau. Eu lia quase todas as histórias do livro de Português antes que a professora lesse na classe. Eu li também um livro do Pinóquio, que era um boneco e virou um menino desobediente, seu pai era Gepeto. Gostei muito. Eu li poucos gibis, só os livros da escola e os do ano passado, da 7ª série, como “Um Gosto de Quero-Mais”. Achei muito bom, li outros mas não lembro agora. Eu gosto de ler, é uma experiência muito boa ler livros, é importante que as pessoas se interessem pela leitura de qualquer tipo. Eu comecei a ler por minha própria vontade. (Luzinete, 18 anos)*

Em (6), a aluna volta no tempo para falar de como a leitura chegou em sua vida. O que há de se observar aqui é a ênfase dada ao espaço onde aconteceu a experiência - a escola - e mais precisamente a atenção ao trabalho das professoras, que cuidavam da construção de um ambiente propício à leitura. Depois, o modo como foi construída a relação com os livros, uma iniciação que ultrapassa o limite das palavras e associa-se às sensações visuais despertadas pelo objeto, assim desenhado: “cheio de gravuras, todo colorido e de um formato que eu achava bem bonito: eram livros pequenos, quadrados”. Sobre esse aspecto é oportuno lembrar a associação que Manguel (1999) estabelece entre a função de ler e os sentidos, quando acrescenta que a metáfora da leitura requer uma explicação que está fora do leitor e, ao mesmo tempo, dentro dele, porque está associada às funções corporais como ouvir, inalar, observar, tocar e até mesmo “devorar”.

Em (7), são os livros didáticos de Português que constituem índices de descoberta da leitura na infância, paralelamente ao registro de um clássico infantil - “Pinóquio”. Já na fase adolescente, o retorno ao percurso de leitura vai se construindo através dos “livros da escola” e “do ano passado”, estes últimos caracterizam os livros infanto-juvenis que fizeram parte do circuito de leitura da 7ª série, a exemplo de “Um Gosto de Quero-Mais” (FTD, 1995), de Sonia S. Forjaz. O que se percebe neste relato é a relação solitária que marcou as experiências de leitura da aluna, vividas ou motivadas no espaço escolar mas, ao mesmo tempo, ignoradas pela escola: “... Eu lia quase todas as histórias do livro de Português antes que a professora lesse na classe. Eu li também um livro do Pinóquio, que era um boneco e virou um menino desobediente, seu pai era Gepeto. Gostei muito (...). Eu comecei a ler por minha própria vontade.”. O desejo não realizado de poder ter lido mais, sobretudo se a experiência com leitura é assimilada de forma positiva, é outro aspecto que se sobressai na leitura desse depoimento: “Eu li poucos gibis, só os livros da escola e os do ano

passado, da 7ª série (...) Eu gosto de ler, é uma experiência muito boa ler livros, é importante que as pessoas se interessem pela leitura de qualquer tipo...”.

As práticas do ler e o incentivo à leitura na escola

Dos depoimentos aqui apresentados surge um apanhado de experiências de leitura que vai do gibi ao livro - práticas desenvolvidas naturalmente no espaço da vida privada e/ou no ambiente escolar e que, como já frisamos, se perdem ao longo dos anos de escola, quando se nega a existência do aluno-leitor. Como favorecer a continuidade ou o incentivo desse comportamento de leitor na escola, hoje?

É possível observar, em meio a distância que separa a leitura como espaço da descoberta, do entretenimento, um movimento contrário e silencioso que busca superar a imposição da leitura escolar. Este movimento está centrado na rede de práticas de leitura a que o aluno tem acesso na escola, a exemplo dos textos do livro didático (vale lembrar, não só o de Português), dos textos literários, dos livros infanto-juvenis e de textos outros que por ventura o professor venha trazer para a sala de aula. O livro didático, por exemplo, surge com um forte aliado do professor para descobrir que tipo de texto está integrando o universo de leitura do aluno, possibilitando, assim, a diversificação das fontes de leitura na sala de aula. Um caso mais recente foi registrado com o poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, presente no manual didático *Português - Leitura e Expressão*, da 8ª série, de Márcia Leite e Cristina Bassi. Alguns alunos de turmas diferentes haviam lido o texto antecipadamente e o notificaram como sendo engraçado, curioso, sugerindo que a professora iniciasse as leituras do livro por esse poema e orientando, ainda, a elaboração de uma antologia sobre o autor. Já nos questionários, identificamos o interesse de uma aluna por matérias de cunho jornalístico, externado a partir da leitura de alguns textos do livro didático: “Gosto muito de ler livros que têm notícias de destaque, como por exemplo notícias de jornais que aparecem nos livros didáticos, aquelas reportagens que são muito importantes.”.

Investigar em que medida estes textos e tantos outros disponíveis em bancas de jornais, na casa de um parente, ou de um amigo, despertam a atenção do leitor jovem, instigando a curiosidade, o desejo de ler, representa um primeiro passo para revitalizar o gosto pela leitura na escola. De resto, ficam as alternativas, e estas surgem em função de um trabalho conjunto, construído por professor e alunos que se vêem respectivamente envolvidos no papel de resgatar leitores e de render-se à experiência da leitura*.

Referências bibliográficas

- LEITE, Márcia & BASSI, C. *Português - Leitura e Expressão*. São Paulo: Atual, 1996. v.8.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura* (trad. Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. O destino da leitura na era da WEB. In: *Veja Especial - 100 fatos que marcaram o ano 2000 - Século XXI*, n.º 33, 27 de dezembro de 2000, p. 100-106.
- MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da. Os professores são “não leitores”? In: *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- ROLLA, Angela da Rocha. A leitura e o espaço do prazer - um estudo sobre as práticas docentes. In: *Leitura: teoria e prática*, n.º 30, dez. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

* A este respeito, sugerimos a leitura do artigo “De poesia, experiências e descobertas” (Silva, Maria Célia R. da.), que traz o relato de uma experiência com poemas no ensino fundamental, em PINHEIRO, Hélder (org). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

A expressão da coesão nas narrativas de histórias por crianças surdas através da língua de sinais brasileira

Maria Cristina da Cunha Pereira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - DERDIC

Universidade Estadual de Campinas - CEPAC - FCM

ABSTRACT: *This paper aims to analyze the expression of cohesion in the narrative of a deaf child through Brazilian Sign Language. Instead of words, the author noted that the child used facial expression, body movements, simultaneity of actions and space mapping to articulate the events in the narrative.*

PALAVRAS-CHAVE: *língua de sinais, aquisição da linguagem, aquisição da língua de sinais, relatos em crianças surdas.*

Como pesquisadora na área da aquisição da linguagem por crianças surdas, a expressão da coesão despertou meu interesse quando, ao observar a construção de narrativas por crianças surdas através da Língua de Sinais Brasileira, notei que, embora as histórias apresentassem começo-meio-fim, faltavam elementos coesivos, o que resultava em uma justaposição de fatos, sem uma articulação aparente entre eles. No entanto, uma observação mais cuidadosa dos dados evidenciou o uso pelas crianças surdas de recursos, como expressão facial e movimento de corpo, que parecem conferir coesão às histórias contadas por elas através da língua de sinais.

Esta observação me levou a pesquisar a literatura sobre a expressão de coesão no português, bem como nas línguas de sinais.

Segundo a literatura sobre a coesão em português, a unidade de um texto é produzida através de propriedades textuais, conhecidas como coerência e coesão. A habilidade de um falante do português, por exemplo, de relacionar as orações em um texto depende do uso dos recursos que lhe oferece a língua.

Para Bastos (1998), que estudou o uso da coesão nas narrativas de estudantes brasileiros, a coesão está relacionada à organização textual, ou seja, a como as frases se organizam em seqüências, expressando proposições. Para a mesma autora, a coesão se estabelece a partir de marcas mais ou menos fixas, dado que a narrativa é uma configuração discursiva fortemente previsível. À estrutura narrativa correspondem certas escolhas lingüísticas, certos mecanismos de coesão textual.

A coesão textual, segundo Koch (1990), diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Koch considera duas grandes modalidades de coesão: a referencial e a seqüencial. A coesão referencial é aquela em que um componente do texto remete a outro elemento do universo textual e, em português, pode ser expressa através dos pronomes pessoais, dos possessivos, dos demonstrativos, dos interrogativos, bem como dos numerais.

A coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, fazendo o texto progredir. A progressão do texto, em português, pode ser feita através da recorrência de termos, bem como através de marcas lingüísticas como conectores de diversos tipos, como **então**, **também**, **além disso**, entre outros. Pode se dar também através da justaposição, com ou sem partículas seqüenciadoras.

Por serem articuladas principalmente através do uso das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o uso do espaço que cerca o sinalizador. No entanto, o uso do espaço é mais do que o simples resultado físico da modalidade visual/gestual; é parte integrante da gramática das línguas de sinais. A construção do discurso faz uso de um sistema de referência rico que explora espaços lingüísticos, bem como topográficos e representacionais.

A descrição de cenas em andamento, onde dois ou mais eventos ocorrem requer controle sofisticado da organização dos eventos no espaço de sinalização.

O espaço tem papel fundamental para a referência aos personagens. Os sinalizadores podem usar localizações arbitrárias, atribuídas a áreas do espaço sinalizador para representar referentes. Uma outra opção é representar a interação dos referentes, bem como o diálogo e a ação, através de uma mudança da posição de referência, do narrador para um outro como primeira pessoa. Os sinalizadores constroem discurso através do uso sistemático de referência a áreas do espaço de sinalização.

O uso do espaço na língua de sinais se estende também para marcar e distinguir eventos temporais. Os sinalizadores podem destinar localizações ou áreas do espaço representacional para se referir a eventos e se mover para trás e para frente destas localizações para se referir a um conjunto de eventos.

De forma semelhante às línguas processadas através da modalidade oral/aural, a coesão na língua de sinais pode ser criada através de uma variedade de traços lingüísticos, incluindo repetição de sinais, uso da referência espacial e uso de conjunções. A coesão nas línguas de sinais, como nas orais, não é uma estratégia usada por um falante, mas é o efeito que é criado quando enunciados se combinam para criar um texto.

Um aspecto do discurso que tem despertado interesse na literatura é a noção de simultaneidade, ou seja, o uso das duas mãos realizando concomitantemente dois sinais diferentes (Morgan, 1999).

Segundo Emmorey (1994), as duas mãos podem representar dois objetos simultaneamente através das configurações de mãos classificadoras e a orientação das mãos pode também representar simultaneamente a orientação dos objetos. A posição das mãos no espaço representa a posição dos objetos em uma relação ao outro. Ainda nos sinais produzidos com as duas mãos, a configuração de mão que representa a figura pode ser localizada com relação ao sinal classificador que representa o objeto fundo. O fundo tende a ser produzido primeiro, sendo a figura localizada neste fundo.

Para Winston (1991), no discurso, a referência espacial é um aspecto integral de, pelo menos, três tipos de estruturas de discurso: comparativos, performativos e mapeamento do tempo. A autora descreve o uso do terceiro tipo de estrutura de discurso, os recursos de mapeamento espacial, como uma estratégia de discurso onde referências espaciais são usadas para estabelecer e manter o major tema do sinalizador ao longo do texto.

No mapeamento da disposição dos objetos no espaço, as relações espaciais entre os sinais correspondem, em termos topográficos às relações reais entre os objetos descritos (Emmorey, 1993).

No discurso em língua de sinais, as referências de tempo são traçadas através do estabelecimento inicial de um referente em uma localização no espaço e pelas co-referências subseqüentes àquela en-

tidade naquela localização. A expressão simultânea de dois objetos, sua posição e orientação ficam em contraste com cadeias lineares de preposições e adjuntos que devem ser combinados para expressar a mesma informação em línguas como o Inglês e o Português, por exemplo.

A coesão textual na Língua de Sinais Brasileira foi abordada por Felipe (1991), que identificou os recursos coesivos, usados por um adulto surdo, usuário da Língua de Sinais Brasileira. Segundo Felipe (1991), a ausência de conectores não impediu que o sujeito estabelecesse uma conexão entre os enunciados no relato.

Com base na classificação proposta por Koch (1990), Felipe observou que a coesão referencial era expressa, nos dados de seu sujeito, através de formas remissivas referenciais, como o uso de nomes genéricos ou pronomes demonstrativos e de formas remissivas não referenciais presas, como pronomes possessivos e numerais ordinais. A coesão seqüencial foi observada na seqüenciação parafrástica, expressa através da recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), de tempo verbal e a seqüenciação frástica foi observada através da progressão temática (progressão por tema constante), do uso de conexão para marcar relações de temporalidade, causalidade, explicação, entre outras.

O uso das marcas lingüísticas, particularmente as que respondem pela coesão seqüencial, na classificação de Koch (1990), foi objeto de um trabalho escrito por mim em co-autoria com um pesquisador surdo, usuário da Língua de Sinais Brasileira, no qual foram analisados relatos de adultos surdos (Pereira & Nakasato, 2000). Os resultados mostraram que, na articulação dos eventos nos relatos, os sujeitos fizeram uso do espaço, de movimentos com o corpo, da expressão facial e, em alguns momentos, também de sinais.

Interessada em saber como as crianças surdas articulam os eventos em seus relatos, procedi, juntamente com um pesquisador surdo, Ricardo Nakasato¹, à análise de gravações com equipamento de Vídeo-Tape de crianças surdas, de diferentes idades e níveis de aquisição da língua de sinais contando histórias e relatando fatos vivenciados para um interlocutor surdo fluente.

A criança-sujeito deste trabalho - FE - é aluna do Programa de Educação Infantil do Instituto Educacional São Paulo (IESP), escola para surdos da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Desde que entram na escola, os alunos do IESP são expostos à Língua de Sinais Brasileira, na interação com adultos surdos, instrutores da língua de sinais na instituição. Além da exposição à Língua de Sinais Brasileira pelos adultos surdos, as crianças interagem, em situações informais, com colegas mais velhos, usuários da Língua de Sinais Brasileira.

FE, na época com 5;11 de idade, viajou com os professores e colegas da escola e, na volta, foi pedido que contasse a viagem. A transcrição do seu relato é apresentada abaixo.

Em caixa alta estão transcritos os sinais como interpretados pelo interlocutor, um dos Instrutores de Língua de Sinais que respondem pela exposição dos alunos do IESP-DERDIC à Língua de Sinais Brasileira. Entre parênteses, em letra azul, estão colocadas descrições de alguns sinais e outros dados, considerados importantes para a compreensão do relato.

FE.(5;11) – RELATO DE VIAGEM

ÔNIBUS TURISMO CHEGAR RÁPIDO SUBIR-ÔNIBUS (**classificador de mão esquerda aberta, palma para baixo, em frente ao corpo e movimento com os dedos da mão direita para frente**) PORTA (**movimento de porta de correr**) FECHAR IR-EMBORA (**mão esquerda**) ABRIR-CANCELAR (**subir**) CAMINHO FECHAR-CANCELAR HOMEM (**motorista**) AVISAR CHRISTINA FALAR CONVERSAR HOMEM PODE//PROIBIDO FUMAR NÃO-

PODE FUMAR SEI BOM CHEGAR CHEGOU (chalé) ABRIR-PORTA (**do ônibus**) (**classificador de ônibus com a mão esquerda e de porta abrindo com a mão direita**) DESCER (**como se carregasse crianças do ônibus**) SAIR (**do ônibus**) (**referindo-se às crianças mais velhas que descem sozinhas**) ÔNIBUS (**mão esquerda**) SE AFASTAR MUITAS PESSOAS-ANDAR (**mão direita**) CHEGAR COMER MUITAS PESSOAS-ANDAR//TROCAR-ROUPA PRAIA AREIA ENTÃO RICARDO FALAR ESPERAR DEPRESSA AVISAR CUIDADO PERNA (**mostra na perna a profundidade da água – tornozelo**) SUBIR (**água**) SUBIR SUBIR (**até pescoço**) SÓ (**mão direita**) PESCOÇO (**mão esquerda**) EU QUERO PESCOÇO MUITAS PESSOAS-ANDAR BANHO.
R. – COMER?
F. – COMER PÃO CHOCOLATE PÃO CHOCOLATE.

R. – (**Expressão Facial de concordância**) TER CHOCOLATE NÃO/TER? (**Expressão Facial = De repente**) DOCE
F. - TER MUITO COMER ANDAR PASSEAR VER JOGAR PEIXE JOGAR-LONGE (**bolinhas de ração**) MERGULHAR (**bolinhas**) PEIXE-COMER VIR COMER (**muitos disputando a comida**) CHEGAR PERTO (**muitos**) PEIXES COMER//HOMEM LATA JOGAR-BOLINHAS VIRAR-LATA HOMEM MUITAS-BOLINHAS-BOIANDO (**bochecha inflada**) DESPEJAR (**bochecha inflada**) MUITAS-BOLINHAS ÁGUA (**mãos passando sobre uma superfície**) MUITOS-COMER (**uma mão e outra abrindo e fechando**) GORDO (**olhos abrindo mais à medida que abre os braços**) GORDO PRONTO (**Expressão Facial de bom**) JOGAR-BOLINHA ACABAR MUITAS PESSOAS VOLTAR.
R. – VER O QUE?
FE. – VER CAVALO VACA ACARICIAR ACABAR PRONTO MUITAS PESSOAS VOLTAR (**muda a direção das mãos**) LONGE VER SURPRESA (**olhos abertos e expressão facial de espanto**) QUERER MERGULAR APESAR (**olhos fechados, boca cerrada**) ESQUECER TOALHA BUSCAR (**como se pegasse**) CARRER (**movimento como se carregasse uma pilha de toalhas de um lado para outro**) JOGAR-CHINELO (**finge jogar chinelo para os lados**) RÁPIDO CORRER (**outro lado**).

Nesta amostra FE conta a viagem com detalhes, principalmente em relação às ações envolvidas, como SUBIR-ÔNIBUS; CHEGAR; as recomendações feitas pelos adultos e o que ele fez no lugar, como nadar, comer, dar comida para os peixes.

Chama a atenção, na amostra, o pouco uso de elementos interpretáveis como coesivos nas línguas de modalidade oral. Estes elementos, como os interpretados como APESAR e ENTÃO não são expressos com sinais, mas através do movimento de fechar os olhos e cerrar a boca e movimento com o corpo para frente e abrir muito os olhos, respectivamente.

Com relação ao movimento, o uso do espaço também foi observado na articulação dos eventos por FE, o que pode ser observado através do mapeamento do espaço e da simultaneidade de sinais.

Em relação ao mapeamento do espaço, FE parece ter estabelecido pontos de referência e o movimento das mãos de um ponto para outro é interpretada como se referindo ao lugar e estabelece relação coesiva entre os eventos, o que pode ser observado nos dois trechos que se seguem:

(1) AFASTAR MUITAS PESSOAS-ANDAR (**mão direita**) CHEGAR COMER MUITAS PESSOAS-ANDAR//TROCAR-ROUPA PRAIA AREIA ...

¹ Agradeço a Ricardo toda a ajuda que me deu na transcrição de dados, o que possibilitou a realização deste trabalho.

(2) **ESQUECER TOALHA BUSCAR (como se pegasse) CARREGAR (movimento como se carregasse uma pilha de toa-
lhas de um lado para outro) JOGAR-CHINELO (finge jogar chi-
nelo para os lados) RÁPIDO CORRER (outro lado).**

Nestes dois trechos FE parece traçar um mapa do lugar e o movimento de um lugar ao outro parece articular as diferentes ações que ele vai relatando.

A simultaneidade de sinais no relato dos eventos pode ser observada nos sinais interpretados como SUBIR-ÔNIBUS; ABRIR-PORTA (**ônibus**), ÔNIBUS (**se afastando – mão esquerda**) e MUITAS PESSOAS-ANDAR (**mão direita**)

Nestes exemplos a simultaneidade de sinais não é interpretada da mesma forma: nos dois primeiros ela é usada para fazer referência ao objeto e à ação nele desenvolvida; no terceiro exemplo, as mãos realizam ações diferentes, estabelecendo-se relação de seqüencialidade entre as duas mãos.

Concluindo, neste trabalho procurei mostrar que a diferença no canal de acesso às informações do mundo resulta em recursos diferentes para expressão da coesão. Pela dificuldade de ter acesso à linguagem oral, os surdos fazem uso da visão para constituir seu conhecimento e este fato resulta no uso do movimento e do espaço, os quais são fartamente usados por FE, uma criança surda, de 5;11, filha de pais ouvintes, e exposta, desde os 2;0 anos de idade, à Língua de Sinais Brasileira.

Muitos trabalhos deverão ainda ser realizados não só para se

verificar a expressão da coesão por adultos surdos, bem como pela criança no processo de aquisição da linguagem.

Referências bibliográficas

- BASTOS, L.K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. 2ª tiragem da 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies on American Sign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 22, nº 2, 1993, 153-187.
- EMMOREY, K. The confluence of space and language in signed languages. In P. Bloom; M. Peterson, L. Nadel and M. Garrett (eds.) *Language and Space*. MIT Press, 1994.
- FELIPE, T.A *Coesão Textual em Narrativas Pessoais na LSCB*. Texto não Publicado. Rio de Janeiro, 1991.
- KOCH, I.V. *A coesão textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- MORGAN, Gary. Sign Language Discourse. In: E. Winston (eds.) *Storytelling & Conversation. Discourse in Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999, 27-58.
- PEREIRA, MCC; NAKASATO, R. *A expressão da Coesão na Língua de Sinais Brasileira*. Trabalho apresentado no Encontro do INPLA. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- WINSTON, E. Spatial referencing and cohesion in an American Sign Language text. *Sign Language Studies* 73, 1991, 397-410.

Considerações sobre a linguagem de cartas oficiais do Brasil Colonial

Maria Cristina de Assis Pinto Fonseca

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *Reflections on colonial letters preserved in the Historical File of Paraíba that are part of a correspondance between the Governor of the Captaincy of Pernambuco and the Governor of the Captaincy of Paraíba. Considering the concepts previously elaborated by Coseriu, which was then presented by the Oesterreicher, our analysis intend to observe the linguistic textual characteristics in the letters in a historical, social perspective.*
PALAVRAS-CHAVE – História da língua; diacronia; cartas coloniais

Introdução

Após um período em que prevaleciam os estudos lingüísticos sob uma abordagem sincrônica, renasce o interesse pela história do português no Brasil, de uma perspectiva diacrônica. Verifica-se, nas diversas regiões do país, o desenvolvimento de pesquisas que buscam uma visão renovada da questão, através de uma metodologia que correlacione história interna e história externa, por considerar a linguagem vinculada à vida social e cultural dos falantes.

Uma das questões centrais que vêm à tona sempre que se pretende estudar a constituição do português falado no Brasil refere-se ao tipo de texto que deve ser analisado: se escrito por brasileiros natos, se literário ou não-literário, formal ou informal, pessoais ou não, ou ainda qual a variedade da língua se vai privilegiar: a norma culta ou as variedades populares. Nosso ponto de vista é o de que, para uma história da língua portuguesa, todos os tipos de texto interessam, tantos os mais informais - como cartas particulares - quanto os mais formais - como a documentação oficial -, já que os diversos níveis de linguagem devem ser focalizados. A importância de se saber que tipos de texto devem ser analisados depende da intenção do pesquisador e do objetivo da pesquisa desenvolvido.

Neste trabalho fazemos breves considerações sobre a linguagem de algumas cartas oficiais conservadas no Arquivo Histórico da Paraíba, onde realizo uma pesquisa, ainda em fase inicial, com vistas à elaboração de minha tese de doutorado, na UFPE.

O recorte utilizado consta de 13 cartas oficiais, escritas entre 1774 e 1780, que fazem parte de uma correspondência entre o Governador da Capitania de Pernambuco, José César de Menezes, e o Governador da Capitania de Paraíba, o capitão-mor Jerônimo José de Melo e Castro. Pretende-se apontar a constituição geral desses textos, bem como verificar o grau de variação que apresentam no nível do domínio das regras da escrita por parte dos remetentes e ainda refletir sobre as condições históricas em que foram produzidos.

Inicialmente serão feitas considerações de caráter sócio-histórico sobre a época e, em seguida, observados aspectos pragmáticos, textuais e lingüísticos dos documentos. Na seleção dos documentos consideraram-se o estado de conservação e a originalidade (não serem cópias). As transcrições dos manuscritos foram feitas de forma conservadora, com intervenções apenas para desenvolver as abreviaturas. Mantiveram-se as variantes fonológicas, morfológicas e sintáticas e preservaram-se a pontuação, a acentuação gráfica e fronteiras das palavras.

Considerações de natureza sócio-histórica

No período da história do Brasil em que essas cartas foram escritas, intensificava-se o predomínio da língua portuguesa em face à língua geral. Poucos anos antes, em 3 de maio de 1757, a Lei do Diretório, sob inspiração pombalina, proibira o uso da língua geral, fato que, para ELIA (1989:27) apenas acentuou uma tendência que já

se verificava na Colônia. Os jesuítas, responsáveis pela educação no país, tinham sido expulsos da Colônia e ainda não havia substituição para o ensino ministrado por eles.

Muitos portugueses residentes no litoral e seus descendentes tinham ascendido socialmente - o que proporcionava grande prestígio ao português falado por eles - chegando a constituir uma sociedade de alto nível cultural. No entanto, para o restante da população era difícil o acesso à leitura: o analfabetismo predominava e poucos dominavam a escrita.

No Nordeste, já no início do século XVII, o português era uma língua que existia no espaço público, falado por aqueles que frequentavam a escola dos padres, usado nos documentos escritos e cerimônias, possuindo portanto, um caráter mais propriamente oficial do que público.

Até meados do século XIX (PINTO: 1992), observa-se o português brasileiro escrito seguia o modelo português. “a partir de então, tenta cunhar padrões próprios e os escritores recorrem à oralidade que fica indiretamente provada nos textos escritos, que atestavam a diferenciação progressiva, sem que, por longo tempo, isso atingisse as consciências ou provocado reações.” Aos poucos, uma diferenciação decorrente de fatores externos foi surgindo. A variante brasileira começou a aparecer na literatura no século XVIII, nos gêneros tidos como menores, onde o exotismo se justificava. Por volta da metade do século, através dos românticos, a variante brasileira começou a adquirir uma expressão literária própria. Até então, o que se ensinava e praticava na metrópole era o referencial ideal literário, o que os levava a eliminar os traços relacionados com a oralidade brasileira, tidos como “provincianismos”. É o que se verifica, por exemplo, na passagem, de junho de 1775:

(01) *“...marítimo é gente de tripulação que he o verdadeiro significado não por homens vindos do Reino que he huma acepção de Idiotismo do Paiz...”*

Características pragmático-textuais

Na época colonial, os textos de caráter administrativo eram normalmente redigidos por pessoas com certa prática no exercício de escrever. De acordo com SCHWARTZ (1979), muitos cargos burocráticos, sobretudo os menos importantes, requeriam pouco ou nenhum treinamento específico (o de escrivão, por exemplo, requeria um nível mínimo de alfabetização), enquanto outros exigiam um mínimo de habilidade. Nesta última categoria, o cargo de tabelião era o mais importante e envolvia uma prova de aptidão. Contudo, ainda segundo este autor, a habilidade dos tabeliães parecia diminuir em razão direta da sua distância do trono, ou seja, quanto mais distantes do reino, menos domínio da escrita era demonstrado. Esse pouco domínio transparece em construções como na passagem seguinte, de difícil interpretação:

(02) “...Ou/tras Ordens posteriores; eamesma arrecadação da Real/Fazenda, que tem os últimos tempos mudaraõ, emteiramente / demodo mefirmaõ na rezulução quetomei: o que sertamente / naõ FaSso com outro experito, senaõ com ó deservir bem / a Sua Majestade.” (C7)

Ocorre, porém que, muitas vezes, os textos produzidos por um escritor de escassa instrução e pouca cultura acadêmica podem ser relevantes para uma lingüística histórica que leve em conta questões sociolingüísticas e que se preocupe, por exemplo, com a distinção língua falada/língua escrita.

Segundo OESTERREICHER (1994), geralmente, qualquer que seja o gênero textual - carta, relação, crônica, história, memorial, tratado etc -, os textos que correspondem ao ideal de escrituralidade obedecem às tradições textuais da época, seja em sua estrutura, seu estilo ou seu léxico. Nas cartas em apreço é possível observar que o autor procura seguir as tradições do gênero escolhido, tanto com relação aos aspectos formais, como destinatário, fecho, local e data, quanto com relação ao estilo e ao léxico. A linguagem dos manuscritos busca refletir o caráter conservador da modalidade escrita da língua portuguesa utilizada pela elite colonial, o que se justifica pelo tipo de texto - correspondência administrativa -, pelo nível social e intelectual do autor e pela época em que foi escrita. No entanto, considerando o limitado acesso à escrita que havia na época, não é de se estranhar que traços de oralidade transpareçam nesses textos, refletidos na pontuação e na preferência por determinadas construções, denunciando em algumas passagens, uma certa inabilidade com as regras do código escrito.

Algumas características gráficas, estilísticas e estéticas dos textos, elencadas a seguir, são características que podem ser facilmente encontradas em outras cartas da mesma época. Por exemplo:

a) Características materiais e gráficas: Estão escritos com tinta castanha, em caligrafia cursiva sobre papel e sem traçado de linhas. As páginas manuscritas têm regras¹ de diversas larguras, mas elas são delimitadas de maneira uniforme. Encontram-se cartas em opistografia, isto é, escritas também no verso da folha. Apenas um dos textos selecionados não apresenta parágrafo; nos demais, o parágrafo separa-se da margem através de um espaço em branco, sem sinal específico. A primeira linha de algumas cartas apresentam letra maior que as demais linhas da carta; a margem direita tem aproximadamente 3 centímetros. Não há espaço na margem esquerda. Quando escritas em duas páginas, no verso há espaço mínimo para margem direita e, no entanto, existe espaço maior na margem esquerda. É possível que o afastamento da margem tenha a função de permitir que o documento seja arquivado sem danos.

b) O tratamento usado é Vossa Excelência, ou Vossa Senhoria, geralmente destinado, segundo ACIOLI (1994) a administrador cujo cargo era hierarquicamente inferior. O local e a data encontram-se explícitos no término do documento, seguidos do fecho, da assinatura do remetente e, por último, do nome e cargo do destinatário. Trazem com frequência o uso de abreviaturas - “q”, “V. S.^a”, “Cap.^{ia}”, alguns nomes próprios - e, conforme já se falou, essas abreviaturas foram desdobradas. Ocorre também o uso de letras maiúsculas no início das palavras, mesmo não se tratando de nome próprio ou começo de orações. Por outro lado, muitas vezes, depois de ponto, são usadas letras minúsculas.

(03) “...aq trata da jurisdicãõ, q S Mag Confere a V S^a, ...” (C9)
“... o Then^{te}. Cor^{el} Bernardo Joze,e o Capitaõ Joaõ Fran^{co} Cavalcante...” (C6)

c) Com relação à grafia das palavras, observa-se que há uma inversão, em relação às formas atuais nas regras ortográficas que definem as terminações em -ão e -am. As terminações -ães e -ões escreviam-se sem til e com -n. Encontram-se palavras escritas com letras geminadas, principalmente l, n. Observa-se o uso de grafias arcaicas

ou pouco usadas atualmente. O e, quando verbo ser vem precedido de h:

(04) “...por ter havido expediçoens e outros...” (C9)

“...de tres de Março do presente anno...” (C7)

“...do principal objeto de humhome e...” (C12)

“...entenda que couza hé /molestia...” (C1)

d) Acentuada presença de conglomerados gráficos (scriptio continua) que poderiam refletir parcialmente o ritmo da fala, já que na fala não existe a separação entre as palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.(CAGLIARI: 1995)

(05) “... mediga que os capazes seauzentarão...”(C10)

“...certidaõ de ter feito aentrega compenadepriãõ...”(C09)

Muitas vezes, a intenção do autor vem expressa de modo explícito: geralmente o assunto é introduzido logo no início, sem rodeios. Comparando-se as diversas cartas, observa-se que se tornam freqüentemente repetitivas, já que o assunto envolve sempre as mesmas questões administrativas. Em algumas delas, as idéias são expostas sem muita dificuldade para o leitor. Em outras, alguns problemas de natureza diversa, como o excesso ou a escassez da pontuação, os conglomerados gráficos ou a ausência de informações que facilitem o entendimento, dificultam o entendimento, como nos trechos seguintes:

(06) “Nesta Junta sevio a Carta de V. S^a. dedous doCorrente, emque prova Comdocumentos aformaque se praticava nasnomeações dos Almojarifes, edarazao’ que para uns houvera, sobre o quê seasentou, dever observar-se o determinado, Fazendo a Camora dessa Cidade a proposta dostres eleitos para Almojarife, e delles eleger esta Junta o que melhor parecer; Eatendendoaser paçado o tempo que odevião fazer; Camora que na nomeação haveria, pelo Longetude; ...”(C04)

Uma das características mais citadas com relação a textos escritos é o fato de o planejamento poder, em princípio, ocorrer de antemão, e os autores se servirem de informações suplementares, notas e apontamentos. A redação, nesse tipo de texto, não se encontra condicionada pela falta de tempo; é sempre possível uma elaboração mais prolongada, já que não há a presença direta de um interlocutor, ou seja, sempre existe a possibilidade de melhorar e corrigir o redigido. Nos documentos selecionados, muitas vezes esse fato se comprova, ou seja, não se percebe que o autor tenha feito revisões e correções nos textos pois não há marcas do processo de construção do texto; em outras, entretanto, há trechos muito confusos, com mudança brusca de assunto, digressões, repetições.

(07) “...por senaõ emcontrar com ade /28 de Janeiro, equando digo que esta mecomfere anome/ação de Almojarife hé emJunta. Acarta escrita ao Pro/vedor inda meconfirma mais nas palavras= onde secos/tumaõ fazer semelhantes nomiaçoens=: devem custumar-/çe afazer aqui. eas expreçoens deamizade naõ devem/influir no Serviço.” (C7)

As relações temporais se estabelecem a partir da data colocada no final dos documentos. Há muitas referências a correspondências enviadas ou recebidas anteriormente, demonstrando que o destinatário já conhece o assunto, pessoas ou locais citados:

(08) “Nacarta de tres de Março do presente anno que V. S^a. /me escreve...” (C7)

Com relação à coesão textual, há alguns aspectos a observar. A coesão referencial, embora não seja exclusiva da língua escrita (PES-SOA: 1997), precisa ser usada com bastante cautela na constituição de textos concepcionalmente² escritos. No trecho seguinte, por exemplo, o uso do **o** e não **mo** deixa a passagem problemática: *impediram-*

¹ Regra - régua, o que permite traçar em linha reta; espaço entre duas paralelas onde se traça a escrita. ACIOLI, Vera Lúcia Costa. (1994).

² Neste trabalho são empregados os termos “linguagem de proximidade imediata” para a concepção do falado e o termo “linguagem de distância” para a concepção do escrito, de acordo com Ludwig Söll (Apud Oesterreicher: 1999)

me de dar a resposta. Também não se sabe se o autor vai responder a todas as cartas ou se apenas “aque trata da jurisdição, que Sua Majestade Confere /a Vossa Senhoria”.

(09) “...embaraços que o impediraõ, nem ainda agora a posso dar aque trata da jurisdição, que Sua Majestade Confere a Vossa Senhoria, mas ofarei com amayor brevidade.” (C9)

Observa-se o largo uso de **mesmo**(sozinho ou acompanhado) o **dito**(sozinho ou acompanhado) como anafórico. Algumas vezes esses termos parecem soltos, repetitivos, sem referir-se diretamente a algum termo da frase.

(10) “...determinação da dita Junta, edeaplicar adita obra, / comfervor e zello...” (C8)

Com relação à coesão sequencial – relação (relação semântica) entre orações ou período que dão continuidade ao texto – destaca-se a repetitiva presença da conjunção **e**, que aponta para a elaboração do texto sob forma de ditado, em que as idéias são simplesmente agregadas umas às outras. Neste trecho, a utilização do conectivo aditivo deixa a idéia solta, dando a impressão de que o autor lembrou-se de acrescentar algo novo, sem relação com o que foi dito anteriormente.

(11) “...nas palavras= onde secos/tumaõ fazer semelhantes nomiaçoens:- devem customar-/çe afazer aqui. eas expreçoens deamizade não devem/influir no Serviço.” (C7)

Na passagem que segue, o autor refere-se aos recrutas enviados pelo destinatário. Observe-se que as informações sobre cada um deles vão sendo introduzidas, sem pausas, dificultando a compreensão.

(12) “...foraõ entregues menos Antonio/Ferreira de Figueiredo que não veyo, dos que vieraõ tornaõ ahir Manoel Mendes /e Joze Gonçaves por doentes como aVossa Senhoria mostro pela certidão incluza eLow/rengo da Cruz por ser Indio enaõ dever servir nas Tropas pagas sem a qualidade / degente...” (C1)

A pontuação nas cartas selecionadas merece um destaque maior, que ficará para futuros trabalhos. Observa-se que há trechos escassamente pontuados enquanto outros apresentam pontuação excessiva ou indevida. Além disso, percebe-se uma relação clara com a fala. Há, na separação de muitas palavras, o emprego do sinal de =. Muitas vezes este sinal se encontra no meio da linha, sem separar palavras, ou sem assinar o final da linha.

Considerações de natureza lingüística

Alguns aspectos a serem observados com relação ao vocabulário, com freqüente emprego de palavras e expressões repetidas, ou o sentido peculiar de alguns verbos.

(13) “...de que lhe constasabia aconsulta, pareceme mais acertado esperar a decizaõ da Consulta...”(9)(saber=conhecer)

(14) “... afim de ser sciente da /determinação da...” (C8) (SER= “ficar”, “tornar-se”)

(15) “Fico entregue dos cinco recrutas que Vossa Senhoria mereme/teo ...”C10)

Ocorre também o emprego de alguns tempos verbais por outros, como o presente do indicativo pelo presente do subjuntivo, o pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito ou mesmo a substituição do futuro do subjuntivo pelo infinitivo

(16) “... Bento Carado, que talvez ignora quem saõ os acoi/tados...” (C11)

(17) “...Logo devia fazer, de tudo o pertencente á Provedoria no dia 20 do corrente lhe ordenei, que dentro de oito di/as me havia de apresentar certidaõ de ter feito aentre/ga compenadepriçãõ.”(C9)

(18) “...va-me V.S^a mandando todos quantos asua eficaz diligencia poder conseguir...” (C3)

Verifica-se o emprego dos demonstrativos *essa, esta* de acordo com o que reza a norma culta atual: *esta – próximo ao falante; essa, próximo ao destinatário.*

(19) “...mas brevemente hirá para essa cidade...”(carta 9)

(20) “Nacarta que Vossa Senhoria me remete nesta occasiaõ...” (carta 11)

Observa-se, de maneira geral a preferência pelos tempos compostos e pela voz passiva, sintética ou analítica:

(21) “Tenho recebido de Vossa Senhoria...” (C9)

(22) “...porque de seterem remetido dessa Capitania...”(C10)

(23) “...devem ser feitas...”(C11)

No que toca à concordância verbal, de modo geral pode-se afirmar a que nessas cartas os autores procuram respeitar a norma culta. No entanto, registram-se casos em que o verbo **HAVER**, no sentido existencial encontra-se flexionado, como ocorria em épocas anteriores e ainda se verifica atualmente em um nível mais informal da língua.

(24) “...as Tropas pagas haveremnos com abundancia...” (C1)

(25) “...dos mossos quehouverem nessa cidade sem excepção de pessõa...” (C10)

Conclusão

Dadas as limitações do tempo e do material coletado que as circunstâncias impunham, os resultados são modestos. A pesquisa está ainda em andamento. No momento, está sendo feito um levantamento dos aspectos lingüísticos presentes no texto. Esses exemplos representam apenas uma amostra do que foi detectado em termos de elementos lingüísticos. As construções encontradas estão sendo elencadas e em um momento posterior serão analisadas, para saber qual a conseqüência da preferência por uma ou outra construção para o sentido, a construção do texto.

Referências bibliográficas

- ACIOLI, Vera Lúcia Costa. (1994). *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Apresentação de Leonardo Dantas Silva; Prefácio de José Antônio Gonsalves de Mello. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana; UFPE, Ed. Universitária.
- CASTILHO, Ataliba. *Para a história do português brasileiro*. Vol. I - Primeiras idéias. São Paulo: Humanitas/Fapesp. p. 61- 76.
- CAGLIARI, L. C. (1995) *Alfabetização e lingüística*. 8 ed. São Paulo: Scipione
- COSTA, Francisco Augusto Pereira da. (1954) *Anais pernambucanos, 1740–1794* Recife: Secretaria do Interior e Justiça/ Arquivo Público Estadual
- ELIA, Sílvio . *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita: características num continuum tipológico*. Mimeo
- NETO, Serafim da Silva. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1977.
- NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*. 5 Ed. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença/ INL, 1988.
- OESTERREICHER, Wulf. (1994). *El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana*. IN: Ludtke, J. (comp.) Actas del Simposio

- del Instituto Ibero-Americano de Berlin. Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.
- OESTERREICHER, Wulf. *Autonomización del texto y recontextualización. Dos problemas fundamentales de las ciencias del texto.*
- OESTERREICHER, Wulf. *Lo hablado en el escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología.* IN: KOTSCHI, Thomas, OESTERREICHER, Wulf e ZIMMERMANN (eds.). (1996). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica.* Frankfurt am Main: Verveurt; Madrid: Iberoamericana.
- PESSOA, Marlos de Barros. (1997). *Formação de uma variedade urbana e semi-oralidade na primeira metade do século XIX. O caso do Recife.* Tese de Doutorado. Mimeo. Philosophische Dissertation der Neuphilologischen Fakultät Tübingen.
- PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- SCHWARTZ, Stuart B. e. (1979) *Burocracia e sociedade no Brasil Colonial. Coleção Estudos.* São Paulo: Editora Perspectiva.
- TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa.* São Paulo: Ática, 1990.
- TOBIAS, José Antônio.(1986). *História da educação brasileira.* 4 ed. São Paulo: IBRASA.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.* In: NOVAIS, Fernando A. *História da vida privada no Brasil.* Vol. 1 Companhia das Letras.

A competência textual/discursiva do candidato ao processo seletivo/2001 da UFPA

Maria Cristina Lobato de Castro
Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: *This work expects to analyse the linguistic performance of the candidate for the 2001 UFPA Selective Process, observing his capacity as a text reader and producer, through questions that permit him: to apprehend the theme, to make inferences, to recognize explicit and implicit informations, to perceive thematic progression, to comprehend the text discursive-argumentative proposal, etc.*

PALAVRAS-CHAVES: *competência lingüística; habilidades de leitura; produção textual*

Nas séries iniciais do ensino fundamental observa-se que a admiração e a curiosidade das crianças são como motores de sua interação com o mundo. Ao final do ensino médio a curiosidade foi substituída pela memorização dos fatos, a alegria da descoberta se extinguiu, perdeu-se grande parte da admiração e quase nenhuma metodologia de análise foi adicionada. Perguntas incipientes, então, são recebidas com respostas inadequadas. Intensificam-se padrões educacionais deteriorados e a imagem da desmotivação é o que prevalece entre os estudantes..

A Universidade Federal do Pará há muito vem se preocupando com as deficiências de seus alunos em relação à capacidade de entender, de interpretar, de criar e reproduzir textos, nas diversas disciplinas ofertadas pelos seus cursos. O descontentamento tem sido manifestado pela grande maioria dos professores que, preocupados com essa realidade, solicitaram mudanças no sistema que determina o ingresso dos alunos nessa universidade.

Além disso, a UFPA, consciente do papel das instituições universitárias no desenho dominante do perfil e da prática pedagógica que ela traça para o ensino básico, assim como da influência na forma de fazer da escola básica que o processo seletivo ao ingresso no ensino superior pode representar, começou a atuar na natureza do seu processo seletivo como atitude preliminar. Então, através do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, atualizou o seu Processo Seletivo, de acordo com a Reforma do Ensino Médio preconizada pela LDB (Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que legitimam, em suas orientações, o rompimento com o modelo de ensino tradicional, apontando novos caminhos para a educação brasileira. Esse processo seletivo adotou, a partir do ano de 2001, mecanismos de ingresso onde as provas para todos os alunos são as mesmas, o designado “unificado”, preservando o caráter de formação geral para a vida do Ensino Médio. A definição dos conteúdos, competências e habilidades seguiu as instruções exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

É útil dizer, que nunca foi tão imperativo mudar definitivamente a maneira de educar, deslocando o foco do fazer acadêmico hoje centrado no professor (ensino) para o aluno (aprendizado). É necessário ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Como diz PERINI (1988) “Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico é um objetivo que estaria no campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem” (p.24).

Dessa forma, a UFPA, apesar das inúmeras resistências, mudou os procedimentos do Processo Seletivo 2001 em relação à natureza da prova de língua portuguesa e redação e elegeu-as como as primeiras desse processo, reconhecendo, desse modo, que a língua materna é o veículo de todo o conhecimento.

As competências e as habilidades relacionadas ao conteúdo programático da Língua Portuguesa do Processo Seletivo 2001/UFPA constituem condição necessária para que o aluno torne-se apto a ler e produzir textos de diferentes gêneros. Assim estão de acordo com o

objetivo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, que é fazer o aprendiz ampliar sua capacidade textual-discursiva para melhor interagir lingüisticamente na sociedade. A proposta, portanto, da prova de língua portuguesa não é a de avaliar o candidato quanto à capacidade de memorizar nomenclaturas ou de identificar/classificar categorias lingüísticas, mas verificar a sua competência de leitura e produção de textos, pois

“se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996:19).

Não é de hoje que estudiosos da Lingüística vêm diagnosticando o descompasso do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e apontando novos caminhos conducentes a mudanças desejáveis no que se refere aos conteúdos de língua e de linguagem, visando ao desempenho lingüístico satisfatório. Em 1986, as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística. Para GERALDI (1996), “No processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante.” (p.66).

É certo que as mudanças nesse cenário têm sido postergadas, sobretudo, porque o agente principal dessas mudanças – o professor – não está (suficientemente) “armado”, por não ter conhecimentos teóricos para romper com uma tradição de ensino tão firmemente arraigada no contexto escolar.

É notório que, com o avanço da Lingüística e a circulação das idéias debatidas por essa ciência, o ensino de língua materna tenha evoluído, tanto nas Universidades quanto nas escolas de ensino fundamental e médio. Os conhecimentos introduzidos pela pesquisa lingüística permitiram pensar o ensino de língua como um projeto muito mais objetivo e articulado. Porém, apesar desses avanços, é evidente que o tratamento dispensado pela escola em relação à linguagem ainda esteja sendo executado de forma ineficiente e inadequada. A escola não está cumprindo o seu papel ante a renovação das teorias de ensino de língua, é como se as pesquisas teóricas neste campo estivessem sendo ignoradas pela instituição para a qual os estudos são direcionados.

No ensino de língua materna no Brasil, privilegia-se a metalinguagem em detrimento da análise da língua, preocupa-se muito mais com exercícios gramaticais a nível da frase, na maioria das vezes inoperantes, do que tornar o aluno um usuário competente da língua: “A metalinguagem é apenas uma ferramenta para levar o aluno a dominar os mecanismos lingüísticos e não uma finalidade em si

mesma” (FIORIN, in PASCHOAL, 1992: 123).

Educadores e estudiosos da linguagem como Geraldini (1996, 1997); Possenti (1996); Soares (1993), entre outros, mostram a lastimável situação conjuntural responsável pela falência de um modelo de ensino de língua baseado predominantemente no estudo metalingüístico: “O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996: 71). Esse ensino, fundado no saber determinado pela gramática normativa, tem sido bastante criticado pela sua inoperância na formação da competência discursiva do aluno: aprender português é conhecer/reconhecer as regras que subjazem ao sistema lingüístico, com atenção exclusiva para o código, recorrendo, seja a frases isoladas ou a textos, tão somente para o estudo gramatical.

Esse caráter artificial só pode ser quebrado se a reflexão lingüística for concomitante à leitura,

“quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa” (GERALDI, 1996: 66).

A constatação da falência de um ensino que não visa ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno emerge de textos dos candidatos à universidade. Além de apresentarem sérios problemas em relação à produção escrita, os textos apresentam uma visão de mundo padronizada, uniforme, no melhor estilo de uma produção em série, como se fossem não somente as redações dos vestibulandos, mas também a de seus professores.

De acordo com Kleiman (1997),

“As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola” (p.16).

Prioriza-se o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua.

A proposta da prova de língua portuguesa do Processo Seletivo 2001 da UFPA é observar a capacidade de leitura e produção de texto do candidato, a partir de questões que envolvam a compreensão global ou parcial do texto, em que serão observadas habilidades, como por exemplo: apreender o tema, fazer inferências, reconhecer informações explícitas e implícitas, perceber a progressão temática, relacionar idéias, sintetizar informações, apresentar argumentos/contra-argumentos, identificar idéias principais, resumir textos, comentar idéias do texto, demonstrar compreender a proposta discursivo-argumentativa do texto, bem como as idéias pressupostas ao texto. Para isso, questões relativas a dados pontuais, localizáveis no texto, ou à compreensão global do texto, bem como questões que buscam informações além do(s) texto(s) proposto(s) foram formuladas, já que a produção e a recepção do texto não se processam separadamente.

Nessa proposta, concebe-se o conhecimento gramatical como um conhecimento necessário para quem se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, a fim de que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, porém não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente.

Assim, as questões foram formuladas visando a verificar, acima de tudo, a capacidade de leitura do candidato pelo reconhecimento de dados de língua e de linguagem relacionados com a proposta interlocutivo-textual do autor.

A 1ª prova do Processo Seletivo 2001 da UFPA (Língua Portuguesa e Redação) apresentava dois textos que mostravam a importância do riso para o homem nos dias atuais. Um dos textos era de Mônica Tarantino (“Ria à vontade), publicado na revista ISTO É de 22 de novembro de 2001, na seção de Medicina e Bem Estar, e o outro era de Henri Bergson (“Do Cômico em Geral”). A partir desses textos o candidato deveria responder 5 questões de Língua Portuguesa e elaborar sua Redação escolhendo um dos seguintes temas; “O homem é um animal que precisa rir” ou “Que ‘elixir’ é capaz de ‘levantar o seu astral’?”.

As questões propostas buscavam avaliar a capacidade de recepção (leitura) e produção (expressão) de texto do candidato, levando em consideração que ambas não se processam separadamente, isto é, o texto é aqui entendido como uma unidade funcional e não formal, logo a leitura é vista como um processo de reconstrução dos processos de sua produção e vice-versa.

A esse respeito BRITO (2001:04) assim se pronuncia:

“Segundo essa ótica, um produtor/leitor de texto maduro é aquele que sabe se valer de diversas estratégias textuais que integram vários níveis de conhecimento baseados no seu saber lingüístico, sociocultural e enciclopédico. Assim, uma prova de redação, por si já serve também como um instrumento para se avaliar a leitura, e uma prova considerada como de leitura (quer seja de texto literário ou não) serve, por sua vez, como um instrumento para se avaliar a produção de texto” (BRITO, Jornal O LIBERAL, 01/02/2001: Cidade)

Ficou evidente na análise feita nas respostas dadas pelos candidatos que a sua formação é um reflexo dos artificialismos e pretextos impostos pela escola que valoriza o treinamento da língua “cultura”, as análises gramaticais, a inculcação de valores, as respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, distorcendo, dessa forma, a interação entre textos e leitores e desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc.

Como o leitor formado nas escolas brasileiras é preparado para copiar, parafrasear e memorizar, ou seja, reproduzir as mesmas palavras e o mesmo sentido do texto, reproduzir o mesmo sentido com outras palavras e reproduzir respostas com sentidos preestabelecidos e já esperados, ele evidentemente não pode ser considerado um bom leitor, pois para assim ser concebido deveria ser capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções.

Percebe-se, desse modo, que “Mesmo nessa abordagem, o texto é de fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais. Nesse sentido, ele vem parcialmente sanar o impasse criado pela abordagem estritamente descendente que desenfatura o papel do texto na leitura” (KATO, 1985)

Ficou evidente nas respostas encontradas que a concepção de leitura dos candidatos ainda está presa à atividade de decifração e o texto ainda é visto como um conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra. Para CORACINI (1995:19), nesta visão “Muitas vezes, aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou idéias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor”.

Portanto, a pesquisa permitiu observar que apesar de a escola revelar uma postura teórica, em nível consciente ou inconsciente, que

privilegia o texto como portador de sentido, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis, raramente se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas.

Referências bibliográficas

- BRITO, Célia. No processo seletivo UFPA. *Jornal O Liberal*, Belém, PA, 1 fev. 2001. Caderno Cidade.
- CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira* / Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). Campinas, SP: Pontes, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- PASCHOAL, Maria Sofia & CELANI, Maria Antonieta. *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.
- PERINI, Mário A. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica. *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 12. Campinas: IEL/UNICAMP, jul-dez, pp. 23-32
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Os verbos locativos e seus argumentos nas estruturas do Português do Brasil

Maria da Luz Olegário

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *It is the purpose of this work to present a syntactic-semantic analysis of locative verbs under the focus of both grammar of cases and grammar of valence. Locative verbs are defined as being those which bear the semantic feature [+place]. The elements that make up these verbs are here described as verbal complements.*

PALAVRAS-CHAVE: *valência, verbos, locativos, significação, complemento.*

Partindo do pressuposto já bastante conhecido e debatido de que há lacunas na gramática tradicional, uma vez que não é dada ao aluno a real oportunidade de pensar de modo lógico para compreender o fenômeno da linguagem e principalmente para “agir lingüisticamente”, é que me preocupo com um estudo que coloque no mesmo nível a sintaxe e a semântica corroborando com as palavras de Borba (1996): “Qualquer teoria gramatical terá que se preocupar com a relação expressão/conteúdo (...) ou som/sentido, que está no cerne da própria natureza da linguagem. É a primeira justificativa para uma teoria gramatical integrada em termos sintático-semânticos”.

Se, por um lado, o modelo tradicional tem lacunas e incoerências, por outro, como afirma Expedito Ignácio, é bastante resistente ao tempo e às novas teorias lingüísticas.

Uma vez que a finalidade da gramática normativa é orientar o uso eficaz de um determinado registro lingüístico, eleito pela sociedade como o mais adequado, esta deveria ser uma gramática essencialmente funcional. E a partir da dimensão pragmática (re)formular as regras de sintaxe, levando em consideração o aspecto semântico.

O estudo da sintaxe oracional deve basear-se fundamentalmente no princípio da centralidade do verbo na estruturação da frase, como defende a Gramática de Valências e Gramática de Casos.

“Pelo princípio da centralidade do verbo, modifica-se a noção de que a frase se biparte em sujeito e predicado como se o primeiro fosse o ponto de partida”, afirma Ignácio (1997:45).

A fim de viabilizar esta pesquisa, foi feito um levantamento das estruturas oracionais de gramáticas e livros didáticos mais adotados pelas escolas dos ensinos fundamental e médio e a análise dos dados de acordo com os modelos teóricos adotados. Saliento, ainda, que, em alguns casos, as estruturas foram retiradas do *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (1990) a fim de melhor exemplificar a teoria aqui defendida.

Mesmo percebendo a importância que tem um corpus de língua falada no que se refere à descrição fiel da estrutura, funcionamento e aplicação de qualquer teoria lingüística, o presente trabalho limitar-se-á à língua escrita, porque no que concerne aos verbos locativos como demonstrarei adiante, não há mudança significativa entre os dois registros (oral e escrito).

Não há a pretensão, neste estudo, de apresentar uma teoria que resolva todos os problemas que envolvem a gramática tradicional ou o ensino de língua; o objetivo é apresentar uma proposta, na qual se discuta os verbos locativos, temática que inclui a discussão do conceito de complemento e adjunto, tão questionáveis no ensino tradicional, tal qual vem sendo realizado.

Tradicionalmente, os verbos são subcategorizados em: verbos intransitivo, transitivo (direto e indireto) e verbos de ligação. Há algumas incoerências nessa subcategorização. Temos na língua portuguesa, verbos que aceitam opcionalmente um objeto como em *ele estuda/ele estuda a lição*. Há outros que recusam o objeto: *Eu saí/ Eu saí com um amigo*.

Não se pode incluir esses verbos em nenhuma das subcategorizações apresentadas acima. Como intransitivos são incluídos verbos como *chegar, morar, vir, ir* e outros que são acompanhados dentro da estrutura frasal por um complemento circunstancial. As construções locativas são tratadas na GT como adjuntos frasais não se fazendo a distinção entre construções locativas de função complementar de construções locativas de função acessória.

É necessário que se considere alguns aspectos semânticos dos elementos que integralizam o sentido do verbo como: em Fomos *à cidade* / Ele está *próximo a mim* / João Pessoa fica *na região nordeste*.

Esses elementos apresentam um traço que os identifica: *lugar*; os verbos *ir, estar e ficar* suscitam perguntas como *aonde? ou onde?*, conforme o verbo indique movimento ou estaticidade. As perguntas provocadas por esses verbos são: *quem é que vai aonde?*, *quem é que está onde?* e *o que é que fica onde?*, respectivamente.

Para que o sentido desses verbos esteja completo, é lícito dizer que são necessários dois argumentos que preencham os espaços previsíveis pela sua significação. Outros elementos podem ser acrescentados, mas terão o caráter facultativo, por não serem previsíveis pela significação verbal. Podem referir-se tanto ao verbo como à frase como um todo: Ele anda *vagarosamente* / *Aqui*, os pássaros cantam.

A análise dos termos que funcionam como complemento e adjunto na GT torna-se inadequada, uma vez que essa classificação é feita com base nos traços semânticos implícitos de seus constituintes, ignorando, portanto, as relações com o verbo. Inclui dessa maneira entre os adjuntos adverbiais alguns elementos obrigatórios para a significação semântica do verbo.

ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA VERBO ESTAR

- (1) Todas as famílias estavam **no recinto**.
- (2) Tinha estado **numa cidade do interior**.

Em (1), o verbo com sujeito inativo, é expresso por nome concreto e com locativo (espacial ou temporal), significa *ficar situado, localizar-se*. Já em (2) indica ação no pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito e futuro do presente, com agente e com locativo, significando *ir*. Os exemplos acima possuem um locativo interno, ou seja, não podem ser retirados da estrutura.

VERBO PÔR

- (3) A jovem pôs os livros **na estante**.
- (4) O pessoal da política acha que isso de inovar (...) põe idéias **na cabeça do povo**.
- (5) Já puseram luz **lá em casa**.
- (6) Pôs-se **diante de mim**.

O verbo *pôr* indica ação-processo com sujeito agente, como vemos em (3) que, além do (A), apresenta dois argumentos: um expresso por nome concreto e outro, locativo, significa *colocar, deposi-*

tar, *introduzir em algum lugar*. Em (4), significa *acrescentar, ajuntar*. Também indica ação-processo; a diferença está no segundo argumento que é expresso por nome abstrato. Em (5) ainda indicando ação-processo, exige além do (A), mais dois argumentos: um expresso por nome designativo de equipamento, outro locativo e significa *instalar*. Em (6) indica ação com sujeito agente, na forma pronominal e significa *colocar-se, introduzir-se, vir ocupar um lugar*.

Seja indicando ação ou ação-processo, o verbo *pôr* é trivalente por exigir três argumentos, todos obrigatórios.

VERBO IR

(7) Os irmãos iam **ao teatro**.

(8) Fui **à cidade**.

Em (7) e (8) o verbo *ir* indica ação com sujeito agente. Significa *pôr-se na direção de, deslocar-se*. Em ambas as estruturas o verbo prevê dois argumentos: um (A) que se desloca para um determinado lugar (L).

A análise do verbo *ir* é imprescindível para a descrição dos verbos locativos de ação, haja vista o fato de ele ser o elemento básico da paráfrase que podemos construir para esses verbos, como exemplificado abaixo:

(9) Marta vai de São Paulo **ao Rio**.

Considerando-se *ir* como *deslocar-se para algum lugar*, esse verbo se completa com um locativo direcional. A construção locativa de origem não é prevista pela significação verbal, sendo, portanto, proveniente de um locativo modal. Isso fica demonstrado com a supressão do elemento **ao Rio**.

(9a.) Marta vai **ao Rio**.

(9b.) Marta vai de São Paulo.

Em (9a.) a estrutura é sintática e semanticamente correta; o mesmo não acontece em (9b.). Há outros critérios que também confirmam a condição de adjunto para a construção *de São Paulo*. Vejamos os exemplos abaixo:

(10) Marta está **em São Paulo** e vai ao Rio.

(10a.) **De São Paulo** Marta vai ao Rio.

(10b.) Ao Rio Marta vai **de São Paulo**.

(10c.) De São Paulo Marta vai ao Rio (e Pedro também).

Em (10) *São Paulo* situa o local de um estado anterior; em (10a.), o adjunto *de São Paulo* se desloca, normalmente para o início da frase; em (10b.) o deslocamento da construção locativa direcional torna a frase estranha se não prevíssemos um mecanismo de topicalização; em (10c.), a estrutura é ambígua, ou seja: Marta e Pedro vão juntos de São Paulo ao Rio, ou Pedro acompanhará Marta apenas ao Rio.

VERBO VIR

(11) As crianças vieram **da escola**.

(12) O navio veio **de Salvador**.

Nas estruturas (11) e (12), o verbo *vir* indica ação e estado, respectivamente. Na primeira, com sujeito agente expresso por nome animado significa *transportar-se de um lugar para aquele onde está o falante, movimentar-se de lá para aqui*. Na segunda, com sujeito inativo expresso por nome não-animado significa *ter origem em, proceder, provir*. Tanto em (11), como em (12), o verbo é bivalente.

Observemos que o verbo *vir*, indicando ação, tem comportamento semelhante ao verbo *ir*. Os dois (*ir/vir*) possuem o mesmo esquema casual, embora aparente o contrário. A diferença estabelecida entre ambos é de natureza dêitica: *ir* é não-marcado em relação ao falante, enquanto *vir* implica ir para o lugar em que o falante está:

(13) Marta veio de São Paulo **a João Pessoa**.

Que *de São Paulo* é adjunto e *a João Pessoa* é complemento locativo, podemos provar pela supressão dos elementos locativos:

(13a.) Marta veio **a João Pessoa**.

(13b.) Marta veio de São Paulo.

A diferença entre elas é que, enquanto (13a.) é completa em si mesma, (13b.) se completa pela inferência que se faz de que Marta veio para o lugar onde está quem enunciou a frase; tendo, assim, o apagamento do locativo.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que se um verbo locativo pressupõe (prevê) um elemento contendo o traço semântico [+lugar], esse elemento, qualquer que seja ele, é um complemento locativo. Do mesmo modo, qualquer elemento (mesmo contendo esse traço semântico) que não seja necessariamente pressuposto pela significação do verbo, para a organização da frase, será um adjunto, visto que tal elemento se afigurará como explicitação acessória ou circunstancial.

A gramática tradicional não reconhecendo o critério de previsibilidade, ou seja, o aspecto semântico dos verbos, classifica como adjuntos adverbiais de lugar, elementos que completam a significação verbal.

Referências bibliográficas

- BORBA, Francisco da Silva. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- BORBA, Francisco da Silva et. al. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1990.
- FILMORE, C. J. Em favor do caso. In: *Semântica na lingüística moderna: o léxico*. Lúcia M. P. Lobato (org.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Semântica e gramática: como tem sido, como deveria ser. In: *I Simpósio Nacional de Estudos Lingüísticos (SNEL)*. UFPB, 1997.

Os quadrinhos de mafalda: a provocação pela ironia

Maria da Penha Pereira Lins

Universidade Federal do Espírito Santo

RÉSUMÉ: *L'effet d'ironie se construit à partir de la superposition d'énonciations dans lesquelles la présence d'oppositions se fait par l'usage du discours de l'autre, dans une composition d'informations "non-argumentées" avec une argumentation "tendencieuse".*

PALAVRAS-CHAVE: *enunciação, oposição, interdiscurso, crítica.*

O ridículo é a arma poderosa de que o orador dispõe contra os que podem, provavelmente, abalar-lhe a argumentação, recusando-se, sem razão, a aderir a uma outra premissa de seu discurso.

Alain Berrendonner

Machado (1993), estudando a ironia em cartuns brasileiros e franceses, fala de ironia icônica. Para explicar o problema da estrutura antifrástica centrada num código icônico, a autora se reporta às noções de *in praesentia* e *in absentia*. A ironia que se manifesta pelo icônico é, freqüentemente, um caso de relação *in praesentia*. O desenho icônico pode mostrar ao mesmo tempo X (= sentido literal) e não-X (= sentido figurado).

A autora explica que o cartum mostra um enunciado transmissor de uma mensagem organizada em torno de um referente; este enunciado permite a inclusão de outro enunciado que vai agir sobre o referente para invertê-lo ou, ao menos, para mexer com sua representação tradicional ou normal. O segundo enunciado assume uma forma de citação, dando margem à aparição de outro discurso, cujas intenções são tendenciosas.

Desse modo, a ironia do cartum funcionará a partir de um desdobramento das instâncias enunciativas, provenientes de discursos opostos. É justamente na associação destes discursos opostos, ou na exposição simultânea de duas posições contraditórias, que será possível "ler" a antífrase icônica.

Em referência ao "ethos zombador", que traduz o efeito da figura da ironia, ele vai se situar na relação estabelecida entre o primeiro actante (o locutor) e o segundo actante (o receptor da mensagem = leitor); os personagens do desenho (terceiros actantes), na sua posição de vítimas da ironia, não percebem a situação em que se encontram. Como o cartum é "concentrado" em termos de espaço visual, eles não têm tempo para captar o ridículo a que são submetidos. Assim, a ironia que é apresentada no cartum é o procedimento que associa um componente lúdico a uma intenção brincalhona, mas com fins precisos de criticar algo ou alguém.

Semelhantemente ao que acontece nos cartuns, as tiras de quadrinhos de Quino representam um tipo de texto com objetivo de criação de humor e clara intenção de criticar atitudes de alguém ou comportamentos de alguma instituição. As tiras representam interações em que a personagem principal, Mafalda, aparece contracenando com outros personagens (pai, mãe, professora, colegas de escola) e demonstrando a intenção de abordar a problemática social, sugerindo críticas e levantando julgamentos; trabalhando com a ironia.

Baseando-se nos termos da Semiolinguística e levando em conta o esquema do ato comunicativo por ela proposto, podemos pensar, então, que o ato comunicativo das tiras de quadrinhos se faz a partir de dois processos comunicativos. O primeiro ocorre entre os sujeitos comunicantes presentes nas historinhas encenadas nas tiras, isto é, as personagens; o segundo, entre o leitor e o autor do texto de humor. Ao compartilhar com o autor seus conhecimentos e experiências, o leitor procura fazer as inferências e perceber a intenção do autor.

Nesta análise, vamos abordar apenas o processo enunciativo

dos atos de linguagem irônicos levados a efeito a partir das interações entre as personagens das tiras de quadrinhos, manifestados através dos textos escritos (as falas das personagens) e da linguagem não-verbal (a gestualidade das personagens).

Na tira 01, abaixo, Mafalda contracenando com o pai, criticando-o ironicamente a atitude dele de considerar que "não há desgraça pior que as formigas".

Tira 01



Nos termos de Berrendonner, podemos considerar que há uma Enunciação1 (E1), que enuncia um conteúdo sobre as conseqüências trágicas de uma guerra. Essa E1 remete à uma Enunciação 0 (E0), representada pela fala do pai de Mafalda que, com modos exagerados, considera as formigas a "pior das desgraças". A E0 foi instaurada primeiro e é problematizada a partir da E1 que, indiretamente, acaba por deixar transparecer uma crítica ou um juízo de valor. Sobre a E0.

Na E1, a personagem Mafalda é apenas a portadora material do conteúdo manifestado na enunciação. Na verdade, ela assume como suas as palavras do radialista.

A superposição dos enunciados de E1 e E0 cria como efeito uma situação irônica, na medida em que um entra em choque com o outro, no que concerne as estruturas de expectativas cristalizadas na sociedade. Na E1, a mensagem é organizada em torno de uma situação anormal: um pai de família desesperado, aos gritos, rogando a Deus pelo que ele considera uma tragédia – as formigas – "a pior das desgraças". Os enunciados dessa E1 se contrapõem com o enunciado da E0, a fala do radialista informando sobre o "saldo trágico de vítimas da guerra do Vietnã". Na superposição desses enunciados, percebe-se uma inversão de valores. O primeiro enunciado passa a ter um sentido social ridículo, na medida em que traz à tona o exagero de considerar as formigas "a pior das tragédias", em presença da verdadeira desgraça que são os horrores de uma guerra. O fato de Mafalda utilizar a fala do radialista contrapondo-a com a fala do pai, dá lugar a um discurso com intenção tendenciosa de criticar o pai. O discurso assumido por Mafalda representa a contra-verdade em relação ao discurso do pai, e o fato de uma filha, ainda mais de aproximadamente seis anos de idade, estar "chamando o pai para a realidade", leva o leitor a relacionar a situação com o desempenho de papéis que os indivíduos devem Ter em sociedade e perceber a dupla inversão de valores que deixa o pai em situação constrangedora. Mafalda, aqui, argumenta pelo deboche e constrói uma ironia.

Machado (1993), quando analisa cartuns, observa que os personagens de desenho, que ela chama de terceiros actantes, na sua posição de vítimas da ironia, não percebem a situação em que se encontram, pelo fato de os cartuns serem "concentrados", em termos de espaço visual, e, por isso, as personagens não têm tempo para

captar o ridículo a que são submetidos.

Nas tiras de quadrinhos, por serem estas organizadas por uma seqüência de quadros, pode haver espaço para a personagem ridicularizada perceber a situação de constrangimento em que foi colocada. Na tira 01, acima, isso acontece. O pai de Mafalda percebe o exagero da opinião por ele externada, o que é mostrado através do código não-verbal, no quadro 4, pela expressão facial de “envergonhado”, e, percebendo a lógica dos contrários, minimiza o grau de constrangimento, considerando, agora, as formigas apenas “antipáticas”.

Fortalecendo o estudo, se analisarmos a tira 01, sob a ótica as Semiolinguística, abordando o fenômeno argumentativo que considera a situação psicossocial que envolve os sujeitos comunicantes e utilizando as noções de Charaudeau, podemos afirmar que Mafalda representa o Eu comunicante que fabrica a ironia do seguinte modo. Ela “empresta” as palavras do locutor do rádio, dando a elas um outro sentido. O ato de linguagem da personagem impõe uma troca de significação: as formigas não representam tragédia; a guerra, sim, é uma verdadeira tragédia. Ou seja, Mafalda, no apael de Eu enunciador (Eu e), usa o enunciado do Eu e-radialista (locutor segundo Ducrot) e realiza um ato de linguagem em que “constrói” um Eu e que ironiza através de outro Eu e, isto é: Eu e + Eu e. A estratégia consiste na mistura de informações “não-argumentadas” com uma argumentação “tendenciosa”, a qual tem uma intenção oculta, ou mais ou menos escondida, conforme percepção de Ida Lúcia Machado.

Na situação encenada na tira 01, diferentes informações são sobrepostas: a informação primeira, ou “de base”, é representada pela fala do pai sobre as formigas, e a informação “derivada” é a opinião de Mafalda, dada através da fala do locutor da rádio. Essa informação derivada representa uma forma de argumentação indireta, porque coloca em cena julgamento de valor social sobre o comportamento do pai. Ao confrontar as duas informações, Mafalda, habilmente, marca sua intenção tendenciosa.

É importante, também, notar a inversão de comportamentos na interação da tira: o pai é quem deveria representar o indivíduo sensato, equilibrado, racional; a filha, por ser criança, é que poderia comportar-se de modo inadequado. A crítica velada a “o pai estar se comportando como um indivíduo alienado” é percebida através dos traços do desenho que figurativizam a expressão facial de desconforto de Mafalda.

Landowski afirma que se o discurso irônico atinge o alvo, propondo um simulacro determinado e “negativo” de seu objeto, não é apenas na medida em que a imagem que ele propõe remete, contradizendo-a, a uma imagem inversa e “positiva”; é também na medida em que esse simulacro positivo pode ele próprio aparecer como traduzindo o ponto de vista efetivamente adotado por terceiros, individual ou coletivo, claramente identificável no interior de um contexto discursivo muito próximo, às vezes mais distante. O ironista precisa em todos os casos do “discurso do outro”, ou seja, de um discurso de referência.

Na tira analisada, há a desconstrução do simulacro-pai feita de um modo sutil, discreto. Mafalda não explicita a destruição da face, deixa a cargo do leitor interpretar. Flagrada a situação de ridículo, o pai tem, ainda, a chance de amenizar o feito. A figura do pai, através de sua expressão fisionômica, de quadro a quadro da tira, vai indicando, numa seqüência tragicômica, a desmistificação do ídolo e a consequente destruição de sua imagem social. De início, de boca muito aberta, gritando, esbravejando; depois, com expressão pensativa de desconsolo. Inclusive, na medida em que a imagem social do personagem vai se degradando, os quadros da tira vão sendo compostos com menos figuras, até o último quadro em que o pai se encontra sozinho no centro do quadrado.

Nessa seqüência, as imagens enunciam, corroborando a contraposição entre os dois pontos de vista, a tensão entre uma visão anterior e uma visão posterior do mito.

As oposições se constituem a partir, também, dos pontos de

vista da criança e do adulto. A criança (Mafalda) prioriza o “mal social”- as conseqüências da guerra; e o adulto (pai) dá mais importância ao “mal doméstico”- a praga das formigas.

Nesta tira é possível traçar um percurso passional do sujeito-pai: ele vai do teatral desespero (gritos, gestos e expressões fisionômicas) por causa de fatos miúdos, sem importância à vergonha e ao constrangimento. Esse percurso do personagem faz mostrar a vocação principal da ironia, que é ser desmistificadora e, às vezes, denunciadora, e torna possível, ainda, a prática de um estilo irônico mais desprendido, o da “denúncia ética”. Para Landowski, ao fazer a denúncia ética, o ironista contribuirá para o fortalecimento da “boa consciência”.

Brait (1994) afirma que na definição de ironia há um aspecto que centraliza o eixo produtor da ironia, é a tensão existente entre dois pólos, ou seja, o do sentido literal e o do sentido figurado. Isso está diretamente ligado à idéia da ironia como o discurso que pretende significar o contrário do que é dito literal ou explicitamente e que, nessa perspectiva, também está ligado à definição de ironia como antífrase. Essa tensão entre literal e figurado permite perceber na ironia que o que está atualizado em presença não pode ser compreendido a não ser que se leve em conta uma ausência que de alguma forma ali ressoa por vias de uma contextualização que sinaliza a confluência presença-ausência.

Na tira 02, abaixo, a tensão entre literal e figurado é o eixo central da ironia construída na interação entre o sujeito-professora e o sujeito-aluna.

Tira 02



A professora usa o termo pentágono em seu sentido literal, de dicionário, isto é, significando uma figura geométrica de cinco lados. Afinal está sendo encenada uma aula de Geometria. Mafalda interrompe a professora, fazendo-lhe uma pergunta que força o leitor a retornar à fala da professora e interpretar, em uma segunda instância, o termo pentágono não mais no seu sentido literal (figura geométrica) mas, agora, num sentido figurado (sede do poder norte-americano), o que cria um contexto novo e promove uma interdiscursividade. Na expressão verbal e não-verbal da professora, o que está atualizado em presença só pode ser compreendido se se levar em conta uma ausência que de alguma forma ali está ressoando a partir da nova contextualização que se cria na confluência presença-ausência. Em presença: a aula de geometria, o poder da professora, a subordinação dos alunos; em ausência, uma outra situação de poder que se contrapõe – a outra força, o outro lado. Na busca do equilíbrio, parece que o que Mafalda quer é que o poder de decisão do que deve ser ensinado na escola não seja apenas da professora, mas que haja a divisão igualitária de poderes, “só para equilibrar”.

Ainda em referência à questão sobre o literal e o figurado no uso da ironia como argumentação, há que se destacar a ambigüidade que é geralmente construída: o locutor simula alguma coisa na instância da literalidade, mas, de algum modo, sinaliza para o receptor a simulação. Na tira 02, acima, Mafalda, ao falar em Kremlin, está, na verdade, querendo levantar problema do uso do poder entre os indivíduos e entre as nações; o que há é um confronto de pressuposições ali implicadas.

Brait cita Bange (1978) para argumentar que a ironia se produz no momento em que pressuposições sobre o mundo são confrontadas e ambigüizadas numa interlocução. Bange utiliza o conceito de pressupo-

sição concebido por Ducrot, para definir o modo de discurso irônico como sendo uma forma de destruição indireta e implícita de um esquema de expectativa: “A ironia reside na reprise, sob forma de pressuposto, de asserções e de pressuposições do interlocutor ou de um terceiro (caráter citacional da ironia), reprise dissimulada que equivale a uma rejeição implícita do mundo instituído pela citação.”

Na tira 03, a seguir, a construção do discurso irônico de Mafalda se faz através de citação, cujo mundo de referência ela rejeita.

Tira 03



Ao responder, de modo agressivo, à mãe, dizendo que ela tem “fixação em Pilatos”, a personagem quer não só criticar a atitude da mãe de importuná-la a todo momento para que lave as mãos (sentido literal), mas, também, rejeitar a atitude de Pilatos.

A respeito disso, Brait repete Bertrand (1988) para afirmar que a ironia é “uma citação, ou seja, o ironista convoca em seu enunciado, sob forma de alusão ou de paródia, um universo axiológico (coletivo ou individual) estabelecido em outros discursos e com o qual ele não compartilha”. Cita, também, Bakhtin, para observar que as formas de recuperação do já dito com o objetivo irônico não assumem, como tal, a função de erudição, no sentido de invocação de autoridade e muito menos de simples ornamento. Ao contrário, são as formas de contestação da autoridade, de subversão de valores estabelecidos que pela interdiscursividade instauram e qualificam o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que desqualificam determinados elementos.

Mafalda, ao citar Pilatos, não o faz para mostrar erudição ou conhecimento da história do Cristianismo, ela o faz para rejeitar e repudiar atitudes como a dele. Isso elimina a possibilidade de o leitor compreender a ironia no nível da frase, mas a partir da apreensão de dois planos de enunciação.

Essas três tiras de histórias em quadrinhos de autoria de Quino nos dão uma idéia de como o autor sabe se utilizar do discurso irônico com competência e refinamento, argumentando no sentido de levar o leitor a refletir sobre as contradições sociais e operar sobre elas.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Liliana Cabral. *Da gramática ao discurso*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ.1992.
- BERRENDONNER, Alain. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris. Lés Éditions de Minuit.1988.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas. Editora da UNICAMP.(1995?)
- CHARAUDEAU, Patrick. *L'acte de langage comme mise en scène*. In: _____. *Langage et discours. Eléments de Semiolinguistique*. Paris, Hachette. 1983.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes. 1987.
- LANDOWSKI, Eric. *Não se brinca com o humor; a imprensa política e suas charges*. Revista FACE. São Paulo, 4 (2) Jul/Dez. 1995.
- LINS, Maria da Penha P. *A construção do humor em tiras de quadrinhos: Uma análise de Alinhamentos e enquadres em Mafalda*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. PUC. 1997.
- LUYTEN, Sonia M. B. *O que é história em quadrinhos*. 3ed. São Paulo, Brasiliense. 1985.
- MACHADO, Ida Lúcia. *Análise semiodiscursiva de cartuns brasileiros e franceses*. In: _____. (org). *Análises de discursos: Sedução e persuasão*. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte, FALE/UFMG. no. 10. Set. 1993.
- _____. *A ironia como fenômeno lingüístico-argumentativo*. In: Revista de estudos da linguagem. Belo Horizonte. Ano 4. V.2. Jul/Dez. 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo, Martins Fontes. 1996.
- MARI, Hugo et alii. *Processo enunciativo: Análise de alguns atos de linguagem*. In: CARNEIRO, Agostinho D. (org). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro. Oficina do autor. 1996.
- MENDES, Paulo Henrique Aguiar. *Considerações acerca de aspectos discursivos da ironia*. In: MACHADO, I. L. (org). *Análise de discursos – 1ª parte*. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte. FALE/UFMG. (1994?)
- MOYA, Álvaro de. *Shazam!*. 3ed. São Paulo, Perspectiva. 1977.
- PERELMAN, Chaïn & TYTECA, Lucie-Olbrechts. *Tratado da argumentação*. São Paulo, Martins Fontes. 1996.
- QUINO. *Mafalda no jardim-da-infância*. São Paulo, Martins Fontes. 1999. V. 1.
- _____. *O irmãozinho de Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes. 1999. V.6.

Análise retórico-pragmática da parábola “Os maus vinhateiros”

Maria da Piedade Moreira de Sá

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *The is an attempt at analysing biblical texts within a pragmatic/rhetorical approach. The speaker/listener relationship, as well as that of that of narrator/narratee are considered in the versions of Mathew, Mark and Luke of the parable of the vineyard and the husbandmen. The approach aims at achieving a clearer understanding of the message implied.*

PALAVRAS-CHAVE: *parábola, retórica, pragmática.*

É objetivo do presente trabalho tentar depreender, a partir da análise retórico-pragmática da parábola sobre os maus vinhateiros, a relação que se estabelece, entre falante e ouvinte, no universo da parábola e, destes com o narrador/evangelista e o narratário/leitor do relato bíblico.

Servirão de corpus para a análise as versões de Mateus (21, 33-46), Marcos (12, 1-2) e Lucas (20, 9-19), na tradução de Monsenhor Dr. José Basílio Pereira.

As parábolas teriam sido contadas por Jesus, na modalidade oral e depois recontadas pelos evangelistas. Além disso, como se sabe, Lucas e Marcos não conviveram com Jesus, e os evangelhos a eles atribuídos foram escritos aproximadamente quarenta anos depois do de Mateus.

A parábola dos vinhateiros é uma resposta de Jesus aos pontífices, escribas e anciãos que questionavam a sua autoridade para falar e agir como fazia. Jesus se recusa a responder diretamente a essa indagação, e conta-lhes uma parábola em que a resposta deve ser inferida, conferindo-lhe assim maior ênfase.

Nos três evangelistas, a narrativa contada por Jesus é explicitamente anunciada, embora haja diferença quanto ao teor do enunciado e à identidade de quem o enuncia. Em Mateus (21, 23), Jesus dirige-se ao povo, mais precisamente aos sacerdotes e escribas: “Ouvi mais outra parábola”. Em Marcos (12, 1), o narrador/evangelista introduz a narrativa: “Começou então a falar-lhes em parábolas.” E em Lucas (20, 9), é também o narrador quem anuncia a parábola: “E começou a dizer ao povo esta parábola:” Observe-se que aqui está expressamente dito que Jesus se dirige ao povo, incluindo-se aí certamente os pontífices que antes haviam questionado a sua autoridade; já em Marcos, não se explicita a quem se dirige Jesus.

Depois que Jesus acaba de falar, a narrativa se encerra com um comentário do evangelista a respeito da reação dos sacerdotes que, compreendendo que a parábola lhes era dirigida, quiseram prender Jesus, mas não o fizeram por temerem o povo, que o considerava profeta.

Não cabe, no espaço de que dispomos, fazer uma análise global dos textos. Por essa razão, selecionamos para estudo os segmentos que nos pareceram mais relevantes.

Tentaremos identificar, nos três evangelhos, quem é o interlocutor de Jesus, ou melhor, quem responde à indagação sobre o que fará o senhor da vinha aos maus lavradores.

A indagação sobre o que fará o senhor da vinha aos maus lavradores se constrói de forma muito semelhante nas três versões; as respostas, as mesmas em essência, diferem quanto ao locutor, ou a quem as enuncia.

Em Mateus (21, 41), o verbo de elocução que introduz o discurso direto deixa claro que a resposta foi dada pelos pontífices e escribas (“Responderam-lhe: Dará a esses maus um mau fim, e arrendará a sua vinha a outros lavradores que a seu tempo lhe paguem os frutos”). As palavras de Jesus dando continuação ao diálogo também

são precedidas por um verbo introdutor do discurso direto (“Tornou-lhes Jesus: Nunca lestes nas Escrituras:[...]”). Em Marcos (12, 9), a resposta é dada em discurso direto livre, mas não fica evidente quem é o enunciador: se é Jesus ou se são os sacerdotes e escribas (“Virá e acabará com os lavradores, e dará a sua vinha a outros”). Observe-se que a pergunta (“Nunca lestes esta palavra da Escritura: [...]”) que lhes dirige Jesus também vem em discurso direto livre, mas o contexto possibilita elucidar quem é o enunciador. Em Lucas (20, 16), a resposta, essencialmente a mesma da versão de Marcos, tampouco é introduzida por um verbo ou uma expressão de elocução, mas aqui torna-se mais difícil decidir quem responde a Jesus. Primeiro, porque, como já mencionamos, o evangelista anuncia que a parábola foi contada ao povo; depois porque entram em cena outras personagens, indicadas pela forma pronominal “eles” (“O que, ouvindo eles, lhe disseram: Deus tal não permita!”).

A falta do verbo de elocução gera, tanto em Marcos quanto em Lucas a possibilidade de múltiplas interpretações. Consideremos algumas no texto de Lucas:

(1) Jesus responde a sua própria indagação, interpretando talvez o que estariam pensando os pontífices. Estes, por sua vez, reagiriam, dizendo: “Deus tal não permita!”; (2) os sacerdotes teriam respondido: “Virá e acabará com aqueles rendeiros, e dará a vinha a outros”. E o povo, dirigindo-se a Jesus, teria exclamado: “Deus tal não permita!”; (3) Jesus responde à sua própria indagação, o povo exclama “Deus tal não permita!” e os sacerdotes calam.

Cada uma dessas interpretações é igualmente problemática. Senão vejamos.

Se considerarmos o modo em que a resposta foi dada por Jesus em (1), poderíamos talvez identificar o referente de **eles** e **disseram**, mas é provável que tivéssemos dificuldade em relacionar essas palavras com o que segue (“Nunca lestes nas Escrituras: [...]”) com o comentário que faz o evangelista no final da narrativa: “e procuraram os príncipes dos sacerdotes e escribas lançar-lhe as mãos naquela hora, mas temeram o povo; porquanto conheceram que contra eles havia dito esta parábola.” É verdade que eles só percebem isso depois de ouvirem a censura que, de forma indireta, por meio de uma pergunta retórica, lhes faz Jesus, uma vez que sendo eles príncipes dos sacerdotes deveriam necessariamente conhecer as escrituras.

Se optarmos pela segunda possibilidade, teremos de considerar que o referente de “eles” e “disseram” é o povo, uma vez que, de acordo com o evangelista, a parábola foi dita ao povo, no qual naturalmente se incluíam os príncipes dos sacerdotes. O plural da forma pronominal e do verbo se explicaria por uma construção siléptica.

A terceira alternativa seria talvez a mais viável, mas, ainda assim, acarretaria alguns problemas, pois teríamos de decidir se se trata de uma pergunta retórica ou se os pontífices resolveram não responder à pergunta feita por Jesus, assumindo uma atitude passiva. Mas escolher (1), (2) ou (3) acarreta conseqüências no que concerne à compreensão global do texto. Além disso, como observa Auerbach

(1998:8), o “discurso direto, no relato bíblico, não tem a função de manifestar ou exteriorizar pensamentos. Antes pelo contrário: tem a intenção de aludir a algo implícito, que permanece inexpresso.”

Para compreender um texto, importa identificar não só quem é o responsável pelas palavras do texto (o enunciador), senão também a quem as palavras são dirigidas (o receptor).

No universo da parábola, em suas diversas versões, há duas espécies de interlocutores: o povo (ouvinte) e os pontífices e escribas (destinatários). Jesus aparentemente fala ao povo, mas as suas palavras são endereçadas aos sacerdotes e escribas.

Considerando-se agora o relato feito pelos evangelistas, no qual se encaixa a parábola, verificamos que os interlocutores de Jesus exercem uma função retórica, estabelecendo-se assim um paralelismo entre eles e o leitor: Jesus fala diretamente aos pontífices, e, indiretamente, aos leitores, pela mediação dos evangelistas. A implicação é que à semelhança dos pontífices e escribas, o leitor é solicitado a aceitar a autoridade de Jesus.

Como observa Adams (1985: 66),
o efeito retórico sobre o leitor – e, portanto, o efeito que o escritor pode provocar sobre o leitor – baseia-se em analogia formada por uma correspondência entre o leitor e uma figura do texto, ordinariamente o ouvinte, ou alguma outra figura que se torna ouvinte num contexto comunicativo encaixado. Uma vez que a retórica do falante é dirigida para o ouvinte, este representa sempre um modelo retórico potencial para o leitor, e quando as semelhanças entre leitor e falante estão implicadas no texto, o leitor pode adotar uma postura retórica para com o falante, semelhante à do ouvinte.

Há na parábola, em análise, uma estrutura encaixada: o narrador/evangelista dirige-se aos narratários/leitores e reproduz a parábola que Jesus teria contado aos seus interlocutores (discípulos ou adversários).

O esquema seria:



O narrador/evangelista reporta a parábola ao leitor/destinatário dos Evangelhos e Jesus conta a parábola aos ouvintes/destinatários da mensagem divina.

O contexto comunicativo que inclui Jesus e os pontífices e escribas está encaixado no contexto comunicativo do narrador/evangelista e do narratário/leitor. Considerando-se, como assinala Adams (1985:68), que a narrativa bíblica relata a atuação de Jesus e, principalmente, o que ele diz, o efeito de suas palavras constitui o interesse retórico central do texto. “Mas como o narrador está fora do contexto

comunicativo encaixado, Jesus não fala diretamente a ele, e assim o que Jesus diz não pode ter efeito retórico direto sobre o leitor” como terá sobre os pontífices. São estes que recebem diretamente as críticas e censuras de Jesus.

Não há identidade entre evangelistas e Jesus, mas há uma analogia entre os destinatários dos Evangelhos e os ouvintes das palavras de Jesus.

O mundo discursivo em que o relato se baseia se relaciona com os parâmetros da interação posta em cena no mundo interativo secundário. O relato primário emoldura o relato secundário, que se desenvolve e interage com o mundo narrativo que o circunda.

Trata-se de um sistema elaborado de lacunas entre o que é dito e o que deve ser inferido. Os leitores devem preencher os espaços vazios, completar os dados, pois somente são explicitadas as informações indispensáveis à compreensão da história, ou aquilo que interessa à meta a ser atingida.

Num texto tão escasso de epítetos e qualificações, em que a ausência de adjetivação é quase total, um termo adjetivado assume particular importância. É o caso de “filho”, único nome adjetivado; ressalta-se, assim, a figura do filho do dono da vinha, ou seja, Jesus, filho de Deus.

Em Mateus e Marcos, respectivamente (“seu próprio filho” e “um filho bem amado”), a adjetivação fica por conta do narrador primário, ao passo que em Lucas (“meu filho amado”) é atribuída ao narrador secundário.

Ainda no que concerne aos aspectos retórico-pragmáticos, vale ressaltar um expressivo exemplo de polifonia: o discurso do dono da vinha está encaixado no discurso de Jesus (narrador secundário) que, por sua vez, se encaixa no discurso do evangelista (narrador primário). O mais curioso é que, embora aparentemente, o senhor da vinha fale para si mesmo, o seu discurso vem, nos três evangelistas, introduzido por um verbo de elocução – **dizer** –, que permitiria supor uma elocução indiretamente dirigida aos próprios vinhateiros. É o que se pode inferir nas passagens a seguir transcritas:

(1) “Por último, enviou-lhe seu próprio filho, dizendo: Respeitarão a meu filho.” (Mateus, 21, 37-38)

(2) “Tendo um filho bem amado, por último enviou-lhes a esse, dizendo: Terão respeito a meu filho.” (Marcos, 12, 6-7)

(3) “Disse então o Senhor da vinha: Que farei? Mandarei meu filho amado; sem dúvida, quando o virem, o respeitarão.” (Lucas, 20, 13-14)

Nota-se que se os interlocutores de Jesus funcionam como um artifício retórico em relação ao leitor, também os vinhateiros, no que se refere aos pontífices, são uma construção retórica.

Essas poucas observações, evidentemente, não constituem uma análise exaustiva do material em pauta, mas podem ilustrar de que modo a análise retórico-pragmática poderia projetar luz sobre uma narrativa tão parca em comentários explícitos.

Referências bibliográficas

- ADAMS, J-K. *Pragmatics and Fiction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamim Publishing Company, 1985.
- ALTER, R. *Em Espelho Crítico*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- AUERBACH, E. *Mímesis*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- NOVO TESTAMENTO. *Tradução de Mons. Dr. José Basílio Pereira*. Salvador: Mensageiro, 1955.

Estruturas nominais em *-mente*: uma abordagem semântico-pragmática

Maria das Graças Carvalho Ribeiro
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

RÉSUMÉ. *Le travail qu'on présent maintenant a comme but principal l'analyse du comportement de déterminées structures nominales en -ment dans le contexte de l'interaction face à face. Pour autant nous énumérons comme point de référence théorique les études développées par L. Wittgenstein, M. Bakhtin et F. François, les auteurs Qui ont divulgué la thèse de la nature dialogique du sens et du langage.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguagem, sentido, interação.*

O presente trabalho tem como objetivo analisar o comportamento de algumas estruturas nominais em *-mente* no contexto da interação face a face. Esse estudo representa uma retomada de uma discussão iniciada em um dos capítulos de nossa dissertação de mestrado (1993), cujo objetivo foi analisar a descrição da categoria advérbio no contexto da tradição lingüística e constitui hoje tema de pesquisa de nossa Tese de Doutorado, ora em desenvolvimento. Os dados a serem analisados são do corpus do VALPB, projeto desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB, em que se estuda a variação lingüística na Paraíba.

Descrever as estruturas nominais em *-mente* numa perspectiva semântico-pragmática significa, antes de mais nada, tomar como objeto de estudo a língua em seu uso efetivo, o que implica considerar não só o lingüístico, mas sobretudo tudo que cerca o lingüístico numa situação real de comunicação. Por outro lado, implica também analisar como essas formas vêm sendo descritas em nossas gramáticas normativas e em alguns manuais de lingüística; discutir os critérios que têm alicerçado essa descrição e finalmente refletir sobre a importância dos componentes semântico e pragmático na análise e descrição das formas lingüísticas.

No contexto da tradição gramatical, essas estruturas têm sido analisadas e descritas, principalmente, na perspectiva de sua constituição mórfica e de sua distribuição na organização do enunciado. Essa descrição, a nosso ver, pauta-se por teorias de cunho estruturalista que tomam como unidade de análise a palavra ou a frase, isolada de seu contexto de uso. Partindo da concepção de língua como sistema estável e imutável, sincrônico e a-histórico, essa tradição busca descrever esse sistema “nele mesmo e por ele mesmo”. Podemos dizer que se parte de um consenso geral de que as formas lingüísticas completam-se mutuamente e toda significação veiculada pela língua resulta da combinação dessas formas no interior desse sistema. Vejamos de forma bem sucinta a descrição que já se encontra bem cristalizada no contexto da tradição gramatical.

Sob o aspecto mórfico, afirma-se, nas gramáticas do português, que as estruturas nominais *-mente* são formadas pelo processo de derivação sufixal, em que se acrescenta a uma base de natureza nominal flexionada o sufixo *-mente* (do latim *-mens*). Ponto de vista hoje questionado e discutido por alguns lingüistas que vêem nessa formação características do processo de composição. Citamos aqui, como exemplo, o artigo da Prof. Margarida Basílio sob o título “Morfológica e Castilhamente: um estudo das construções X-mente no português do Brasil.

Quanto ao aspecto funcional, essas estruturas são tradicionalmente tratadas como modificadoras do sentido do verbo, do adjetivo e até mesmo de outro advérbio, exercendo sintaticamente a função de adjunto adverbial. Nesse contexto, a significação também é pré-estabelecida, ou seja, são definidas simplesmente como palavras que expressam circunstância de modo ou mais raramente de tempo.

Não obstante a essa aparente harmonia no tratamento da ques-

tão, houve, no âmbito dessa tradição, quem se manifestasse contrário à inclusão de determinadas estruturas nominais em *-mente* na chamada “classe dos advérbios”. Observando o comportamento de algumas dessas estruturas no uso da linguagem, o mestre Said Ali (1971:37) preferiu considerá-las, juntamente com outras palavras, num grupo a parte, como “expressões de situação”. Referindo-se às formas *felizmente* e *infelizmente*, diz Said Ali (1971:30-37) “*Outro encaixe que nada tem a ver com o verbo da oração é o termo felizmente bem como o negativo infelizmente. Se digo felizmente (infelizmente) choveu, não é à chuva que tocou o contentamento ou desprazer*”. “*Chamemos-lhes expressões de situação. Elas atendem ora ao ambiente criado pela presença do ouvinte, ora à situação determinada pelos acontecimentos, ora à disposição do espírito em virtude de considerações anteriores quer da pessoa que fala, quer do ouvinte*”.

Mais recentemente, Evanildo Bechara – em sua “*Moderna Gramática Portuguesa*” (2000), edição revisada e ampliada – distingue algumas estruturas nominais em *-mente* às quais não se pode aplicar as características canônicas do advérbio. De acordo com Bechara (2000:292), algumas dessas estruturas “saem da camada do nível da palavra para funcionar no nível cláusula e daí no nível da oração ou do texto, em exemplos como: *Certamente! Naturalmente!*, ambos no nível da oração ou do texto, ou em *Certamente* ela não virá hoje. “*Todos saíram ilesos, felizmente*”. *Naturalmente* negará o que disse ontem”. Todos no nível da cláusula comentário”.

Destacamos, também, aqui, a posição de Mário Vilela. Em sua Gramática da Língua Portuguesa (1995:194-195), este autor, considerando características sintáticas e aspectos semânticos, distingue as estruturas nominais em *-mente* do núcleo actancial, ou seja, as que dependem do verbo e dos argumentos do verbo, a exemplo de: “Ela falava *maliciosamente* com o namorado”, “Ela gritava *desalmadamente* no meio da noite”. “A serpente deslizava *sorrateiramente*...”. Essas estruturas, segundo ele, estão sempre ligadas ao nó actancial, tendo, assim, pouca mobilidade dentro da frase. Para Vilela, são esses os advérbios propriamente ditos. Comportam-se diferentemente destes, as estruturas nominais em *-mente* que se ancoram na enunciação, elas têm uma grande mobilidade, dependendo apenas do foco sobre o qual elas incidem, ou seja, de seu escopo: “*Francamente*, nunca mais aprendes”. *naturalmente* ele comporta-se bem”. Observa, ainda, este autor, que essas duas estruturas podem cumprir mais de uma dependência semântica, comparem os exemplos: a) “Ela falava sempre *francamente*, com transparência”. *francamente*, nunca ninguém te ensinou a não mentir”? b) *Naturalmente*, ele comporta-se bem”. “Ele comportou-se muito *naturalmente*”.

Vilela parece concordar com o pensamento de Bernard Pottier, que em seu artigo “*Problemas relativos aos advérbios em -mente*” (1968:217), defende a tese de que o advérbio é uma espécie de adjetivo do verbo, ou seja, está para o verbo assim como o adjetivo está para o substantivo. Tese que remonta à tradição clássica, mais precisamente, a Dionísio, o trácio, e a Apolônio Díscolo, que consideravam o advérbio

como um elemento sempre associado ao verbo. Pottier distingue, assim, os advérbios propriamente ditos, os qualificativos, de um mero quantificador, por ele denominado de “falsos advérbios”. Na língua portuguesa, tal diferença pode ser percebida no emprego da forma *profundamente* no exemplo: “Ele estava *profundamente* triste, (quantificador) quando mergulhou *profundamente* nas águas do oceano” (advérbio). Para este autor, os advérbios qualitativos em –mente incidem sempre sobre um representante verbal, expresso ora por um verbo, ora por uma incidência verbal, entendendo-se por esta, a presença de adjetivos deverbiais como ocorre em: “Vi crianças *psicologicamente* arrasadas”. “Encontrei homens *fisicamente* abatidos”.

Nas últimas décadas, têm-se intensificado os estudos sobre essa categoria. Fundamentados ora em critérios sintáticos, ora em critérios semânticos, muitos linguistas voltaram sua atenção para essa questão, diga-se de passagem, muito mal resolvida no âmbito da tradição linguística. Exemplos desses estudos são os desenvolvidos por Quirk et alii (1972), Jackendof (1972), Bellert (1996) e Castelheiros, (apud Castilho, 1992: 215), este último na perspectiva da língua portuguesa. Partindo desse referencial teórico, muitos estudiosos da língua portuguesa têm desenvolvido vários trabalhos sobre advérbio, categoria em que tradicionalmente se têm incluído as estruturas nominais em mente.

Na Gramática do Português Falado vol I, Ilari et alii apresentam uma classificação dos advérbios com base nos aspectos sintático e semântico. Sob o ponto de vista sintático, ele divide essas estruturas em advérbios de constituintes e advérbios de sentença. Semanticamente, eles são distribuídos em dois grupos: os predicativos (representados principalmente pelas estruturas nominais em –mente) e os não-predicativos. São predicativos os modalizadores, os qualitativos, os intensificadores e os aspectualizadores. Entre os não-predicativos estão os de verificação (negação, afirmação e focalizadores) e os circunstanciadores. Neste estudo, Ilari chama a atenção para o emprego discursivo dos dêiticos, mostrando que não só estes mas muitos outros advérbios (em especial muitas estruturas em –mente) assumem funções próprias na organização do discurso. De acordo com Ilari, essas estruturas deveriam ser tratadas numa classe distinta da dos advérbios. Observa este autor que “os critérios utilizados na tradição gramatical para delimitar a classe dos advérbios não identificam, nem mesmo aproximativamente, as expressões que a mesma tradição gramatical tem apontado como advérbio; por conseguinte os critérios tradicionais não são imediatamente aprováveis para uma análise rigorosa”. (Ilari et alii, 1989:78-79)

Na Gramática do Português Falado vol.II, Castilho retoma os estudos desenvolvidos por Ilari, mais especificamente, o grupo dos modalizadores, subdividindo-os em: epistêmicos, deônticos e afetivos, subdividindo os epistêmicos em três subclasses: os asseverativos, os quase-asseverativos e os delimitadores. Em sua Gramática de Usos do Português, Maria Helena de M. Neves aborda essas estruturas nessa mesma perspectiva, ou seja, tomando-as como modalizadores. Em sua descrição, apresenta uma análise detalhada dos modalizadores asseverativos, mostrando que elementos podem lhes servir de escopo e as suas condições de uso.

Focalizando os advérbios, numa outra perspectiva teórica, a da semântica argumentativa, Ducrot (1991) tem considerado essa categoria como uma entidade linguística, cujo ponto de incidência semântica é a enunciação. Partindo da distinção enunciado/enunciação, ele postula que para compreender o efeito semântico dessa categoria é preciso considerar sua incidência. Há, para Ducrot, certos advérbios que só podem ser descritos por uma teoria da enunciação, uma vez que esses elementos qualificam o ato de dizer, referindo-se não só ao que é dito, mas ao modo como se diz. São exemplos desse tipo de advérbio as estruturas *francamente e sinceramente*, das seqüências “*Francamente*, ele é inocente”. e *Sinceramente*, ele é inocente”. as-

sim, para este autor, o estudo desses elementos ultrapassa uma descrição da estrutura interna da frase, sendo preciso recorrer ao processo de produção desta, aos conceitos de enunciado e de enunciação. Observando alguns efeitos de sentido dos advérbios em francês, Ducrot propõe uma classificação em que esses elementos são distribuídos em várias classes, dependendo de sua incidência.

Fundamentando-se nos estudos desenvolvidos por Ducrot, Hilda Gomes Vieira, em sua Tese de Doutorado (1986), apresenta uma proposta de descrição dos advérbios - sendo estes constituídos basicamente de estruturas nominais em –mente. Tomando como corpus textos escritos e orientando-se por critérios sintático, semântico e pragmático, por uma semântica argumentativa, ela analisa essas estruturas e classifica-as, de acordo com a sua função no texto escrito analisado em: advérbios de modalidade, advérbios de conteúdo e operadores argumentativos.

Partindo do princípio de que a literatura, sucintamente aqui exposta, ainda não nos permite analisar e identificar os diferentes papéis de que se revestem determinadas estruturas nominais em –mente, a exemplo de “*realmente*” e “*exatamente*” no contexto da interação face a face, tentaremos nos fundamentar numa teoria que, ultrapassando o nível da palavra e da frase, tomadas fora do contexto de uso, ou seja, do nível sintático-semântico, considera a relação usuário/usuário como fundamental na construção do sentido do discurso. Pensamos, assim, que a análise dessas estruturas nesse tipo de contexto exige que passemos de uma semântica da proposição para uma semântica da enunciação, em outras palavras para uma teoria semântico-pragmática. Tal compreensão nos leva a tomar como referencial teórico básico estudos desenvolvidos por M. Bakhtin e por um de seus seguidores, o linguista francês Frédéric François. Esses autores têm defendido, com muita veemência, entre outras teses, a da natureza dialógica do sentido e da linguagem.

Em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin, ao tratar da significação linguística, opõe-se ao que ele chamou de “objetivismo abstrato”. Segundo este autor, essa tendência se fundamenta no princípio, segundo o qual, a substância da língua se constitui de um sistema de formas normativas completamente independente da situação social. Um sistema constituído e pronto para ser assimilado pelos indivíduos de uma comunidade linguística que dele se apropria. Rejeitando essa compreensão, Bakhtin postula que na prática da língua, os falantes não se preocupam com a forma linguística enquanto sinal estável, sempre idêntica a si mesma, mas com o signo variável. Assim no processo de decodificação o essencial não é a identificação da forma linguística enquanto tal, mas a sua compreensão num contexto concreto de enunciação. O importante, segundo Bakhtin, é seu caráter de novidade e não de conformidade à norma, o que implica uma atitude responsiva ativa. Diz ele: “O elemento que torna a forma linguística num signo não é sua identidade como sinal, mas sua “mobilidade específica”; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo”, Bakhtin (1995:94). Em sua reflexão sobre a significação linguística, ele introduz duas noções fundamentais para a sua compreensão, a de “mobilidade específica” e a de “compreensão responsiva ativa”.

A partir daí, diz este autor que a significação não está nem na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do interlocutor, “ela é o produto da interação”. Assim as palavras têm tantos significados quantos forem os contextos. Diz ainda Bakhtin que é essa multiplicidade de significações “que faz de uma palavra uma palavra”. A significação de uma palavra é assim inseparável da situação concreta de enunciação, ela só existe enquanto traço de união entre os interlocutores e só se realiza no processo de compreensão ativa, “A

significação, diz Bakhtin (1995:132), é como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos”. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”.

Em sua reflexão sobre a linguagem, Frédéric François, em seus estudos, tem, também, defendido a natureza dialógica da linguagem e do sentido. Para este autor, a linguagem se caracteriza, antes de mais nada por se constituir num espaço de jogo onde há o aberto e o inesperado. Em seus trabalhos, François tem procurado enfatizar o vínculo entre sentido e diálogo. Para ele, a interpretação é forçosamente dialógica. Em primeiro lugar, porque é “retomada modificação” da fala do outro, depois porque é “fala endereçada” e portanto recebida pelo outro e finalmente porque quem interpreta é plural, ou seja, se sabe muito pouco de onde vem o que se diz. Segundo este autor, no diálogo há muitos procedimentos de construção de sentido que estão livres de restrições gramaticais. Esses procedimentos são por ele definidos como “movimentos discursivos” e considerados como inerentes ao sentido. Através deles a linguagem está sempre produzindo efeito de sentido, sendo, portanto, compreendida como espaço de significações redobradas, onde não há “sentido definitivo”. Partindo desse princípio, François chama a atenção para a fragilidade do sentido e sua perpétua transformação. De acordo com este autor, quando se trabalha com a linguagem não se pode apreender o sentido numa só semiologia. Tanto na linguagem oral como na escrita há uma multiplicidade de semiologias. A própria língua é, segundo ele, um ‘código de semiologias variáveis”.

Pensando a linguagem como lugar de deslizamento de sentido, François postula que uma lingüística que se pauta por modelos formais, centrada principalmente na sintaxe e na semântica de frases isoladas, não dá conta da criatividade da linguagem, do que se passa nos diálogos, nos discursos reais. Podemos dizer que, de acordo com este autor, o sentido das formas lingüísticas não se encontra nelas mesmas, mas num horizonte discursivo, ou seja, em seus “entours”, termo utilizado por François para caracterizar, de maneira mais geral, tudo o que se passa numa situação real de interpretação.

Considerando que há diferentes modos de significar e diferentes tipos de significação, François mostra que o sentido do signo lingüístico pode ser relativamente independente de sua forma, não estando assim propriamente na língua, não dependendo necessariamente do aspecto discreto e combinatório dos signos. Segundo François, a lingüística sustentou as significações que não dependem desses aspectos, ou seja, as significações ditas não-localizáveis, privilegiando as significações analíticas.

Finalmente, podemos concluir que, de acordo, também, com François, o sentido é construído na interação, pelos movimentos discursivos, pelos encadeamentos dos elementos lingüísticos e não-lingüísticos. Assim, segundo ele, muito pouco do que se diz é dito pela língua. Para se chegar ao sentido de uma palavra ou de uma expressão é preciso sair do nível do enunciado propriamente dito, ou seja, considerar não só o lingüístico, mas sobretudo tudo o que o cerca, em outras palavras, é preciso considerar o lingüístico e todos seus *entours*.

A título de exemplo, tentaremos mostrar o comportamento das estruturas nominais em –mente: *exatamente* e *realmente* no contexto da interação face a face, mais especificamente, num fragmento de uma entrevista do VALPB, corpus a ser analisado em nossa Tese de Doutorado.

ENTREVISTA - VALPB - Vol. IV

L.1- E* Quanto ao carnaval, o que você pensa...?

L.2- I* Ah! o carnaval desapareceu é porque *realmente* você não tem segurança de sair de casa hoje.

L.3 Pra dizer vou brincar o carnaval, você tem medo, *exatamente*:: mascarado é *realmente* se

L.4 aproveita disso ... e a pessoa que quer segurança, apenas teme e não sai:: prefere ir às praias,

L.5 que você vê que *exatamente* o carnaval rola mais nas praias.

L.6- E* *Exatamente*

L.7 – I* Algumas pessoas fazem retiro. Outras viajam. É um dia *exatamente* com liberdade de ação...

L.8 – E* E você onde costuma passar os dias de carnaval?

L.9 – I* Em viagens porque *realmente* tem:: opção aqui que *realmente* eu sempre faço...

Nesse pequeno fragmento da entrevista, podemos perceber que a fala dos interlocutores é fortemente marcada pelo uso das formas *realmente* e *exatamente*. Desprovidas das funções sintático-semânticas previstas pela tradição gramatical, essas estruturas adquirem novos sentidos, assumindo, nesse contexto, funções semântico-pragmáticas não previstas pela tradição gramatical, o que, a nosso ver, comprova a tese da fragilidade e da natureza dialógica do sentido, tese defendida por M. Bakhtin e F. François. Observamos, assim, embora estejamos numa fase ainda preliminar de nossa análise, que as estruturas *realmente* e *exatamente*, no contexto da interação face a face, podem perder os traços sintático-semânticos que as enquadram na chamada “classe dos advérbios”, passando a constituir essas estruturas uma categoria a ser definida pelos papéis de que elas se revestem nesse tipo de contexto.

Referencial teórico

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAZÍLIO, M. Morfológica e castilhamente: um estudo das construções X-mente no Português do Brasil. In: *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. Homenagem a Ataliba T. de Castilho. Vol. 14, 1998.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.

CASTILHO, A T. de Moraes C. Advérbios modalizadores. In: *Gramática do Português falado* vol. II. Editora da UNICAMP. 1992.

DUCROT, O. Analyses pragmatiques. In *Revista Communications*, 32. Paris. Ecole des Hautes Études en Science Sociales, 1980: 11-60.

FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours*. L'Harmattan. Paris: 1998.

_____. *Práticas do oral*. Tradução de Lélia Erbono Melo. Carapicuíba São Paulo: Pró-fono, 1996.

ILARI, R. et alii. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: *Gramática do Português falado*. Vol. I. Editora da UNICAMP, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation*. De la subjectivité dans le Language. Paris: 1980.

NEVES, Maria H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

POTTIER, B. *Lingüística moderna e filologia hispânica*. Madrid: Editorial Gredos 1968.

RIBEIRO, M.G.C. *Advérbio: uma categoria gramatical do discurso*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 1993.

Universo vocabular do Engenho Santa Rosa: perfil sócio-lingüístico-cultural em Menino de Engenho.

Maria das Neves Alcântara de Pontes
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *The actual communication treats of - A lexical and semantic approach of José Lins do Rego's Menino de engenho (sugar cane mill boy) has a main purpose of specifying the regional and popular language of characters in the work, considering the Paraíba (Brazilian Northeast) society in the epoch of 1930.*

PALAVRAS-CHAVE: *engenho, léxico-semântico, cultura, sociedade.*

A presente comunicação sob o título **UNIVERSO VOCABULAR DO ENGENHO SANTA ROSA: perfil sócio-lingüístico-cultural em Menino de Engenho** é parte do nosso trabalho desenvolvido na Linha de Pesquisa **FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS**: perspectiva geo-sócio-etnolingüística, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba e tem como finalidade maior evidenciar vocábulos regionais/populares, considerando o nível do léxico utilizado na cultura canavieira, especificamente na realidade sociocultural do Nordeste brasileiro. Pretendendo-se constatar como a língua reflete e retrata a realidade física, social e cultural de uma região.

A escolha da obra **MENINO DE ENGENHO**, de José Lins do Rego, como **corpus** deste trabalho deveu-se à sua importância para o estudo lingüístico regional - matriz temática da pesquisa, uma vez que essa obra retrata, com muita clareza, a nosso ver, a vida sociocultural dos engenhos do Nordeste. A temática desta pesquisa não é nova. A ela se reportam análises históricas, sociológicas e antropológicas com a finalidade de resgatar a cultura, a linguagem regional/popular - objeto principal do presente estudo.

A língua oferece ao falante, segundo as circunstâncias em que se encontra, a liberdade de utilizar as palavras com uma coloração semântica nova, isto é, dispõe, na sua estrutura, de significados diferentes que somente podem determinar-se pelo **contexto** e pela **situação** e, devem considerar-se como variantes léxicas de uma unidade significativa, podendo ter um grande número de acepções. O vocábulo assume, desse modo, vários matizes de significação para cada situação, apresentando variedades semânticas segundo os costumes, as crenças e as tradições do povo que fala essa língua. Portanto, para se entender **uma língua** é necessário se conhecer **o povo que a fala**.

Engenho, em sentido lato, significa "aparelho industrial", máquina; estabelecimento fabril ou agrofábrica, onde são cultivados, preparados ou beneficiados diferentes produtos ou matérias-primas. Nesta última acepção, a palavra sofre variações intensas de aplicação, designando um objeto diferente para cada região geográfica ou econômica brasileira, em que é empregada. Assim, na região Nordeste, designa o estabelecimento agrícola e industrial em que se exerce a cultura da cana com o fabrico do açúcar.

Em Pernambuco, nos limites com a Paraíba, a palavra emprega-se, também, com relação a um aparelho rústico de larga utilização no fabrico da corda de caroa.

De todos esses significados, o mais utilizado na linguagem geral e o mais importante, do ponto de vista histórico, sociológico e econômico brasileiro, é sem dúvida, o nordestino. É nessa perspectiva pois, que repousa o objeto de nosso estudo.

O engenho de açúcar constitui elemento de exploração econômica intimamente ligado à formação histórica e social do Nordeste brasileiro, desde os tempos coloniais, prosseguindo sua atuação através do Império e da República e prolongando-se, em menor escala, até

ao presente. Foi a economia canavieira que determinou a fixação das populações nordestinas, criando-lhes a base agroindustrial, constituindo-se, durante bastante tempo, a coluna mestra de toda a economia brasileira. Em seus dois principais centros históricos - Pernambuco e Bahia - o engenho de açúcar não se constituiu apenas em célula econômica, mas também em unidade social, esquematicamente figurável em pirâmide, cujo vértice era ocupado pelo proprietário aristocrata - o conhecido **senhor de engenho**. Em torno dele girava sua família, com base bastante ampla. Dadas as condições primitivas do trabalho servil, era naquela época, desenvolvida pelos escravos, constituindo o conjunto, a unidade de tipo essencialmente patriarcal. O engenho reconhecia a autoridade fortemente centralizada, pessoal e quase absoluta do **senhor da casa-grande**. A dose de despotismo dessa autoridade só encontrava limites, quase sempre, nos escrúpulos da consciência moral, religiosa ou, ainda, no temperamento individual de seus detentores.

Os **escravos** - negros importados da África ou seus descendentes - nem sempre recebiam tratamento correspondente à condição de seres humanos, mesmo considerando-se que, nos idos de 1932, não houvesse mais escravidão.

Na configuração do espaço construído, típico dos engenhos de açúcar revela-se a tríplice divisão de suas funções específicas: **a função social** que se desenrolava principalmente na **casa-grande** - habitação do senhor e de sua família, mas também na **senzala** e no terreiro, e como foi esclarecido anteriormente, também na constante interação desses ambientes; **a função religiosa**, centralizada, com bastante intensidade, no âmbito do engenho; e finalmente, **a função técnica**, cujo papel principal ocorria na **casa de engenho** ou **fábrica de açúcar**, de modo geral, constituída pela **casa de purgar**, pela **casa da caldeira** e das **moendas**. Esses elementos integram o engenho como fábrica ou unidade de produção de açúcar. Este aspecto será melhor tratado mais adiante em outra parte deste trabalho.

Associado a tal sistema, pode-se dizer que, aos traços sociológicos do velho patriarcalismo canavieiro brasileiro do período colonial, não falta sequer a tradição da hospitalidade, generosa e larga, oferecida a todos os que visitavam o engenho.

Do ponto de vista histórico e técnico, o tipo mais primitivo de engenho era o movido pela força d'água - denominado **engenho d'água**. Também muito comuns eram os engenhos movidos por força ou tração animal - engenhos de cavalos, de mulas, de bois ou trapiches, também chamados **Almanjares**.

Com os progressos industriais do séc. XIX, passaram a ser utilizados os **engenhos de máquina** ou **vapor**, cujo emprego, foi, em grande parte, determinado pela relativa escassez da mão-de-obra após a abolição da escravatura. Tais engenhos a vapor, de maior tamanho, passaram a chamar-se **usinas**, enquanto que os de tipo antigo e tradicional vieram a denominar-se **bangüês**. Mas a denominação de engenho persistiu, embora restrita aos **bangüês** ou engenhos tradicionais, em oposição **às usinas**, distinção que, da linguagem popular, passou à legislação brasileira, com caráter oficial.

Com a decadência do **bangüê**, ou do engenho tradicional, determinada pelos processos modernos de produção em larga escala nas usinas, aliados ao transporte rápido por estradas de ferro e rodovias, o antigo senhor de engenho, ou permanece como bangüezeiro, aterrado aos seus métodos tradicionais, ou passa a ser fornecedor, o que é muito mais freqüente, deixando de produzir açúcar para limitar-se a fornecer cana às usinas. De industrial passa a mero cultivador de canavial e seu engenho deixa de ser **moente** e **corrente** para ficar de **fogo morto**.

Essas mudanças de nome, em verdade, refletem alterações muito mais profundas, de poder econômico e de prestígio social. Assim, o braço que move o engenho não é mais o do escravo. O trabalhador do açúcar agora é livre, embora, em geral, seja submetido a condições econômicas mais precárias. *Grosso modo*, os trabalhadores do eito são os que exercem tarefas ou que trabalham no cultivo e na colheita da cana, conforme uma extensa gama de especializações. Podem ser, **foreiros**, arrendadores de glebas de cultura que contratam seus próprios trabalhadores e **lavradores**. Etnicamente, predomina entre eles mestiços denominados, na obra, de "**cabras**"; os negros, entretanto, ainda podiam ser encontrados, como resquícios da escravidão. Há ainda, **o moendeiro**, **o bagaceiro**, **o caldeireiro**, **o tacheiro**, **o encarregado da fornalha ou fornalheiro**, o trabalhador especializado, chamado **purgador** e **o maquinista**, entre outros.

A figura mais importante de todo esse processo técnico é, entretanto, **o mestre do açúcar** que, além de zelar pelo "ponto" exato em que deve ficar o xarope de açúcar, supervisiona amplamente as atividades do engenho.

A paisagem humana do engenho é completada pelas doceiras, especializadas em doces típicos de açúcar. Essa questão foi melhor tratada no campo TIPOS HUMANOS.

O engenho, nessa perspectiva, envolve as estruturas físicas construídas que o compõem, dentre as quais, destacamos a **casa-grande**, a **senzala**, e a **própria fábrica**, descrita em outro campo léxico-semântico.

A **casa-grande** constituía a residência do proprietário do engenho e tinha seus moradores, visitantes, agregados espontâneos, sem participação regular nas tarefas, quer do campo, quer dos afazeres domésticos.

Não apenas a **casa-grande** mas o **engenho**, no conjunto produtor, compunha um centro de interesse social acima do "universo fabril". As casas-grandes dos engenhos eram incluídas no programa das visitas oficiais, dentre as quais as de Ministro, Presidente de Província e até de Imperador, etc.

Os **escravos** e **moradores**, de outro lado, exibiam, em tais situações, as danças de roda, coco, coro e refrão, palmas e tambores ressonantes; mas nessas visitas as festas aconteciam nas extensas salas das casas-grandes, no mundo senhorial e a batucada prolongava-se nos adros das senzalas e bagaceiras.

Observemos uma descrição da **casa-grande** na visão do deslumbramento de Carlos de Melo, quando de sua chegada para morar no engenho do seu avô:

"[...] no pátio da Casa-Grande, o alpendre estava cheio de gente".(ME, p.51)

[...]

"Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. O meu avô ficava do lado direito e a minha Tia Maria na cabeceira."(ME, p.53)

A maioria dos espaços socioculturais do engenho se centraliza na **casa-grande**. Ela representa o palco das soluções dos problemas da classe menos favorecida, uma vez que constituía a sede do poder representativo do senhor de engenho. Dela faziam parte determinados hábitos e costumes envolvendo sobretudo, níveis

socioculturais diferentes. São seus representantes os membros da família, os agregados, os trabalhadores de ofício, as negras da cozinha, geralmente, ex-escravas que, em suas atividades, desempenhavam papel de destaque na intimidade da casa, com relação aos que trabalhavam fora dela e aos homens do eito.

O *status* dos que participavam da mesa do senhor de engenho era, por excelência, diferente daquele dos que trabalhavam na terra - os **homens do eito**. Grande parte da inter-relação entre patrão e empregado ocorria na **casa-grande**.

Os seguintes trechos comprovam:

"A tarde, estava meu avô sentado na sua cadeira, perto da banca, no alpendre, quando chegaram Maria Pia e a mãe. Vinham todas duas chorando. A velha corre logo para Tia Maria, ajoelhando-se aos seus pés: - Proteja a minha filha, Maria Menina."(ME, p.88)

[...]

"Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. [...] não era, porém, somente a gente da família que ali se via. Outros homens de aspecto humilde, ficavam na outra extremidade comendo calados. Eram os oficiais carpinas e pedreiros, que também se serviam com o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem de repasto." (ME, p.53-4)

Os padrões culturais da **casa-grande** se faziam perceber pela fala dos personagens, pelos modos, pela forma de vestir de seus participantes e pelos móveis e adornos.

Pela fala: *"Nenen do seu Lula, a sua filha, educara-se nos colégios do Recife. Falava diferente do meu povo."(ME, p.122)*

Pelos modos e pelas marcas da cultura:

"E Dona Amélia, pequenina, petrificara-se também, na eti queta. Sabia tocar piano, casara-se com o Coronel Lula de Holanda no Recife."(ME, p.122)

[...]

"Sentava-se como se estivesse de castigo, sem um movimento de vida, numa posição só, desde que entrava até que saía."(ME, p.122)

Pela forma de vestir:

"Eu via o seu Lula na porta, não tirava a gravata do pescoço [...] Muito solene, muito parecido com aqueles senhores ar ruinados da Califórnia." (ME, p.121)

Pelos móveis e adornos:

"Nas visitas ao Santa Fé demorava-me a olhar os quadros, os candeeiros bonitos, os tapetes, os móveis ricos de lá."(ME, p.123)

Um outro ponto de interação entre o ambiente da **casa-grande**, a **senzala**, e o **pessoal do eito** é a cidade. Os parentes de Recife tinham outros hábitos e causavam-lhes admiração, exercendo nestes, fortes influências, inclusive no vocabulário.

Falavam francês, iam a teatros, liam romances. Esses hábitos eram, até então, desconhecidos pelos da **casa-grande**, como se pode confirmar nas seguintes passagens:

"Estavam no engenho passando uns tempos umas parentas do Recife. Era uma gente que não tirava as meias da manhã à noite, falava francês uma com a outra, só conversava negócios de teatro: o tenor tal, que belo homem. A artista fulana, que chique!"(ME, p.119)
[...]

"As filhas do Tio João, quando chegavam no engenho, revolucionavam os hábitos pacatos da casa-grande. Só viviam trancadas nos banhos mornos, dando trabalho às negras, len do romances nas cadeiras de balanço."(ME, p.138)

A visita dos parentes da cidade à **casa-grande**, como se viu, provocava grandes mudanças no Engenho Santa Rosa.

Observemos, a esse respeito, a seguinte citação:

"O Santa Rosa com as meninas do Tio João parecia outro. A sala de visita aberta o dia inteiro, as negras conversando baixo na cozinha, a Tia Maria de vestido de passeio, os moleques vestidos, sem as bimbinhas de fora. Às tardes, visitas de outros engenhos; brinquedos de prendas de noite, conversas sobre a moda e queijo-do-reino na mesa."(ME, p.139)

Dessas observações, verifica-se que as mudanças socioculturais ocorridas no engenho, refletiam-se, também, na língua.

Constituindo-se o ponto intermediário entre a **casa-grande** e o **eito** encontra-se a **senzala**. E, no Engenho Santa Rosa, a abolição não acabara o cativeiro, a **senzala** do tempo da escravidão ali permanecera. Esse tipo de morada popular estava em constante interação com a outra realidade - a **casa-grande** do latifundiário, do monocultor escravocrata. A **senzala** era, pois, constituída por uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. Viviam naquela relativa miséria, trabalhando sem remuneração, embora felizes, mesmo na servidão, com muita dedicação à **casa-grande**. Os trechos a seguir comprovam:

"O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão."(ME, p.99)

[...]

"As suas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos."(ME, p.99)

[...]

"A senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito."(ME, p.194)

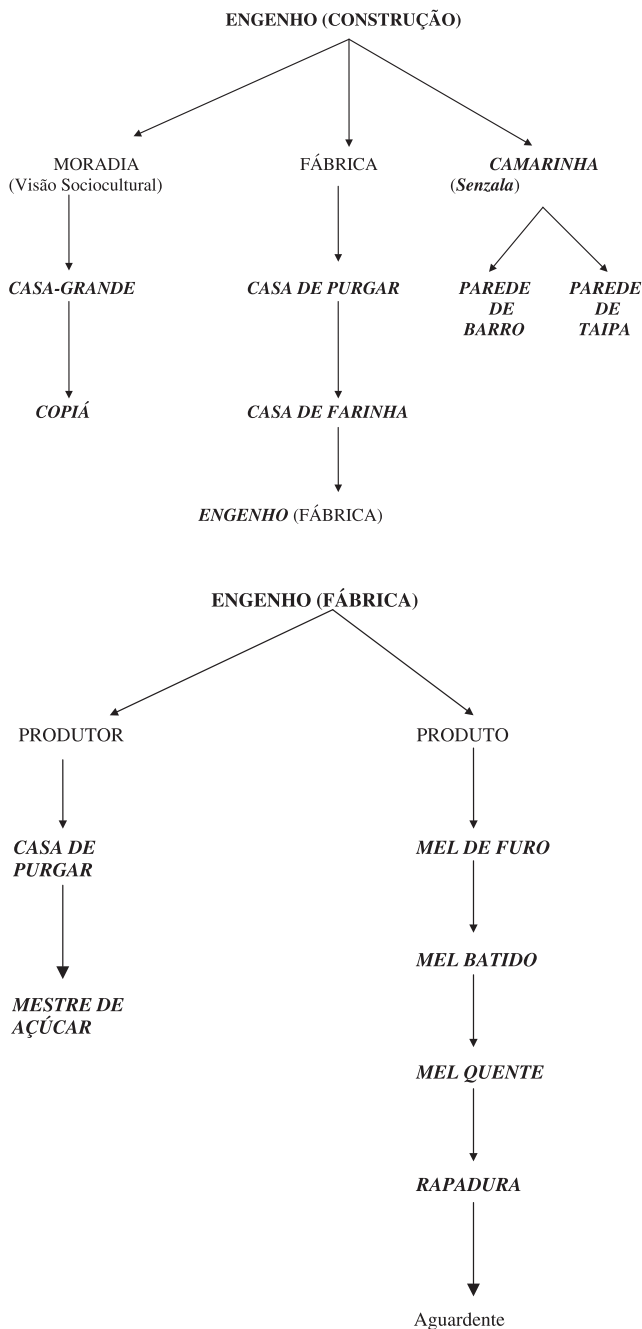
A posição social da **senzala** e todas as suas formas de exteriorização provam a sua dependência do poder do senhor. Essa dependência verifica-se sob todos os aspectos e, sendo a língua um produto social, não haveria de ser diferente. Realmente, os falantes da **senzala** caracterizam-se por apresentar uma linguagem de menor prestígio, gíria e expressões grotescas de informalidade, condizentes com a sua condição social e visão de mundo.

O outro contexto, de importância considerável para esse estudo, é o **eito**, pois grande parte dos elementos que o integram inserem-se na **senzala**.

O **eito** retrata o campo de atuação ligado ao trabalho árduo da atividade canavieira. Era constituído, em sua grande maioria, por homens rudes, de forte resistência física, que trabalhavam de sol a sol, sob a vigilância de um feitor do senhor de engenho. Comprovemos:

"Estavam na limpa do partido da várzea. O eito bem pertinho do engenho. Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo no ritmo do manejo da enxada: uns oitenta homens comandados pelo feitor José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. Pegava com o sol das seis, até a boca da noite."(ME, p.131)

São essas as principais características do **engenho**, como propriedade e de sua perspectiva sociocultural, a partir da análise do vocabulário utilizado em *Menino de engenho*.



Referências bibliográficas

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 37. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

O significado da leitura na escola: é lendo e aprendendo

Maria de Fátima Almeida

Universidade Federal da Paraíba

RÉSUMÉ: *Cette étude s'agit d'une petite échantillon d'un cours de lecture où l'on a observé les processus de la construction de sens du texte travaillé auprès des élèves de la 5^e série de l'enseignement fondamental et analysé à la lumière de la théorie linguistique de la circulation du discours de Frédéric François.*

PALAVRAS-CHAVE: *Linguagem, leitura, interpretação*

Introdução

O processo de leitura e de escrita tem sido cada vez mais estudado, nos dias atuais, tendo em vista a multiplicidade de linguagens que surge. A proposta de ensino-aprendizagem de língua materna volta-se, ainda, para uma concepção de linguagem que nem sempre está clara para os educadores, o que dificulta a tarefa educativa na sala de aula. Ler e escrever, muitas vezes, reflete a linguagem como mero instrumento de comunicação e não como atividade e uso. Nesta perspectiva, o aluno aprende pouco ou quase nada acerca das situações concretas da vida cotidiana. Este fato permite-nos pensar que o estudo pautado em regras gramaticais não capacita o aluno nem o professor para ser leitor ou escritor e, nem para usarem a língua eficazmente. Desta realidade, surgem propostas de muitos modelos alternativos que variam suas fórmulas, buscando encontrar saída viável para a educação de qualidade. A exemplo de (François 1996) que situou seus estudos na Lingüística da circulação do discurso com o objetivo de trabalhar a linguagem e não a língua como sistema de códigos. A linguagem, para ele, é uma diversidade de movimentos significativos e, assim sendo, se constrói nos deslocamentos e abertura, formando multiplicidade de mundos. Os sujeitos são heterogêneos e circulam conforme a necessidade do discurso. Se quisermos destacar o foco central desta teoria diríamos que François considera que há sentido e interpretação com e sem linguagem. O sentido precede e está além da língua e sua abordagem se enquadra na perspectiva semântico-pragmática com enfoque enunciativo.

No processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno devem definir o conteúdo de ensino e saber para que serve e como se usa a linguagem. Deste modo, a atividade de ler e escrever constitui um processo de construção conforme os sujeitos que participam desses *jogos de linguagem*. Esse é o tecido com o qual pretendemos construir este trabalho, usando as ferramentas de François, no que se refere à interpretação e à construção do significado do ato de ler na escola — espaço privilegiado de aprendizagem.

Objetivamos, ainda, desvendar o que significa aprender a aprender a ler os mistérios que são próprios da leitura e que envolvem a escritura no seu momento de construção. Comungamos com (Osakabe 1995) ao afirmar que ler e escrever são necessidades tão gritantes quanto o hábito de alimentar-se, e que sua recusa seria motivo de alheamento do sujeito, porque a leitura abre novos horizontes na vida do cidadão. Analisaremos alguns fragmentos de aulas gravadas em áudio que servirão de ilustração ou exemplo para aplicação da teoria discutida.

1. A construção da linguagem e da leitura

Ao longo da história, a linguagem assumiu diferentes concepções, dependendo do tratamento e dos objetivos de cada estudioso do assunto, servindo ora como representação do pensamento, ora como instrumento de comunicação e, ainda, como forma de interação. A

noção de linguagem enquanto código ou instrumento tem perdurado ao longo dos anos e serve de fundamento para muitas atividades de ensino de língua portuguesa desenvolvidas nas salas de aula. A memorização das regras e normas gramaticais, das funções sintáticas dos termos e o domínio das estruturas frasais sempre constituíram a essência do conteúdo transmitido no espaço escolar, visando a treinar o aluno para reconhecer a nomenclatura da língua. Assim sendo, o conhecimento repassado pela escola não atinge a língua em seu funcionamento, mas apenas discorre sobre ela e, o aluno não aprende a refletir nem consegue dominá-la no seu uso efetivo.

A partir de alguns postulados básicos de Bakhtin (1981), Vygotsky (1984), Freire (1982) e François (1996) surgem a concepção sócio-histórica e ideológica de linguagem, calcada numa visão totalizante de homem e de sociedade. Estes autores apontam o papel humanizante e diversívoco da linguagem, que acompanha toda a criação humana, todo o ato consciente, através dos quais o homem atua sobre a realidade, transformando-a e, que é premissa e condição para a sua autotransformação. Neste estudo, tomaremos a linguagem como produto de interação entre os homens e, a leitura como um processo interativo de construção de sentido.

Quanto à natureza, segundo Bakhtin, a linguagem é vista não como um sistema “ideal”, mas atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório. Um outro aspecto destacado por Bakhtin é que a linguagem é constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Esta consciência só adquire forma e resistência nos signos criados por um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, neste caso, a escola.

Quanto à sua aquisição, a linguagem é percebida como um produto da atividade social, sociocultural e historicamente determinado. É sob o enfoque interacional que nos situaremos para compreender e analisar o diálogo da sala de aula. Podemos pensar com Bakhtin (1981) que atribui ao fenômeno lingüístico um lugar de criação individual e diz ser a enunciação um lugar de manifestação desses fenômenos. Partimos do princípio de que quem fala, fala de algum lugar e de uma posição, num determinado contexto social, neste caso, a sala de aula de leitura, onde as interações revelam a relação de intersubjetividade, em condições sociais específicas e tornam-se focos dos movimentos interpretativos.

Destacamos, também, o fato de a escola como um espaço social, essencialmente voltado para a aprendizagem, reconhecer o lugar do professor, uma vez que exerce o papel de interferir no desenvolvimento do aluno, estimulando e provocando situações de avanços que não ocorreriam espontaneamente por si só. Assim sendo, o papel do professor é fundamental, pois se constitui o mediador da relação entre o sujeito e o objeto no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, afirma Vygotsky (1984:62) *O único e bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*. Neste caso, a leitura, como processo dinâ-

mico e interativo, oferece importantes contribuições para o ensino, quando ocorre a compreensão de sentido do texto.

A partir das idéias de Bakhtin que enfatiza o caráter ideológico do signo lingüístico e de Vygotsky que destaca o aspecto afetivo da linguagem, o processo de construção do conhecimento tomou outros rumos e, nos últimos anos, as idéias do sociointeracionismo vêm adquirindo uma notável aceitação no mundo latino- americano. Ao abordar a língua numa perspectiva social e transformadora, em que o ser humano é visto como um ser concreto, social, produto de múltiplas influências e sujeito das transformações sociais, percebemos a linguagem como construção social, dependendo do processo interacional em que o sujeito está inserido. Também Bortolotto (1998) assegura que a significação lingüística é um efeito do intercâmbio interlocutivo e social. Percebida desta forma, a prática de leitura assume uma nova compreensão, em que a linguagem exerce um papel fundamental, não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico e social.

Quanto à concepção de homem e de sociedade, lembramos Paulo Freire: o homem é real e concretamente concebido, inseparavelmente relacionado com seu contexto, ativo, crítico, agente transformador neste contexto, passível, portanto, de experimentar mudanças e contradições, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda, por meio da linguagem e de sua *práxis*. Destacamos assim, uma característica essencial da linguagem, ser multiplicadora de mundos, como nos ensina Françaçois (1996), afirmando que ela serve para diferentes coisas. Pensando com ele, podemos repeti-lo: nós dizemos muito pouco com a língua, dizemos muito mais com a linguagem. Assim sendo, há dificuldade em se opor linguagem a outros sistemas de signos, bem como para justificarmos as diferentes maneiras de produzir sentido. Resumindo, Françaçois (1996:21) assim se pronuncia:

“(...) a linguagem pode funcionar como índice, nomeação do objeto presente, remessa a um objeto real ausente, remessa a um objeto que não pode ser repreendido senão pela linguagem, utopia, ideologia, devaneio, mentira.

Na concepção de Françaçois há vários pontos mostrando que a linguagem alcança um *status* de universalidade, à medida que funciona em modos e mundos diferentes, seguindo o curso dos indivíduos, dos grupos e das épocas diferentes. Nesta visão, a linguagem produz movimentos de circulação, de mistura, de irrupção do inesperado, ela é o lugar desses efeitos circulares. É pela idéia de movimento no espaço do jogo entre o aberto e o inesperado que percebemos o caráter polissêmico, a diversidade ou a multiplicidade de modos de significar, é neste ponto que reside a interpretação. Nas palavras de (Françaçois 1996) “a linguagem é o lugar por excelência das variações e das significações redobradas e este fato exclui a possibilidade de dizer o sentido em definitivo”. Trata-se, então, de interpretar as situações e não de um saber pronto, acabado. É no trabalho de interpretação que esclarecemos e destacamos o que queremos enfatizar quando nos comunicamos. Percebemos na leitura do texto em questão, a flexibilidade no jogo de construir sentidos.

2. Descobrimos caminhos de leitura

Objetivamos realizar uma breve análise de trechos de uma aula gravada em áudio, na quinta série de uma escola da rede privada de ensino, à luz dos postulados teóricos de Françaçois no que se refere a construção do sentido e a interpretação. O recorte que fizemos trata do texto: “O ovo” de Mário Quintana e diz respeito à leitura oral e coletiva, numa interação entre professora e alunos na sala de aula.

Exemplo 1:

P: Vamos agora retirar as palavras do texto que vocês não conhecem. Por exemplo: Quais são as palavras que você não conhece nesse texto ? Por favor.

A₁: Angélico.

P: Peraí, só um instante. Ele disse que não conhece a palavra Angélico. Ok ?

A₂: Afeto.

P: Said, Said. Cadê você ? Qual a palavra que você não conhece ?

A₂: Afeto.

P: Meu filho não conhece a palavra afeto.

P: Outra palavra. Alguém aí na sala se pronuncia !

A₃: Eco.

P: Eco. Ele não conhece a palavra eco.

A₄: Ventre.

P: Ventre ? Ventre ?

A₅: Sentar-lhe.

P: Sentar-lhe. Você entende o que é sentar ? Por sentar, o que você entende pela palavra sentar ? O que você entende pela palavra sentar ?

P: É você colocar seu corpo, encostar a cadeira e se posicionar. (Falas de alunos). Só que aqui a palavra não está no seu sentido normal.

P: Alguém falou ? Diga. Cocoricó ?

A₆: Cocoricó.

P: Ele não entende Cocoricó.

P: Alguém mais aqui ?

A₇: (Alunos falam juntos ao mesmo tempo).

P: Pronto. Paramos aqui ? (Alunos falam).

P: É uma onomatopéia.

A₈: Dobrado em dois.

P: Você não entendeu esta expressão ? Ótimo.

Neste fragmento observamos o desejo da professora que se esforça para “descobrir” com seus alunos o sentido do texto. Em suas estratégias, tenta elaborar um modo de ler, mas o seu fazer inicia-se pela retirada das palavras desconhecidas. Assim, lança mão do modelo milenar que atravessa séculos em nossa história de ensino-aprendizagem. A prática de leitura oral, em grupo e em voz alta se perpetua de geração em geração, visando a fazer compreender e a repassar os conteúdos na escola. Essa atividade se caracteriza, na visão de (Sousa 1999), como uma leitura (pré) vista e uma atividade de busca, mas busca constrangida pela sua própria limitação e porque permanece da “mesma forma” e ninguém “descobre” muita coisa com ela.

Percebemos, também, que a professora tenta construir o sentido do texto através de perguntas, buscando uma mediação para que os alunos possam apreender o significado da leitura realizada. As estratégias por ela desenvolvidas, ainda, não permitem que cheguemos à conclusão de que houve um processo de compreensão do texto. A professora, ao tempo em que dirige as indagações à procura do sentido do texto, o direciona e o controla, fornecendo as respostas e reorganizando as idéias dos alunos no seu modo de interagir na sala de aula. Este fato é perceptível no exemplo em que ela responde o que é sentar: “É você colocar seu corpo, encostar a cadeira e se posicionar”. Mas, para não fugir a regra comum à escola — a de obter resposta previamente planejada, a mais correta ou a do livro didático, a professora interfere, afirmando que “a palavra não está no seu sentido normal”.

Destacamos que ao assegurar que a palavra encontra-se fora do uso habitual, ela está limitando as várias possibilidades que existem para se atribuir significados e que estes não estão apenas no texto. Qual seria o sentido normal ou primeiro de uma palavra ? Para refletirmos um pouco mais sobre esta questão recorreremos a Françaçois que se fundamenta na teoria lingüística da circulação do discurso, mostrando que há diferentes maneiras de se perceber e, assim, diferentes sentidos, sobretudo, nesse texto do gênero poético que é passível a múltiplas leituras. O processo de ler envolve elementos que estão dentro e fora da linguagem e que circulam em diferentes mundos.

Na seqüência da aula verificamos que a professora não tem

conhecimento das teorias lingüísticas mais modernas acerca da linguagem e continua a desenvolver seu trabalho com práticas leitoras que não levam a uma verdadeira construção de sentido do texto.

Nessa visão lingüística, o sentido não é unívoco e não se pode dizer tudo com a língua. Faz-se necessário destacar o modo como os signos funcionam e não apenas classificá-los. A posição desse autor mencionado é a de que o sujeito é heterogêneo e como tal está sempre retomando e recriando a linguagem numa relação dialógica, assim sendo, é multiplicadora de sentido. Dessa heterogeneidade do sujeito ocorre a idéia de que o sentido é construído, uma vez que falamos *enquanto que* ou de um determinado ponto de vista, então, a linguagem constitui o lugar das variações do sentido. Este circula e se desloca para gêneros e mundos diversos de conformidade com o sujeito e com as situações e papéis por ele ocupados.

Ao atribuímos sentidos estamos na esfera de elucidação, o que confirma que o sentido não está na língua, mas na linguagem com suas diversas matizes de significados. Notadamente, o sentido não é dado por definição, mas pela pluralidade dos modos de significar, deslocando a ênfase para as “significações discretas e não-analisáveis” ou para “o que não se pode dizer de modo exato lingüísticamente, na atmosfera”. Percebida desse ângulo, a significação, também, não é lingüística e está situada fora da língua. Daí, François (1996) assegura que “a significação está na relação do dito com o não-dito”.

3. Considerações finais

Nos últimos anos, o estudo sobre os processos sociointeracionais entre os pares na sala de aula representa uma das formas mais definidas de se conceber a aprendizagem. A concepção de linguagem como interação social destaca a leitura como um processo em construção formado por muitas vozes do contexto sócio-histórico e cultural. Infelizmente, não é o que observamos. As escolas permanecem com o poder e o direito de serem as únicas responsáveis pela construção do conhecimento socialmente reconhecido e aceito. Deste modo, o discurso da sala de aula é algo singular e sempre assimétrico, uma vez liderado pelo professor que permanece sendo o foco de atenções no papel que exerce.

Todas as estratégias de leitura e de escrita das escolas pesquisadas conduzem a caminhos já percorridos e conhecidos. O significado da leitura representa a percepção dos atores e revelam as posições e os lugares que ocupam. Geralmente, os educadores em suas práticas leitoras trazem a marca da má formação e as lacunas no desenvolvimento do prazer de ler e de escrever e, assim, tornam suas aulas não atrativas. Os textos caracterizam, visivelmente, o poder que a leitura tem de formar ou deformar o cidadão, dependendo do seu ensino-aprendizagem.

Observamos que não se impõem limites, à linguagem, ao senti-

do e à interpretação, é tudo um “enquanto que”, depende de gêneros, de olhares aguçados e das direções a seguir. A ênfase dada para qualquer parte do texto depende largamente da leitura que fazemos. Essa leitura provém do nosso modo de categorizar ou da maneira de designarmos e percebermos o mundo, resultando, portanto, a diversidade.

4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Voloshinov (1981) *O Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BORTOLOTTI, Nelita. (1998). *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- FRANÇOIS, Frédéric. (1996) *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono.
- _____. (1994). *Morale et mise em mots*. Paris. Editora L'Harmattan.
- _____. (1998). *Le discours et ses antours*. Paris. Editora L'Harmattan
- _____. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses Universitaires de France.
- FREIRE, Paulo. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. 8 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- GERALDI, João Wanderley. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado Aberto.
- GUIMARÃES, Eduardo. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes.
- GRIGOLETTO, Marisa (1997: 85-96). *Interação em Aula de Leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção do significado*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Editora da UNICAMP, nº 29.
- ORLANDI, P. Eni. (1988) *Discurso e Leitura*. Campinas-SP: Cortez, Editora da UNICAMP.
- _____. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas-SP: Pontes.
- _____. (1996). *Interpretação, autoria e efeitos de trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- OSAKABE, H. (1995). *O mundo da escrita*. In: *Leituras no Brasil: antologia comemorativa do 10º COLE*. (Org.) ABREU, Márcia. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SOUSA, Éster Vieira de. (2000). *Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível*. Tese de Doutorado. UFPE. (mimeo).
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

As relações intersubjetivas e espaço-temporais de enunciação e enunciado no romanceiro tradicional nordestino

Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista
Universidade Federal da Paraíba

O Romanceiro compreende um conjunto de romances populares que compõem a tradição de um povo ou de uma região e que são difundidos, através da oralidade, de uma geração a outra desde épocas antigas da língua. Caracterizam-se pela natureza poético-musical, pelo conteúdo épico ou épico-lírico, pela forma dialogada ou dramatizada, pela linguagem popular e pela riqueza de variações, no conteúdo e na forma, advinda de sua transmissão oral.

De origem ibérica, veio para o Brasil com os portugueses, fixando-se especialmente no nordeste, o grande centro econômico e cultural do início da colonização. Inúmeros levantamentos, efetuados desde a segunda metade do século passado, vêm a comprovar o fato, incluindo o que fizemos na Paraíba e em Pernambuco, cujo resultado foi a coleta de quatrocentos e trinta variantes de cinquenta e um romances orais tradicionais.

O presente trabalho consiste numa análise das relações intersubjetivas e espaço-temporais de enunciação e enunciado do romanceiro tradicional nordestino. O modelo teórico foi a proposta greimasiana que pensou a semiótica como a ciência da significação, em especial os trabalhos de Cidmar Teodoro Pais (*Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systématique, lexicale et discursive*) e de François Rastier (*Essais de sémiotique discursive*).

O corpus constou dos romances orais coletados e publicados no nordeste, de que analisamos uma amostragem composta de quatro tipos, escolhidos entre aqueles que apresentaram maior número de versões: Juliana, Conde Carlos, O Cego e La Condessa.

Fizemos uma análise da sintaxe discursiva que estabelece as relações entre os Sujeitos discursivos com o enunciado e a enunciação. O discurso aparece produzido por seu enunciador que, além de funcionar como destinador discursivo e, portanto, dotado de uma competência particular, estabelece a comunicação com o enunciatário no papel de emissor da teoria da informação. O Sujeito enunciador destina ou passa a informação para seu enunciatário, transmitindo-lhe aquilo que ele pensa sobre o fato, seus próprios sistemas de valores. Ele objetiva convencer o receptor, persuadi-lo a aceitar seu ponto de vista. A esse respeito, opina Barros:

“Partindo do princípio de que todo discurso procura persuadir seu destinatário de que é verdadeiro (ou falso) os mecanismos discursivos têm, em última análise, por finalidade criar a ilusão de verdade.” (1990: 55)

O enunciador cria a ilusão de verdade mediante duas operações: a referência à realidade e a aproximação ou distanciamento.

A referência à realidade permite considerar os procedimentos de atorialização, espacialização e temporalização, enquanto que a aproximação ou distanciamento dá ensejo à distinção entre dois procedimentos básicos: a embreagem e a debreagem enunciativas.

A embreagem considera a proximidade do Sujeito, lugar e tempo, em relação à enunciação e ao enunciado. “*A instância da enunciação corresponde*” como afirmam Greimas e Courtés, “*a um sincretismo do eu-aqui-agora*” (1989: 141), decompondo-se, dessa forma, em actancial, espacial e temporal. Esse sincretismo total, a rigor, não

existe. Corresponderia pensar numa equivalência completa entre a enunciação e o enunciado, o que é impossível, uma vez que precisaríamos apagar todas as marcas dos discursos anteriores que realizamos, ou que os outros realizaram antes de nós. A embreagem sempre deixa “*alguma marca discursiva da debreagem anterior.*” (1989: 141)

Quanto à debreagem, define-se como o distanciamento do Sujeito, do lugar e do tempo da enunciação. Corresponde ao: não-eu; não-aqui e não-agora, podendo ser, também actancial, espacial e temporal, definidas por Greimas e Courtés da forma seguinte:

“A debreagem actancial consistirá, então, num primeiro momento, em disjuntar do sujeito da enunciação e em projetar no enunciado um não-eu; a debreagem temporal, em postular um não-agora, distinto do tempo da enunciação; a debreagem espacial, em opor ao lugar da enunciação um não-aqui.” (1989: 95)

É comum nos estudos sobre Literatura Oral, o uso do termo *informante* para designar o emissor do texto tradicional (comunicador), o que vem sendo criticado por teorias mais recentes. Estas propõem a nomenclatura *cantor* para substituir *informante* que, a nosso ver, não se adapta a todos os casos, em virtude de serem alguns textos recitados e não cantados. Não podemos, entretanto, deixar de considerar que o termo é ambíguo. Na teoria semiótica, o informante “*representa, sob a forma de um ator autônomo, um sujeito cognitivo que o enunciatário dota de um saber (parcial ou total) e coloca no discurso, em posição de mediador, com relação ao enunciatário.*” (Greimas e Courtés, 1979: 236) Greimas e Courtés exemplificam a função referida com o papel do mensageiro que “*informa Édipo de que o homem que ele matou é seu pai, a mulher que ele esposou é sua mãe.*” (Greimas e Courtés, 1979: 236) Neste sentido, o informante é um actante da narrativa, comparando-se a um Destinador que, como Sujeito de um conhecimento, é capaz de transferi-lo ao Sujeito semiótico.

No Romanceiro, todavia, o termo é um actante da comunicação, aproximando-se mais do conceito de autor e, conseqüentemente, o informado do de ouvinte/leitor, embora saibamos que a autoria condiz com a confecção ou criação original do texto, enquanto que, ali, o informante repete, ou recria, o que foi criado por outrem. O termo recriação se adequa melhor ao caso, fazendo diferir as produções da literatura oral de outras cujo autor é conhecido e que o informante leu e depois memorizou, sendo capaz de recitá-lo de cor, sem variá-lo, mesmo porque, se ele errar ou esquecer, pode retornar à fonte de aprendizado e corrigir. Nos romances orais, pelo contrário, as fontes são as memórias das tias e avós, da mãe-de-leite, da coleguinha de calçada, que desaparecerão cedo ou tarde. O informante, quase sempre morador da zona interiorana, analfabeto, ou com primário completo, não poderia ter acesso a suas fontes primeiras. Portanto, oralmente ele aprendeu o texto, já modificado, e nele deixa suas marcas: retira aquilo de que não gosta, ou que não é capaz de entender e assim o passa a outrem. Em vista disso, um processo variacional rico e abundante caracteriza a oralidade do romanceiro, atingindo, particu-

larmente, a estrutura lingüística, através de substituições, truncamentos, cruzamento de textos diversos e superabundância de elementos lexicais. É comum dizer-se que os textos são copiados da tradição. Na verdade, o que é copiado são os elementos essenciais, em torno dos quais o informante recria, estrutura um novo texto com aquilo de que dispõe e que é variável de uma região para outra, de um indivíduo para outro.

Cada variação é, pois, uma recriação e não uma repetição do texto original. Visto por esse ângulo, o informante é também autor, responsável pelas modificações e acréscimos que opera no texto original, transformando-o. Além disso, paralelo à enunciação do texto original que se caracteriza como formular, copiado/recriado da tradição, geralmente cantado e obedecendo a princípios de rima e métrica, portanto, em linguagem formal, flui um outro enunciado, da criação do próprio informante, em prosa, onde ele tece comentários sobre os acontecimentos textuais, faz referência à situação passada quando aprendeu o texto (formular) e testa o canal com frases do tipo de: “entendeu?”; “a cantiga é essa?”, etc. Aqui existe maior envolvimento do falante com a audiência, ocorrendo a mudança de turno informante>pesquisador e pesquisador>informante.

A linguagem é informal e descontraída, sobretudo quando o emissor sente que está agradando. Eis alguns exemplos:

— *Conde Carlos de que chora o que é que há com ti*
Se foi morte de pai ou mãe eu também quero senti(r) (enunciado formular)

Pesquisador: — *Por que “com ti?”*

Informante: — *Para rimar com senti(r)*

Pesquisador: — *Ah, sim!* (enunciado paralelo)

“A viúva de ciúme mandava cortar
lá em cima nas gainha eles iam se abraçar.” (enunciado formular)

“Isso é que é amor!” (enunciado paralelo)

(História de Dom Duarte, Cariri paraibano)

“Mandei chamar o doutor pra receitar Dona Branca
O doutor me respondeu: — Dona Branca está pejada.” (enunciado formular)

“— Mamãe não queria que a gente dissesse pejada não porque era feio. A gente era pra dizer: Dona Branca não tem nada.” (enunciado paralelo)

(Dona Branca, versão de Anália de Farias Leite, Cariri-PB)

O informante é também o cantor/recitador que, num momento qualquer, canta/recita seu texto em presença de um ouvinte/pesquisador. Passado esse primeiro momento que chamaremos de histórico ou real, ele delega sua voz a um outro que chamaremos aqui de enunciador, termo mais em consonância com a teoria semiótica, a que já nos referimos neste trabalho. François Rastier, em seu trabalho *Essais de sémiotique discursive*, considerou a existência de semióticas ambíguas, encontrada em textos em linguagem dialógica, como os feitos para o teatro. Neles, os atores em cena, dispensam o papel do narrador e, contam eles próprios a história. Eis o que o autor afirma a respeito:

“les paroles d’un récitant, assurent la fonction de variation sans que le narrateur soi présent comme acteur dans le recit; cela mis à part, elle est assurée par les acteurs du recit lui-même: les locuteurs coincident avec les narrateurs, les acteurs de l’énoncé avec les acteurs de l’énontiation.” (1974: 93-94)

Com base nesta proposta de Rastier, estabelecemos a tipologia seguinte: enunciador/enunciatário-ator e enunciador-narrador/enunciatário-narratário. O primeiro grupo corresponde aos atores que assumem a voz e a audição no enunciado e que, em vista disto, seu

enunciado aparece em primeira ou segunda pessoa. Do outro grupo, fazem parte o narrador/narratário que contam/escutam o fato, em terceira pessoa, sem dele participar efetivamente. O primeiro tipo de comunicação é mais freqüente nos textos do romanceiro nordestino e caracteriza os *romances-diálogo*, enquanto que os últimos são mais raros e caracterizam os *romances conto*, classificação proposta por Menéndez Pidal no *Romancero Hispânico*.

As relações intersubjetivas e espaço-temporais permitem considerar a existência de duas naturezas de forma para o romance oral. A primeira apresenta um enunciador embreado com o enunciado, ocorrendo este no aqui e no agora, e, portanto, apresentando um enunciatário textual com quem aquele dialoga. Na outra, acontece a debreagem do enunciador com o seu enunciado, podendo não existir um enunciatário textual. Diferentemente da classificação mencionada feita por Pidal, que considerou o romance por inteiro, observamos estas duas características ocorrendo num mesmo romance, isto é, um romance único pode apresentar-se com o enunciador ora embreado, ora debreado do enunciado. Tomemos como exemplo a citação seguinte extraída do romance *Juliana*, onde a heroína assassina o amante com um cálice de vinho envenenado após descobrir que ele havia contratado casamento com outra:

“A cabo de poucas horas toda família chegou
E o corpo de Dom Jorge em um colchão colocou
E no meio de um tabuleiro este corpo sepultou
Em cima da sepultura nasceu uma bela flor”

Nesta acontece um distanciamento do enunciador com o enunciado. O enunciador é distinto dos atores que participam do enunciado. Está narrando um fato no passado, não ocorrido com ele, encontrando-se ausente do enunciado, em outro lugar e em outro tempo. Existe uma alteridade quanto ao tempo (o não agora) ao espaço (o não aqui) e ao ator (o não eu) que qualifica a debreagem nas três espécies propostas por Greimas e Courtès: temporal, espacial e atorial. No mesmo romance, todavia, encontramos passagens como as que se seguem:

“— Senhor conde, eu vim aqui, eu não vim lhe visitar
Vim pedir Juliana para comigo casar”

“— Juliana é muito nova não presta pra casar não”

Aqui, o enunciador atua no enunciado; o tempo é o hoje e o lugar é o aqui. Convivem juntos, no enunciado, enunciador e enunciatário, havendo a mudança de turno do *eu* para o *tu* que qualifica a linguagem como dialógica.

A primeira forma de apresentação do romance (a debreagem), é rara nos textos brasileiros onde persiste, numa freqüência bem maior, a embreagem. Isto permite aproximar o discurso do Romanceiro daquele do teatro. Os Sujeitos discursivos do romance oral são atores que representam papéis como se fizessem um teatro. Embora os textos sejam narrativos a narrativa é passada através do diálogo. Essa afirmativa é comprovada com o uso freqüente de lexemas genéricos para indicar o espaço e o tempo, tais como: aqui, nesta sala, hoje, ontem, etc, ou então sem referência a tais categorias, como acontece nas passagens seguintes:

“Entre aqui nesse jardim escolha a flor que te convêm” (La Condessa)

“Sou condessa agora contra o meu querer
Minha mãe o quis, que hei de fazer?” (O Cego)

“— *Que é que tu tem Juliana que estás tão triste a chorar?*
— *É por causa de Dom Jorge que com outra vai casar.* (Juliana)

Portanto, o romance oral, pelo menos no Brasil, distancia-se bastante na forma do conto popular, sendo muito mais uma peça teatral. O fato de ser cantado permitia uma rápida memorização, prestando-se a veicular informações sobre a vida do reino e a servir de instrumento de catequese para a igreja que os fazia representar em suas comemorações. O mesmo acontecia com os ciganos e artistas circenses, os responsáveis pela sua difusão nas zonas interioranas. Foram exatamente estes fatos que transformaram o gênero primitivo do romance, de narrativa épica cantada para uma narrativa dramatizada.

Referências bibliográficas

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. *O romanceiro tradicional no nordeste do Brasil: uma abordagem semiótica*. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Linguística. São Paulo: USP, 1999.
- CHABROL, Claude et al. *Semiótica narrativa e textual*. Tradução Leyla Perrone Moisés, Jesus Antônio Durigan e Edward Lopes. São Paulo : Cultrix, 1977.
- COURTES, Joseph. *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Prefácio de A. J. Greimas. Paris : Hachette, 1976.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Du sens. Essais sémiotique*. Paris : Seuil, 1970.
- GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica* ; São Paulo: Cultrix, 1989.
- PAIS, Cidmar Teodoro. *Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive*. Doctorat d'État en-Lettres et Sciences Humaines. 3 tomes. Directeur de Recherche : Bernard Pottier. Paris: Université de Paris-Sorbonne (Paris-IV), 1993
- PIDAL, Menéndez. *Romancero Hispánico*. Madrid : Espasa-Calpe, 1953.
- RASTIER, François. *Essais de sémiotique discursive*. Tours (France): Mame, 1974.

O texto escrito no contexto acadêmico: a avaliação como construção do conhecimento

Maria de Lourdes Leandro Almeida

Univ. Estadual da Paraíba – Letras

ABSTRACT: *Focussing on the production of interpretative, analytical and critical texts in a university teaching context, this work analyzes the modes of interlocutor participation in the evaluation of texts in progress. In-process evaluation is highlighted as an alternative for the development of the abilities of reading/writing appropriate for this type of text.*

PALAVRAS-CHAVE: *Escrita: Produção textual: Avaliação*

No contexto do ensino universitário espera-se, via de regra, que os alunos demonstrem competência textual na escritura de textos interpretativos e analítico-críticos, no mínimo adequados à natureza do conteúdo abordado. Essa expectativa comumente é bastante frustrante: a inexperiência e dificuldades inúmeras com a tarefa de produção de textos dessa natureza crescem assustadoramente, devido, na maioria das vezes, à condição que se dá à avaliação desse tipo de texto.

Enquanto formadora do profissional do magistério, o convívio com o aluno-professor em cursos de graduação e pós-graduação (Especialização) possibilitou-nos fazer um recorte em nossa experiência com a avaliação do texto escrito. Assim, tomando como referência trabalho realizado, com alunos do 2º. ano do curso de Letras, esse breve estudo tem como objetivo demonstrar que a avaliação em processo do texto escrito poderá não só desenvolver habilidades de ler/escrever adequadas às exigências desse nível de escolaridade, mas também possibilitar a sedimentação do conhecimento do conteúdo específico.

1.0. Contexto teórico-metodológico:

Considerar que a capacidade comunicativa e textual do aluno é trabalho da escolarização básica e nela se esgota é conceber que a leitura se limita à operação de decodificação da escrita, apontando um único sentido para o texto, e que a escrita se limita apenas à reprodução de modelos. Essa tem sido a concepção predominante, na escola, apesar dos avanços das abordagens de leitura e escrita, como processos de construção de sentidos. No âmbito universitário, precisamente, as pesquisas têm apontado para a precariedade do desempenho dos acadêmicos na produção do texto escrito, levantando questões quanto às dificuldades que os alunos demonstram no uso da coesão e da coerência (Pécora, 1983; Bastos e Mattos 1986; Bastos, 1985; Costa Val, 1991). Apontando aspectos problemáticos no texto escrito dos estudantes, essas pesquisas abriram espaço para que se aprofundassem os estudos, de um lado, acerca das concepções de leitura e escrita e da relação oralidade/escrita, e do outro lado, acerca do objeto focalizado nos estudos do texto escrito, como a participação do outro nos processos interacionais que envolvem a construção da autonomia do discurso escrito (Garcez, 1998). Essa perspectiva sociointeracionista busca subsídios nas teorias de Vygotsky (1930) e Bakhtin (1929) sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, segundo as quais a escrita implica dialogia, jogos interativos, pois há uma proposta de compreensão que exige resposta, no sentido bakhtiniano. Este trabalho, motivado pela contribuição desses estudos, procura também contribuir na busca de alternativas para um trabalho mais eficaz nas aulas de Língua Portuguesa.

Interessa-nos investigar o processo de apropriação do texto pelos sujeitos. Focalizamos, aqui, uma das etapas do processo, a releitura do texto escrito pelo(s) colega(s), considerando que os comentários levantados não só contribuem para uma tomada de consciência do papel do redator diante do ato de escrever, como também

representam mais um recurso para a construção de conhecimentos sobre o conteúdo específico, objeto de estudo.

Examinando o material coletado como corpus, *diálogo espontâneo em que os colegas de um grupo fazem comentários, durante a análise de um texto de um dos componentes desse grupo*, destacamos, a partir dos dados da interação, as seguintes categorias de modos de participação dos interlocutores:

- *Categorias intersubjetivas: verbalização da interpretação* (verbalização da intenção do redator) e *negociação da interpretação* (verbalização como resposta explícita do interlocutor);

- *Categorias de construção da reversibilidade: o papel de crítico* passa para o próprio redator, que analisa seu texto, emite julgamento, identifica problema, sugere transformações e as testa. Enfim, distancia-se do texto e o vê com estratégias de leitor (op.cit p. 97).

Apesar de considerarmos a releitura uma das estratégias fundamentais do processo da escrita, a ela não será dado destaque como categoria, mas como suporte para o desenvolvimento das categorias destacadas.

Como contexto referencial da produção analisada, os alunos dessa turma tinham como tarefa a leitura e discussão do capítulo “Da subjetividade da Linguagem” (Benveniste, 1976). Após a discussão em grupo e exemplificação dessa teoria em textos informativo-argumentativos, os alunos receberam a incumbência de ler o trecho de uma entrevista das páginas amarelas da *Veja* (05/00) e três cartas ao leitor da mesma revista, para, em seguida, analisar a presença, nesses textos, da subjetividade da linguagem, à luz da teoria estudada. A produção interpretativa e analítico-crítica deveria ser realizada em dupla. Participaram dessa avaliação interativa quatro componentes: duas colegas leitoras e os dois redatores do texto em análise. Como não é possível apresentar na sequência os principais momentos desse evento, focalizamos apenas exemplos dos modos de participação que caracterizam as categorias destacadas. Assim, orientamos os comentários, destacando, a participação do leitor – o colega, a participação do autor-redator e a participação da professora-pesquisadora.

2.0. A avaliação do texto escrito como construção do conhecimento numa turma de 2º. ano de Letras.

Orientando-nos na perspectiva da pesquisa qualitativa interpretativista, tomamos como referência para as reflexões coletadas na situação interativa em sala de aula, o seguinte *produto de entrada* - o texto original questionado:

(1) “Todas as conquistas que o homem alcançou no curso de sua história estão, de alguma forma, relacionadas à linguagem. É através da linguagem que transmitimos de forma mais objetiva e completa o que pensamos, sentimos ou desejamos. A linguagem (língua) se organiza a partir de certas unidades, as palavras que vêm geralmente carregadas de subjetividade (realidade do sujeito pensante).

Encontramos também a língua que é um sistema formado por

palavras (signos lingüísticos) e por leis (regras gramaticais).

Enquanto a língua é um produto social, herdado historicamente, a linguagem é ao mesmo tempo individual e social. Individual porque depende da capacidade e das características vocais do falante ao fazer o uso da língua; social porque o falante sempre visa atingir um receptor e porque a base da linguagem é a língua (um código social).

Percebemos a subjetividade no texto através das palavras “assassinam=Eles”, em substituição ao pronome “Eles”. É um texto que passa uma informação social, no caso a violência urbana, mas que há afetividade lingüística (vendem-se...os pais precisam...) Expressa portanto a subjetividade.

Os textos “B, C e D” também expressam claramente quem diz = Eu = Emissor, que se expressa através da sua opinião pessoal subjetiva.”.

2.1. Verbalização da interpretação: a participação do leitor I

A verbalização da interpretação parte do leitor crítico ao expressar para o redator o que interpretou a partir do que estava no texto escrito. Ao se expressar, demonstra, muitas vezes querer uma confirmação, uma reação daquele.

No evento em análise, uma das leitoras posiciona-se em relação ao texto, apresentando o resultado de sua compreensão:

(2) T2 N: bom/depois de realizada a leitura do trabalho de A., P e Al é/ deu pra perceber/ logo no início/ o seguinte: o que está sendo pedido pra/prá/produzir uma análise como a a subjetividade está presente/nos 4 primeiros parágrafos do texto/então/além de não ter essa unidade como a gente já viu/o texto tem ter unidade/a partir do título/então/já começa/seria bem mais viável que tivesse /é/esclarecido o que vem a ser subjetividade/ quando você faz uma leitura/não há unidade/há quebras/não há uma sequência.

T4 N: logo no início/olhe/porque foi pedido ((a aluna relê o enunciado da tarefa))/então eu acredito que seria é mais viável/você começar a escrever/se está pedindo/para você apresentar a questão da subjetividade da linguagem/que eles tivesse apresentado/conceito/situado o leitor/a questão/o que que vem a ser subjetividade/prá depois/é/encontra-las no texto.

No turno 2, percebemos que a leitora realiza uma releitura (oral) do contexto da tarefa, para apoiar com mais clareza sua avaliação. Afirma a leitora que o texto proposto como resposta apresenta problemas da seguinte natureza: ausência de informações, cujo conteúdo - o conceito de subjetividade da linguagem, segundo Benveniste, seria extremamente necessário para garantir a unidade do texto, logo a sua adequação à tarefa pedida. Esse problema originou outros “*não há unidade há quebras não há uma sequência*”, segundo esta leitora, problemas visíveis, ao se realizar a leitura.

Observemos, nessa verbalização, um julgamento direto, incisivo, seguido, inclusive de sugestão “*que eles tivessem apresentado conceito situado o leitor...*”, destacando para os autores a necessidade que se deve ter ao escrever: ter em vista para quem se escreve. E a aluna, leitora, aqui, não estava pensando no professor como o pretense leitor desse texto, mas demonstra sua conscientização de que o aluno deve ter em vista um leitor que tenha conhecimento do conteúdo dessa área específica e tenha interesse em lê-lo, independentemente de ser o “seu professor”. Isto nos revela a consciência da aluna leitora da necessidade de circulação do texto escrito, na sala de aula, como fato que viabiliza a escrita processual.

2.2. Verbalização da interpretação: a participação do leitor II

No turno que se segue, observemos uma outra possibilidade de leitura da segunda leitora:

(3) T21 L: olha/A/ tem uma uma uma preocupação em não fugir/ então/se você procura ser muito amplo/você acaba se perdendo/e eu acho que foi o que aconteceu com vocês/1º. parágrafo/aqui ta interessante/mas eu acho que ele caberia aqui/quando você falou de Saussure entendeu?/Quando você fala em subjetividade pra Benveniste/já é um ponto/já é um texto/que é não é fácil você entender/quando eu fui fazer esse trabalho eu sentei com as meninas e nós debatemos um tempão/prá chegar o que seria a subjetividade/quando você parte pra colocar esses conceitos de língua e de linguagem/ *você se perde demais/então o que deixou claro/nesse texto/aqui/é que vocês não entenderam o que era subjetividade/prá quem ta lendo/acho que o grupo não conversou e se conversou acho que não entendeu/entende//tanto é que vocês só trabalham com uns exemplos/e pra quem ta lendo de fora/eu não entendi o que vocês entenderam/se foi a mesma concepção que eu tive de subjetividade entendeu?/Não dá pra saber se vocês entenderam a mesma coisa?!/ Por sinal eu não concordei!*

Vemos que essa leitora verbaliza um julgamento positivo, para iniciar sua interpretação “1º. parágrafo aqui ta interessante...”, seguido rapidamente da ressalva que destaca o problema já enunciado pela 1ª. leitora. Destaca, na sua análise, não só ausência da clarificação das idéias colocadas acerca da abordagem ampla sobre língua e linguagem, mas também para fortalecer seus argumentos, descreve a dificuldade que seu grupo teve ao trabalhar esse mesmo conteúdo, querendo, com isso, convencer os autores do texto em questão do principal problema que está subentendido: a ausência de domínio do conteúdo focalizado “*você se perde demais então o que deixou claro nesse texto aqui é que vocês não entenderam o que era subjetividade... acho que o grupo não conversou e se conversou acho que não entendeu...*”.

2.3. Verbalização da negociação e a reversibilidade: a participação dos autores-redatores

Aqui é interessante observar como cada um dos autores se posicionou diante das análises apresentadas. Nos turnos que se seguem, os autores do texto em análise verbalizam, procurando, inicialmente a negociação da interpretação:

(4) (T14)P: primeiro/preferimos colocar uma abordagem ampla/ para depois chegar ao mais específico /.../primeiro”/desde os tempos remotos o homem...” ((lendo a 1ª. parte do texto depois explicando como fizeram a montagem do texto)) preferimos fazer essa abordagem/ bem ampla/para depois/entrar na subjetividade/vejo que *está um pouco afastado/realmente/afastado do que foi pedido/porque/1º./a gente viu primeiro a introdução/e a introdução foi decidido que a gente fizesse uma abordagem ampla/prá depois chegar ao específico/como eu acabei de comentar/só que a gente percebeu que a subjetividade era pra ser analisada/nos textos presentes/e é a formulação do texto está sendo uma forma que não está sendo muito mais clara/passando pra uma formulação mais clara /era preferível que depois da reformulação/chegasse a um conceito mais claro de subjetividade/como foi entendido pra nós/o grupo.*

P, um dos autores, procura justificar o problema apontado, explicando o porquê de o texto ter a estrutura que apresenta, descrevendo os procedimentos que usavam: “*Primeiro desde os tempos*”. A essa altura de sua verbalização esse redator demonstra acatar a avaliação feita, pois analisa, de forma reflexiva, os problemas, apresentando assim já características da reversibilidade de papel, pois já consegue ver seu texto como leitor crítico, sugerindo, inclusive, mudanças.

A reversibilidade é uma categoria de construção, nem sempre fácil, por parte do redator, no sentido de enxergar o seu texto de fora com a objetividade que requer a escrita, pois decorre da aquisição de conhecimentos inerentes ao processo de elaboração do texto escrito. Podemos verificar um exemplo desse processo na participação do

redator II, para quem essa categoria não se construiu de forma tão pacífica. Observemos alguns modos de participação desse redator:

(5) **T16 Al:** é professora/eu também/assim/vejo que não poderia descartar uma parte/qui qui qui foi colocada/essa parte toda da questão falando sobre linguagem

T18 Al: sim/não precisaria/precisaria ser reformulada/certo/e também observando a questão da subjetividade/quer dizer/poderia retirar o que tem aqui/que é a questão mais ampla/a gente poderia ressaltar/voltando pra subjetividade/e assim colocar/assim/justamente/a análise feita no próprio texto/quer dizer.

O segundo redator concorda com o fato de que é preciso esclarecer o que é subjetividade (1º. problema levantado), mas resiste à idéia de que precisaria fazer cortes profundos no texto original, retirando informações que, segundo as leitoras, por serem amplas demais, dificultaram a adequação destas ao conteúdo que realmente importa nesse contexto. Sugere este redator que pode ser feita uma adaptação sem que seja necessário o corte total dos conceitos abrangentes sobre língua e linguagem “...poderia retirar...voltando pra subjetividade...”

Após várias interpelações das leitoras, focalizando o problema da ausência da coerência, da vaguidão das idéias, decorrentes da presença de informações desnecessárias “*não eu acho que é uma parte desnecessária pra o que está pedindo... uma análise da subjetividade... é desnecessário... na minha concepção*”, o segundo redator assim se coloca:

(6) **T43 Al:** bom/professora/primeiramente/digo o seguinte/a gente ta observando claramente a fragmentação desse texto/é claro/isso aqui ta óbvio/quer dizer/ as idéias estão muito soltas assim quer dizer/ele ta falando de linguagem depois passa aqui dando a idéia de de signo aqui/sem ter uma interação/isso aí eu não sei/professora/agora/no momento eu pensaria assim/uma forma assim algumas coisas seriam eliminadas aqui/com certeza/até tem uma coisa aqui/se eu não me engano/logo nesse 3º. parágrafo/é tem uma parte aqui logo à frente é citado novamente essa parte/que ta aqui/na introdução/quer dizer/onde eu colocaria introdução/?ou na introdução do trabalho/? ou ao longo do desenvolvimento do trabalho/? eu iria estudar isso aí e vê realmente/é como as meninas disse seria eliminado/poderia ser eliminado.

Vemos que o segundo redator já se coloca com mais cautela. Admite que precisa analisar para reformular “...*agora no momento...eliminadas aqui*” e coloca-se fora do texto, reconhecendo, agora, os problemas levantados “...*a gente ta observando claramente a fragmentação desse texto...interação*”. São exemplos de que o redator em questão se coloca agora, realmente, como leitor crítico de seu próprio texto: julga e já sugere reformulações, inclusive reconhece que precisa reestudar o conteúdo para poder entender qual a melhor solução para a reescritura dos aspectos apontados.

2.4.Verbalização da interpretação: a participação da profª. pesquisadora.

No estudo de Garcez (op. cit.), “a comparação entre os eventos de diálogo entre o professor-pesquisador e os estudantes sobre um texto em progresso apresentou uma isomorfia parcial com os eventos entre pares” (p. 104). Aqui, as mesmas categorias podem ser aplicadas aos dois momentos (aluno/aluno e aluno/professor), e é na análise que revelamos em que pontos a atuação da professora se diferencia da atuação dos alunos.

Como é comum num evento dessa natureza, realizado em sala-de-aula, a professora pesquisadora orientou todos os momentos da interação solicitando a participação de cada um do grupo. A professora inicia o processo avaliativo orientando de um modo geral o encami-

nhamento dos comentários.

(7) **T1 Profa.:** depois da leitura que vocês fizeram/silenciosa/aí/uma das meninas pode começar a fazer alguma observação sobre o texto/ como um todo/primeiro/depois/sobre partes do texto/se achar que deve fazer/e os meninos vão respondendo/vão dialogando/vão esclarecendo e assim a gente vai pontuando até o fim do texto...

Em outro momento, a professora sente a necessidade de interpelar o turno de uma das leitoras; como acontece em (8) **T3:** *é/licença N/onde é no texto que está faltando a apresentação da teoria da subjetividade?*. Em seguida, a professora estimula a visão crítica dos participantes, trabalhando a zona proximal de desenvolvimento do aluno. Insiste para que as leituras interpretativas das leitoras sejam rigorosamente claras, o que podemos constatar em (9) **T5:** *hum! Só um minutinho: o que é que eles apresentam na 1ª. parte do texto? No 1º. parágrafo, por exemplo? No 2º. parágrafo?*. Por outro lado, ao interpelar, desafia as leitoras na construção da sugestão de transformação, logo levando-as a intervir no texto. Vejamos em (10) um desses momentos **T9:** *...qual seria o momento aí para reformular nesse início para introduzir esse conceito/de subjetividade?/Você conseguiria assinalar pra eles?/*. Estimula o prosseguimento da avaliação, mediando junto aos redatores, ora estimulando-os a se posicionarem, como em (11) **T13:** *vamos lá/vamos ouvir agora o pessoal/não é?/P e Al/que que vocês entenderam/assim/como é que vocês explicam* isso aí/por que então vocês colocaram assim esse início?/Porque foi visto assim pelo leitor não é?/Esse início diz o que ela ta dizendo? ora provocando reflexão, como em (12) **T19:** *me acompanhe/me acompanhe/um minutinho/olhe/1º. parágrafo/2º./e 3º. parágrafo/segundo/pra a a 1ª.leitora/esses parágrafos/aqui/apresentam e vocês também concordam/informações bem amplas/com relação ao conceito de língua e linguagem/e não apresentam um conceito de subjetividade/que/segundo ela seria o pré-requisito para entrar na análise no 4º. parágrafo/ que N aponta/já começa a análise sem esse pré-requisito/de dizer/o que é o conceito da subjetividade/certo?/você ta dizendo/Al/que isso aqui/esses 4 parágrafos/esses mesmos parágrafos poderiam continuar/vocês apenas reelaborariam para apresentar o conceito da subjetividade/não é?*

Enfim, a professora, na sua verbalização, encoraja o outro apresentando-lhe um contexto apropriado para a sua atuação. Coloca-se como colaboradora, acredita que o aluno descobrirá a resposta. A participação da professora caracteriza-se por não só sustentar os percursos dos estudantes mas também impulsiona-os, movimenta-os na direção de um avanço mais significativo, principalmente, porque, sendo o mais competente, consegue manter-se na retaguarda e estimular no momento preciso a discussão.

Descrevendo e analisando lances muito rápidos dessa situação interativa que tinha como objetivo vivenciar uma avaliação em processo, procuramos demonstrar a importância desse tipo de avaliação, vista como uma etapa do processo da produção de texto. Consideramos que a escrita processual é uma atividade para explicitar e sistematizar conhecimentos que, na avaliação, se detectou não terem sido dominado e que os alunos precisam dominar. Nesse sentido, destacamos a oportunidade que esse tipo de avaliação cria para a sedimentação do conhecimento específico.Nesse evento, vimos que a exigência que se fazia do domínio adequado do conteúdo era evidente. A sua reconstrução e reelaboração podem ser confirmadas na reescritura desse texto pelos redatores.

Destacamos como *produto de saída* dessa avaliação interativa a *Reescritura* do texto em questão:

(13) “*Subjetividade uma Propriedade da Linguagem*”

Todas as conquistas que o homem alcançou no curso de sua história estão, de alguma forma, relacionadas à linguagem. É através da linguagem que transmitimos de forma mais objetiva e completa o que pensamos, sentimos ou desejamos. A linguagem (língua) se organiza a

partir de certas unidades, as palavras que vêm geralmente carregadas de subjetividade (realidade do sujeito pensante).

Para Benveniste, *essa subjetividade consiste na “capacidade do locutor para se propor como sujeito”*, pois a linguagem dá possibilidades à construção da subjetividade pelo fato de conter sempre formas lingüísticas apropriadas à sua expressão, ou seja, é possível na linguagem, cada locutor se apresentar como sujeito, remetendo a ele mesmo como “eu” no seu discurso, sendo possível assim, explicitar uma dúvida, presunção, inferência e dando meios a caracterizar sua atitude em face do discurso enunciado. Segundo esse autor, os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem, sendo a forma pessoal, o indicador dessa subjetividade, dando um relevo na primeira pessoa.

De acordo com a teoria apresentada, *analisando os textos (em anexo), é possível perceber marcas de subjetividade no texto A, devido à palavra “estúpido”*: “*Isso é estúpido*”, *porque sugere que alguém sabe por que essas tragédias acontecem..., expressando o que o falante acha diante da situação mencionada, (no caso, a violência urbana); uma outra marca de subjetividade denota-se na palavra “precisam”*: “*Os pais precisam ficar muito tempo fora de casa para ganhar dinheiro...*” (linha 22), *devido ao fato do falante tentar justificar uma atitude, dando uma avaliação no seu ponto de vista, no momento da fala.*

Os textos B,C,D (anexo) também trazem marcas de subjetividade, nas palavras “excelente”: “*ao ver nas páginas de VEJA a excelente reportagem*” (B, linha 02); “*Primor*”. “*A reportagem é um primor de bom jornalismo...*” (D, linha 01): *devido ao fato da composição e o estilo do enunciado, remetendo sua opinião, sua inferência, o*

ponto de vista emocional do falante, no momento da fala, sendo portanto, uma das características da subjetividade.”

Detendo-nos na reescritura proposta acima, podemos destacar alguns pontos positivos, caracterizadores do resultado obtido na avaliação interativa realizada:

- Presença do título do texto; resgate do conceito de Subjetividade da Linguagem e sua caracterização; análise com exemplos ilustrativos da teoria.

Poderíamos levantar outras marcas de reelaboração, aqui, pertinentes, mas consideramos que os aspectos apontados, apesar de brevemente apresentados, sugerem que a avaliação em processo cumpre sua tarefa e acena para ser rotina indispensável nos cursos de formação de magistério bem como em qualquer sala de aula em que se desenvolva o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, Emile - “Da Subjetividade da Linguagem”. In: *Problemas de Lingüística geral*. V.I. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever* - (trad. Deise Batista) – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto - Brasília* Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Gêneros textuais ou tipos textuais?

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)/Pau dos Ferros

ABSTRACT: *This work intends to categorize discourse genre in face of text identification and organization. In order to achieve this aim a review on some terminologies in spoken and written texts.*

PALAVRAS-CHAVE: *gêneros, tipos textuais e discurso*

Este trabalho é parte da nossa Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, na UFRN, que tem como perspectiva discutir a “Interação no Gênero Conferência”

Buscamos uma classificação dos discursos em gêneros pela necessidade que temos de identificação e organização para melhorar a nossa compreensão sobre textos, vez que precisamos dar um caráter de cientificidade aos nossos textos.

O estudo dos gêneros vem sendo feito desde Platão e Aristóteles, e daí para cá tem feito parte das preocupações dos cientistas da linguagem. De acordo com Brandão (2000) este estudo “tem interessado tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas da poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais”. Explicando-se assim a variedade de abordagens, como podemos atestar na metalinguagem utilizada, pois temos termos como: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos.

Muitos estudos já aconteceram neste campo, mas ainda há muitas divergências, e assim os lingüistas vêm com desconfiança, por ser tipologização um domínio muito delicado.

Antes de discutirmos gêneros textuais faremos uma retrospectiva sobre algumas terminologias existentes para textos, na forma falada ou escrita. Utilizaremos aqui os trabalhos de: Anna Rachel, 1998; Bhatia, 1993; Brandão, 2000; Goffman, 1981; Marcuschi, 1996, 2000; Motta Roth e Rojo, 1999.

Marcuschi (1996) sugere uma tipologia em vários níveis, analisando-se as funções, as situações de uso, os processamentos, as estruturas e os modelos. Observando as relações de semelhanças, diferenças, considerando aspectos lingüísticos e não lingüísticos. Os estudiosos que trabalham com a língua também sentem a necessidade de classificar os textos, mas não há uma tipologia satisfatória. Muito menos conjunta para a fala e a escrita.

De acordo com Marcuschi, vemos que as tipologias sofrem de um problema, ou seja, elas buscam o “quase impossível”, que é a classificação a partir de princípios centrais. Isso se torna difícil por serem os tipos heterogêneos, não sendo possível encaixá-los em um feixe de critérios fechados.

Para Isemberg (1978), uma tipologia é imprescindível como forma de testar regras da textualização e sua universalização ou grau de abrangência.

Continuando a leitura de Marcuschi, vamos às tipologias;

I - Isemberg (1978), afirma que uma tipologia deveria preencher as seguintes condições:

- 1 – homogeneidade (base unitária)
- 2 – monotopia
- 3 – falta de ambigüidade (tipologia precisa)
- 4 – exaustividade (passíveis de classificação)

II – HARALD WEINRICH (1964), apresenta a dicotomia:

- mundo narrado (textos narrativos)
- mundo comentado (textos de comentários ou discursos expositivos)

III – EGON WERLICH (1973), os textos seriam subdivididos em dois grandes grupos gerais, distribuídos entre:

a) textos ficcionais

b) textos factuais (não-ficcionais)

Sugere bases temáticas textuais típicas

1 – Base temática descritiva (seqüência de localização)

2 – Base temática narrativa (seqüência temporal)

3 – Base temática expositiva (seqüências analíticas)

4 – Base temática argumentativa (seqüências contrastivas explícitas)

5 – Base temática instrutiva (seqüências enumerativas)

IV – GEHARD HELBIG (1975)

Helbig só distingue quatro tipos textuais: diálogos do dia-a-dia, discussão, conferências e livro.

V – ROBERTO DE BEAUGRANDE (1993), apresenta uma perspectiva para uma tipologia de texto:

- 1) Narrativa
- 2) Descritiva
- 3) Expositiva
- 4) Instrucional
- 5) Argumentativa

VI – TEUN VAN DIIJK (1983), apresenta a noção de superestrutura. “As superestruturas têm uma realidade psicológica, pois as pessoas sabem quando estão diante de um ou de outro tipo de texto”. Sugestões de superestruturas:

- 1) Narrativa
- 2) Argumentativa
- 3) Conversações

VII – KLAUS BRINKER (1985), faz uma distinção entre textos literários e textos de uso (não têm pretensões literárias). Chegando as seguintes classes de textos:

1. textos informativos (notícias, relatórios,...)
2. textos apelativos (propaganda, comentário,...)
3. textos impositivos (contrato, garantias,...)
4. textos empáticos (condolências, agradecimentos,...)
5. textos declarativos (testamento, nomeações,...)

VIII – JEAN-MICHEL ADAM (1993), fundamentado em Bakhtin. “Os enunciados fazem parte de tipos de condições como”:

- 1) Condições discursivas
- 2) Condições textuais
- 3) Condições locais.

Adam (1993) APUD Marcuschi (1996), fixa cinco tipos de textos:

- Narrativo
- Descritivo
- Argumentativo
- Explicativo
- Dialogal

IX - Brandão (2000) aponta quatro tipos de classificações:

- 1) As tipologias funcionais (modelo estrutural-funcionalista)
- 2) As tipologias enunciativas (presença de marcas da enunciação no discurso)
- 3) As tipologias cognitivas (modo de organização dos textos)
- 4) A tipologia do discurso em Bakhtin (texto é o produto da interação social)

X – KAUFMAN & RODRÍGUEZ

Apresentam: *Função*: informativa, expressiva, literária e apelativa;

Trama descritivo, argumentativo, narrativo, conversacional.

XI - Bronckart 1996, trata os textos como unidade de produção verbal realizada nas formações sociais. Que de acordo com os objetivos do produtor, elaboram diferentes variedades de textos que apresentam características relativamente estáveis, justificando a designação de “gêneros de textos”, mas enfatiza que estes gêneros não podem ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. E sugere três explicações:

a) as atividades verbais que dão origem aos gêneros são em número praticamente ilimitado.

b) porque os critérios de classificação são heterogêneos, se superpõem e estão em constante interação (finalidade humana geral, valor social específico, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte, etc.).

c) As classificações dos textos não se fundamentam no único critério objetivável, a saber, as unidades lingüísticas empiricamente observáveis.

Para Bronckart, seja qual for seu gênero, os textos são, geralmente, compostos de segmentos de estatutos diferentes. E, esses segmentos constitutivos de um gênero devem ser considerados como “tipos lingüísticos”, ou seja, como formas específicas de semiotização ou discursivização, dependentes dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por essa razão, em número limitado.

Bronckart (op. cit), observando a flutuação terminológica, propõe os seguintes níveis de abordagem:

a) as formas e tipos de interação verbal e as condições concretas de sua realização podem ser designados pela expressão ações verbais, presente nas coletividades humanas;

b) os gêneros de discurso, gêneros de texto, formas estáveis dos enunciados podem ser denominados gênero de texto. Os enunciados, enunciações e textos podem ser designados como textos, quando se trata de produções verbais completas, associadas a uma única ação verbal ou como enunciados, quando correspondem à frase;

c) línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, serão designados como tipos de discurso.

XI - **ROJO** (1999), gêneros do discurso são formas composicionais estabilizadas e historicamente cristalizadas de enunciados, são possíveis devido à dinâmica dialética e histórica das próprias situações de enunciação, travada na permanência e na mudança. São também flexíveis e em permanente mudança no espaço histórico-social, sua realidade material permanece se presente às condições sociais de produção de discurso que engendram.

Bakhtin (Voloshinov, 1929, Bakhtin, 1979) faz uma divisão entre:

Gêneros primários: ligados às esferas sociais quotidianas de relação humana, às formas de diálogo e às situações de interação face à face.

Gêneros secundários: o aparecimento está ligado a outras esferas públicas e mais complexas, de interação social, mediada pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada

XII - **DOLZ & SCHNEUWLY** (1996) vêem os gêneros como pertencentes a uma mesma esfera social de comunicação.

Os autores mencionam cinco destes agrupamentos, que determinam aspectos composicionais e temáticos, denominando-os de “aspectos tipológicos”.

1. Agrupamento da ordem do relatar (relato de experiências vividas, diários, etc.)

2. Agrupamento da ordem do narrar (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, etc.)

3. Agrupamento da ordem do argumentar (diálogo argumentativo, carta de reclamação, etc.)

4. Agrupamento da ordem do expor (texto expositivo, seminário, resenha, artigo, etc.)

5. Agrupamento da ordem do descrever ações (instruções de

uso, de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogos, etc.)

XIII - **MOTTA ROTH** (1999), alguns autores classificam os textos de acordo com suas características sociocomunicativas.

1. BÁRBARA SANDIG, 1972 desenvolveu uma tipologia textual baseada em 20 traços, produzindo uma matriz gerada com critérios de ordem diversas, admitindo critérios heterogêneos (internos e externos à língua), tais como:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| a) sociocomunicativos | c) pragmáticos |
| b) gramaticais | d) organizacionais |

2. HUGOSTEGER (1974), o autor propõe uma constelação com menos traços, com uma subdivisão com os seguintes tipos básicos de interação comunicativa:

- monólogos
- diálogos simétricos
- diálogos assimétricos
- ações (desacompanhadas de linguagem)

Esta distribuição considera o sistema de participação na interação (o número de falantes, a natureza de sua participação e a relação de poder entre os participantes).

3. GERHARD HELBIG (1975) trabalha com critérios que descrevem muito mais a natureza dos eventos comunicativos do que o produto textual resultante.

4. LUC GOBYN (1982) em seu trabalho deixa claro a complexidade para classificar todos os textos com critérios múltiplos. O critério central foi o da função do texto em seu contexto sem a observação da natureza dos interlocutores ou dos produtores e receptores.

5. MATHIAS DIMTER (1981) trabalha com uma metodologia distoante da capacidade de um pesquisador.

CLASSIFICAÇÕES GERAIS PARA FALA E ESCRITA

Apresentamos algumas noções que se unem pelo propósito comunicativo, “É o propósito comunicativo que conduz as atividades lingüísticas da comunidade de discurso; é o que serve de critério prototípico para a identidade do gênero e é o propósito comunicativo que opera como determinante primário da tarefa”.

1. DOUGLAS BIBER (1988), (1989), (1995)

Propõe a noção de “dimensão”: funcional e lingüística.

Dimensão Funcional: diz respeito às características da situacionalidade e discursividade do texto.

Dimensão Lingüística: reporta-se à presença de traços gramaticais, fonológicos e lexicais.

Biber observa que a fala e a escrita não formam dois extremos, mas um único contínuo distribuído numa escala de parâmetros empiricamente detectáveis.

O que se observa é que alguns textos orais participam de propriedades relativas a parâmetros da escrita e alguns textos escritos participam de propriedades de parâmetros da fala. Para Biber, “não foi identificada nenhuma distinção absoluta entre fala e escrita”

2. JOHN M. SWALES (1990)

Resumidamente, a definição de trabalho proposta por Swales (1990: 45-57) para gênero, considera cinco características centrais:

1- Um gênero é uma classe de eventos comunicativos

2- O traço de critério principal que torna uma coleção de eventos comunicativos um gênero é um certo conjunto partilhado de propósitos comunicativos. Com isso, o critério determinante para um texto ser incluído num ou outro gênero é o propósito partilhado e não semelhanças de forma.

3- Exemplares ou instâncias de gêneros variam em sua prototipicidade.

4- A base lógica subjacente a um gênero estabelece restrições sobre contribuições admissíveis em termos de seu conteúdo, posição

e forma. O reconhecimento de propósitos é a base racional para a identificação do gênero e opera como um sistema de convenções de seleção e restrições.

5- Uma nomenclatura de uma comunidade de discurso para os gêneros é uma fonte importante de instrução.

Em conclusão a estas características, Swales (1990:58) define gênero da seguinte maneira: “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos...” Mas em Swales (1990: 61-67), o autor analisa que “*Não há uma classificação universal válida dos gêneros, já que eles são culturalmente sensíveis e históricos*”.

3 - BRONCKART, Jean Paul (1990)

Bronckart constrói sua teoria que trata das condições de produção textual e classificação dos gêneros dentro de seu funcionamento sócio-histórico. Como ponto de partida, o autor postula que toda a produção linguística é uma “ação situada” e social levada a efeito por indivíduos singulares em formações sociais específicas.

4 - DOLZ & SCHNEUWLY (1998).

Desenvolvem uma noção de gênero concebido como “*um instrumento de comunicação*”, que se realiza empiricamente em textos.

Utilizam uma metodologia conhecida como “ensino por seqüências didáticas”, Marcuschi (2000) mostra um ponto importante na teoria de Dolz & Schneuly (1998:64) quando seguem a mesma posição de Bakhtin: “*Para possibilitar a comunicação, toda a sociedade elabora formas relativamente estáveis de texto que funcionam como intermediários entre o enunciatador e o destinatário, a saber, gêneros.*” Assim, fazendo uso da metáfora dos “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)” tratam gênero como “instrumento para agir discursivamente”.

Na linha de Bakhtin (1979), a definição de gênero como instrumento distingue-se em três dimensões:

1 - os conteúdos que se tornam decidíveis no gênero;

2 - a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero;

3 - as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciatador, os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

Desse modo na ótica escolar os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino.

Existem diferentes visões sobre a questão do gênero dentro de uma LA, uma linguística profundamente comprometida com a questão do ensino sendo pertinente o ensino de produção e compreensão de texto; e o objetivo de maior pertinência neste campo, ensino de produção é o gênero de texto ou do discurso.

ANA RACHEL (1998), explica essa dificuldade de análise por diversas razões:

a) Para Bakhtin os gêneros são formas relativamente estáveis, porque na verdade os gêneros se encontram numa transformação contínua.

b) Para Bronckart os gêneros aparecem para os usuários de uma determinada língua, como uma nebulosa. Isto é, de um lado tem os gêneros que os falantes reconhecem muito facilmente e outros não, pois há uma divergência entre os usuários.

c) Pode-se classificar gêneros com critérios variados

d) Parece não haver uma correlação direta entre gênero e características linguísticas. É muito difícil encontrar um texto pertencente a um gênero que seja homogêneo, que tenha um só tipo de discurso.

Analisando, especificamente, o gênero “conferência”, Goffman (1981) trabalha este gênero enfocando os seguintes aspectos:

a) condições de produção, com características da escrita e oralidade;

b) o ritual na interação e o enquadramento organizacional;

c) a estrutura de participação e ação entre falante-animador, autor-principal e a audiência, com múltiplos alinhamentos na exposição e no debate;

d) o pronunciamento da conferência, destacando três formas de pronunciamento/exposição: fala espontânea, memorização e leitura em voz alta.

No gênero “Conferência” leva-se em conta as condições de produção, onde aparecem características da escrita e da oralidade.

Chegamos a algumas conclusões:

A noção de gênero, assim como as descrições possíveis dos seus componentes não estão consensualmente estabelecidas e, portanto, não podem ser transportadas automaticamente para o nível de ensino; é inapropriada a fixação de moldes fixos. Isso colocaria as produções textuais numa camisa de força, pois um mesmo gênero pode se realizar, efetivamente, de formas muito diferenciadas.

Se não houvesse categorias textuais não compreenderíamos os enunciados produzidos, pelo grande número destes. Compreendemos que toda tipologia apresenta algumas dificuldades, umas por serem restritas, outras por serem amplas demais.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5)
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, texts et discours: pour un interactionisme socio discursive*. Lausanne (Switzerland) – Paris: Delachaux & Niestlé, 1996
- GOFFMAN, E. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998
- MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros de discurso: algumas abordagens*. 50ª SBPC, Natal: UFRN, 1998
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000.
- _____. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. UFPE, 1996.
- MOTTA-ROTH, Desirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*. vol. VIII, p. 119 – 128, 1999.
- ROJO, Roxane H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos linguísticos enunciativos envolvidos no agrupamento do gênero “relatar”. *Intercâmbio*. vol. VIII, p.101-118, 1999.

Planejamento da escrita de texto dissertativo: manifestações de um grupo de alunos do Curso de Letras da UFC

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Universidade Federal do Ceará – UFC

ABSTRAT: *The objective to be attained with this work is fundamentally investigating which factors has contributed to the elaboration of the writing planning. Consequently, it is intended to point the importance exerted by the process of these planning in the textual product.*

PALAVRAS-CHAVE: *Planejamento – escrita – protocolo verbal – texto dissertativo.*

Contextualização

A pesquisa que realizamos apóia-se em princípios da Psicologia Cognitiva e adota como referência teórica básica os trabalhos de Hayes & Flower (1980 – 1994). Para levar a efeito nosso intento, fez-se necessário o uso de três instrumentos: protocolo verbal¹, produto textual escrito e questionário. Assim sendo, os sujeitos investigados, quatro alunos do Curso de Letras da UFC, tiveram as seguintes atribuições: 1) produção de um texto dissertativo, intitulado *O ensino de língua portuguesa no Curso de Letras da UFC*; 2) simultaneamente à produção do texto, vivência de protocolo verbal sobre procedimentos adotados no ato da escrita; 3) após, preenchimento de questionário com dados sobre proveniência escolar; vivência com leitura e escrita; formação e experiência profissional, para complementação da análise do protocolo e do texto. Como categoria de análise para o protocolo e o produto textual foram adotados três tipos de plano: *fazer para* (escritor, leitor, propósito) *compor* (coerência, coesão, aspectos gramaticais e convenções gráficas da escrita) e *dizer* (manutenção do tema /forma de distribuição). A classificação dos planos foi concebida, em sua essência, por Hayes & Flower (1980: 44-50).

Análises de dados

Durante o processamento de nossa análise, observamos, entre os sujeitos, atitudes sobre o planejamento da escrita que nos conduziram a algumas constatações.

Relevamos, de início, o fato de que certas categorias de análise, tais como a coesão e as convenções gráficas da escrita, que constituem algumas das partes do plano do *compor*, nem sempre demonstram suficiente compatibilidade com o processo de planejamento, embora no texto não se possa deixar de dispensar atenção a essas categorias. No caso da coesão, foi possível verificar que a maioria dos sujeitos esteve atenta, mas apenas diante de contexto imediato, no processo de revisão, por vezes. Desse modo, enquanto redigiam, um número predominante de sujeitos pensou na coesão, em termos de palavra adequada ao contexto. Esse procedimento poderá estar-nos indicando que mesmo que não se faça uma representação mental prévia sobre as conexões do texto, pelo menos não se pode perder de vista esse cuidado, durante a produção.

No caso das convenções gráficas, dada a impossibilidade de se fazer previamente uma imagem da ortografia e da pontuação² a serem utilizadas no texto, o aspecto da legibilidade foi verdadeiramente o único planejado, e por um único sujeito, que na dissertação fez juz ao seu propósito: ser compreendido pelo seu virtual leitor.

Nas demais categorias, ficou demonstrada, já no planejamento, uma perspectiva de previsão propriamente dita (pelo menos no tocante aos aspectos gramaticais). Em relação aos aspectos gramaticais, por exemplo, foi possível preestabelecer procedimento inerente ao

tipo particular de texto. No próprio planejamento já foram consideradas particularidades peculiares ao esquema textual dissertativo. Assim, ficou definido, por um dos sujeitos, sobre o uso da 1ª pessoa do verbo, que não deveria aparecer naquele tipo de texto. Com esse direcionamento, ele partiu para a elaboração de seu texto. Dos sujeitos que não realizaram planejamento sobre os aspectos gramaticais, somente um, no produto textual, não apresentou problemas de construção.

A coerência manifestou-se, sobretudo, através da preocupação de uma grande parte dos sujeitos com a introdução do texto. A metade desses sujeitos expressou proposta concreta de planejamento do desenvolvimento das idéias, na introdução em si. Mas, dessa amostra, apenas um apresentou uma base de organização para, partindo dela, estender a proposta para o desenvolvimento das idéias em todo o texto, incluindo-se a conclusão. Os mesmos sujeitos, que apresentaram proposta de desenvolvimento da introdução, organizaram as idéias, coerentemente, no texto, por não perderem o contato com o que representava a base expositiva. Entre eles, porém, sobressaiu-se aquele que, desde o início, esteve atento para a totalidade do texto e fez retornos (verbalizando durante o protocolo), para verificar se as idéias estabelecidas estavam sendo exploradas. O sujeito que não fez referência à introdução produziu o texto com grande dificuldade de articulação, o que redundou em problemas de coerência.

Reportando-nos ao procedimento dos sujeitos que conseguiram lidar bem com a coerência, tem-se a impressão de que, no transcurso da produção, fizeram retomadas constantemente. Na verdade, nem todos externaram, por meio do protocolo, o movimento de idas e vindas no interior do texto. Entretanto, como afirmam Hayes & Flower (1980), o planejamento da escrita pode-se materializar através da própria composição. E então esse procedimento de idas e vindas, que é uma estratégia de planejamento, aparece marcado, no texto, pela sintonia que se observa entre alguns termos-chave responsáveis pela progressão das idéias. Por isso mesmo vão sendo retomados direta ou indiretamente a todo instante na redação. Mesmo o sujeito que apresentou em seu texto alguns problemas de coesão, foi capaz de dar sentido a esse texto, por se manter em conexão com as idéias norteadoras da dissertação.

¹ Para desenvolver o protocolo verbal buscamos fundamentamos em Hayes & Flower (1980-94), Cohen (1989), Cavalcante (1989), Eysenk & Keane (1994), Moita Lopes (1996).

² Sobre esse assunto convém consultar Smith (1982: 143-152)

Ainda em nível da coerência, na análise da atitude dos sujeitos que apresentaram embaraço no planejamento e no desenvolvimento do texto, percebe-se que há sujeito que, apesar de seus problemas de ordenação textual, até demonstra alguma fluência. Opondo-se, há sujeito que parece incapaz de desenvolver o mais elementar dos raciocínios. Em ambos os casos, observa-se uma incapacidade para enfrentar o processo de expansão das idéias. A partir dessa percepção, pode-se deduzir que não houve, por parte desses sujeitos, um compromisso efetivo com os tópicos básicos do texto, para efeito de retomada.

Em nível do dizer, no tocante à forma de distribuição do tema, no decorrer do planejamento e ao longo do texto, os sujeitos lidaram genericamente com as categorias lógicas peculiares ao texto dissertativo: geral - particular / particular - geral. No entanto, nessa esfera, apenas a minoria demonstrou satisfatório domínio, diante da necessidade de estabelecer tais categorias ou de processar a devida correspondência entre elas. Um dos sujeitos chegou a extrapolar, deixando sobrelevarem-se as categorias tese / argumento, tendendo para o desenvolvimento de um texto argumentativo.

Sobre a manutenção do tema, os sujeitos que estiveram plenamente atentos demonstraram que, enquanto desenvolviam atividade de planejamento, a referência a uma parte do tema (“[...] na Universidade Federal do Ceará”), de crucial importância também para a delimitação do assunto, incluiu-se nas idéias gerais que desencadeariam seus textos. Já quem esqueceu essa referência (dada à dificuldade de manter-se sintonizado com o tema proposto) adotou procedimento de digressão ou de tautologia, durante o processo de especificações, dando a entender que perdera o contato com a tematização. No desenvolvimento do texto, o sujeito que, dentre estes, foi mais expansivo em seu plano conseguiu explicar sobre o tema e manter-se em sintonia com esse em todo o processo de desenvolvimento das idéias.

No texto de alguns sujeitos, a adoção do título, correspondendo ao próprio tema, contribuiu para a manutenção temática. Essa atitude, assumida pelo maior número de sujeitos, demonstrou ser uma forma de atrair a atenção do escritor para as idéias gerais do texto e, conseqüentemente, constituiu-se em um elemento facilitador no processar das especificações. Assim, o sujeito que se distanciou do tema no planejamento, ao usar o recurso do título no desenvolvimento do texto foi capaz de manter fidelidade à abordagem das idéias, conforme delimitação proposta.

A atuação dos sujeitos, em relação ao dizer, revela que no planejamento a metade desses sujeitos esteve atenta ao tema previsto. Apenas um deles cometeu desvios de abordagem e um outro não chegou a atingir o referido tema. No texto, a manutenção do tema só não foi alcançada pelo mesmo sujeito que não conseguiu fazê-lo no planejamento. Portanto, os sujeitos que se destacaram no processo do dizer foram aqueles que perseguiram a manutenção do tema e foram cuidadosos na respectiva forma de distribuição das idéias. Em torno do plano do fazer para, a preocupação direta com o leitor envolveu uma minoria dos sujeitos. A maioria, porém, voltando-se para si, como leitor imediato, deixou subentendido que a imagem do leitor virtual do texto se fez marcante no ato da produção.

Entendemos, certamente, que a definição das idéias e a própria organização decorrem do conhecimento que se tem do leitor. O que mais nos enriqueceu a análise, entretanto, diz respeito à observação de mecanismos desenvolvidos pelos sujeitos na exploração do tema.

Por esse ângulo, o “cenário” que desponta provoca-nos um olhar para habilidades do sujeito em lidar com especificações e generalizações em torno de um tema. Habilidades essas que acarretam a definição da coerência textual, e mesmo da coesão. Para isso, verifica-se o quanto é indispensável a capacidade do escritor de saber extrair, de uma abordagem ampla, detalhes importantes para a expansão das idéias. O domínio sobre o assunto é de grande importância, nesse

caso, mas acreditamos que o exame permanente às idéias-chave (generalização), que servem ao desencadeamento da composição (especificação), contribuirá, de modo relevante, para tornar fluente o pensamento. Foi exatamente essa comunicação fiel e ordenada com a abordagem de sustentação do texto que, para alguns sujeitos, tornou viável o desenvolvimento da dissertação de forma harmoniosa.

Tentando encontrar explicações para o comportamento (na escrita) dos sujeitos pesquisados, levantamos o perfil de cada um, através de questionário, no tangente à proveniência escolar; experiência com recepção/produção de texto (fora e dentro da escola); e formação/atuação profissional. Chegamos com isso aos seguintes resultados: apenas um sujeito registra experiência, como estudante, só de escola particular. E esse não se enquadra no bloco dos sujeitos bem sucedidos na pesquisa.

Independentemente da proveniência escolar, na prática de sala de aula, com a leitura, a experiência definida pelo conjunto dos sujeitos é quase a mesma, porque todos tiveram vivência com textos literários e apenas um não registra a vivência com textos de livro didático. Em termos da escrita, além da vivência com texto do tipo redação escolar, somente um sujeito não registra experiência com texto literário, texto oficial e texto de uso no cotidiano. Fora da escola, relativamente à leitura, todos registram vivência com textos sobre assuntos diversos. Na maioria dos casos, relata-se essa prática como sendo diária. Para um único sujeito, constitui-se prática semanal, programada. Com a escrita, há maior diversidade: a metade tem a prática de produzir textos acadêmicos e correspondência pessoal³, mas um destes também produz texto tipo diário; um sujeito fora desse conjunto afirma ter a prática de produzir texto técnico, texto tipo diário e correspondência pessoal; um outro produz texto literário, sistematicamente.

No que diz respeito ao desempenho dos sujeitos durante a formação acadêmica, somente um deles não registra problema de reprovação. É exatamente aquele que escreve sistematicamente texto literário, embora seja proveniente de escola pública (e escola particular). Entre os demais, é ele que demonstra maior habilidade no processamento de todos os planos e do texto.

Em se tratando de experiência profissional, a maioria apresenta uma sintonia direta com a formação acadêmica – a de magistério. Somente um dos sujeitos não afirma haver vivenciado ensino da língua.

Esses resultados provenientes da aplicação do questionário são, de certo modo, uma referência, mas exigem cuidados quanto às conclusões que provoquem, em face da redução da amostra.

Notadamente, a vivência de cada sujeito, referente a cada aspecto a ser observado no texto, exerceu influência substancial na execução de seus planos. Todavia, os aspectos definição e organização das idéias na introdução, como parte dos planos do dizer e do compor, respectivamente, manifestaram-se como sendo decisivos para a produção de significado durante todo o dissertar.

Conclusão

O resultado desta pesquisa sobre o processamento da produção textual, envolvendo um grupo de alunos do Curso de Letras, condiz com o que objetivamos e hipotetizamos a respeito do planejamento da escrita. Nosso propósito, em resumo, foi investigar sobre os conhecimentos necessários ao planejamento da dissertação; os mecanismos facilitadores dessa tarefa e os aspectos mais influentes na definição do produto textual. Isso porque supomos que as dificuldades dos alunos da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa em produzir texto relacionam-se a habilidades exigidas para o ato de planejar.

³ Entenda-se por correspondência pessoal aquela que ocorre de pessoa para pessoa diretamente, que se opõe a correspondência interinstitucional.

Em nossa investigação, observando a forma de proceder dos sujeitos, no tocante à definição da introdução do texto, pudemos constatar que a habilidade para o desenvolvimento do planejamento da escrita, a partir dessa parte introdutória, está relacionada ao domínio sobre as categorias superestruturais. O domínio dessas categorias permitirá prever o que abordará basicamente o texto e, ainda, como esse texto poderá ser desenvolvido. Tal procedimento põe em jogo aspectos do plano do dizer (determinação e abordagem do tema) e do plano do compor (organização coerente / coesa das idéias). Tudo isso representa habilidades necessárias para lidar com os procedimentos fundamentais ao planejamento da escrita, o que comprova a validade de nossa hipótese.

E mais: no confronto da análise do protocolo e do texto com a do questionário, detectamos que o sujeito bem sucedido, em todos os tipos de plano, é o que tem o hábito disciplinar não só de leitura, mas também de produção textual.

Certamente, os dados que colhemos sobre planejamento da produção escrita são passíveis de algumas considerações:

- - a consciência de que o texto dissertativo dispõe de uma armação que o sustenta, composta em termos de categorias lógicas na distribuição do tema (generalização e especificação) é um fator básico para a sua organização;
- - a habilidade em lidar com o processamento de abordagem genérica, tendo em vista as especificações inerentes a essa abordagem (e vice-versa), é decisiva na definição da distribuição das idéias do texto;
- - as dificuldades em desenvolver a introdução do texto dissertativo demonstram relacionar-se com a falta de habilidade em lidar com as categorias generalização – especificação / especificação – generalização.

Diante do que consideramos, damos vulto ao fato de que o embaraço para expandir as idéias na introdução do texto, pela inabilidade de lidar com as categorias lógicas de generalização – especificação / especificação – generalização, manifestou-se como um grande obstáculo no plano do dizer (na tematização) e do compor (na coerência) de alguns sujeitos, com repercussão no produto textual.

Compreendemos que muito ainda precisa ser feito, no campo de nossa investigação. Por essa razão, esperamos que os resultados obtidos possam suscitar reflexões em torno de procedimentos produtivos sobre a prática do planejamento da escrita, em sala de aula.

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université.
- BURTIS, P. J. et al. (1983). The development of planning in writing. In: KROLL, B. M. & WELLS, G.(eds.). *Explorations in the development of writing*. Edited by Barry.
- CAVALCANTE, Marilda do Couto (1989). *Interação leitor–texto: aspectos de interação pragmática*. Campinas /SP: Editora da Unicamp.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- COHEN, Andrew D. (1989). Metodologia de pesquisa em lingüística: mudanças e perspectivas. *Trabalho de Lingüística aplicada*, Campinas, (13): 1 – 13, jan. – jun.
- EYSENK, Michael W. & KEANE, Mark T. (1994). *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça (1988). *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1991). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- FAYOL, Michel (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Puf.
- FLOWER, Linda S. & HAYES, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L. W. Gregg & F.R. Steinberg (eds). *Cognitive processes of writing*. Hillsdade, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- _____ (1994). A cognitive process theory of writing. In: R. Ruddell et al. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Ira: Newark.
- GARCIA, Othon (1986). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- HAYES, J. R. & FLOWER, Linda S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & F.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes of writing*. Hillsdade, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- KATO, Mary A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Villaça (1993). A atividade de produção textual. *Estudos lingüísticos*. Campinas, (24): 1 – 230, jan. / jun.
- _____ (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça & FÁVERO, Leonor (1987). Contribuição a uma tipologia textual. *Letras e Letras*, Uberlândia, 3 (1): 3 – 10, jun.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1991). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas / SP: Mercado das Letras.
- MUCCHIELLI, Roger (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Martins Fontes.
- SMITH, Frank (1982). *Writing and the writer*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- _____ (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de doutorado. Campinas / SP: UNICAMP / IEL, p.46 – 61; 287 – 306.

O perfil lingüístico-discursivo do leitor-modelo de manuais de História e Geografia

Maria Eduarda Giering
Adila Beatriz Naud de Moura
Maria Helena Albé Veppo

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ABSTRACT: *The Analysis of the linguistic-discursive profile of History and Geography manuals by virtual readers based on the study of the text: "Brasil in the international context", by J.W Vesentini (1998). In the text, the enunciator projects a virtual reader with broad linguistic-discursive-pragmatic competence, shown in the complexity of syntactic, semantic and discursive organization.*

PALAVRAS-CHAVE: *competência lingüístico-discursivo-pragmática; leitor-modelo; manuais*

Este artigo é parte da pesquisa "O leitor de manuais de História e Geografia: o perfil lingüístico-discursivo", cujo *corpus* é composto de textos retirados de quatro manuais de História e quatro de Geografia da primeira série do Ensino Médio. Da análise, destaca-se o texto "O Brasil no contexto internacional" (anexo), pela complexidade da organização sintática, semântica e discursiva. Nele, o enunciador projeta um leitor-modelo com ampla competência lingüístico-discursivo-pragmática e com conhecimentos extratextuais pertinentes à organização sócio-político-econômico-cultural de diversos países.

Para o estudo, tomamos como ponto de partida a determinação do contrato de fala entre enunciador e enunciatário¹, observando que o texto didático remete a um enunciador que detém um saber e a um enunciatário que está na condição de dever adquiri-lo. O contrato de fala nos conduz igualmente ao que U. Eco (1979: 76) denomina *cooperação textual*, ou seja, a atualização das intenções contidas no enunciado. O enunciador produz um certo leitor-modelo² e organiza seu discurso para fazer cumprir o fim ilocutório de fazer-saber.

Apresentamos, neste artigo, a análise da orientação argumentativa, assinalada pelo emprego de conectores e operadores, e o estudo de algumas estruturas sintáticas complexas e do léxico empregado.

1. A orientação argumentativa

O primeiro exemplo a distinguir situa-se entre as linhas 12 e 15, na comparação: "... os Estados Unidos e Inglaterra (ou mesmo a Alemanha) possuem muito mais semelhanças entre si, apesar de se localizarem em continentes diferentes (na América e na Europa) do que os Estados Unidos e o México (ou Cuba), (...)". Nesse caso, o enunciador supõe um leitor-modelo que deve ter conhecimentos sobre a organização sócio-político-econômico-cultural dos países relacionados. No enunciado, há o pressuposto de que Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha têm semelhanças, que precisam ser compartilhadas com o enunciatário. Observe-se que está em jogo aqui a confrontação das características dos países entre si, sem a qual não é possível compará-las, nem concluir sobre o maior grau de semelhanças entre determinados países. Torna ainda mais complexa a passagem a necessidade de o enunciatário empreender raciocínios concessivos inseridos no interior da comparação. As proposições de concessão apresentam saberes que seriam possíveis refutações do enunciatário, tendo em vista o papel do espaço geográfico nos estudos tradicionais de geografia, o que é questionado pelo enunciador. Os raciocínios concessivos em jogo seriam: (1) o fato de Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha se localizarem em continentes diferentes não é razão suficiente para que não tenham muitíssimas semelhanças entre si; (2) o fato de Estados Unidos, México e Cuba se situarem no mesmo continente e serem nações vizinhas não impede que possuam diferenças.

No parágrafo subsequente, deparamo-nos com o operador *na realidade* (linha 22). A proposição introduzida pelo operador constitui-se de uma resposta, considerando a argumentação apresentada nos parágrafos 4^o e 5^o precedentes, a uma pergunta implícita do enunciatário: "E o elemento terra não é importante?". O enunciador, em seu fazer persuasivo, nesse momento, orienta seu discurso para a reafirmação da importância maior do elemento homem, reconhecendo a importância do elemento terra, porém não no mesmo grau.

No prosseguimento de seu fazer persuasivo, em que o raciocínio do enunciatário é elemento de base do dito do enunciador, este organiza as proposições seguintes num entimema: *o elemento terra, espaço físico, só teria maior importância que o elemento homem, se a natureza dominasse a sociedade humana*. Na primeira proposição, verificamos que o emprego do operador *só* assinala a exclusividade da situação na qual o elemento terra poderia ter maior importância que o elemento homem. Na proposição *se a natureza dominasse a sociedade humana*, coloca-se a condição para que a proposição precedente pudesse ser considerada verdadeira. Como é exposta uma condição contrafactual, o pressuposto da asserção apresenta a negação do argumento de que a natureza pudesse dominar a sociedade. Assim, se não existe a única condição que permitiria ao elemento terra ter maior importância que o elemento homem, invalida-se completamente o argumento centrado no elemento terra, o qual origina a complexa contra-argumentação do enunciador.

Ocorre, nesse caso, a relação lógica denominada por P. Charaudeau (1992: 529) de "condição indiscutível" ("*condition inéluctable*"), pois a negação embutida em A₁ ("A natureza não domina a sociedade humana") conduz à negação de A₂ ("O elemento terra não tem maior importância que o elemento homem"), e, assim, à classificação modal da impossibilidade (não-poder-ser) do raciocínio baseado na maior importância do elemento terra. No entanto, apesar do peso dessa modalização que interdita o argumento baseado no elemento terra, o enunciador, através do anafórico *isso*, recupera esse conteúdo, modalizando-o como possível no passado (*Isso pode ter ocorrido no passado...*). Em seguida, apresenta a contraposição da situação presente (*hoje*), quando, afirma o enunciador, *ocorre o inverso* (linha 24). Dessa forma, ratifica-se a impossibilidade anteriormente assinalada, a qual é reforçada pela afirmação final: *o homem é que domina e modifica a natureza* (linha 24).

Observe-se, neste 6^o parágrafo, que o enunciador, partindo de um raciocínio que poderia ser efetuado pelo leitor-modelo - o de que o

¹ Consideramos que, no espaço posto pela enunciação, locutor e alocutário se inscrevem como seres da linguagem, assumidos pelo sujeito da enunciação que se desdobra em enunciador e enunciatário, os quais constroem, diante de si, a figura um do outro enquanto actantes discursivos.

² Associamos a noção de leitor-modelo à de enunciatário.

elemento terra, ou o espaço físico, pudesse se sobrepor ao elemento homem no estudo geográfico dos países no mundo atual - conduz o leitor a negar sua validade para o estudo presente. Assim, constata-se o uso ardiloso de uma concepção já formada sobre o estudo da geografia - a de que ela trata predominantemente das características físicas dos países-, para negá-la e, dessa forma, afirmar a validade da abordagem baseada no homem para o estudo dos aspectos geográficos dos países atualmente. É preciso considerar que a composição de enunciados contrafactuais, de pressupostos, de negações implícitas torna o jogo de manipulação para o crer-verdadeiro do enunciatório bastante complexo, exigindo desse uma série de competências linguísticas que vão além daquilo que é simplesmente dito.

Merece destaque ainda a orientação argumentativa do último parágrafo. Ele é composto de três períodos, através dos quais o enunciador introduz um novo tópico discursivo: o da necessidade, para estudar o Brasil no contexto internacional, de considerá-lo como país subdesenvolvido industrializado. Para isso, inicialmente, o enunciador refuta o valor máximo (*mais marcante*) de importância das características naturais do Brasil como critério para o estudo do país no atual contexto internacional. Em seguida, entre as linhas 39 e 43, numa estrutura restritiva [*É verdade que...*], admite, na primeira proposição, o valor de verdade das características apontadas (*Todos esses fatos são verdadeiros*). Entretanto, na proposição subsequente, introduzida pela expressão de reserva *mas*, restringe a validade de se considerar essas características como fatos decisivos para o estudo específico proposto pelo enunciador. É no terceiro e último período do parágrafo que o *fato decisivo* para o estudo do Brasil é nomeado: o de ele ser um país subdesenvolvido industrializado. Esse atributo da nação vem marcado pelo grifo e introduz o tópico discursivo que será desenvolvido na subseção seguinte do manual.

Os exemplos apresentados ilustram, sob o enfoque da orientação argumentativa, a extensão da complexidade das estratégias discursivas ideadas pelo sujeito da enunciação para cumprir o fim ilocutório de fazer-crer o enunciatório. Também no nível sintático isso se evidencia.

2. A estrutura sintática

A organização sintática de “O Brasil no contexto internacional” compõe-se, predominantemente, de frases complexas. O enunciador, ao fazer uso dessas estruturas sintáticas, exige de seu enunciatório a competência linguística para o reconhecimento de uma oração que contenha *dentro de seus limites pelo menos outra oração* (Perini, 1998: 124), além, é claro, de pressupor competência para a interpretação do conteúdo proposicional.

Ao iniciar o texto com a oração *Quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual, podemos utilizar dois principais pontos de partida ou formas de abordagem*, o enunciador faz uso de uma estrutura circunstancial, cuja oração *quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual* se encaixa na posição de sintagma preposicionado adjunto (SP_A) modificador da oração matriz *podemos utilizar dois principais pontos de partida ou formas de abordagem*. Com relação a essas orações complexas, Sousa e Silva & Koch (1991: 107) esclarecem que o SP_A sempre será representado por uma pró-forma como *em dado momento, por uma razão, etc.*, de acordo com a circunstância a ser expressa, cabendo ao conetivo *quando*, denominado de *circunstancializador*, assinalar o tipo de relação temporal. Assim, o enunciatório deverá reconhecer que o texto inicia por um circunstancializador, no caso a conjunção temporal *quando*. Deverá também perceber que a conjunção expressa simultaneidade em relação ao fato enunciado e introduz um SP_A constituinte da frase sob forma oracional anteposta à oração matriz, isto é, marcada pelo traço de anteposição. É interessante notar que, na descrição do processo de encaixamento desta primeira oração

complexa, visualizamos as etapas de um possível percurso do enunciatório:

(1) *Quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual, podemos utilizar dois principais pontos de partida ou formas de abordagem*. (linhas 1-2)

A oração *quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual* é um SP_A complexo que exerce a função de adjunto oracional da oração matriz em (2):

(2) Podemos utilizar dois principais pontos de partida ou formas de abordagem (oração matriz)

No exemplo (2'), temos a oração matriz seguida da pró-forma adverbial:

(2') Podemos utilizar dois principais pontos partida ou formas de abordagem *sempre que* (SP_A pró-forma).

Finalmente em (3), vemos a estrutura da oração complexa com o conetivo *quando*, introduzindo o SP_A complexo sem ter realizado o movimento de anteposição à oração matriz, e em (3') o adjunto oracional anteposto à oração matriz:

(3) Podemos utilizar dois principais pontos partida ou formas de abordagem, *quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual*.

(3') *Quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual, podemos utilizar dois principais pontos partida ou formas de abordagem*.

Assim, ao iniciar o texto com essa estrutura, o enunciador naturalmente faz uso da recursividade na medida em que supõe que seu enunciatório seja capaz de perceber a complexidade das estruturas elaboradas e de realizar sua interpretação.

Na seqüência do texto, especificamente no 4º parágrafo, o período situado entre as linhas 12 a 15, também é um exemplo da complexidade sintática, no qual o enunciatório deverá reconhecer que a estrutura apresenta duas orações circunstanciais, organizadas por intercalação, e uma relativa.

(4) *Assim, por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra (ou mesmo a Alemanha) possuem muito mais semelhanças entre si, apesar de se localizarem em continentes diferentes (na América e na Europa), do que os Estados Unidos e o México (ou Cuba), que estão no mesmo continente e são nações vizinhas.*

Nele, o enunciador inicia pela oração matriz *os Estados Unidos e a Inglaterra possuem muito mais semelhanças entre si*, e esperase-ia que, imediatamente a ela, se seguisse o SP_A complexo *do que os Estados Unidos e o México (possuem)*, expressando a comparação sinalizada na oração matriz. Entretanto, ao invés de fazer o encaixamento linear da estrutura, o enunciador procede à introdução de um segundo SP_A complexo na forma de uma oração reduzida com o verbo no infinitivo flexionado, introduzida pela locução prepositiva *apesar de* como circunstancializador indicando concessão. Dessa forma, a oração matriz possui dois SP_A complexos, e o enunciatório deverá reconhecer essa complexidade sintática: uma oração matriz, duas orações circunstanciais introduzidas por SP_A complexos e uma construção relativa. Mais interessante que a mera descrição dessas orações, é notar o modo como o enunciador faz uso da recursividade com um propósito definido, conforme tratado na seção anterior, a respeito da orientação argumentativa da oração concessiva.

Com relação às orações subordinadas introduzidas por um pronome relativo, Perini (1998: 151) assinala que elas “sempre têm a função de modificador externo e pertencem à classe dos adjetivos.”; Sousa e Silva & Koch (1991: 129) chamam a atenção para a função apositiva dessas orações relativas. No fragmento (4), o enunciatório deverá perceber a função do modificador externo e a relação de encaixe com a oração circunstancial comparativa em que o sintagma verbal é suprimido, e a estrutura da apositiva relativa - *que estão no mesmo continente e são nações vizinhas* -, faz uma asserção sobre todos os

elementos do conjunto representado pelo antecedente, os *Estados Unidos e o México (ou Cuba)*, sem restringi-los. Esses aspectos deverão ser percebidos pelo enunciário, inclusive a exigência formal da vírgula antecedendo o pronome relativo, visto que são aspectos decorrentes de fatores de ordem sintático-semântico. Ao empregar essa estrutura, o enunciador busca compartilhar com o enunciário um conhecimento de mundo sobre os países em questão.

A complexidade das estruturas sintáticas exige do leitor o reconhecimento de que as relações internas do texto se apóiam na combinação de palavras e orações agrupadas segundo certos princípios lingüísticos, que determinam a constituição da estrutura. É inevitável que o leitor seja capaz de, ao menos, reconhecer as seqüências como bem-formadas e semanticamente passíveis de interpretação para poder reconhecer o conteúdo proposicional e as combinações sintagmáticas que o enunciador realizou em nível de orações complexas.

3. O léxico

Enfocando o texto de Vesentini quanto ao léxico, constatamos que o enunciador faz uso freqüente de uma série de vocábulos ou expressões relacionados à descrição e à classificação, próprios do discurso científico, neste caso, referindo-se a fenômenos da área da geografia (por exemplo: *formas de abordagem, tomar como referência, sentido relativo, espaço natural*, etc.). São termos que implicam uma certa familiaridade do leitor como o discurso científico, ou, no mínimo, com o gênero didático do discurso científico.

Ao contrário de diversos outros textos didáticos de geografia, ele não se faz acompanhar de um glossário que auxilie o aluno no aprendizado de possíveis palavras novas ou com sentido redefinido pelo contexto. No entanto, há, por parte do enunciador, preocupação de ordem metalingüística já que ele se dedica, freqüentemente, a esclarecer ao enunciário o léxico empregado. Para isso, apresenta segmentos explicativos que seguem após o emprego de dois pontos ou do operador *ou*. Também é registrada a ocorrência de anafóricos que, ao retomarem o referente, precisam-lhe o sentido. Vejamos alguns exemplos.

(1) *Esta última classificação ou forma de abordagem (...)* (linha 11)

O enunciador em (1), ao retomar as formas de abordagem do objeto de estudo “países do mundo atual”, trata de categorizar os enfoques propostos como “classificações”. A complexidade, do termo *classificação* é amenizada pela expressão *forma de abordagem*, com o operador argumentativo *ou* adquirindo valor de *isto é* e marcando a aproximação do sentido do termo *classificação* ao de *forma de abordagem*, já apresentado na linha 7. Destaca-se igualmente a preocupação do enunciador em apresentar termos técnicos do discurso científico.

No exemplo a seguir,

(2) (...) *o mais importante não será o território do país, e sim o povo e suas instituições: a questão do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, a organização político-territorial e as atividades econômicas.* (linhas 8-10)

observa-se que o enunciador, calculando que a relação *povo e instituições* possa ser desconhecida pelo enunciário, organiza as proposições de modo que se siga, após os dois pontos, uma série de temas que ilustram a relação proposta. Verifica-se, assim, novamente, cuidado metalingüístico. Sem esse procedimento, o enunciário enfrentaria duas dificuldades quanto ao léxico. A primeira, por entender *instituições* pelo sentido amplo e dicionarizado – “ato ou efeito de instituir relacionado a um aspecto concreto” -, dificilmente o enunciário buscaria a semântica mais distante do concreto, ou seja, o sentido sob a perspectiva sociológica do termo como “complexo integrado por idéias, padrões de comportamento, relações internas, etc.”. A segunda dificuldade identifica-se no fato de que, sem a operação

metalingüística construída pelo enunciador para orientar o enunciário sobre o sentido preciso do termo em questão, mesmo que esse último optasse pela definição sociológica do termo, ainda assim haveria uma distância considerável entre o significado atribuído pelo enunciador e aquele que o enunciário constrói, tendo em vista que as operações metalingüísticas ocorrem no plano do conteúdo do signo lingüístico. Assim, as possibilidades de (re)significação estariam mais ampliadas e menos precisas, e até mesmo, mais distantes da concepção que o enunciador deseja que o termo tenha a essa altura do texto. De qualquer forma, observa-se, nessa ocorrência, algo de que já falávamos na seção 1: os elementos da série que esclarecem a relação *povo e instituições* exigem do enunciário conhecimentos extratextuais sobre organização sócio-político-econômica dos países.

É interessante focar, igualmente, que nem sempre a relação entre uma palavra e seu contexto definidor é marcada de maneira tão explícita pelo enunciário. Tal recurso cede lugar a relações mais indiretas. É o caso da expressão *sentido relativo* (linha 31), cujo conteúdo semântico, para ser apreendido, implica relacionar várias informações que, indiretamente, estão em jogo.

O léxico ratifica a complexidade da opção estratégica do enunciador, pois, apesar da preocupação metalingüística, muitos vocábulos ou expressões se encontram em contextos lingüístico-discursivos que exigem do enunciário raciocínios complexos ou conhecimentos extratextuais, os quais podem se constituir em obstáculo para o cálculo de sentido.

4. Considerações finais

Como sustenta U. Eco (1979), as competências são produzidas pelo próprio texto, o que se verifica no texto analisado, seja pelo uso de recursos metalingüísticos que esclarecem o sentido de vocábulos e expressões, seja pelo emprego de marcas argumentativas e sintáticas que servem ao propósito de fazer o enunciário aderir à tese de que a abordagem mais adequada para o estudo do Brasil no contexto internacional é a que se baseia na sociedade. De fato, o texto constrói a competência do enunciário na medida em que desenvolve uma estratégia argumentativa na qual, (1) valendo-se de supostos conhecimentos de mundo do leitor-modelo, o enunciador apresenta sua contra-argumentação relativamente a esse saber prévio; (2) o enunciador marca lingüística e discursivamente o texto de maneira que o enunciário possa “cooperar” textualmente, como postula U. Eco.

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- ECO, Umberto. 1979. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. 1995. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. 1996. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- PERINI, Mario A. 1998. *Gramática descritiva do português*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de; KOCH, Ingedore G. V. 1996. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. 7 ed. São Paulo.
- VESENTINI, J. William. 1998. *Brasil: sociedade e espaço*. 6 ed. São Paulo: Ática.
- VIGNER, Gérard. 1990. Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture. *Pratiques*, Metz, n. 68, p. 17-55, déc.

ANEXO O BRASIL NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Quando realizamos um estudo geográfico dos numerosos países do mundo atual, podemos utilizar dois principais pontos de partida ou formas de abordagem.

O primeiro ponto de partida toma como referência a terra, o espaço natural, e estuda as nações de acordo com a sua localização, agrupando-as em função do continente em que se situam: América, Europa, Ásia, África, Oceania. Neste caso, inicia-se sempre com o tamanho e a localização do país, suas formas de relevo, seus climas, etc., aparecendo a população e a economia somente no final.

A outra forma de abordagem baseia-se na *sociedade*, no homem, e estuda os países de acordo com as suas características político-econômicas. Neste caso, o mais importante não será o território do país, e sim o povo e as suas instituições: a questão do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, a organização político-territorial e as atividades econômicas.

Esta última classificação ou forma de abordagem permite uma melhor compreensão do espaço geográfico. Assim, por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra (ou mesmo a Alemanha) possuem muito mais semelhanças entre si, apesar de se localizarem em continentes diferentes (na América e na Europa), do que os Estados Unidos e o México (ou Cuba), que estão no mesmo continente e são nações vizinhas.

O mesmo se pode dizer do Brasil em relação à África do Sul ou mesmo em relação à Índia, que possuem muito mais semelhanças entre si, apesar de várias diferenças, do que o Brasil com o Canadá. E o Japão, situado no continente asiático, possui maior quantidade de características importantes (tais como o tipo de economia e de sociedade, a forma de viver da população, o regime político, etc.) em comum com os países da Europa ocidental ou com os Estados Unidos do que com grande parte de seus vizinhos na Ásia.

Na realidade, o elemento *terra*, espaço físico, só teria maior importância que o elemento homem, se a natureza dominasse a sociedade humana. Isso pode ter ocorrido no passado; hoje ocorre o inverso: o homem é que domina e modifica a natureza.

De acordo com os recursos (técnicos, econômicos) de que dispõem, as sociedades atuais transformam a natureza original de seus territórios: a vegetação é inteiramente modificada, os rios são represados ou desviados do seu curso original, os morros e as colinas aplainados, os solos corrigidos e até o clima de certas áreas se altera em razão dos desmatamentos, da construção de grande lagos artificiais, da poluição do ar e do asfaltamento de ruas e avenidas.

A própria localização de uma área ou de um país ganha um novo significado, pois também as distâncias possuem agora um sentido relativo: com o desenvolvimento dos transportes e das comunicações, pode-se ir rapidamente de um ponto a outro do globo terrestre ou estabelecer, em segundos, contato com alguém distante milhares de quilômetros.

Mas essa tecnologia das comunicações e dos transportes é, como todas as outras, muito desigualmente distribuída: está concentrada em poucas áreas ou países. Por esse motivo, é mais fácil e rápido ir do Japão até os Estados Unidos do que até países asiáticos vizinhos, como o Camboja ou o Paquistão. E as comunicações e a interligação comercial, cultural, tecnológica, etc. são muito maiores entre a Europa e os Estados Unidos do que entre este país e a América do Sul.

Dessa forma, quando estudamos o Brasil no atual contexto internacional, o fato mais marcante não é o de ele ser um país tropical, nem o de estar no continente americano ou possuir um território imenso e com grande quantidade de rios caudalosos. Todos esses fatos são verdadeiros, mas nenhum deles é o mais importante para compreender o Brasil no mundo atual. O fato decisivo é ser o Brasil um *país subdesenvolvido industrializado*. (VESENTINI, J.W. 1998. Brasil: sociedade e espaço. Geografia do Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática.p 6-8.)

Inadequação vocabular em redações: sistematização

Maria Eduarda Giering

Artur Jacobus

Vera Helena Dentee de Mello

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ABSTRACT: *The article deals with categorization, a corpus formed by vestibular (exam to enter university) essays of the so called “vocabulary inappropriates”. Many problems could be interpreted as a result of the difficulty in relating concepts on the use of conventional concepts to represent idiosyncratic meanings, often vague and broad.*

PALAVRAS-CHAVE: *dissertação; vocabulário; inadequação; categorização*

Os resultados que apresentamos neste artigo fazem parte de pesquisa que enfoca redações de concursos vestibulares (nas universidades UFRGS, PUCRS E UNISINOS) de candidatos, em primeira opção, às licenciaturas. Na análise do “corpus”, deparamos com o problema denominado genericamente pelos professores avaliadores de “inadequação vocabular”.

Para chegarmos à identificação das incoerências locais, fixamos na análise da coerência linear do texto, valendo-nos da indicação de Teun A. van Dijk (1995) de se focar as relações de significado entre orações em seqüência e as relações entre os referentes e as expressões das orações respectivas. Valemo-nos igualmente da noção de grau e de níveis de completividade (van Dijk, 1988: 170) na classificação das incoerências locais ocasionadas pela supressão inadequada ou pelo excesso (redundância) de informação. Para compreender, sob a perspectiva cognitiva, alguns tipos de inadequações vocabulares, recorreremos à teoria de D. Ausubel (1980).

Devido ao espaço limitado deste artigo, restringimo-nos, a seguir, a apresentar a categorização das inadequações vocabulares, cada qual seguida de exemplo retirado do “corpus”.

1. Incompatibilidade

Inserem-se nesta categoria as inadequações vocabulares resultantes de uma incompatibilidade semântica ou semântico-discursiva tanto entre palavras (ou expressões) de uma mesma oração como entre palavras (ou expressões) e informações veiculadas por outras orações do texto.

1.1 Incompatibilidade entre o predicador e seus argumentos

Esta categoria abarca problemas de vocabulário que se manifestam na relação entre o predicador e seus argumentos. Nesses casos, os traços semânticos do predicador e de um ou mais de seus argumentos são incompatíveis num contexto marcado pelo uso de uma linguagem denotativa. Embora a leitura do conjunto do texto auxilie na confirmação do problema, este já se torna evidente na leitura da oração em que se encontram os vocábulos em relação. Exemplos dessa forma de incompatibilidade estão presentes nas seqüências (1) abaixo:

(1) O excesso de trabalho tem sido uma constância na vida das pessoas da atualidade. Hoje os indivíduos procuram de todas as formas superar seus próprios valores e o dos outros. Tentando evitar assim, a concorrência no campo profissional.

Em (1), o vestibulando empregou “seus próprios valores” como argumento do predicador “superar”. Esse predicador aceita, na função de seu segundo argumento, vocábulos como “obstáculo”, “limitação” e “adversário” ou outros que designam um elemento externo com valor negativo. Porém, “valores”, que designa os princípios ou normas aceitos ou mantidos por um indivíduo, não apresenta carga semântica negativa, não sendo, portanto, passível de “ser superado”. A

inadequação vocabular aqui discutida pode ter sua raiz num descompasso entre o emprego de vocábulos abstratos e a assimilação dos conceitos que esses vocábulos representam, conforme Ausubel (1980, p. 84-85).

1.2 Incompatibilidade semântica entre o nome e seu complemento

Nesta categoria, incluem-se os problemas de vocabulário existentes na relação entre o nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) e seu complemento (complemento nominal). No uso da linguagem denotativa, a língua impõe restrições semânticas à relação nome-complemento. Em outras palavras, é necessário garantir que os elementos em relação tenham traços semânticos compatíveis. Na seqüência abaixo, há um exemplo dessa incompatibilidade encontrada nas redações analisadas:

(2) É imprescindível que todos compreendam essa expansão de adolescentes em nosso cotidiano.

Verifica-se uma incompatibilidade semântica entre o nome “expansão” e seu complemento “de adolescentes”. “Expansão” tem o sentido de “ampliação”, “difusão”, “alargamento” e requer um complemento com o traço [- animado], não encontrado em “adolescentes”. Não é preciso, portanto, transcender o limite da oração para constatar essa incompatibilidade. Apesar disso, faz-se necessário recorrer ao contexto textual para tentar desvendar o que levou o candidato a empregar tal vocábulo e que idéia ele queria transmitir. Para tanto, deve-se considerar o seguinte: a) o período acima é o que inicia a conclusão do texto e esta deveria se apoiar nos argumentos apresentados; b) o pronome demonstrativo “essa” indica que a expressão “essa expansão de adolescentes” é uma substituição lexical de uma idéia antecedente; e c) no parágrafo anterior à seqüência apresentada, o vestibulando afirma que os adolescentes “são pessoas que aos poucos vão conquistando responsabilidade e auto-confiança (sic)”. Assim, pode-se chegar à conclusão de que o candidato não teve o objetivo de referir-se ao aumento do número de adolescentes, mas à maior liberdade e responsabilidade dos adolescentes hoje, ou seja, à conquista de um maior espaço na sociedade.

1.3 Incompatibilidade semântica entre o nome e seu atributo

Esta categoria compreende os problemas de vocabulário existentes na relação entre o nome (argumento 1 ou 2) e o atributo (predicativo) ou entre o núcleo de uma expressão nominal. O exemplo (3) ilustra esse problema de inadequação vocabular:

(3) É comum, hoje, encontrarmos um número considerável de jovens em centros comerciais, onde permanecem horas intermitentes, tanto fazendo compras quanto paquerando.

Verifica-se em (3) uma incompatibilidade semântica entre o

nome “horas” e seu atributo “intermitentes”. Emprega-se “intermitente” para caracterizar algo que apresenta interrupções ou suspensões temporárias, isto é, algo descontínuo. Ao relacionar esse atributo ao nome “horas”, o vestibulando provavelmente pretendia transmitir a idéia de ininterruptão, continuidade ou seqüência. Poderia, então, ter empregado o vocábulo “consecutivas”. Ausubel (1980, p. 119) afirma que “significados vagos, difusos, ambíguos ou errados podem emergir desde o início do processo de aprendizagem”. Segundo ele, concorrem para isso a ausência de disponibilidade de idéias básicas relevantes na estrutura cognitiva, a instabilidade ou a pouca clareza dessas idéias básicas e a falta de discriminação entre o material de aprendizagem e as idéias básicas. Pode-se concluir que, no processo de aquisição do significado do item lexical “intermitente” tenha ocorrido isso: o candidato demonstra possuir apenas uma vaga noção do que seja “intermitente”, já que associa esse adjetivo à idéia de tempo.

1.4 Incompatibilidade semântica entre hiperônimo e hipônimo em relação não-correferencial

Esta categoria abarca a incompatibilidade existente na relação de inclusão entre termo mais genérico ou superordenado (hiperônimo) e termo mais específico (hipônimo). O hiperônimo e o hipônimo possuem alguns traços (semas) comuns, já que o primeiro abarca o segundo. Nos casos incluídos nesta categoria, o hiperônimo empregado não abrange um ou mais hipônimos relacionados a ele. Tal incompatibilidade pode ser observada no exemplo abaixo:

(4) *Atualmente, a solidariedade, ou melhor, o ato de agir solidariamente está sendo alvo de palestras, livros, programas de televisão e mais uma infinidade de meios de comunicação.*

Ocorre, na seqüência acima, uma incompatibilidade semântica entre o hiperônimo “meios de comunicação” e os hipônimos “palestras, livros e programas de televisão”, pois, de acordo com nosso modelo cognitivo, o sobreconceito “meios de comunicação” não abarca os elementos anteriores. O termo “mais” nos autoriza a falar de uma relação de hiponímia, por ser uma marca lingüística que conduz à leitura de um pressuposto: “palestras, livros e programas de televisão” são meios de comunicação. O que pode ter levado o vestibulando a empregar a expressão “meios de comunicação” é a palavra “televisão”, que especifica o termo “programas”, ou o fato de que, em “palestras, livros e programas de televisão”, ocorre comunicação.

1.5 Incompatibilidade semântica entre os elementos de uma série

Inserem-se, nesta categoria, os problemas de inadequação vocabular que se observam quando, numa enumeração ou série, são apresentados elementos que não podem ser reunidos porque não há paralelismo semântico entre eles. Para que dois ou mais elementos sejam inseridos numa mesma série, é preciso que haja um traço semântico que os una: similaridade no que se refere à generalidade, especificidade, concretude, etc. O exemplo (5) ilustra esse tipo de incompatibilidade:

(5) *A televisão, antigamente, tinha por objetivo levar à população informação, notícias, cultura e conhecimentos, só que ultimamente não tem sido assim, falta aquele impacto que os telespectadores tinham antes.*

Nesse contexto, percebe-se uma incompatibilidade semântica entre elementos de uma série, já que nos itens enumerados – “informação, notícias, cultura e conhecimentos” – misturam-se nomes específicos e genéricos: o nome “notícias” torna concreto ou específica o nome genérico “informação”, enquanto o nome “conhecimentos” é

uma parte (elemento específico) do nome “cultura”, que é o todo (ou elemento genérico). Também se observa uma diferença no nível de generalidade entre “informação” e “conhecimentos” e entre “informação” e “cultura”, sendo este último o nome mais genérico da série. Provavelmente, a não-percepção desses diferentes níveis de generalidade levou o candidato a dispor, numa série, nomes cujos referentes são em parte coincidentes.

1.6 Incompatibilidade semântico-discursiva entre a expressão correferencial e o referente visado

Esta categoria dá conta dos casos em que há emprego de uma expressão nominal definida cuja forma lexical conduz a uma representação do referente significativamente distinta do referente textual efetivamente envolvido na relação de correferência:

(6) *A partir do momento em que uma família existe, é muito importante que os pais saibam incluir esse ponto: ‘televisão’. De uma forma sadia e educativa na vida e no dia-a-dia de seus filhos.*

No exemplo (6), “esse ponto” foi empregado como expressão catafórica que remete a “televisão”. Considerando-se que, no trecho selecionado, “televisão” é objeto de inclusão na vida de pessoas, descarta-se a possibilidade de que “ponto” tenha sido usado com qualquer dos sentidos antes citados. Dessa forma, a expressão catafórica, ainda que bem próxima de seu correferente, mostra-se semanticamente incompatível com este.

1.7 Incompatibilidade semântico-discursiva entre o emprego de um vocábulo e informações anteriores e/ou posteriores

Nesta categoria, ingressam os inúmeros casos em que a incompatibilidade não se dá entre os componentes de uma mesma proposição, podendo ser atestada apenas com acesso a todo o texto ou, pelo menos, ao parágrafo em que se localiza a frase em questão. Um exemplo de problema de vocabulário somente percebido numa leitura que transcende o domínio da oração é o seguinte:

(7) *Quando pequeno, acostumado a brincar com os meus primos, não me importava com a estética das pessoas. Entretanto, o tempo foi passando e eu fui me apercebendo da minha condição de beleza. Não que ligasse, mas o ser humano, como se sabe, a partir de uma determinada faixa etária, passa a encurtar seu convívio social, são festas, bailes e jantares.*

Em (7), há uma incompatibilidade semântico-discursiva entre o emprego do vocábulo “encurtar” - usado conotativamente - e as informações posteriores no texto, pois “encurtar” significa “reduzir”, “restringir”, mas, após essa afirmação, o vestibulando apresenta a seguinte justificativa: “são festas, bailes e jantares”. Como esses eventos promovem a interação social, há uma contradição entre o vocábulo “encurtar” e a justificativa apresentada. Um antônimo de “encurtar” deveria ter sido empregado, como, por exemplo, “ampliar” ou “alargar”. Como a incoerência não está na mente do falante - conforme Charolles (1988) -, pode-se supor que o candidato empregou o termo “encurtar” tendo em mente a idéia de aproximação com os outros, de estreitamento de laços.

2. Completividade

A denominação desta categoria é baseada em Teun A. van Dijk (1988), que considera os graus e os níveis de completividade em discursos de ação ou em descrições de estado. Segundo o pesquisador, “do grande conjunto que define ‘a informação possível’ faz-se uma

seleção.” (p.170). Um discurso pode omitir a referência a certos fatos se estes não são relevantes ao contexto discursivo ou se foram indiretamente referidos na descrição de um fato mais abrangente, do qual são componentes necessários ou prováveis.

2.1 Infracompletividade

Para Van Dijk (1988), a infracompletividade é uma condição de incoerência de um discurso, já que são omitidas informações que deveriam ser explicitadas. Em nossa análise, denominamos infracompletividade a ausência de um vocábulo ou expressão relevantes para a compreensão do enunciado. Em (8), apresentamos exemplo dessa inadequação:

(8) *A televisão deveria passar a limpo seus programas e voltar a ser apreciada por todos que buscam informação e lazer, fazendo que nossas famílias sintam prazer em assistir o que um dia foi motivo de união na hora de um programa inteligente que chamava a atenção de todos, sem faixa etária.*

A locução adverbial “sem faixa etária” pode ser considerada incompleta, pois constata-se a omissão de um vocábulo indispensável para a expressão exata da idéia que o candidato provavelmente desejava transmitir. O substantivo “distinção” poderia ter sido empregado formando a expressão “sem distinção de faixa etária”.

2.2 Supracompletividade

Esta inadequação vocabular ocorre quando palavras ou expressões que possuem o mesmo conteúdo semântico são empregadas na mesma seqüência, estabelecendo entre si uma relação de adição ou de delimitação. Um exemplo dessa inadequação é o seguinte:

(10) *O lazer é essencial e muito importante para qualquer pessoa.*

Há supracompletividade, pois aquilo que é essencial - indispensável, necessário, importante – (Aurélio, 1986, p. 712) a alguém é, com certeza, muito importante para essa pessoa. Mais uma vez percebe-se defasagem entre o emprego de um vocábulo e a assimilação do conceito a ele subjacente.

3. Informalidade

A situação de comunicação em que se insere a redação de vestibular impõe restrições ao emprego da variante não-culta. Um exemplo desse tipo de inadequação é apresentado na seqüência abaixo:

(11) *Algumas críticas são moderadas e aceitamos numa boa.*

A expressão “numa boa” pertence ao registro informal. É, portanto, inadequado seu emprego numa dissertação de vestibular, em que o desempenho lingüístico do candidato é avaliado, considerando-se o domínio da norma culta.

4. Imprecisão

Nesta categoria, incluem-se os casos de inadequação vocabular em que é empregada uma palavra excessivamente genérica em lugar de uma específica. A falta de especificidade no vocabulário faz com que se transmita ao leitor uma idéia também imprecisa ou vaga. Um exemplo dessa inadequação é apresentado a seguir:

(12) *No momento em que as pessoas ligam a tevê, se deparam com cenas de pancadaria, humilhação, deficiências físicas, pornografia e mais outros vários exemplos de coisas que atraem o público mas que de vantajoso não apresentam nada.*

O nome “coisas”, empregado em (12), é extremamente genérico. As marcas lingüísticas “mais” e “outros” levam à idéia pressuposta de que “cenas de pancadaria, humilhação, deficiências físicas e pornografia” são, para o vestibulando, “exemplos de coisas”. Deveria ter sido empregado um vocábulo mais específico, que realmente categorizasse os elementos mencionados anteriormente.

6. Repetição viciosa

Em vista do contrato de fala instituído pela situação em que se insere a redação de vestibular, consideramos que a excessiva repetição de palavras ou expressões ao longo das seqüências também caracteriza inadequação vocabular. O exemplo abaixo ilustra esse tipo de ocorrência:

(13) *Acredito que o estresse em um problema não causado por vírus ou bactérias, mas sim, por problemas emocionais, e isso infelizmente nos próximos quinze ou vinte anos estará presente em praticamente em todas pessoas que aqui vivem, pois é causado por problema do dia-a-dia, problema do mundo externo, e o grande mal é que as pessoas não conseguem fugir dos problemas por completo.*

Considerações finais

A análise do *corpus* indicou que grande parte das inadequações provavelmente se deve a problemas de ordem cognitiva envolvendo operações de conceitualização. Muitos problemas puderam ser interpretados como resultantes da dificuldade de relacionar conceitos ou do emprego de conceitos convencionais para representar significados idiossincráticos, freqüentemente vagos e excessivamente abrangentes. A pesquisa revelou ainda que esses problemas são muito freqüentes nas redações, atingindo uma média de 1,7 ocorrência por texto. Além disso, constatamos que muitos problemas de vocabulário repercutem sobre a coerência textual, o que conduz à conclusão de que um trabalho mais efetivo com o uso do léxico pode intervir positivamente no desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, David. 1980. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1983. *Langages et discours*. Paris: Hachette.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte (Org.). 1988. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- DIJK, Teun A. van. 1995. *Estructuras y funciones del discurso*. 9. ed. México: Siglo Veintiuno
- _____. *Texto y contexto*. 1988. Madrid: Cátedra
- VIGNER, Gerard. Argumenter et dissenter: parcours d’une écriture. *Pratiques*, Metz, n. 68, p. 17-55, déc. 1990

A pronúncia das formas fracas em Inglês: um problema para alunos brasileiros

Maria Elizabeth Affonso Christiano

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *In this work, we present the use of English weak forms in Brazilian students' oral speech from the course of letters. In this context, we emphasize the phonetic and the phonological aspects in order to show the importance of the correct pronunciation of those forms to make their use a natural one, reducing, in this way, problems in communication.*

PALAVRAS-CHAVES: *formas fracas, análise contrastiva, ritmo acentual*

É notório que o estudo da língua inglesa, dado o seu caráter universal, tem sido uma das exigências do mercado de trabalho quer no nível educacional, quer no empresarial. Por essa razão, cursos do tipo Yáziqi, Cultura Inglesa, CCAA e tantos outros estão cada vez mais fortalecidos e, sem dúvida, vem capacitando muito de seus frequentadores.

Ao aluno do curso de letras, que está sendo habilitado em língua inglesa, é também dada a oportunidade de aprender a falar e produzir bons textos em inglês. Algumas disciplinas são de extrema importância para sua formação acadêmica. Dentre elas se encontram os estudos que tratam da fonética e da fonologia.

Existem várias razões que fazem com que a disciplina que trata de questões fonéticas e fonológicas se torne fundamental para o aluno que se propõe a fazer letras, independentemente da habilitação escolhida. No entanto, há ainda alguns aspectos que precisam ser mais explorados. Para que o aluno possa perceber com mais clareza as diferenças, muitas vezes sutis, entre a língua materna e a língua a ser aprendida, se faz necessário, também, fazer uma análise contrastiva mais aprofunda entre as línguas a serem analisadas.

Considerando o fato de que um estudo contrastivo entre duas ou mais línguas ajuda sobremaneira na formação do aluno, procurei desenvolver um pesquisa que pudesse dar respaldo a minha afirmação. Assim sendo, escolhi como assunto a ser analisado as formas fracas (weak forms) da língua inglesa. Conjunções, preposições, artigos, pronomes e verbos modais, que, em sua grande maioria, fazem parte do sistema fechado da língua, são as chamadas formas fracas, isto é, são palavras estruturais. Elas mal são percebidas no registro oral de um falante nativo da língua inglesa. No entanto, precisam ser bem estudadas por aqueles que pretendem falar inglês com uma certa naturalidade.

A esse respeito, Ladefoged (1975:93) apresenta o seguinte argumento: *'Weak forms and assimilations are common in the speech of every sort of speaker in both Britain and America. Foreigners who make insufficient use of them sound stilted'*.

Sabemos que a oposição binária – palavras de conteúdo lexical x palavras estruturais – desaparece quando são levadas em conta questões pragmáticas. Uma estrutura do tipo, *He is a good friend of mine*, pode ter significações diferentes, dependendo do vocábulo a ser acentuado. Isso acontece em qualquer língua natural.

Mas a questão que coloco como uma das áreas que pode ser problemática para os alunos que estudam inglês na graduação, diz respeito ao pouco conhecimento que eles têm sobre o padrão acentual da língua inglesa e de sua língua materna. Obviamente, ambas possuem algumas semelhanças quanto à acentuação das palavras como em *a process* (nome) *to process* (verbo). O mesmo acontece em português, com o nome *sabiá* e o verbo *sabia*, por exemplo. Mas, comparando o padrão acentual da língua inglesa com o da língua portuguesa, pode-se perceber diferenças significativas no sistema fonológico; a redução da

qualidade da vogal é um exemplo disso.

O acento numa sentença em inglês aparece em intervalos regulares e, por esse motivo, o ritmo recebe o rótulo de 'stress-timed rhythm'; o período de tempo entre as sílabas acentuadas tende a ser o mesmo independentemente da quantidade de sílabas que recebem o acento tônico.

Sobre esse assunto, Lado (1961) faz a seguinte afirmação:

'English tends to make uniform the length of time from primary stress to stress regardless of the number of intervening syllables. Thus the phrases separated by a vertical line in the following example are of approximately the same duration though the first has only one syllable and the second has four. Sign / the documents / in ink. Because of this timing based on stress units, English rhythm has been called stress-timed rhythm'.

Sabemos que nem todas as sentenças são tão regulares como afirma Lado. Numa estrutura do tipo *On' that situation there was' nothing to be 'done*, a alternância entre os acentos não ocorre num intervalo regular. No entanto, a língua inglesa tem uma série de mecanismos que agem juntos para que o ritmo seja mantido.

A língua portuguesa, por outro lado, possui uma acentuação mais silábica recebendo o rótulo de 'syllable-timed rhythm'; a duração de cada sílaba é mais uniforme e as sentenças tendem a ser proporcionalmente tão longa em seu ritmo quanto o número de sílabas que ela contém. Dessa forma, são as sílabas e não os acentos que ocorrem em intervalos regulares. No exemplo, *'Ele me mandou colocá-los no chão'*, podemos fazer a seguinte separação: *Ele me mandou / colocá-los / no chão*. A duração das partes da sentença é determinada pelo número de sílabas que ela contém.

Segundo Cagliari (1981: 126) algumas estruturas do português podem ter um ritmo acentual semelhante ao do inglês. No entanto, no sul do Brasil predomina o ritmo silábico sendo bastante evidente no chamado 'dialeto gaúcho'.

Se considerarmos o fato de que tanto o português quanto o inglês possuem um padrão acentual semelhante, é de se esperar que os alunos não tenham dificuldades em pronunciar corretamente as formas fracas. Mas a análise dos dados nos mostra que isso não acontece, como veremos a seguir.

O corpus analisado é composto de 15 informantes do 3º e 4º anos de graduação do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Foram selecionados aqueles alunos que não frequentaram cursos específicos de inglês.

O procedimento adotado foi simples: os informantes foram levados ao laboratório e lhes foi entregue um folha de papel contendo 18 sentenças. Após se familiarizarem com as estruturas, suas falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas foneticamente. Para proceder à análise obedeci o seguinte critério:

1. As formas fracas foram organizadas de acordo com a ordem em que aparecem nas sentenças, sem se levar em conta a categoria gramatical a que pertencem;

2. Se formas fracas idênticas aparecem na mesma estrutura, com um mesmo contexto fonológico, apenas uma delas é analisada..

3. Os dados foram agrupados de acordo com a porcentagem de erros.

Dado o número relativamente alto de formas fracas analisadas (60 formas), foram selecionadas algumas, como veremos a seguir:

70% dos vocábulos *he, she, we, you, of, could* foram acentuadas pelos alunos do 3º ano e 50% pelos alunos do 4º ano;

95% das palavras *were, her, per,* foram acentuadas pelos alunos do 3º ano e 80% pelos alunos do 4º ano;

70% dos vocábulos *do, there, are, us, and,, who, sir* foram usados na sua forma fraca no 3º ano e 90% no 4º ano;

90% dos alunos do 3º ano acentuaram as palavras *will, shall, been, is, upon;*

Apenas 10% das formas fracas das palavras *at, for, from, to, can* são encontradas tanto no 3º ano quanto no 4º ano.

Como há uma tendência dos alunos em acentuar as sílabas dos vocábulos, o índice de ocorrências de formas fracas utilizadas não é muito expressivo (cerca de 25% aproximadamente), o que me faz crer que pode ser considerada a possibilidade de transferência do padrão acentual do português para o inglês. Mas essa afirmação ainda é um pouco prematura pois até o momento a pesquisa ficou limitada a análise de sentenças. O próximo passo será analisar as formas fracas e o ritmo das estruturas dentro do texto, levando em conta os efeitos pragmáticos no processo interativo da conversação.

Embora alguns foneticistas afirmam que a tendência de acentuar as formas fracas no registro oral deve ser evitada, podemos concluir

que, nos casos acima apresentados, os alunos tentam pronunciar aquelas formas exatamente como elas são escritas com o objetivo de obter uma pronúncia correta.

Na verdade, o exercício da oralidade ainda é o melhor caminho para quem deseja aprender uma segunda língua. Nela podemos perceber não só as variantes lingüísticas, como também identificar a classe social a que o indivíduo pertence.

Referências bibliográficas

- CAGLIARI, L. C. (1981) *Elementos da fonética do português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- CÂMARA Jr. J.M. (1975) *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Petrópolis.
- COMB MARTIN, M.H. (1979) *Exercising spoken English*. London, The Macmillan Press Limited.
- GIMSON, A.C. (1978) *An introduction to the pronunciation of English*. London, Edward Arnold.
- Ladefoged, P. (1975) *A course in phonetics*. New York, Harcourt Brace Jovanish.
- LADO, R. (1961) *Language testing*. London, Green and Co. Limited.
- O'CONNOR, J.D. (1967) *Better English pronunciation*. Cambridge, CUP.
- RICHARDS, J.C. (ed) (1974) *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London, Longman Group Limited.
- SILVA, T.C. (1999) *Fonética e fonologia do português: roteiro de um estudo e guia de exercícios*. São Paulo, Contexto.

A constituição dos sujeitos no discurso de sala de aula

Maria Ester Vieira de Sousa
Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *The pedagogical discourse is mainly characterized by the invariability of the teacher's position in the student's relationship, causing an interchangeable placement of their roles. What is well-known is the strategies of domination where teacher controls students and knowledge and he/she is controlled by the educational system. Our work, however, plans to show that the classroom speech reveals disruption in the discourse that affects the bases of the pedagogical discourse characterization.*

PALAVRAS-CHAVE: *sujeito – discurso de sala de aula – rupturas*

Constantemente, os conceitos de discurso pedagógico (DP) e discurso de sala de aula (DSA) têm sido associados: ora se confundem ora um é definido a partir do outro. Visto que o DP tem sido tradicionalmente definido como um discurso autoritário, iniciaremos refletindo acerca do que se entende por discurso autoritário, buscando compreender a sua constituição e a possibilidade de aí situar o DSA. A respeito desta questão, Bakhtin (1993: 143) apresenta uma discussão bastante significativa. Diz ele:

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado. É uma palavra encontrada de antemão. (Grifo do autor)

Há três aspectos que caracterizam essa definição de *palavra autoritária* que gostaríamos de destacar. O primeiro diz respeito ao fato de a palavra autoritária encontrar-se *colada* à autoridade; o segundo, ao fato de ela exigir o nosso reconhecimento e assimilação e o terceiro, ao fato de ser uma palavra “transmitida”, “*encontrada de antemão*”. Todas estas características se aplicam ao DP? Vejamos.

Sem dúvida, estamos diante de um discurso ligado à instituição Escola que o outorga ao professor (autoridade instituída). Isto é, o DP encontra-se indissolúvelmente amarrado à instituição e é considerado um discurso de autoridade: de maneira geral, não se pensa o discurso pedagógico sem a Escola e sem o professor. Mas torna-se tautológico porque a autoridade só existe a partir do reconhecimento da escola, da sociedade e do aluno, caso contrário, sua fala autoritária não se institui como tal. Considerando esta necessidade de reconhecimento como uma característica essencial da palavra autoritária, teríamos que se o aluno, por exemplo, não aceitar/permitir a autoridade do professor, a fala autoritária, então, não se consubstanciará.

Orlandi (1987: 23) afirma que “*a escola é a sede do DP*” e caracteriza esse discurso como autoritário, a partir da análise do objeto do discurso e de seus protagonistas. Para ela, o discurso autoritário oculta o referente pelo dizer de um agente exclusivo, já que se estaria diante de um discurso que, em princípio, não admite a reversibilidade, não reconhece o outro como um interlocutor, mas apenas como um receptor passivo. No caso do DP, esse agente exclusivo, o professor, tem sido idealmente concebido como aquele que detém o saber e o ensina/transmite ao aluno cuja imagem social – a de quem nada sabe – incorpora a contrapartida desse imaginário discursivo. Lugar de uma intervenção cognitiva regrada de um sujeito sobre o outro, o discurso pedagógico supõe, segundo Orlandi (1987), o seguinte acordo discursivo: X ensina Y a Z, onde X é o professor; Y é o saber transmitido (o conteúdo de ensino) e Z, o aluno.

Esse suporte abstrato do discurso pedagógico, que o define

enquanto monológico, assemelha-se ao que diz Bakhtin (1993) sobre o discurso autoritário, quando observa que a palavra autoritária parece cessar ou pretende conter a perspectiva dialógica e polissêmica da linguagem, na medida em que a “*sua estrutura semântica é imóvel e amorfa, ou então é acabada e monossêmica, seu sentido se refere ao pé da letra, se torna rígido*” (Bakhtin, 1993: 144).

Em um certo sentido, essa noção de discurso autoritário poderá levar a supor a aceitação de uma concepção de linguagem como produto, portanto, homogênea, sempre igual a si mesma e, em consequência, uma concepção de sujeitos plenos e conscientes de seu dizer. Evidentemente, a exemplo dos autores citados, não defendemos nem aquela concepção de linguagem nem essa de sujeito. Portanto, faz-se necessário aprofundar um pouco a noção de circularidade que recobre a concepção de DP. Para tanto, observaremos o recorte a seguir, extraído do *corpus* de sala de aula, em que a professora inicia com os alunos a correção de uma atividade proposta pelo LD¹:

(1)

L1P₁: *página de vocabulário (+) Gil você fez o um?*

L2A₁: *fiz*

L3P: *((A professora lê o enunciado da questão no LD))
indique o número do significado que esclarece o
sentido da palavra encantadora (+)*

L5A₂: *[eu fiz professora*

L6A₃: *[professora eu fiz ((Barulho))*

L7P: *na expressão “a mais encantadora das netas” (+)
vamos lá!*

L8A₄: *professora eu fiz eu fiz! olhe! olhe! ((Barulho. A aluna
lê o item de um verbete de dicionário que se encontra
reproduzido no livro didático)) que atrai (+)
arrebata (+) sedutor (+) mulher fascinante (+)
encantadora*

L11P: *então qual é desses daí/ olhe! Marcos diga aí [que que
você tá fazendo? ((A professora dirige-se a um aluno
que está em pé, conversando com um colega))*

L14A₅: *[nada/
não é nada não*

L15A₆: *hein!*

L16P: *eu vou dar o visto no seu caderno (+) que que tá
fazendo em pé?*

Nesse breve recorte, percebe-se a representação de uma situação corriqueira em sala de aula: durante a correção de uma atividade, nada mais óbvio do que o professor solicitar, normalmente após a leitura da questão, que o aluno dê a resposta. Esse é um momento em que o aluno é constrangido/obrigado a falar. Não se trata

¹ Esse recorte foi gravado em uma aula de 5ª série do ensino fundamental. O livro didático adotado, à época da pesquisa, era Soares (1990).

necessariamente de uma obrigação imposta pela professora e linguisticamente expressa, mas de uma imposição, decorrente das condições de produção desse discurso. Ou seja, a situação discursiva exige que o aluno se revele, demonstre o que aprendeu para que a professora possa averiguar/avaliar os seus conhecimentos, por isso, eles *querem* tanto falar². Esse momento da aula demonstra várias características da interlocução típica da sala de aula e da relação professor/aluno. Vejamos por partes.

Observe que a professora, logo em (L1P), nomeia um aluno específico para responder à questão, atitude extremamente comum e esperada. Contudo, antes que a professora conclua a leitura do enunciado da questão, iniciada em L3P, outros alunos – aproveitando o momento em que ela faz uma breve pausa, bastante comum na leitura –, claramente revelando o *desejo* de falar, já se propõem como possíveis enunciadoreis (A₂ e A₃). Esse fato, porém, é ignorado, ou seja, além de o aluno (A₁) que diz “fiz” ser totalmente esquecido, também A₂ e A₃ não são ouvidos pela professora, tanto que ela conclui o seu turno (em L8P) com a expressão “vamos lá”. Essa expressão, no contexto de sala de aula, apresenta um funcionamento discursivo bem particular, mas, em geral, previsível. Trata-se de uma fala do professor para exigir o comprometimento do aluno com a situação de sala de aula: por vezes, “serve” para solicitar que o aluno fale, outras, para exigir que ele se cale, para que outro aluno (ou mesmo o professor) fale e possa ser ouvido.

Em qualquer das ocorrências, essa fala de autoridade – aquela que possui condições para dizer, afirmar, mandar, exigir, dar (passar) a palavra ao outro etc. – instaura-se como uma necessidade das condições de produção do discurso de sala de aula. Ou seja, dentre outras funções, cabe ao professor fazer o aluno falar e calar, e, ao mesmo tempo – ou em decorrência disso –, estabelecer as condições de uso da fala. A julgar pelos enunciados de (A₂), (A₃) e (A₄), o professor não necessita, nesse contexto, instigar o aluno à fala. Como a expressão “vamos lá” já se estabelece numa situação de conflito explícito pela posse da palavra, ela acaba servindo tão somente para que a professora “diga” que cabe a ela organizar a participação oral dos alunos. Isto justifica, inclusive, o fato de ela não ter *dado ouvidos* às declarações de A₂ e A₃, pois eles deveriam falar apenas quando solicitados, ou seja, sob o comando da professora.

No fundamental, essa expressão soa como a voz da autoridade que necessita colocar ordem no caos, instaurado a partir da *luta* dos alunos pela posse da palavra. Observe-se que, em L₈, o aluno deseja/precisa falar e, principalmente, ser ouvido: “*Professora eu fiz! eu fiz! olhe! olhe!*”. Por que o desespero – aqui claramente revelado pela *repetição* e pela entonação – para se fazer ouvir? Defendemos que essa situação é resultante do discurso atual da escola que coloca a participação como um dos itens da avaliação do aluno³.

Nesse caso, é a injunção à fala que cria o conflito pela posse da palavra, visto que, atualmente, o aluno que não fala – não fala quando é solicitado a fazê-lo, bem entendido – a exemplo daquele que fala sem ser autorizado, também é punido com uma avaliação negativa. Assim, quando a participação implica falar – responder oralmente às questões propostas, emitir opinião sobre um assunto etc. –, há a necessidade da ordenação da fala, já que todos os alunos querem/necessitam falar. Sem dúvida, o duelo se justifica, pois os alunos precisam revelar-se para o professor que os avalia e é o dizer que assegura esta revelação que, em última instância, traduz-se em nota.

O conceito de disciplina (Foucault, 1987) pode ser esclarecedor para a compreensão dessa situação de sala de aula. A disciplina em Foucault (1987: 189) é entendida como *uma fórmula geral de dominação*, como uma *técnica de sujeição*, e se constitui de mínimos detalhes, de “*mecanismos miúdos, cotidianos e físicos*”. A escola, segundo Foucault, é uma instituição que, ao longo de sua história, passou a ser o lugar privilegiado de funcionamento da disciplina.

Nesse contexto, à ação disciplinar nada escapa: a organização e a distribuição do espaço físico, a um só tempo, hierarquizam os indivíduos e os tornam visíveis ao olhar do mestre. Nesse sentido, a exposição a que o aluno é, atualmente, submetido na escola, conforme sugere o nosso recorte, reflete mais uma estratégia da *poder disciplinar* (Foucault, 1987). A participação do aluno – fazendo as tarefas, falando em sala de aula, ouvindo os colegas – tem um funcionamento bem específico: expõe o aluno ao olhar avaliador do professor, coloca-o em *um campo de visibilidade* que permite ao professor identificá-lo/individualizá-lo, tendo em vista a avaliação, que pode funcionar como *recompensa* ou como *punição*; em consequência, esse processo de individualização permite ao professor promover a hierarquia, identificando os bons e maus alunos.

Isso demonstra que a participação do aluno é extremamente *normatizada* e *naturalizada*, na medida em que é apresentada como o resultado de uma situação regular e habitual. Ou seja, ele não pode se negar a falar, mas também não pode falar quando ou como quiser nem sobre qualquer assunto, afinal as normas de comportamento na sala de aula – que também atuam sobre os modos de dizer, contribuindo para a existência de uma comunicação regulada – impedem essa liberdade de ação. Isto não significa que não ocorram infrações, afinal, as relações de poder geram sujeições e resistências. É exatamente quando ocorrem resistências que o professor lança mão dos mecanismos que a escola lhe oferece para conter os infratores.

Note-se no recorte que, enquanto uns alunos desejam falar, outros preferem caminhar. E andar, evidentemente, naquele momento, é proibido. E a professora, em L12P, diz isso, pois, na verdade, ela não queria saber o que Marcos estava fazendo e o aluno (em L15A₃), ao responder “*nada (+) não é nada não!*”, demonstra perfeitamente que entendeu o jogo. Observe-se que o enunciado da professora, em L17P, funciona tão somente como ameaça: a ação enunciada, *dar o visto no caderno*, não se cumpre. Do ponto de vista discursivo, o que conta é a ameaça e o que está por trás dela, a avaliação negativa, a nota que o aluno pode vir a perder.

Mais uma vez, *a visibilidade dos corpos* – em outros momentos, representada pela participação oral do aluno e, agora, pelo aluno em pé – permite que a disciplina seja exercida. A autoridade da professora, em princípio, parece ser confirmada pela reação do aluno que volta para o seu *lugar*, o lugar de aluno, daquele que precisa obedecer ao professor, e o lugar físico (a cadeira) na sala de aula. Contudo, o silêncio⁴ do aluno – neste caso específico, a ausência de palavras – não significa ausência de sentido. É, antes, uma estratégia de quem conhece o discurso da professora (Veja-se nota 3). O aluno sabe – a professora está *sempre passando* isso para todos os alunos – que está sendo avaliado pelo seu comportamento. A repetição exaustiva, enquanto *técnica disciplinar* bastante utilizada na escola,

2 Parece contradição, mas não é: como o aluno é constrangido a falar, o desejo de falar que os alunos manifestam advém mais dessa obrigação institucional de falar – que chamamos de *injunção à fala* – do que da vontade, soberana, de querer falar para participar da aula. Evidentemente, não estamos negando a possibilidade de que o aluno sinta prazer em participar da aula; pretendemos tão somente chamar a atenção para o fato de que o sujeito-aluno não é totalmente livre para não falar.

3 No *corpus* como um todo, tanto nas gravações das aulas quanto em entrevistas, temos vários exemplos de situações em que as professoras claramente explicitam que participação e comportamento valem nota: “*tô passando sempre pra eles (+) eu estou observando não pense que vocês estão/ nem um nem outro está brincando e eu não tô vendo*”; “*eu dou notas aos alunos que tão realmente trabalhando*”.

4 Seguindo Orlandi (1995), assumimos silêncio não apenas como ausência de palavra, decorrente às vezes da interdição da fala, mas, em um sentido amplo, enquanto algo necessariamente significativo.

leva o aluno a internalizar o comportamento desejado. A nota (avaliação) passa a funcionar como a forma mais real de controle/poder da professora sobre os alunos. Porém, é necessário perceber que os alunos também ganham com isso, tem-se, na verdade, uma barganha, visto que, se o professor não der nota por comportamento, os alunos também não colaboram com ele, fazendo silêncio, participando etc. Para o professor, a nota passa a funcionar como garantia (um trunfo) para a manutenção de sua autoridade; para o aluno, o comportamento transforma-se em passaporte para a obtenção da nota.

Podemos dizer que, enquanto tendência histórica, o discurso de sala de aula tem se caracterizado como um discurso que, fazendo uso da fala autoritária, consolidada nas estratégias de um poder disciplinar, pretende ocultar as diferenças, normatizando o comportamento dos sujeitos e instituindo formas de apropriação do saber. Em consequência, os lugares de professores e alunos e as funções que a cada um compete desempenhar já se encontram, de antemão, definidos e ratificados/legitimados pela escola⁵. A institucionalização desses lugares, por si só, justifica muitos dos procedimentos lingüísticos – a que se referem algumas das pesquisas sobre sala de aula – típicos da escola.

É certo que o professor é aquele que detém o *poder* da fala, controlando-a e distribuindo-a, mas também não podemos esquecer que ele tem o *dever* (instituído) de falar. O aluno é *obrigado* a permanecer em silêncio, mas ele também tem o *dever* de falar, para que possa se revelar para o professor e para a escola. Em nosso *corpus*, esses dois procedimentos discursivos, falar e calar, comuns a qualquer discurso, se articulam e se alternam enquanto estratégias discursivas a que professor e alunos precisam estar atentos.

Esse discurso de sala de aula que divide, que separa, que exclui, que premia, que pune, que obriga professores e alunos a falar e a calar, que é extremamente normatizado, regrado e, por isso mesmo, previsível, é o que chamaremos de *discurso pedagógico instituído*. Guardando relação com o discurso autoritário, trata-se do dizer sem sujeito, um dizer que “já foi reconhecido no passado” (Bakhtin, 1993). É o dizer que corresponde ao “saber” acumulado ao longo da história acerca do que significa ser professor e ser aluno em sala de aula.

A atividade de sala de aula, contudo, que é, em sua essência, uma atividade lingüística, revela formas (lingüísticas) explícitas que abalam os alicerces dessa caracterização de *discurso pedagógico*, principalmente no que diz respeito à imagem de professor como aquele que detém o conhecimento:

(2)⁶

A: como é o nome daquele aparelho que coloca no paciente pra dá choque?

P: ah! o nome mesmo **eu não sei não**

[...]

P: então (+) Chacal é o apelido de: **deixa eu ver aqui** (++) (olhando a anotação que ela havia feito em um papel) é o apelido de Ricardo de Carvalho Duarte (+) um poeta carioca (...) (Grifo nosso)

A função-professor, enquanto posição enunciativa, supõe um saber, relacionado a cada área de atuação, de que o professor se apropria e do qual depende a sua atuação. O *discurso pedagógico instituído* atua no sentido de impedir o professor de dizer que não sabe ou de explicitar essa sua relação de dependência. Neste exemplo, o professor, primariamente cognoscente, desvela sua falta e sua incompletude (“eu não sei não”); revela, por um lado, que nem sempre domina o conhecimento e, por outro, que não é seu princípio fundador, reconhecendo (“deixa eu ver aqui”) que o seu discurso é constituído por outro(s) discurso(s) que já falaram sobre o mesmo objeto.

Vejamos outro exemplo em que as estratégias de resistência dos alunos colocam em xeque uma outra característica do discurso

pedagógico, qual seja, o professor domina/controla os alunos: (3)

L1P: olha deixa eu falar uma coisa (++) ei silêncio! deixa eu falar uma coisa (+) comportamento eu vou verificar bem (+) eu estou observando bem quem está se comportamento e quem não está e comportamento faz parte da avaliação geral de vocês

L5A: eita!

L6P: estão entendendo?

L7A: tá ou não tá?

L8A: tô não!

Aqui as intervenções dos alunos, em L5, L7 e L8, estabelecem claramente um confronto em relação à autoridade da professora. Temos um *modo de dizer* que claramente rompe com a estrutura típica do discurso pedagógico instituído, desestruturando os “padrões” lingüísticos estabelecidos. Essa desestruturação provoca, como um dos seus efeitos de sentido, uma afronta ao discurso de autoridade e uma *subversão dos valores estabelecidos* para a relação professor/aluno, demonstrando resistência às regras (lingüísticas e não lingüísticas) e aos valores da Escola.

Nesse sentido, podemos dizer que os sujeitos são submetidos às restrições de regras e normas históricas e sociais (lingüísticas e não-lingüísticas), mas isso não significa dizer que eles simplesmente as reproduzam. Os confrontos, as contradições e, principalmente, as resistências dos alunos, no mínimo, solicitam do professor estratégias que reconheçam o movimento dos sujeitos no processo interlocutivo; demonstram que, no exercício da função-professor e da função-aluno, existem sujeitos que constroem linguagem e história.

Concluindo, diríamos que o discurso de sala de aula (DSA) reflete o discurso pedagógico instituído e, simultaneamente, subverte a ordem do instituído, revelando, a um só tempo: o discurso de um sujeito (o professor) que pretende controlar os sujeitos (os alunos) e o dizer, mas que é constrangido pela obrigatoriedade do dizer; o reconhecimento, por parte do professor, de que nem sempre domina o conhecimento; a presença da indisciplina/resistência por parte dos alunos como sujeitos ativos que podem, inclusive, se negar a falar e a entender.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, UNESP; Hucitec, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- SOARES, Magda. *Português através de textos*, 5. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

5 Alertemos: não estamos defendendo que o processo de validação/legitimação de uma posição-sujeito defina, de uma vez por todas, o exercício da função-sujeito.

6 Os recortes (2) e (3) foram retirados do corpus de outra escola, também de aulas de 5ª série.

Marcas de subjetividade reveladas na escolha lexical

Maria Flávia Fabbri de Araujo Espada

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA).

ABSTRACT: A travail-a a pour objectif de trouver les traits de subjectivité manifestés au niveau superficiel du texte.

PALAVRAS-CHAVES: sujeito produtor, derivação, subjetividade.

Introdução

A enunciação é o fazer ser do enunciado, que, por sua vez, é o fazer ser do sujeito. Nesse sentido, o sujeito enunciativo não existe fora do enunciado, mas, ao contrário, revela-se nele por meio de marcas disseminadas na superfície do texto. Ao produzir um enunciado, o sujeito trabalha com as idéias de seu tempo e da sociedade em que vive. Assim, mediante o levantamento das escolhas preferenciais do sujeito na tessitura do enunciado, a atividade analítica pode estabelecer uma rede de relações que expõe um determinado perfil enunciativo desse sujeito produtor, como também de sua época. Com base nestes pressupostos, procedemos à análise de textos jornalísticos veiculados no jornal *Diário do Rio Claro*, cidade do interior de São Paulo, no ano de 1934, época em que o país vivia a Era Vargas. Com o estudo, objetivamos estabelecer relações entre os processos preferenciais do sujeito no que se refere às escolhas de formação lexical (composição, derivação e neologismo) e um perfil enunciativo eventualmente associável a formações discursivas ou tendências ideológicas vigentes no referido período.

Segundo os pressupostos teóricos desenvolvidos pela teoria lexical, as palavras são elementos de que dispomos para formar enunciados. Grande quantidade das unidades lexicais são criadas pelos próprios falantes de uma comunidade lingüística, sem que percebam que estas unidades não estavam disponíveis e foram criadas exatamente na hora em que a necessidade apareceu. (Basílio, 1995:05)

Se a linguagem é sempre produzida por um falante que sente necessidade, conveniência, desejo ou o prazer de dizer alguma coisa, ela é, então, subjetiva. Dessa maneira, o locutor nunca deixa de estar por trás do enunciado, mesmo que este tenha a subjetividade reduzida ao mínimo ou praticamente nula.

Assim, podemos afirmar que a produtividade lexical dá-se também em decorrência das necessidades do falante, revelando, portanto, a subjetividade do sujeito produtor.

Segundo Sandmann (1995:27), os aspectos subjetivos do sujeito produtor se fazem presentes, principalmente, através da escolha dos sufixos, ganhando destaque os sufixos pejorativos. Os sufixos que expressam o grau também são subjetivos, pois, o mesmo sufixo, conforme o contexto ou a situação, pode expressar apreço ou despreço.

Para Alves (1990:39), os sufixos têm sido empregados na imprensa brasileira com a intenção de provocar ironia, estranhamento em uma mensagem, ou seja, a unidade lexical pode ser criada também por razões estilísticas, causando efeitos intencionais diversos.

As marcas de subjetividade não se resumem aos processos lexicais, mas a partir do léxico já disponível, o sujeito pode produzir efeitos de sentido reveladores de sua intenção. Nesse caso, o emprego de palavras portadoras de significado afetivo, o emprego de qualificadores e modificadores também se prestam à exteriorização da subjetividade, ressaltando-se também o emprego da 1ª pessoa.

Para a consecução do nosso objetivo, analisamos o texto **O dever do cidadão da D. C. M. de Propaganda do P. C.** publicado no jornal "Diário do Rio Claro" do dia 20/09/34.

O DEVER DO CIDADÃO

Cada soldado do P. C. deve ser um propagandista do seu parti-

do, na imprensa, nos comícios, nas reuniões, nas ruas, no lar onde quer que se encontre. Não é bastante sermos maioria. É preciso que sejamos grande maioria, para que a nossa força e o nosso prestígio se afirmem dentro e fóra das fronteiras estaduais, em benefício dos ideais e dos interesses de São Paulo.

Para o momento, a propaganda mais útil é a do alistamento eleitoral. Alistem-se todos os constitucionistas, para que o seu apoio ao P. C. se traduza na cooperação para a vitória nas urnas. E façam com que se alistem todos os seus amigos. Hoje, o voto não é apenas um direito assegurado: é também um dever iniludível.

A vontade e o poder de um partido expressam-se nas urnas, pelo voto. Alistae-vos, pois e levae ao alistamento os vossos amigos e correligionários, para maior grandeza da vitória do Partido Constitucionalista nas eleições constituintes estaduais.

No primeiro parágrafo, verifica-se o emprego de *propagandista*, cuja formação lexical se deve ao processo de derivação sufixal. O sufixo *-ista*, formador de um nome, indica ação de propagar, no caso em questão, as idéias do Partido Constitucionalista (P. C.). Chamamos a atenção o emprego do vocábulo *cada*, presente em *cada soldado*, indicando individualidade, porém, o efeito de sentido é o de atingir o coletivo, isto é, todos os membros do partido. Corroborando essa idéia, há a indicação dos locais onde se deve efetuar a propaganda. Assim, o sujeito produtor parte de um local geral (imprensa, comícios, reuniões), atingindo o local mais específico e particular - o lar, para, finalmente, generalizar novamente *onde quer que se encontre*. Pode-se afirmar que, segundo o texto, o propagandista deve difundir os princípios e ideais do Partido Constitucionalista, como também agregar adeptos ao referido partido.

Em seguida, há o emprego do elemento lingüístico *maioria* que indica uma avaliação quantitativa de caráter subjetivo. Esse elemento é formado por derivação sufixal, cujo sentido dicionarizado é qualidade maior, superioridade, excelência. Essa idéia de superioridade é reforçada pelo qualificador *grande*. Assim, nas palavras do sujeito produtor, não é o bastante ser *maioria*, é preciso ser mais numeroso. Portanto, o P. C. não deve ter apenas superioridade, mas notável superioridade, isto é *grande maioria*. Observa-se também o fato de o sujeito indicar explicitamente a finalidade de ser *maioria*. Em outras palavras, é preciso ser maioria para afirmar a força e o prestígio do partido.

O emprego de palavras formadas por derivação regressiva como *prestígio* e *benefício*, produzem o efeito de sentido de ressaltar mais o resultado de uma ação do que a ação propriamente dita. No uso de *prestígio*, por exemplo, há subjacente a idéia de atração e a influência que o P. C. quer exercer, não só nos limites do Estado de São Paulo, mas fora dele, favorecendo os ideais e os interesses de São Paulo.

É interessante observar que, no segundo parágrafo, sem negar o papel do *propagandista*, explicitado no primeiro parágrafo, o sujeito recorta essa função, tanto no aspecto temporal "para este momento", quanto à especificidade ou finalidade, isto é, a propaganda, agora, deve ser referente ao alistamento militar. Ressalte-se que o

termo *propaganda* aparece modificado pelo qualificador *util*, elemento portador de uma avaliação apreciativa. Explicitando ainda mais a subjetividade, há o emprego do quantificador *mais*, cujo efeito de sentido é o de indicar que embora toda a propaganda seja útil, a do *alistamento* é mais.

Quanto aos processos de criação lexical, há que se assinalar o emprego de *alistamento*, formado por derivação parassintética, em que o prefixo /a-/, conforme Martins (1997), não apresenta valor expressivo. O sufixo /-mento/ indica o ato ou efeito de inscrever-se.

Em *eleitoral* observa-se que o sufixo /-al/, formador de adjetivo a partir de substantivo, produz o efeito de especificar o tipo de alistamento que deve ser feito, depreendendo-se, portanto, uma função denotativa.

Na palavra *constitucionalista*, observa-se a utilização do sufixo /-ista/, cujo valor de “adepto, seguidor, admirador”, tem a função de designar uma associação que tem como objetivo lutar pela formação de uma constituição.

Encontra-se, no segundo parágrafo, o emprego do elemento lingüístico *cooperação*, formado pelo processo de derivação prefixal e sufixal. O prefixo /co-/ apresenta o significado de “trabalho em comum”, já o sufixo /-ção/ expressa o resultado de uma ação. Assim, mais uma vez, o sujeito conclama os constituintes para, em conjunto, atingirem o objetivo final: vitória nas urnas.

Nota-se ainda o emprego do imperativo *façam*, indicando uma ordem contundente. Essa ordem refere-se ao fato de se congregarem adeptos ao partido.

Ainda nesse parágrafo, o sujeito produtor, ao empregar *hoje, o voto não é apenas um direito assegurado*, deixa implícito que no passado não o era. Além disso, o uso de *não é apenas*, introduz um argumento mais forte, rumo a uma determinada conclusão. Em outras palavras, o voto é direito assegurado e também dever de todo cidadão.

Cabe salientar que em *dever*, há um processo de derivação imprópria. Assim, do modal que expressa obrigação, forma-se o substantivo com o mesmo sentido. Esse substantivo aparece acompanhado pelo qualificador *iniludível*, que é formado lexicalmente pelo processo de derivação prefixal e sufixal. Assim, há o prefixo /in-/, de sentido negativo, e o sufixo /-vel/ formador de um adjetivo. Entretanto, devemos assinalar que, no elemento lingüístico em questão, é possível detectar uma outra voz, com a qual o sujeito produtor polemiza, discorda. Essa voz refere-se àqueles que, provavelmente, se posicionam contrários ao fato de ser o voto obrigatório.

Assim, pode-se perceber duas formações discursivas concorrendo no mesmo período: uma do Partido Constitucionalista que prevê a obrigação e o direito do voto; outra, do Partido Oficial que não aceita o P. C.

No último parágrafo, o sujeito produtor explicita a importância do voto. Assim, nas suas palavras, *o voto*, formado por derivação regressiva, é o instrumento de que dispõe o cidadão para a expressão dos ideais e do poder de seu partido.

Ressalte-se, mais uma vez, a utilização do processo lexical de derivação imprópria, pois há o emprego do vocábulo *poder* como substantivo, objetivando indicar o efeito de sentido de supremacia, domínio, influência, força do Partido Constitucionalista.

Na seqüência discursiva, há o emprego de dois verbos no imperativo: *alistae-vos* e *levae*, ambos indicando uma ordem, um dever a ser cumprido. Entretanto, essa ordem, esse dever inclui não só os já inscritos, mas também aqueles que os propagandistas vão convencer a fazê-lo.

Nessa busca de adeptos, procurando uma generalização, constata-se o emprego de *correligionário*, formado pelo processo de derivação parassintética, cujo significado refere-se a pessoas da mesma doutrina, do mesmo partido.

Finalmente, o sujeito explicita sua posição discursiva, ou seja, a vitória do P. C. já é fato consumado, porém, necessita de mais adeptos para *maior grandeza da victoria*. Nesse enunciado, observa-se o emprego de *grandeza*, formado por derivação sufixal, em que o sufixo /-eza/ traz em si o sentido exaltar a qualidade já expressa na significação básica da palavra. Isso nos leva a considerar tal vocábulo como subjetivo, pois há um julgamento do sujeito produtor. No contexto em questão, *grandeza* refere-se à extensão da vitória. Acrescenta-se que há o emprego do modificador *maior*, remetendo à idéia de superioridade do fato. Em outras palavras, a vitória é certa, mas não será uma simples vitória, será, sim, uma vitória altamente expressiva.

Considerações finais

As estratégias empregadas pelo sujeito produtor do enunciado, como ficou observado na análise, dizem respeito à luta que cada cidadão deve fazer para divulgar os ideais políticos do Partido Constitucionalista. Sem excluir esse fato, a intenção do sujeito é de conclamar os partidários do P. C. como também outros que devem agregar-se a eles para o exercício do voto, pois, segundo ele, este é o único instrumento que o cidadão dispõe para expressar seus ideais e o poder de seu partido político.

A análise do texto revelou-nos que embora não empregando a primeira pessoa “eu”, marca de subjetividade, é possível detectá-la por meio da escolha lexical efetuada pelo sujeito produtor. Assim, observamos o emprego quantificadores e qualificadores, cujo efeito de sentido é de realçar a sua intenção enunciativa.

No que diz respeito aos processos de formação lexical, não verificamos nenhuma criação neológica. Isso nos permite afirmar que, no texto, a produtividade lexical segue os padrões normais.

Referências bibliográficas

- ALVES, I. M. *Neologismo, Criação Lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1995.
CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
_____. *Problemas de Lingüística Descritiva*. Petrópolis: vozes, 1971.
_____. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978.
MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.
SANDMANN, A. J. *Morfologia Geral*. São Paulo: Contexto, 1997.
_____. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

O lugar definido

Maria Izabel de Oliveira Massoni

Universidade Estadual de São Paulo - UNESP/IBILCE

ABSTRACT: *Argumentation, as an enunciative phenomenon, structures itself from the dialectic process existing between the domains of quantity and quality. This relation configures the first stage in the transformation of the discourse into text.*

PALAVRAS-CHAVE: *Argumentação; Lugares; Quantidade; Qualidade*

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão a respeito dos lugares de quantidade e de qualidade que, segundo Perelman (1996), revelam as duas tendências fundamentais do homem: o espírito clássico (manutenção de valores) e o romântico (contestação de valores).

No processo persuasivo, a relação entre essas duas tendências configura-se como o ponto inicial para a situação argumentativa, em que “verdades” e opiniões de grupos diferentes serão colocadas em confronto.

Para Perelman, o lugar não é o valor, mas, sim, premissas generalíssimas fundadoras de valores que reforçam a adesão ou atuam sobre o meio de estabelecer o valor de determinadas coisas. Como pares antitéticos, os lugares subjazem aos acordos, próprios a situações e classes diferentes e temporalmente determinadas, segundo a imagem que o orador faz do auditório e do referente, regada pela intenção de dizê-lo.

Na argumentação, em que se quer levar o outro a estabelecer um outro saber (discordando do anterior ou complementando-o), premissas oriundas de dois acordos são colocadas em confronto e a assumida pelo locutor é a que se revela na discordância do geral que ele acredita ser presumido pelo ouvinte. Portanto, para nós, o acordo “discordante” é o desacordo, que, naquele determinado texto enunciado, está fundado no lugar da qualidade que é assim caracterizado pelo próprio fato de, na estrutura organizacional, estar na categoria do Desacordo. Essa mesma premissa do desacordo, fundada no lugar de qualidade, é tomada como o acordo contrário, fundado no lugar de quantidade, na réplica, por exemplo. Como diz Perelman (*op.cit.*:74), “alguns objetos de acordo encontram-se igualmente como tipos de objetos de desacordo”.

Perelman (*op.cit.*:99) afirma que:

O que se apresenta mais amiúde, o habitual, o normal, é objeto de um dos lugares utilizados com mais freqüência, a tal ponto que a passagem do que se faz ao que é preciso fazer, do normal à norma, parece, para muitos, natural. Apenas o lugar de quantidade autoriza essa assimilação, essa passagem do normal, que expressa uma freqüência, um aspecto quantitativo das coisas, à norma que afirma que tal freqüência é favorável e que cumpre conformar-se a ela.

Para Perelman (*op.cit.*:100) “os lugares de qualidade aparecem na argumentação quando se contesta a virtude do número” e o singular, o uno, o precário são os valores fundados nesse lugar, os quais podem, na argumentação, servir de norma.

À página 109, o autor afirma que:

A situação argumentativa, essencial para a determinação dos lugares aos quais se recorrerá, é por sua vez um complexo que abrange, ao mesmo tempo, o objetivo a que se visa e os argumentos com os quais há risco de se chocar. Esses dois elementos estão,

aliás, intimamente ligados; com efeito, o objeto a que se visa, mesmo que se trate de desencadear uma ação bem definida, é a um só tempo a transformação de certas convicções e a réplica a certos argumentos, transformação e réplica que são indispensáveis ao desencadeamento dessa ação. Assim é que a escolha entre diferentes lugares, lugares de quantidade e qualidade, por exemplo, pode resultar de um ou de outro componente da situação argumentativa: ora veremos claramente que é a atitude do adversário que influi nessa escolha, ora veremos, ao contrário, o vínculo entre essa escolha e a ação por desencadear.

Observa-se, portanto, que os lugares regem a situação argumentativa, dependendo, a sua escolha, da intenção do orador. A escolha estratégica dos lugares de quantidade e qualidade na argumentação se deve, então, num nível mais abstrato, às intenções do persuasor e, basicamente, refletem as duas posições argumentativas: a reiteração ou a contestação de valores presumidos pelo auditório.

Ressaltamos que, num nível mais concreto, tais valores podem manifestar-se nos enunciados por meio de números e qualidades. Por exemplo, se um político candidato à reeleição a prefeito diz que em sua gestão anterior construiu muitas escolas (quantidade), o outro, também na mesma situação, replica, afirmando que foi honesto (qualidade).

Como dissemos anteriormente, o número (muitas escolas) e a qualidade (honestidade) podem ser, no texto, valores oriundos, respectivamente, de lugares de quantidade e qualidade, mas, para nós, no exemplo acima, são o produto de um processo, muito mais complexo, de colocação em cena de posições enunciativas. Assim, se tomados na superfície textual como argumentos diferentes (de número e de qualidade), na situação argumentativa, ambos são valores que partem do mesmo lugar de quantidade, ou seja, o consenso de que um bom prefeito tem de construir obras e ser honesto. Em outras palavras, não é o argumento que explicita o lugar de onde ele veio, mas, sim, a colocação desse mesmo argumento na situação argumentativa em que se prevê o outro e suas presunções. Para nós, no exemplo acima citado, a honestidade se apresenta como utilização do lugar de qualidade não porque é uma virtude (como a sabedoria, a bondade, o discernimento etc), mas porque ela se coloca, no confronto, como diferencial, como o desacordo. Se invertêssemos a situação e o primeiro político dissesse que havia sido honesto em sua primeira gestão e outro replicasse que ele havia construído mais obras, este último seria o desacordo extraído do lugar de qualidade por apresentar-se como diferente, como “algo a mais” do que o valor apresentado pelo primeiro político (honestidade).

É nesse sentido que entendemos o lugar de qualidade. Não o vemos como singularização numérica somente, mas, sim, como o valor preferível, no momento da apresentação da “cena argumentativa”, que é definido como tal porque resultante da relação que se dá com o valor presumido pelo auditório, estabelecido a partir do lugar de quantidade. Para nós, essa é a “negociação da distância entre os ho-

mens” (cf. Meyer, 1998:27), operada no campo enunciativo e que se revela no valor preferido (e, conseqüentemente, definido) do argumento manifestado no texto.

Assim, acreditamos que o uso dos lugares de quantidade e qualidade são estratégias argumentativas que funcionam como um “truque retórico” que mascara posições enunciativas. O lugar de quantidade funda valores tomados como consensuais e o de qualidade, valores tomados como singulares. Assim, para nós, os valores fundados no lugar de qualidade o são não por um acordo a partir dos objetos do real, mas sim, têm essa característica no momento da organização, em que estão situados em relação a uma outra norma presumida (acordo), instaurada, no texto, a partir do lugar de quantidade. Aí está a relação dialética entre os pares antitéticos, afirmada por Perelman.

Nesse sentido, “fazer muitas obras” ou “ser honesto” funcionarão como desacordo (e portanto, fundados no lugar de qualidade como únicos, singulares, diferentes) só em relação à norma presumida pelo auditório ao qual se dirige o orador.

Perelman, ao caracterizar os espíritos clássico e romântico, diz-nos que:

Assim é que a primazia concedida aos lugares de quantidade e a tentativa de reduzir a esse ponto de vista todos os outros lugares caracteriza o espírito clássico; o espírito romântico argumenta pelo contrário, reduzindo os lugares aos lugares de qualidade [...] o que é estável, duradouro, essencial, o que interessa ao maior número será considerado superior e fundamento de valor entre os clássicos. O único, original, o novo, o distinto e o marcante na história ... são lugares românticos”.(p:111, grifo nosso)

Dada a dificuldade em se estabelecer o “duradouro”, o “estável”, o “único”, o “singular”, preferimos, no processo persuasivo, optar pela noção de quantidade apenas no que se refere ao “interesse do maior número” e à de qualidade, ao “distinto e marcante na história”.

O espírito clássico e o romântico são concretizações dos movimentos básicos do homem em sua relação com o mundo, ora endossando “verdades reiteradas”, ora posicionando-se contra elas ou complementando-as. Nesse sentido, vale dizer que os lugares de quantidade e qualidade não se encontram no nível da manifestação textual, mas, sim, fundam os valores que são assumidos no processo enunciativo da “negociação da distância entre os homens” e que presidem as premissas que se revelam em tal manifestação.

São estes lugares, portanto, que vão reger todo o esquema argumentativo, a partir de duas situações distintas: a de reiteração de valores (lugar de quantidade) e a contestação dos mesmos (lugar de qualidade). Funcionam, portanto, como arcabouço de onde partirá a situação argumentativa, já que os conflitos e debates se dão em relação a “verdades” e opiniões de grupos social e historicamente determinados. O que temos, portanto, são consensos diferentes de grupos diferentes que, quantitativamente, são assumidos. Só no momento em que tais “verdades” são colocadas em confronto é que temos, então, dependendo da categoria textual em que elas se encontram, o lugar de qualidade fundando o valor que se revela na discordância ou complementação (desacordo) do valor estabelecido em relação ao lugar de quantidade, presumido no auditório a ser persuadido.

E como o auditório é uma construção do orador, retomamos,

aqui, Reboul (1998:93), na sua afirmação de que “um auditório é, por definição, particular, diferente de outros auditórios” e que “o auditório universal poderia ser uma pretensão ou truque retórico” que apresenta “a função mais nobre, a do ideal argumentativo” (grifo nosso).

Segundo Perelman (op.cit.:560), o acordo é precário, frágil, já que há dinâmica na formação dos conceitos e reelaboração das noções. Isso, então, leva-nos a considerar os objetos de acordo relativos ao preferível como a única garantia que promove a colocação do discurso em texto, o que, para nós, remete-se diretamente aos lugares de quantidade e qualidade. São eles que fundam os valores e as hierarquias e regem a argumentação, à medida que tais valores são configurados a partir de tais lugares.

É nesse sentido que Ducrot (1989) caracteriza o lugar (onde os locutores se encontram).

Se, para Aristóteles (1964), os lugares constituem uma espécie de fonte de argumentação, servindo como instrumentos para o orador, para Ducrot eles são mecanismos que tornam possível a argumentação.

Vemos, nas três propriedades estabelecidas por Ducrot para o “topos”, a possibilidade do movimento argumentativo que se dá na relação entre os pares antitéticos quantidade e qualidade. A universalidade (1) e a generalidade (2) é que asseguram a gradualidade (3). Então, se existe gradualidade, há a presença do mais e do menos, que viabilizam os deslizamentos de posição. Em outras palavras, no lugar de quantidade já existe a possibilidade da qualidade, que estará no limite entre uma escala de um “topos” e outro.

Ressaltamos, apenas, que, diferentemente de Ducrot, vemos a argumentação inscrita na língua não como um fator interno a ela, mas, sim, externo, que a faz funcionar (cf. Guimarães, 1995:79). Se a língua apresenta os operadores argumentativos é porque o “de fora” possibilitou a sua existência pela necessidade do homem em deslocar-se, em suas preferências, do mais ao menos, a partir de acordos assumidos e presumidos.

Finalmente, para exemplificar mais uma vez a nossa reflexão, constatamos o lugar de qualidade fundando as notícias: “motorista de táxi devolve bolsa esquecida por passageira, contendo quinze mil dólares”(Londres) e “transeunte descobre, no lixo de uma residência, grande quantidade em dinheiro e entrega-a ao dono da casa” (Brasil).

Se, na regra jornalística, há o velho ditado “Se um cão morder um homem, isso não é notícia, mas se um homem morder um cão, isso o é”, podemos ter, nesse início de século, um conceito de nós mesmos, a partir do lugar de quantidade ao qual se relaciona, o lugar de qualidade que funda o valor das notícias.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativo. In: GUIMARÃES, E. *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- MEYER, M. *Questões de Retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, LDA, 1998.
- PERELMAN, Ch. e OLBRECHTS-TYTEKA, L. *Tratado de Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Transitividade, referencialidade, ergatividade e a ordenação de constituintes no Português Coloquial

Maria Jussara Abraçado de Almeida
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: *In this study we analyze word order in Portuguese. With theoretical support provided by Functionalist Model, we intend to explain the phenomenon of variation in word order (verb-subject order and object-verb order), proposing an association between transitivity, referentially and ergativity.*

PALAVRAS-CHAVE: *ordem de palavras; Transitividade; ergatividade; referencialidade*

1. Introdução

Em estudo anterior (ALMEIDA, 1998), desenvolvemos análise da ordem dos constituintes do português, sob a perspectiva de sua aquisição como primeira língua¹ (L1). Dedicamos especial atenção às ordenações **OV** e **VS**, por constituírem variações bastantes frequentes no português coloquial e por também figurarem na fala de crianças ainda em estágio incipiente de aquisição do português.

Investigando a ordenação **VS**, observamos que:

a) mesmo em estágio em que a criança se comunica através de sentenças formadas apenas por uma ou duas palavras – que geralmente correspondem ao verbo e ao objeto em construções de mais de um argumento – já se verifica em sua fala a ocorrência de sujeitos pospostos em construções mono-argumentais (**VS**);

b) as ocorrências da **VS** na fala de crianças de até 3 anos de idade, diferentemente do que se postula em relação ao português coloquial (cf. Bittencourt, 1979; Lira, 1982; e Pontes, 1986), não estão fundamentalmente atreladas à função de introduzir informações novas, uma vez que o que se verifica é a predominância de SNs pospostos altamente pressupostos (ou seja: contextualmente evocados ou evocados contextualmente e textualmente de forma simultânea);

c) as ocorrências de **VS** estão preferencialmente ligadas a verbos como *cair, acabar* etc., e a SNs geralmente não-humanos e inanimados².

Tal quadro levou-nos a considerar e associar as pesquisas de Hopper & Thompson (1980), McCleary (1982) e Comrie (1981), no sentido de explicar o fenômeno de posposição do sujeito no processo de aquisição do português a partir de uma associação entre *transitividade, realidade perceptual e ergatividade*.

2. Ordenação VS: transitividade e a hipótese ergativa

Hopper & Thompson (1980) relacionam transitividade a uma função discursivo-comunicativa que refletiria a maneira como o falante estrutura o seu discurso. Ou seja, os autores correlacionam a alta transitividade à figura³, atribuindo uma importância maior às informações contidas nesse plano. A partir disso, propõem uma associação entre figura, sequencialidade e importância na narrativa.

McCleary (1982) opta por deslocar a transitividade do domínio discursivo para o domínio cognitivo, associando-a a traços da situação percebida como evento causal prototípico (p. 68-70). Sob essa perspectiva, a transitividade assume uma função cognitiva associada à forma de percepção de um evento e, em segundo plano, vê-se refletida na organização do discurso através de traços sintático-semânticos que se manifestam na codificação do evento percebido. Slobin (1982) endossa a abordagem de McCleary (1982), afirmando que os eventos prototípicos mais salientes correspondem a ações mais transitivas. Em suas pesquisas, Slobin encontrou evidência empírica da realidade perceptual das ações mais transitivas, ao constatar que as crianças demonstram perceber mais clara e imediatamente as ações em que um agente animado causa intencionalmente uma mudança física e

perceptível no estado ou locação de um paciente por meio de um contato físico direto.

Finalmente em Comrie (1981), encontramos uma análise explanatória, de caráter funcional, sobre os sistemas de marcação de caso existentes, na qual o autor enfatiza a relação observada entre os sistemas nominativo-acusativo e ergativo-absolutivo.

Comrie começa por propor a substituição dos rótulos de sujeito e objeto direto pelos símbolos **S**, **A** e **P** – que foram derivados, respectivamente, dos termos *Sujeito, Agente e Paciente* – sendo que: (1) **S** se refere ao argumento único de um verbo intransitivo; (2) **A** se refere ao argumento de um verbo transitivo, tradicionalmente considerado sujeito em línguas não-ergativas; e (3) **P** se refere ao argumento que, nessas mesmas línguas, são classificados como objeto direto.

A partir de então, Comrie explica o porquê de, entre os tipos de sistema de marcação de caso logicamente possíveis, dois deles (nominativo-acusativo e ergativo-absolutivo) serem encontrados em quase todas as línguas do mundo que têm um sistema de caso que faz a distinção entre **S**, **A** e **P**. De acordo com o autor, isso se deve ao fato de, em construções mono-argumentais, existir somente um SN, não sendo necessário, portanto, sob o ponto de vista funcional, marcar esse SN de alguma forma que o distinga de outros SNs. Em construções de mais de um argumento, porém, a menos que haja uma outra forma de marcar a diferença entre **A** e **P**, tal como a ordem de palavras, a ambigüidade é repelida através de um sistema de marcação de caso. Não sendo necessária a distinção entre **S** e **A** ou entre **S** e **P** (eles não ocorrem em uma mesma construção), o caso atribuído a **S** pode ser usado para um dos dois argumentos de uma construção tradicionalmente classificada como transitiva. O sistema nominativo-acusativo identifica **S** com **A**, e tem um marcador separado para **P**. O sistema ergativo-absolutivo, por sua vez, identifica **S** com **P**, e possui uma marca diferente para **A**.

Conforme relatado, os dois sistemas de marcação de caso predominantes nas línguas do mundo – nominativo-acusativo e ergativo-

¹ Ver em Almeida (1998) informações relativas aos dados que subsidiaram a análise.

² Ex.: Criança 7 (C) - 3 anos - Irmão mais velho (I) e a Mãe (M); criança folheando o livro de estória *A Bela adormecida*.)

I: Ó aí! Ela acordou!

M: Como foi que ela acordou? Vira pra gente ver.

C: Com o príncipe, né?

I: Então vira.

C: (Vira a página.) *Vai acabá as páginas.*

³ Categoria pertencente à propriedade funcionalista *planos*, diretamente relacionada à psicologia da *Gestalt* que, por sua vez, descreve o plano ambiental como sendo duplamente organizado. Isto é: possui um plano de relevo (*figura*), onde se destacam alguns elementos percebidos como mais salientes, e possui um plano de moldura (*fundo*), caracterizado como neutro em relação ao primeiro.

absolutivo - indicam que **S** pode ser identificado tanto com **A** quanto com **P**. Entendendo transitividade como uma propriedade que atua sobretudo no plano cognitivo (de acordo com McCleary (1982)) e que, como tal, está diretamente ligada à forma de percepção de eventos ocorridos no mundo real, julgamos ser perfeitamente compreensível a relação que se pode estabelecer entre o sujeito de construções mono-argumentais com o objeto ou com o sujeito de construções de mais de um argumento, dependendo do grau de transitividade das construções. Em se tratando de processo aquisitivo de L1, tal relação é mais transparente nos estágios aquisitivos iniciais, tendendo a assumir uma ou outra direção, nos estágios subsequentes, devido à pressão imposta pelo *input*.

Estudos sobre o processo de aquisição de L1 em línguas distintas têm demonstrado que crianças em estágios iniciais de aquisição tendem a estabelecer a relação acima mencionada. Clark (1985), por exemplo, ao estudar a aquisição do francês, observou a existência de considerável variação na ordenação de constituintes nos estágios aquisitivos iniciais. De acordo com Clark, em construções que descrevem ação, evidencia-se a ocorrência da ordenação **SVO**; nas demais, especialmente em construções mono-argumentais, verifica-se tanto a incidência de **SV** quanto de **VS** (p. 709). Mas é nas línguas ergativas, como era de se esperar, que a relação em pauta assume contornos semelhantes ao que observamos no processo de aquisição do português. Ao estudar a aquisição do samoano, Ochs (1985) constatou que as crianças de 2 a 4 anos raramente utilizam a marcação de caso ergativo em sua fala espontânea. Porém, de acordo com a autora, as crianças reservam a posição imediatamente após o verbo para constituintes absolutivos (pacientes transitivos e sujeitos intransitivos), e excluem constituintes ergativos (agentes) de tal posição. Dessa forma, conclui a autora, as crianças parecem tratar pacientes e sujeitos intransitivos como uma categoria única, distinta da categoria de agente.

3. Ordenação OV

Em nossa análise sobre a emergência da ordenação **OV** na fala infantil (Almeida, 1998), encontramos resultados parcialmente compatíveis com aqueles obtidos em pesquisas calcadas no português coloquial segundo os quais: (a) o **OV** ocorre com mais frequência em contextos de diálogo,⁴ (b) é utilizada para estabelecer contrastes; e (c) o **SN** topicalizado tende a ser evocado (cf. Braga, 1984 e Pontes, 1987, entre outros). A peculiaridade relativa aos nossos resultados se deve ao fato de termos observado que, nos estágios aquisitivos iniciais, a criança tende a usar a ordenação **OV** de forma não-contrastiva, como ilustram (1) e (2):

(1) (C15 - 1 ano e 7 meses - a Mãe (M) e a Irmã mais velha (I); criança querendo a caixa de brinquedos que está sobre um armário.)

C: O codu. O codu. (Apontando para o armário). O codu [= brinquedo].

I: Fiquei igual à Raquel, ò mãe.

C: O codu. (Chamando a atenção da mãe, que faz observações sobre o horário do fim da gravação.) Tila codu.

M: (Não responde.)

C: Mamãeee, a codu tila.

M: Tirá da... caixa de brinquedo do armário? Já vai, só um pouquinho, tá?

(2) (C5 - 2 anos - e Mãe (M); criança folheando livro de histórias.)

M: Tem pipiu aí também?

C: É. (Abrindo o livro.)

M: Que pipiu é este?

C: Essi pipiu achô!

Braga (1984), discordando de alguns autores que defendem o postulado de que a topicalização do objeto é usada basicamente para exprimir contrastes, já apontava outras funções que podem ser de-

sempenhadas por esse tipo de construção: (1) a de retomar um tópico ou um aspecto do tópico mencionado imediatamente antes, (2) a de atenuar uma afirmação anterior e (3) a de retomar e predicar sobre um **SN** já introduzido no discurso (p.216-8). A ocorrência de **OV**, ilustrada em (2), pode ser enquadrada na última função relatada por Braga. Mas (1) não se relaciona a nenhuma das funções atribuídas à **OV** no português coloquial. **OVs** como esta, que ocorrem sobretudo nos estágios iniciais de aquisição, parecem simplesmente refletir uma tendência prevista pelo princípio funcionalista da ordenação linear: a informação mais importante, mais urgente, tende a ser colocada em primeiro lugar na cadeia lingüística. Tomando como base tal pressuposto, procuramos demonstrar que a ordenação **OV** emerge na fala da criança sob a influência da tendência a que nos referimos, adquirindo, posteriormente, as demais funções assinaladas.

4. Ordenações VS e OV: transitividade, referencialidade e ergatividade

Como se pode constatar, ainda que tenhamos nos calcado em uma hipótese comum - de caráter geral e decorrente do modelo teórico adotado (de que as ocorrências das ordenações **VS** e **OV** são discursivamente motivadas) -, percorremos caminhos diferentes nas análises referentes a cada uma delas. Contudo, ao expandirmos nossas leituras sobre o tema, pesquisando tendências semelhantes em outras línguas, vislumbramos a possibilidade de haver pontos de interseção, envolvendo as duas ordenações em pauta. Tais pontos se circunscreveriam no âmbito da Transitividade.

Hopper & Thompson (1980:251), procurando demonstrar que a Transitividade é uma propriedade crucial na linguagem e que, como tal, insinua-se na gramática de diferentes línguas através de universais lingüísticos, buscaram evidências favoráveis à sua hipótese em diversas línguas. Assim, em seu estudo, os autores apresentam alguns exemplos bastante ilustrativos de reflexos morfossintáticos da propriedade da Transitividade, sobretudo no que se refere aos diferentes traços que estão agrupados sob o rótulo de *Individuação do objeto*. Isto porque, como observaram os autores, uma ação pode ser mais efetivamente transferida para um paciente individualizado do que para um paciente não-individualizado. Os traços referentes à Individuação do objeto são os seguintes:

INDIVIDUADO	NÃO-INDIVIDUADO
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não-referencial

Entre os exemplos apresentados, destacamos os que se seguem. Começamos com os extraídos do espanhol porque, conforme explicam Hopper & Thompson, o espanhol apresenta a seguinte restrição: **O** marcado com **A** precisa ser não somente animado, mas também ser humano (ou apresentar características humanas), além de ser referencial (referencialidade em oposição à definitude).

(3)

a) Busco mi sombrero (não-humano)

b) Busco **A** mi amigo (humano)

c) Celia quiere mirar un bailarín (indefinido; não referencial)

d) Celia quiere mirar **A** un bailarín (indefinido; referencial)

⁴ É claro que, em relação a nosso estudo, esse aspecto está vinculado à predominância de diálogo em nossos *corpora*.

Casos semelhantes foram constatados em outras línguas. Mais interessantes para nós, porém, são os casos em que se observa o envolvimento da ordem dos constituintes. Hopper & Thompson (1980: 258) chamam a atenção para aqueles em que diferenças na ordenação denunciam uma tendência que levaria o verbo e um objeto indefinido à coalescência. Na língua húngara, por exemplo, é necessário se fazer a distinção, em termos de ordem de palavra, entre o **O** referencial e o não-referencial, sendo a este último destinada a posição imediatamente antes do verbo (Hopper & Thompson, 1980:258):

- (4)
- a) Péter újságot olvas
jornal lê => Péter está lendo um jornal
- b) Péter olvas egy újságot
lê um jornal => Péter está lendo um jornal(específico)

Indo um pouco mais além, nessa mesma língua, se o **O** é referencial e definido simultaneamente, passa a ser indexado ao verbo por meio de uma conjugação objetiva:

- (5)
- Péter olvassa az újságot
lê(OBJ) o Jornal => Péter está lendo o jornal

Repare-se que a forma do verbo, quando o **O** é indefinido ou não-referencial, é idêntica àquela quando não há **O** (conjugação subjetiva):

- (6)
- a) A szél fúj.
O vento sopra => O vento está soprando
(Está ventando)
- b) A szél fújja a levelt.
O vento sopra(OBJ) a folhagem
O vento está soprando a folhagem

Voltando-nos agora para o português do Brasil, chamamos a atenção para o resultado que encontramos em nossa análise baseada em dados extraídos de fala infantil: todas ocorrências de **OV** (79 casos) sendo constituídas de **Os** marcados positivamente em termos de definitude e referencialidade, conforme ilustrado nos exemplos (1) e (2) apresentados anteriormente. Reforçando o que acabamos de destacar, em Braga (1984:10), encontramos uma análise que, calcada na definitude dos SNs topicalizados em construções **OVs**, mostra ser a probabilidade de topicalização de um SN definido (0,62) bem maior do que a de um indefinido (0,29).

Acreditamos que, a exemplo do que ocorre em outras línguas, o português brasileiro possa estar sinalizando para a codificação de uma distinção entre o **O** definido/referencial e aquele indefinido/não-referencial. Isto é: o **O** definido/referencial tenderia a ocupar a posição pré-verbal, enquanto o **O** indefinido/não-referencial ocuparia preferencialmente a posição após o verbo. Aprofundando-nos ainda mais nessa direção, julgamos ser interessante ressaltar que tal tendência pode sugerir, a exemplo do que também ocorre em línguas diversas, que o verbo com **O** indefinido está propenso a se comportar como intransitivo (conforme ilustrado acima na língua húngara). Seguindo essa linha de raciocínio, lembremos que as ocorrências de VS, tanto na fala de crianças quanto na de adultos, estão preferencialmente ligadas a verbos como *cair*, *acabar* etc. (tradicionalmente intransitivos), e a SNs geralmente não-humanos e inanimados. Lembremos ainda

que, no português coloquial, a **VS** está associada à introdução de informações novas, o que teoricamente propicia alta frequência de SNs pospostos indefinidos/não-referenciais. Para completar, lembremos que Naro e Votre (1991) mostraram estar a **VS** a serviço de uma estratégia discursiva que consiste em apresentar, em discursos narrativos, os eventos e as situações sem tópico, em plano de fundo, com BAIXA TRANSITIVIDADE, e que normalmente não são retomadas na progressão discursiva.

Com base em tudo que foi relatado, acreditamos haver indícios suficientes que justifiquem uma reinterpretação dos resultados encontrados em nossa pesquisa anterior, levando-nos a levantar a hipótese (a ser confirmada ou infirmada em pesquisa futura) de que o português brasileiro estaria sujeito a uma tendência que, refletindo a propriedade da Transitividade, levaria os SNs indefinidos/não-referenciais a ocuparem a posição após o verbo (**VS** e **VO**) e os SNs definidos/referenciais a se posicionarem pré-verbalmente (**SV** e **OV**).

4. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M.J.A.de. *A emergência da ordenação de constituintes no processo de aquisição do português como LI*. Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998, mimeo.
- BITTENCOURT, V.O. *A posposição do sujeito em Português*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: UFMG, 1979.
- BRAGA, M. L. *Tópico e Ordem Vocacular*. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo:USP, 1984, pp. 199-222.
- CLARK, E.V. *The Acquisition of Romance, with Special Reference to French*. IN D.I. SLOBIN (Ed.), V. 1, 1985, pp. 687-782.
- COMRIE, B. *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- HOPPER, P. J. & S. A. THOMPSON. Transitivity in grammar and discourse. In: *Language* 56, 1980, pp. 251-99.
- _____. (eds.). *Syntax and semantics 15: studies in transitivity*. New York: Academic Press, 1982.
- LI CHARLES, N. (ed.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976.
- LIRA, S. A. *Nominal, Pronominal and Zero subject in Brazilian Portuguese*. Tese de Doutorado, Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1982.
- McCLEARY, L. E.. *Transitivity in a Czech folk tale*. In: P. HOPPER & S. A. THOMPSON (eds.) 1982.
- NARO, A. & S. VOTRE. *A base discursiva da ordem verbo-sujeito em português*. Rio de Janeiro:UFRJ (datilo), 1991.
- OCHS, E. *Variation and Error: A Sociolinguistic Approach to Language Acquisition in Samoa*. IN D. I. SLOBIN (ed.) 1985, V. 1, pp. 783-838.
- PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O tópico no português do Brasil*. São Paulo: Pontes, 1987.
- SLOBIN, D. I. *The origins of grammatical encoding of events*. In: P. HOPPER & S. THOMPSON (eds.), 1982.
- _____. (ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, V. 1: The data; V. 2: Theoretical issues. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985a.

A língua como jogo em Saussure e em Wittgenstein

Maria Leonor Maia Santos

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: Both Ferdinand de Saussure and Ludwig Wittgenstein compare language to games. This paper presents some passages from both authors where the analogy is used, and tries to investigate whether there is any compatibility between Saussure's and Wittgenstein's views on the nature of language.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure; Wittgenstein; valor lingüístico; jogos de linguagem

A motivação para este estudo veio da observação de que tanto Ferdinand de Saussure, no *Curso de lingüística geral*, quanto Ludwig Wittgenstein, principalmente nas *Investigações Filosóficas*, usam a analogia com jogos para estudar a linguagem humana. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas passagens em que isso ocorre, sem perder de vista as diferenças entre os dois autores, e investigar se a utilização de analogias semelhantes serviu a conclusões compatíveis sobre a natureza da linguagem.

1 Saussure: a língua como um jogo de xadrez

Há pelo menos três passagens no *Curso de lingüística geral* em que Saussure compara a língua ao jogo de xadrez. A primeira delas encontra-se no capítulo V da Introdução, quando, tendo apresentado a distinção entre *língua* e *fala*, e estipulado que o objeto da lingüística é a *língua*, ele vai determinar que fatos devem ser estudados por essa disciplina. Trata-se, aqui, de delimitar a lingüística propriamente dita, ou lingüística interna, e a comparação com o jogo surge no último parágrafo do capítulo:

“Uma comparação com o jogo de xadrez fará compreendê-lo melhor. Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática” do jogo” (Saussure, 1969: 31-32)

O que parece ser digno de nota aqui é a percepção de que o material com que são feitas as peças do jogo importa quase nada para o seu bom funcionamento. O que define a peça é o modo como ela pode ser utilizada, em contraste com as outras peças (que movimentos podem ser feitos, que posições podem ser ocupadas, etc.) No caso da língua, como sabemos, o que é digno de descrição pelo lingüista (nessa perspectiva do que veio a ser chamado estruturalismo saussureano) são os fatos que interferem nas relações entre os elementos, e não a materialidade simples de sons ou letras.

A segunda passagem em que surge a comparação com o jogo de xadrez é consideravelmente mais longa, e aparece quando da distinção entre a sincronia e a diacronia (capítulo III da Primeira Parte). Saussure estava aparentemente interessado não só em apresentar sua dicotomia entre o estudo estático e o estudo evolutivo, mas também em justificar a independência do estudo sincrônico para uma platéia de formação histórico-comparatista, provavelmente mais resistente a abstrair o fator *mudança* de qualquer pesquisa sobre linguagem. A comparação com o jogo nesse trecho serve para mostrar a existência dos estados sincrônicos entre os momentos de mudança. Cada lance de uma hipotética partida de xadrez seria como um momento de mudança numa língua, e as relações entre as peças do jogo tal como se posicionam imediatamente antes e depois do lance seriam comparáveis a estados de língua. Interessa-nos aqui o parágrafo em que ele caracteriza o

estado de língua (a sincronia) através da comparação com o jogo:

“Primeiramente, uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. O valor respectivo das peças depende de sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos.” (Saussure, 1969: 104)

Novamente encontramos aqui a afirmação de que o valor de um elemento é determinado por sua relação com os demais que compõem o sistema, e não por uma qualidade imanente de cada elemento.

Uma terceira passagem em que surge a comparação com o jogo de xadrez está no capítulo III da Segunda Parte, quando nos é apresentada a teoria do valor lingüístico:

“Por fim, todas as noções versadas neste parágrafo não diferem essencialmente daquilo que chamamos de valores. Uma nova comparação com o jogo de xadrez não-lo fará compreender (ver p.104 s.). Tomemos um cavalo; será por si um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. Vê-se, pois, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acôrdo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente.” (Saussure, 1969: 128)

Buscando definir em que consiste a identidade lingüística (e, juntamente com ela, delimitar o campo de estudo da Lingüística), sabemos que Saussure optou por não considerar nem a permanência da matéria fônica nem a relação entre as palavras e as coisas como responsáveis por essa identidade. Por um lado, o material fônico, o som (ou a forma escrita das palavras) varia demais para que possa ser invocado como determinante da identidade. Por outro lado, o conteúdo do signo, a relação entre a palavra e o mundo tem também, em virtude de ser uma relação arbitrária, a possibilidade de sofrer modificações ao longo do tempo, e também não pode ser considerado como o que permite uma estabilidade para que o sistema da língua funcione. A conhecida resposta saussureana para esse problema é a noção de valor, em que a identidade de um elemento é dado por seu contraste com os outros elementos (não entraremos aqui, é claro, na questão da origem dessa teoria do valor, o que debordaria do alcance deste trabalho).

Desse modo, assim como num jogo (de xadrez, por exemplo), o que faz funcionar a língua é a existência de uma série de regras que definem o comportamento das unidades envolvidas, e que garantem que tais unidades se mantenham funcionais mesmo que passem por alterações, quer alterações materiais, quer alterações de sentido.

2. Wittgenstein: os “jogos de linguagem”

Como se sabe, nas *Investigações filosóficas* Wittgenstein dedica-se a reexaminar algumas das questões tradicionais sobre o funcionamento da linguagem, combatendo inclusive muitas das posturas que ele mesmo havia adotado em seu primeiro livro, o *Tratado lógico-filosófico*.

Logo no início das *Investigações*, ele apresenta sua crítica àquilo que chamou de visão agostiniana da linguagem, que seria o modo tradicional de entender uma língua humana como uma relação entre uma série de elementos (palavras) e uma série de objetos no mundo. Wittgenstein mostra como a visão agostiniana, que fundamenta a linguagem na representação dos objetos, é redutora e apenas dá conta de um dos usos possíveis da linguagem (nomear algo), deixando de lado todos os outros. Tal falha obscurece nossa compreensão do funcionamento da linguagem como um todo, visto sermos então compelidos a explicar toda a linguagem forçando-a dentro do esquema redutor que a vê como apenas um sistema de comunicação primitivo, e a deixar de lado (ou deturpar) os usos que escapam ao modelo:

“Como se ‘falar das coisas’ fosse univocamente determinado, quando de fato fazemos as coisas mais variadas com as nossas proposições. Pense-se apenas nas exclamações e nas suas funções completamente diferentes.

Água!

Fora!

Ai!

Socorro!

Belo!

Não!

Ainda te sentes inclinado a chamar estas palavras ‘designações de objetos’? (Parágrafo 27) (Wittgenstein, 1995: 192)

Dar nome a algo e comunicar algo são apenas duas das atividades que se podem realizar com a linguagem. Saber uma língua comporta muito mais do que saber quais objetos as palavras designam: é preciso saber que há palavras de tipos diferentes e que com as palavras se podem fazer coisas diferentes, como dar nome, dar ordens, pedir, fazer perguntas, narrar, conversar. O que define o funcionamento de uma linguagem não é, portanto, a denotação, mas o uso que se faz dessa linguagem em situações humanas.

Desse modo, aprender o significado de uma palavra é uma atividade que só faz sentido se já sabemos o que fazer com as palavras em geral. Tal como o cavalo do tabuleiro de Saussure, que não funciona como cavalo por ser de madeira nem por ter a forma de um cavalo, mas sim pelas relações que estabelece com as demais peças do jogo, Wittgenstein dá o exemplo de alguém que quisesse dizer para que serve uma determinada peça de uma máquina:

“‘Aplico o travão ao ligar a barra com a alavanca’. – Sim, dado todo o resto do mecanismo. Só em relação a este mecanismo é que se pode falar de uma alavanca de travão; sem o suporte daquele, nem sequer é uma alavanca; pode ser tudo o que se quiser, ou nada.” (Parágrafo 6) (Wittgenstein, 1995: 176)

O caráter relacional dos elementos da língua está aqui em destaque: o que se aprende quando se aprende uma língua é todo o sistema, e não partes isoladas. Essas observações vão ser desenvolvidas a partir do conceito de jogo de linguagem, que Wittgenstein introduz no parágrafo 7 das *Investigações*:

“Também podemos conceber que todo o processo do uso de palavras em (2) seja um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua natal. A estes jogos quero chamar jogos de linguagem e falarei por vezes de uma linguagem primitiva como sendo um jogo de linguagem.”

“Chamarei também ao todo formado pela linguagem com as atividades com as quais ela está entrelaçada o ‘jogo de linguagem’.” (Wittgenstein, 1995: 177)

O significado é dado pelas regras que governam o jogo, ou seja, que determinam o que pode e o que não pode ser dito, e não pela denotação, ou seja, por uma correspondência entre palavras e coisas ou palavras e conceitos. O significado poderia ser entendido através do uso da linguagem, por sua relação com as atividades humanas (“atividades com as quais ela está entrelaçada”).

3 Uma convergência possível?

Os autores aqui examinados parecem ter tido propósitos bastante diferentes. Saussure preocupou-se com a questão da identidade lingüística, com a definição do objeto para o seu estudo, e com a possibilidade de limitar e caracterizar unidades que permitisse à lingüística firmar-se como um campo do conhecimento distinto das demais disciplinas que têm como escopo o estudo da linguagem humana. Wittgenstein não tinha as mesmas preocupações, e sua argumentação nas *Investigações filosóficas* aponta para um progressivo abandono da busca de uma essência da linguagem. Entretanto, percebemos que um e outro promoveram mudanças no modo como encaramos o funcionamento da linguagem, passando de uma caracterização em termos de som e de sentido (matéria fônica e representação) para uma outra em que unidades e sentidos são definidos por regras internas ao sistema ou pelo uso que é feito do sistema como um todo.

Assim, vimos que Saussure considera que a identidade não pode residir na permanência do som (material fônico), já que este é variável, nem na relação entre a palavra e o conceito que ela representa (que também se modifica). Elabora então a teoria do valor, em que o significado de um signo é sempre relacional, ou seja, é dado pelo contraste e pela oposição entre um signo e todos os outros signos de um mesmo sistema. O significado, sendo determinado pelos contrastes e oposições, pode sofrer, então, deslocamentos (uma palavra pode especializar-se para um de seus significados, pode se tornar mais abrangente, pode ser substituída por outra e cair em desuso, pode incorporar significados totalmente novos, etc.), sem que isso coloque a língua em crise. A língua não se torna frágil por sofrer tais deslocamentos porque o significado é determinado de modo interno ao sistema, e não por uma relação externa a ele.

Também para Wittgenstein temos o abandono da possibilidade de investigar o significado por meio da redução à representação. Com a apresentação dos jogos de linguagem, o sentido passa a ser definido pelo uso que fazemos da linguagem, e a linguagem pode funcionar porque esse uso é regido por regras.

Num e noutro caso, a noção de representação deixou de ser usada como pertinente para caracterizar o funcionamento da linguagem, com uma conseqüente flexibilização nas pesquisas sobre esse funcionamento no século XX, do qual somos agora herdeiros.

Referências bibliográficas

- BAKER, G. P., HACKER, P. M. S. *Wittgenstein: Meaning and Understanding, Essays on the Philosophical Investigations. An Analytical Commentary on the Philosophical Investigations*. Vols I and II. Oxford: Blackwell, 1983.
- HACKER, P. M. S. *Insight and Illusion*. Oxford: Clarendon Press, 1986
- . *Wittgenstein*. London: Phoenix, 1997.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- NEF, Frédéric. *A linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico. Investigações filosóficas*. Trad. M.S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

Aspectos léxicos do falar do Ceará

Maria Irene Rodrigues de Lima, Maria Lizalma Simões Albuquerque,
Regina Coelly Viana Pereira.
Universidade Federal do Ceará - UFC.

ABSTRACT: *This research is based on dictionaries' studies, like Francisco Tarcísio Tavares' one, which compares the Rio de Janeiro's popular language to the Fortaleza's one.*

PALAVRAS-CHAVE: *Léxico, variantes, semasiologia, onomasiologia.*

Introdução

O presente trabalho consta de breve explanação sobre o léxico do falar típico do Ceará, considerando as suas variações geográficas e socioculturais.

A pesquisa tomou como base os estudos em dicionários que tratam do assunto e, em especial, no livro "Estudo Lingüístico" de Francisco Tarcísio Cavalcante, o qual apresenta uma comparação entre a linguagem popular da cidade de Fortaleza com o falar popular da cidade do Rio de Janeiro, nos níveis fonético/fonológico, morfossintático e semântico. Acrescenta-se a esta, entrevista a pessoas de ambos os sexos, cuja linguagem observam-se as influências socioculturais.

Por fim, objetiva-se demonstrar as implicações pedagógicas que devem buscar reconhecimentos da importância que se deve atribuir a esses falares específicos.

Fundamentação Teórica

1. Um pouco da história

No Ceará, há, atualmente, uma quantidade bastante significativa de trabalhos que podem contribuir para o estudo e descrição do falar "cearense". Conforme as autoras Carlota Ferreira / Susana Cardoso, a história dos estudos dialetais foi dividida em três fases: a primeira (1826), foi caracterizada pela publicação do "Dialeto Caipira" - estudo do léxico e das suas especificidades no Português do Brasil, do autor Amadeu do Amaral. Dessa publicação resultaram numerosos dicionários, dentre eles: "Linguagem Popular Amazônica", de Macedo Soares; "O Tupi na Geografia Nacional", de Theodoro Sampaio; "Vocabulário Popular" de P.H. Sousa Pinto e outros. O "Dialeto Caipira" nasceu da preocupação do autor com o processo de dialetização no Brasil. A obra é um modelo de descrição dos falares regionais do Brasil.

A segunda fase (1920) foi caracterizada pela predominância dos estudos voltados para a gramática lexicográfica (dicionário a respeito de palavras de uma língua). Nessa fase a porta se abriu para os estudos sobre o livro "Dialeto Caipira", abordando os níveis morfológico, sintático e lexical.

A obra "Linguagem Carioca" (1922), de Antenor Nascentes, foi de grande influência para a segunda fase, como afirmou o autor: "É um grande trabalho, não para a geração atual, mas daqui a cem anos, os estudiosos encontrarão nele uma fotografia do estudo da língua e, neste ponto, serão mais felizes do que nós que nada encontramos do falar de 1822".

Nascentes apresenta nos primeiros capítulos, em linhas gerais: o entendimento do falar brasileiro; procura situar o linguajar carioca no conjunto dos falares brasileiros. Nos demais capítulos trata da fonética, morfologia e sintaxe.

A terceira fase (1952) caracteriza-se, principalmente, pela implementação do atlas lingüístico do Brasil (Decreto 30643-1952), destacando-se as figuras de Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi.

2. O Léxico do falar do Ceará, considerando as variantes regionais, sócio-culturais e estilísticas.

As variantes lingüísticas, como diz Socorro Aragão, de acordo com Dino Preti, ocorrem nos tipos:

2.1. Variantes regionais - relacionados ao lugar ou região onde a língua está sendo usada. São consideradas variantes regionais, não porque sejam exclusivas de determinado lugar, mas, por apresentarem uma maior incidência de uso na fala dos moradores da região.

O termo macaxeira, no Ceará, por exemplo, o mesmo que aipim em outras regiões, pode ser considerado neste tipo de variante, já que seu uso é mais freqüente nas falas de toda a população do estado. As expressões como "seu Zé", "seu mininu", "seu Manéu", estão bem presentes na linguagem do cearense e, por isso, podem ser relacionadas, também a esse tipo de variante.

2.2. Variantes sócio-culturais - podem ser de dois tipos:

a) Relacionadas aos falantes: idade, profissão, sexo, escolaridade.

Vejam alguns exemplos:

Idade: "Mãe, eu num kéro nein sabê de curvessa cum fí da dona Xica purkê êli puxa um finin danadu..."

Sexo: "Oi mói, prond' é ki tu vai ôji?..."

Profissão (técnica): "O ricinus cômunis da família das euforbiácias é um purgativo e um esesenti lubrificanti."

Escolaridade: "Pur favô dona Jusefa, cuidi do Zezinho prá mim. Ele já está cum diarréa novamenti." "Cuido sim, dona Duci. O bixim já tá cum caganêra di nôvu?..."

b) Relacionadas ao contexto, ou seja, à situação de fala, determinando uma outra variante sócio-cultural, chamada de nível ou registro de fala, ligada a circunstâncias em que ocorre o diálogo entre os falantes. A esse tipo de variante estilística, o que implica num estilo formal e informal ou coloquial.

3. Comparação de alguns termos do falar popular entre as cidades de Fortaleza e Rio de Janeiro apenas ao nível semântico

"Estudo Lingüístico" de Francisco Tarcísio Cavalcante, no capítulo "Variações Dialetais do Português no Brasil", apresentam uma comparação entre a linguagem popular da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil, com a linguagem popular da cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado do mesmo nome, na região sudeste, aos níveis fonético - fonológico, morfossintático e semântico.

Nos deteremos apenas a tratar o nível semântico considerando a:

- Semasiologia;
- Onomasiologia.

Para *Baldinger* (1977; 119), no estudo do léxico, importa considerar:

- **Semasiologia:** é o estudo do significante e seus significados;
- **Onomasiologia:** é o estudo do significado e seus significantes.
- **Onomasiologia:** *Câmara Jr* (1970:288):

Método de pesquisa que consiste "em reunir as expressões de

que dispõe uma língua para traduzir determinada noção, p. ex.: a de *magreza, fome, embriaguez, etc.*” (Boléo, 83). Parte-se assim dos significados capazes de ter expressão linguística para se chegar às formas linguísticas correspondentes, em vez de focalizar uma forma para em seguida examinar as suas diversas significações e empregos. Esse método têm sido muito usado ultimamente para o léxico referente à cultura material e às coisas da natureza; mas também se estende aos conceitos sociais e morais e até às categorias gramaticais. Assim, podem-se estudar as variadas maneiras por que se designam dados instrumentos da lavoura, os ventos, os graus de parentesco, a idéia de diabo, o conceito de futuro, etc.

• **Semasiologia:** *Jean Dubois* (1973; 534 e 441):

É um estudo que parte do signo, em busca da determinação do conceito. Assim, os passos semasiológicos típicos são os da lexicologia estrutural, visando a representação das estruturas (eixo paradigmático e eixo sintagmático) que explicam uma unidade lexical. Conforme esta marcha, a palavra *cadeira* será estudada de acordo com os contextos (distribuição) e de acordo com os paradigmas nos quais figura (méto-

do das comutações) antes de ser referida a um campo conceitual dado (campo dos objetos manufaturados, campo do mobiliário, campo dos assentos), estudo terminal ao qual, partindo do conceito, os passos onomasiológicos darão, pelo contrário, prioridade.

• **Onomasiologia:** *Jean Dubois* (1973; 534e 441):

Opõe-se à Semasiologia, que parte do signo para ir em direção à idéia. É o estudo Semântico das denominações; parte do conceito e busca os signos lingüísticos que lhes correspondem. Na óptica de L. Hjelmslev, dir-se-á que a Onomasiologia parte da consideração da substância do conteúdo (conceito) para chegar à forma do conteúdo (signos lingüísticos que correspondem ao recorte do campo conceptual).

Tarcisio, citando Baldinger (1977:119): “no estudo do léxico, importa considerar a semasiologia (ou polissemia), que é o estudo do significante e seus significados, e a onomasiologia (ou sinonímia), o estudo do significado e seus significantes”.

Anotaremos isoladamente cada aspecto do vocabulário popular das duas cidades brasileiras.

Semasiologia (ou polissemia)

Significantes:

Fortaleza (CE):

Significados:

Rio de Janeiro (RJ)

1. Abusado	1. Aborrecido, zangado	1. atrevido, confiado
2. aoprado	2. grande, descomunal	2. inquieto, amalucado
3. armário	3. móvel da cozinha	3. móvel do quarto
4. bananada	4. creme de banana	4. doce de banana
5. barbante	5. cordão resistente	5. qualquer cordão
6. bombom	6. qualquer tipo de guloseima (bala)	6. bala especial, fina, com recheio
7. cabide	7. gancho com braços para chapéus, casacos, que fica na sala ou banheiro	7. peça que se coloca no guarda-roupas para sependurar roupas
8. canjica	8. papa ou mingau de milho verde	8. milho cozido em caldo açucarado
9. chouriço	9. doce de sangue de porco com algumas especiarias	9. pedaço de tripa cheia de carne, seco ao fumo
10. chulipa	10. pancada na orelha	10. pontapé no traseiro
11. cuscuz	11. bolo de farinha de milho cozido da cuscuzeira	11. bolinho de farinha de milho assado na grelha
12. folgado	12. boa-vida, tranqüilo	12. atrevido, confiado
13. gatura	13. prurido, arrepio	13. aflição, angústia
14. guarda-roupa	14. armário do quarto para se colocar roupas	14. coleção de roupas de alguém
15. inverno	15. estação das chuvas (inverno seca)	15. estação do frio (inverno verão)
16. maço (de cigarros)	16. dez (10) carteiras de cigarros	16. uma (1) carteira de cigarros
17. malandro	17. vagabundo, vadio	17. esperto, vivaldino

Onomasiologia (ou sinonímia)

Nos exemplos abaixo, traremos dois **significantes** das duas cidades brasileiras em estudo, com os **significados** entre parênteses, quando necessário:

Fortaleza (CE):	Rio de Janeiro (RJ):
1. abacatada (creme de abacate)	1. vitamina de abacate
2. abestado, lesado, mama-na-égua	2. babaca, bolha, panaca
3. abirobado	3. pinel
4. à cabidela (galinha --)	4. ao molho pardo (galinha --)
5. acochar, arrochar (alguém) (pressionar)	5. dar uma prensa
6. agarrar pelas bitacas	6. agarrar pelo gasganete
7. água gelada	7. água com gelo
8. água natural	8. água sem gelo
9. aguador (o objeto)	9. regador
10. aguar (as plantas)	10. regar
11. amarelo queimado (or)	11. cor-de-abóbora
12. aflição (ansiedade)	12. gastura
13. amigo secreto (no Natal)	13. amigo oculto
14. ampuleta (parte complementar da roupa que se coloca no ombro)	14. ombreira (o Aurélio não registra o termo cearense)
15. anda-já (para criança andar)	15. andador
16. aperrear (alguém)	16. atazanar, azucrinar
17. arabaiana (espécie de peixe)	17. pintagola
18. arengar (com alguém)	18. mexer (com alguém)
19. a retalho (vender, comprar --)	19. no varejo
20. armador (de rede, de roupas)	20. gancho
21. armar a rede	21. pôr a rede no gancho
22. arraia ou raia (brinquedo de papel)	22. papagaio, pipa
23. arre-égua! (exclamação)	23. cacilda!
24. ata (fruta)	24. fruta-de-conde, pinha
25. baitola, baitinga (pederasta)	25. bicha, boiola
26. baladeira	26. atiradeira, estilingue
27. balançar (alguma coisa)	27. chacoalhar
28. bananada (creme de banana)	28. vitamina de banana
29. barriga-branca (homem mandado pela mulher)	29. calça-curta, mariazinha
30. bater o motor (o carro)	30. fundir o motor
31. besta (pessoa)	31. boba (pessoa --)
32. bigodeiro (passarinho)	32. bigodinho
33. bila, cabeçulinha	33. bola de gude
34. bodega	34. venda
35. bodegueiro	35. vendeiro
36. bola de encher	36. balão de soprar
37. bombeiro (hidráulico)	37. encanador
38. bombeiro (de posto de gasolina)	38. frentista
39. bombom (guloseima)	39. bala

Considerações importantes:

1. Implicações pedagógicas:

- despreparo do professor em trabalhar de forma adequada o vocabulário típico do Ceará;
- desconhecimento das variantes geográficas e sócio-culturais desses falares;
- discriminação do lugar de origem e/ou do meio social do aluno;
- Conseqüência: o aluno demonstra
 - medo de falar
 - agressividade
 - apatia
 - omissão nas diferentes atividades na sala de aula
 - evasão.

A partir de uma melhor fundamentação, o professor poderá:

- reconhecer as variantes;
- respeitar o falar diferente dos alunos;
- trabalhar a língua, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva do educando;

E o aluno, conseqüentemente, terá a consciência de que não fala errado, mas diferente.

Conclusão preliminar: imaginamos que esse trabalho poderá nos proporcionar um melhor desempenho na nossa função de orientador pedagógico dos professores da rede pública.

Referências bibliográficas

- ARAGÃO, M.S.S de. *Varição fonética no Português do Nordeste Brasileiro - A despalatização no português não-padrão de Fortaleza* - Fortaleza: UFC.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 4ª edição, J. OZON EDITOR.
- CAVALCANTE, Francisco Tarcísio. *Estudos Linguísticos*. Fortaleza: Livraria Gabriel, 1998.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cutrix, 1993.
- FERREIRA, Carlota e CARDOSO, Alice Suzana. *A Dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- SERRAINE, F. *Dicionário de termos populares - registrados no Ceará*. Fortaleza: Stylus, 1991.

Atitudes em variação fonética

Maria Lucia Mexias Simon
Universidade Severino Sombra
Universidade Veiga de Almeida

RÉSUMÉ: *La variation phonétique constitue une force vivante des couches populaires. Pour les raisons socio-économiques, à quelq'utns accents est donné de prestige, plus que à l'autres. Des individus il y a que, dans la mesure de leur ascension sociale, ils essaient éteindre les traits de leurs origines géographiques.*

PALAVRAS-CHAVE: *fonética; socio-lingüística; dialetologia.*

Inicialmente, tentaremos conceituar os termos falar, dialeto e patuá, dos quais mesmo o leigo tem uma noção intuitiva, mas que são empregados, por vezes, indistintamente.

1- **Dialeto** seria um sistema de sinais desgarrados de uma língua comum, viva ou desaparecida; normalmente com uma concreta delimitação geográfica, mas sem uma forte diferenciação diante de outros da mesma origem. De modo secundário, poder-se-iam, também, chamar dialetos as estruturas lingüísticas, simultâneas de outras, mas que não alcançam a categoria de língua. O termo dialeto é, na maioria das vezes, empregado no sentido de variedade regional da língua, não importando o seu maior ou menor grau de afastamento em relação à língua padrão. Os dialetos são, a rigor, conjunto de falares que concordam entre si por certos traços essenciais.

2- **Falar** seria a peculiaridade expressiva própria de uma região e que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo dialeto. Caracteriza-se por ser um dialeto empobrecido, que não atinge a língua escrita, vive apenas em manifestações orais, do cotidiano. Na pequena região em que um falar vigora, a linguagem escrita se realiza na base da língua geral, embora possa se apresentar, mais ou menos, contaminada pelo falar local. É dentro de um falar que melhor se verificam as Leis Fonéticas; as discrepâncias evolutivas, dentro de uma língua comum, podem-se explicar como verdadeiros empréstimos internos.

3- **Patuás** seriam, por sua vez, falares em estado de desagregação, sob o impacto da língua escrita. A centralização político-administrativa e o sistema escolar tendem a fazer, dos falares, apenas patuás, ao menos nos países de civilização ocidental, com forte peso no prestígio da língua escrita.

A enorme extensão geográfica em que a Língua Portuguesa é falada dá a cada região peculiaridades e modismos, por vezes, até, desconhecidos fora de seus limites geográficos. Diante das dificuldades óbvias de se fazer um levantamento geral, esperam-se, ao menos, trabalhos sérios e criteriosos sobre cada local do país.

É de estranhar que um assunto tão importante, como esse das modificações sofridas pelo português na América, tenha sido tratado com indiferença, por estudiosos em geral. Somos, no Brasil, cerca de 160 milhões de pessoas que falam uma língua transplantada há cinco séculos para um novo meio. Essa língua apresenta uma relativa unidade, maior até que a portuguesa, o que surpreende, em se tratando de um país tão vasto. A comparação das chamadas variantes dialetais com as portuguesas leva à conclusão de que aquelas representam, em conjunto, um sincretismo dessas, já que quase todos os traços regionais do português europeu, se se não estão presentes num falar policiado, o estão em algum dialeto do Brasil. Já Nascentes afirmava ser nítida a diferença entre a fala cantada do nortista e a fala descansada do sulista e justificava sua proposta sobre a divisão dialetológica: "Dividi o falar brasileiro em seis subfalantes que reuni em dois grupos a que chamei do Norte e do Sul" Se, por um lado, é de admirar que essa língua tenha se mantida una em tão grande extensão territorial, é, também, admirável o surgimento de variações fonéticas locais, enriquecendo o idioma, sem fragmentá-lo.

Tendo em vista a dinamicidade da língua, posto que ela muda

numa sucessão de fatos, nossa explanação prende-se mais à sincronia, uma vez que, diacronicamente, os fatos serão analisados com superficialidade, pois, a cada momento, combinam-se elementos para formar palavras e frases. De forma alguma pretendemos caracterizar o *falar* ou o *acento* de uma região qualquer como sendo o de uso típico do Brasil, ou ainda como sendo não-padrão.

Por outro lado, por ser a variedade lingüística reflexo da variedade social e, existindo em todas as sociedades alguma diferença de *status* e/ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem, acarretando diversas realizações no plano vocabular, no plano gramatical e no plano fônico, o que nos interessa no momento.

As alterações fonéticas ocorridas dentro de uma língua podem ser de duas categorias:

a) Alterações que dividem o sistema fonológico da língua, com repercussões no plano gramatical; o sistema fica submetido a um novo arranjo. Essas alterações se realizam no decorrer de séculos e atingem a maioria das palavras de uma língua; as demais palavras permanecerão à margem das modificações, fora do alcance das Leis Fonéticas. Esse fato explica-se por não terem todas as palavras de uma dada língua o mesmo peso na consciência dos falantes.

b) Alterações que não modificam a estrutura da língua em questão; ou são eliminadas da língua por inúteis, ou constituem variações extrafonológicas de um fonema, não pesando, portanto, no sistema fonológico.

As alterações de um e outro tipo não ocorrem no mesmo ritmo, de uma região a outra, assim como de um grupamento social a outro. Dessa forma, a par de variantes diacrônicas, sempre haverá, sincronicamente, variantes regionais, sociais, por faixa etária, não contando o maior e menor grau de policiamento, nos diversos contextos em que se encontra o mesmo falante.

Associar variantes lingüísticas a variantes comportamentais é atitude muitíssimo antiga. Já os gregos chamavam barbarós, (tartamudos, no latim *barbarus*, português *bárbaros*) aos estranhos, estrangeiros, que, obviamente, apresentavam hesitação no falar o idioma helênico ou o idioma latino. Daí, o termo *bárbaro* ganhou o significado de mau, destruidor, agressivo, tendo se restringido somente ao estrangeiro germânico, o inimigo mais próximo, mais envolvido no cotidiano da civilização greco-romana. Ainda hoje há tendência em se chamar barbárie a traços comportamentais apenas diferentes.

É um exemplo de como uma realização lingüística estranha ganha *status* de comportamento, em geral, indesejado. Em contrapartida, há imediata solidariedade entre usuários do mesmo sotaque, o que se pode observar entre migrantes.

Com a fragmentação do Império Romano, subsequente à invasão bárbara, iniciou-se a constituição dos Estados modernos e as, até então inexistentes, noção de pertinência a uma nação e associação de idioma a nacionalidade. Não obstante, durante algum tempo, as línguas românicas não tinham esse *status*, eram apenas os falares: Falar Lusitano, Falar Castelhana etc. Eram considerados desvios do Latim, mau uso do Latim. O diferente da metrópole, ou do que é tido como metrópole, é sentido como errado. Somente com a constituição da

nação portuguesa, inicia-se a história da Língua Portuguesa. Se não havia uma nação, como o denominamos hoje, não havia a que se associar um idioma. Logo não havia idioma português, e sim um Latim Bárbaro, tolerado para que as pessoas pudessem entender os atos governamentais e religiosos.

Numa visão mais atual, nota-se tendência a considerar culto o falar que não revela a origem geográfica do falante, se for isso possível. Tem-se o falar geograficamente marcado (e todos o são, embora nem sempre perceptivelmente ao falante de outra região) como traço de provincianismo, até de baixa escolaridade, quando não de exotismo, de ruralismo, em oposição a civilização, a cosmopolitismo.

Acrescente-se uma tendência a se ter globalização como sinônimo de riqueza, de modernidade, de mentalidade avançada, sendo o seu contrário, o regional, sinônimo de pobreza, atraso, reacionarismo. Esse fenômeno leva pessoas de outras cidades do Estado do Rio e, até, de outros estados, de Norte a Sul, a torcer pelo Flamengo do Rio, a montar desfiles de Escolas de Samba a semelhança do Sambódromo, também do Rio, levado a todos os rincões pelas antenas parabólicas. Leva um jornal carioca a publicar página com notícias do Estados Unidos, com o título *Notícias da Corte*. Se ser globalizado é ser do clube dos ricos, cada um quer ser globalizado, na escala que lhe é possível.

Na novela da rede Globo, *Meu bem, meu mal*, há alguns anos atrás, tivemos uma personagem com o bordão: "Não me ponha nervosa, não me ponha nervosa que aparece meu sotaque nordestino". Sotaque esse que ela procurava ocultar, numa tentativa pueril de metropolização o que para ela, no seu estreito universo, teria o peso de uma globalização.

Transcreveremos poema de Djavan para as observações dialetais:

MEU BEM QUERER

*Meu bem querer
é segredo, é sagrado
e está sacramentado e
em meu coração.
Meu bem querer
tem um quê de pecado
acariciado pela emoção.
Meu bem querer,*

*Meu encanto,
'tô sofrendo tanto,
amor, e o que é o sofrer
para mim que estou
jurado pra morrer de amor.*

Em recente entrevista ao Jornal Hoje, da Rede Globo, o autor revelou ter, a primeira gravação dessa música, um maior número de pré-tônicas abertas (pécado, sófrendo, etc). Na segunda gravação, de acordo com o próprio autor, quando já não permanecia todo tempo em sua terra natal, houve policiamento na busca em fechar as pré-tônicas, na busca em apagar um traço regional. Tentou-se, assim, se não ocultar as origens, ao menos usar uma forma mais compatível com os falares do Sul. Estratégia mercadológica, talvez, ou uma maior valorização, até inconsciente, de um outro sotaque, que não o seu original. Ainda segundo o autor, houve fracasso total em fechar a pré-tônica da palavra córação. Justificou dizendo que o coração deve estar sempre aberto às pessoas e às emoções.

Em resumo há, sem dúvida, uma atitude, mais ou menos consciente, de valorização de alguns falares, associando-os a visão mais ampla do mundo, a mais prestígio e mesmo a mais poder aquisitivo, assim como à capacidade de atingir um mercado mais amplo. É com pesar que vemos a ameaça de se tornar, a língua portuguesa do Brasil, tão rica em suas variações, totalmente tomada pelo *Padrão Global*.

Referências bibliográficas

- 1) CALLOU, Dinah e LEITE, Yone. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio: Jorge Zahar, 1994.
- 2) CAMARA Jr. J. M. *Princípios de lingüística geral*. Rio: Padrão, 1964.
- 3) COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectologia*. Mexico: ALFAL, 1982.
- 4) DJAVAN, Meu bem-querer. CD. *Meus momentos*. Manaus: Distribuidora EMI, s/d.
- 5) FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica*. S. Paulo; Ática, 1991
- 6) LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística*. Rio: Zahar, 1987.
- 7) NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. Rio: Acadêmica, 1965.

A língua portuguesa no nível médio: o que ensinar?

Maria Lúcia Souza Castro

Universidade Federal da Bahia - UFBA/Doutoranda

ABSTRACT: *This paper, based on the French Discourse Analysis, examines statements collected from teachers from a public (state) school in Salvador, Bahia. The aim is to verify which aspects of the Portuguese teaching are considered important for the student's formation as competent users of their native language.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de Língua Portuguesa. Análise do discurso*

Introdução

Muito se tem discutido sobre a ineficácia do ensino de Língua Portuguesa tanto nas escolas públicas como nas particulares, sobre a necessidade de reformulação do ensino dessa disciplina: o que, para que e como ensinar.

Antigamente a escola pública era um modelo a ser seguido por escolas particulares. Hoje, nossos alunos, independentemente do tipo de escola que freqüentam, concluem seus cursos sem dominar "os segredos" de sua própria língua. O resultado dessa falta de domínio é a propagação de uma enorme confusão em torno dos mecanismos que norteiam as modalidades e usos da língua materna, notadamente no que diz respeito à norma culta. A dificuldade de argumentação, a falta de coerência discursiva e o uso de normas desprivilegiadas socialmente contribuem para o baixo rendimento em outras disciplinas e lhes criam obstáculos profissionais e sociais.

O ensino de língua materna, no nosso entender, pressupõe o tratamento de conteúdos e a adoção de práticas que permitam aos alunos adquirirem conhecimentos que promovam o entendimento da língua não simplesmente como um código, mas como instrumento de comunicação que lhes possibilite desenvolver o pensamento de forma coerente e a capacidade argumentativa. Além disso, deve promover o domínio das modalidades de uso da língua de acordo com as necessidades sociais e profissionais dos seus falantes. Infelizmente, o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas não tem, na prática, observado a necessidade de se atingirem esses objetivos.

Diante da situação em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa, o que pensam os professores desta disciplina? Estarão eles conscientes da necessidade de se considerarem conteúdos e práticas que realmente promovam o alcance dos objetivos referenciados? A partir de depoimentos registrados a professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Salvador-Ba, buscaremos respostas para essas questões, analisando os discursos que os caracterizam e verificando as suas relações com a ideologia que circunda o meio sociocultural em que estes estão inseridos. A pequena amostra aqui analisada é parte integrante de um corpus que está sendo constituído para elaboração da tese de Doutorado intitulada *O que se pensa e o que se espera do ensino de Língua Portuguesa*, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Objetivando o desvendamento das exposições, dos enunciados que foram produzidos no momento das entrevistas, a teoria da Análise do Discurso se faz presente neste trabalho, como instrumento para a interpretação e comparação dos discursos registrados aos informantes.

Análise de dados

Ducrot (Apud Maingueneau, 1977: 76-7) destaca locutores e enunciadorees como personagens presentes em um processo de enunciação. O locutor é aquele responsável pelo enunciado, o enunciador é a voz que se faz presente na enunciação produzida pelo locutor. O locutor, nessa condição, pode se apossar do discurso alheio, do lugar do enunciador, assumindo-o como próprio.

Essa relação de autoria e posse caracteriza as crenças de grupos ou classes sociais, ou seja, a ideologia presente em determinado grupo ou classe social geralmente parte de um ou de alguns enunciadorees e passa a refletir/representar os anseios dos demais membros de uma comunidade/sociedade. Os locutores reproduzem ou se apropriam do discurso disseminado por determinados enunciadorees e passam a utilizá-lo como se no seu lugar estivessem, por se identificarem com as idéias veiculadas e/ou por necessidade/interesse pessoal. Podemos confirmar essa teoria ao analisarmos os discursos dos sujeitos desta pesquisa e compará-los com aqueles divulgados em obras que discutem questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Os depoimentos aqui apresentados destacam, sobretudo, determinados aspectos da disciplina a serem considerados em sala de aula, a saber: o respeito às variedades linguísticas dos alunos; a necessidade de se enfatizarem atividades que desenvolvam habilidades de leitura e escrita; a consideração do ensino de gramática como de menor importância para a formação dos estudantes. Observa-se que esses discursos condizem com aqueles registrados na literatura disponível sobre o assunto. Em alguns momentos, porém, as declarações dos professores denotam apenas uma concordância aparente, posto que seus discursos contrariam as ideologias por eles enunciadas.

Vejamos o que dizem nossos informantes sobre as variedades do português do Brasil.

(1) - O ensino da língua materna não pode desprezar esse componente social, sociocultural [a variação linguística]. Então, nós não podemos, de jeito nenhum, ensinar uma língua portuguesa, aquele português castiço de Portugal, porque não faz mais sentido pra nós, e ela não existe mais. Ela, hoje, já é, como nossa raça, é uma fusão de diversas raças, e nós tivemos muita contribuição do, dos imigrantes, Nós também temos que ter essa consciência de que o português de Portugal, aqui no Brasil, não se fala. É impossível isso. (...) O..., no ano 2000, no início já do, do milênio, do próximo milênio, não há mais como a gente ensinar a língua portuguesa e sim uma língua brasileira, conforme a nossa raça. (Inf. 1)

(2) - E com relação a... ao ensino da língua materna, é como A. falou também, tem que ser aproveitado esse conhecimento que um indivíduo já traz, pra desenvolver isso na, nas escolas; que muitas vezes a gente despreza esse conhecimento, até critica é... a... essa variação linguística que existe dentro de uma escola e acha que tudo o que é certo é o que você ensina e o que eles falam é o errado. Isso deprime muito o indivíduo e muitas vezes impede que ele evolua na sua linguagem, porque a gente critica. Então a gente deveria ensinar pra eles o quê? Que aquela, aquilo é uma variação e existe uma comunicação, embora fuja um pouco da estrutura formal da língua. (Inf. 2)

As idéias acima destacadas condizem com aquelas veiculadas por Travaglia (1995), Possenti (1996), Faraco & Tezza (1996), Perini (1997), entre outros. Para esses autores, a proposta de ensino de língua portuguesa não deve ter como modelo de língua a variedade

européia do português, que, afinal, é a que consta nas gramáticas adotadas em nossas escolas, mas, sim, a variedade culta falada no Brasil e aquela utilizada em textos escritos. O ensino de língua portuguesa deve incluir também o tratamento de normas diversas: as socialmente desprestigiadas e as prestigiadas, como forma de chamar atenção para os seus "domínios próprios".

Sobre a necessidade de se promoverem atividades que permitam aos alunos desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, afirmam os professores que estas são atividades da disciplina que se relacionam estreitamente e devem ser prioritariamente trabalhadas em sala de aula. Essa prioridade se justifica pelo fato de o trabalho com o texto (interpretação e produção) proporcionar aos alunos um bom desempenho nas outras disciplinas.

(3) - Eu sempre digo pra meus alunos: "A gente só aprende a escrever escrevendo! Eu sou professora de Língua Portuguesa, não vou dizer pra vocês como é que escreve." Eu dou os pontos da redação, entendeu?, e digo pra eles. Mas eu não posso chegar, entrar na sua cabeça e dizer como é que você vai escrever. Então você só tem que saber escrever escrevendo. E como é que você vai escrever/ Você tem que ler! Porque você lendo...(inint)... Você lendo, você vai ter o quê? Você vai conversar bem, você vai se comunicar bem, você vai fazer tudo bem! (Inf. 5)

(4) - (Inint).. que a leitura é essencial, não só pra você estar na sala de aula fazendo uma prova de Língua Portuguesa, mas, sim, uma prova de Geografia, História, Matemática, Física e as demais. E até no seu dia-a-dia, você namorando, você conversando no telefone com uma pessoa... E isso é essencial! (Inf. 6)

Essas idéias estão presentes em obra de Possenti (1996 :32-48), por exemplo. Para este autor, se atinge um elevado "grau de utilização da língua escrita" com a prática constante da leitura e da escrita. O desenvolvimento da capacidade de leitor e escritor dá-se da mesma forma que o desenvolvimento da fala, isto é, aprende-se a falar falando e ouvindo, na interação cotidiana com a família e os demais grupos sociais a que pertence o indivíduo. Assim, também a leitura e a escrita devem ser desenvolvidas lendo-se e escrevendo-se.

Sobre o ensino de gramática, os professores fazem referências à não aplicabilidade dos conhecimentos que se tenta inculcar nos alunos. As formações discursivas em que estes se inserem nos revelam que os professores estão divididos entre duas diferentes posturas que, aparentemente, se chocam: ou se ensina aos alunos a ler e a escrever, no sentido mais amplo possível desses termos, ou se ensina gramática, posto que este conhecimento continua sendo exigido em vestibulares e outros concursos. Declaram os professores:

(5) - (...) Então eu acho que, através do texto, o estudo fica assim mais completo. Porque daí a gente também vai ver essa parte toda gramatical aí, que muitas vezes não tem, né?, a depender da aula, não precisa ele saber se é substantivo, se é verbo, mas ele entender o que ele leu, não é? O importante é ele entender! (Inf. 4)

(6) - Já, já se falou que, mais importante do que conteúdo é o aluno aprender escrever, a se expressar oralmente. No entanto, o vestibular está aí a cobrar ainda conteúdos gramaticais, conteúdos, inclusive que, muitas vezes, os alunos não utilizam no seu dia-a-dia mas que são cobrados no vestibular. Então, como é que a gente pode deixar de dar determinados conteúdos, se, mais adiante, vai, vão ser cobrados? Em qualquer concurso é... em qualquer concurso. É preciso que se, realmente, reveja uma série de coisas pra poder exigir do professor mudanças na sala. (Inf. 1)

(7) - Então, é incoerente usar determinadas ações, tomar, tomar a dianteira, fazer um trabalho de vanguarda muito bonito mas que pode repercutir em sérios prejuízos para a própria linguagem. E como nossa colega falou aí, na hora de prestar um concurso, um vestibular ou para emprego, o empregador ou a instituição que vai fazer o concurso não quer saber se ele não, se ele fez parte de um grupo vanguardista que abandonou (risos) a gramática normativa. Ele quer que o estudante seja completo. E nós não podemos fugir disso. (Inf. 2)

Contudo, enquanto um professor apresenta um discurso que considera a necessidade de ensinar gramática, por imposição das instituições sociais, outro vai descartá-la quando afirma ser este conhecimento desnecessário para o aprendizado de interpretação e produção textuais.

(8) - Menina, eu peguei duas turmas de oitava, o diabo dos meninos não sabiam nem se expressar! Não sabiam, tinha alguns que nem sabiam emitir sons! Grunhido! Parecendo Fabiano, de Vidas Secas! Menina, eu comecei trabalhando com Racionais, MC, com Zeca Baleiro. Tá? E fazendo só interpretações! Era o que me interessava! Eu disse: eu não vou pensar agora em gramática! Que eu não vou salvar a pátria de gramática, nem me interessa que eles saibam que isso é um substantivo e aquilo é um adjetivo! O que eu quero é que esses meninos interpretem! Senão eles vão procurar emprego, vão ver lá uma placa: "Necessita-se de operário!" Por não saber que operário é o empregado, ele passa e diz: "Aqui não tem emprego não! Porque está ali operário, eu sou empregado, se tivesse empregado eu entrava." Quer dizer, porque não sabem decodificar a mensagem. (Inf.3)

Pode-se observar que este discurso reflete opiniões presentes em obra de Perini (1997:27) no que se refere ao objetivo do ensino de gramática como forma de capacitar os alunos a "ler e escrever razoavelmente". Perini diz desconhecer que esse conhecimento possa dotar alguém dessa capacidade, que um aluno possa melhorar seu desempenho na leitura e na escrita por conhecer bem a gramática. Ao contrário, o conhecimento da norma padrão e a leitura fluente é que são pré-requisitos para os estudos gramaticais. Sendo assim, seria dispensável esse estudo na sala de aula? Para o autor, não, pois a gramática tem algo a oferecer, especialmente no que se refere à formação de "habilidades intelectuais".

Os professores entrevistados não demonstraram reconhecer nos estudos gramaticais essa última utilidade destacada por Perini. Dos seus discursos depreende-se que a ênfase, em sala de aula, deve ser dada à formação de leitores-escretores competentes; os conteúdos de gramática sobrevivem em suas práticas apenas por imposição social e, certamente, por não possuírem autonomia bastante para decidir o que devem ou não ensinar.

Ao afirmar (8), o professor nos remete às idéias de Faraco & Tezza (1992: 59-60) sobre a necessidade de se adquirir a norma culta. Isso porque a norma culta nos põe em contato com estruturas mais elaboradas do que as da fala e, se não dominamos essa norma, a nossa compreensão da sociedade em que vivemos será prejudicada, posto que não estaremos dotados do conhecimento lingüístico necessário à sua interpretação. De acordo com a formação discursiva apresentada em (8), o aprendizado, a compreensão da norma culta não inclui o ensino de gramática.

Apesar de atribuírem aos estudos gramaticais uma menor importância para a formação de seus alunos, as declarações em (6) e (7) denotam a preocupação dos professores no que se refere a mudanças no tratamento dos conteúdos programáticos da disciplina. Como essa responsabilidade é demasiadamente pesada para ser assumida por eles, deverá partir de órgãos superiores que esclareçam objetivamente as novas posturas a serem adotadas, os conteúdos a serem considerados nas diferentes séries.

Uma das soluções para os problemas enfrentados no ensino da disciplina estaria na mudança das práticas em sala de aula. Uma professora, com 24 anos de experiência, admite que a adoção de novas abordagens e novos métodos, bem como a consideração da realidade dos alunos despertam o interesse e promovem um real aprendizado.

(9) Então é preciso que a gente trabalhe com músicas, contextos pertinentes à atualidade, com problemas sociais de nossa cidade, os problemas econômicos. Se a política está aí, vamos trabalhar em política, eleição, mostrando sempre os vários lados da moeda para o nosso aluno. Eu acho que a gente... Muitas vezes eu me pego assim repetindo um exemplo, sabe, N.?, pra um sujeito, pra um predicado, um exemplo que eu usei há vinte anos atrás e que eu decorei. Entendeu? (Risos) Tem um exemplo aí, quando eu trabalho vocativo, eu me lembro que tem um assim: "Estavas linda!" Olhem!! "Posta em sossego." Meu Deus, que diabo é posta? Qual é o aluno que fala em sossego? Quem é o aluno que vai dizer: "Oh, Inês!" Quer dizer, é o vocativo... É um exemplo tão distante, que eu me dano! Mas quando eu dou por mim eu já coloquei esse "Estavas linda! Oh, Inês!" Né? Trazer a televisão pra sala de aula, trazer o filme pra sala de aula! Entende? É... A própria Internet, o computador! Quer dizer, tudo o que ele tem lá fora eu devo trazer pra cá. Eu acho que é uma maneira de atrair, de prendê-lo. Porque eu sei que, quando eu dou minha aula com a motivação plena, o diabinho presta atenção e eu tenho um bom retorno! (Inf. 1)

As declarações dos sujeitos da pesquisa, aqui analisadas, ratificam as discussões que vêm sendo efetivadas sobre o ensino de língua materna em nossas escolas e consideram não apenas questões relacionadas a "o que ensinar", mas também "como" e "para que ensinar".

Conclusão

Para os professores entrevistados, o ensino da disciplina Língua Portuguesa, como também das demais disciplinas, envolve a consideração de uma série de fatores. O que está em discussão, portanto, não são apenas os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas a premência em se refletir e decidir sobre algumas antigas e necessárias questões que devem ser levadas em conta: o que, a partir de que, para que e como ensinar Língua Portuguesa. Os professores estão esperando que alguém lhes diga que conteúdos devem trabalhar, que pressupostos teóricos podem adotar, e quais métodos devem aplicar, considerando as condições que lhes são oferecidas nas nossas escolas e as reais necessidades dos alunos.

Deve-se principalmente considerar qual a utilidade do conhecimento que se pretende inculcar nos alunos. Mey (1998: 335) destaca a compreensão do conhecimento como de maior importância no processo de aprendizagem, pois "o conhecimento sem compreensão não

serve, na verdade, para muita coisa". É necessário, sobretudo, que, além do sentido, se saiba também qual a aplicação ("direção") do conhecimento que se adquire. A utilidade da disciplina Língua Portuguesa perdeu-se, já há algum tempo, num emaranhado de dúvidas geradas por práticas e resultados ineficientes.

Os discursos dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa refletem as representações que estes possuem sobre a disciplina que lecionam, as dúvidas que os perseguem, a confusão teórica e metodológica em que estão mergulhados.

Abordam-se, nas declarações destacadas, especialmente em (9), vários aspectos a serem considerados na resolução dos problemas enfrentados em sala de aula: a adoção de práticas motivadoras, o trabalho com a realidade do aluno, o contato com tecnologias atuais, a "educação para a vida" (Freire: 1997) e o envolvimento do professor. Passa-se, assim, da discussão sobre conteúdos programáticos específicos de uma disciplina para discussões que abrangem todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. A crise no ensino de Língua Portuguesa, então, precisa também ser avaliada e discutida em um plano mais amplo: o da crise no sistema educacional como um todo.

Referências bibliográficas

- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Pontes: Campinas, 1997.
- MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. In: *DELTA*, v. 14, n. 2. São Paul; Educ, 1998. p. 371-347.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Pontes: Campinas, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Editora da Unicamp: Campinas, 1997.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Uma análise da produção oral em língua inglesa dos estudantes dos semestres iniciais do Curso de Letras da UFC

Maria Manolisa Nogueira Vasconcellos
Agripino de Souza Silveira Neto
Angélica Maria Ramos Ribeiro
Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: Study and analysis of material recorded in order to detect specific pronunciation problems in undergraduate students of the Letters Course (UFC), having as its objective the correction of such errors through the elaboration of preventive and corrective activities.

PALAVRAS-CHAVE: Produção oral, competência comunicativa, pronúncia, inteligibilidade

Importância dada à pronúncia no ensino de inglês

Ao longo de sua história, o ensino de pronúncia é marcado por mudanças importantes, resultantes, principalmente, das contribuições de estudos e pesquisas lingüísticas. No século XVI, quando os primeiros tratados de pronúncia foram escritos, valorizavam-se as aulas dos falantes nativos por entenderem que possuíam pronúncia perfeita, sendo, por conseguinte, modelos ideais para imitação. No século XIX, no entanto, com a eclosão do Método de Gramática e Tradução, a língua falada e conseqüentemente a pronúncia foram negligenciadas.

Foi então a partir do final do século XIX, com o *Reform Movement* (1890), que se observou o caráter científico do ensino de pronúncia. A Associação Internacional de Fonética (*International Phonetic Association*) foi formada, o Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet* - IPA) e os estudos da fonética articulatória e acústica desenvolvidos. A cientificidade dos estudos lingüísticos deu credibilidade ao ensino de línguas. Contrariamente ao século XVI, o professor não precisava ser nativo, mas foneticamente treinado.

Já no século XX, no Método Áudio-lingual, a pronúncia foi focalizada de maneira explícita desde o início do processo de aprendizagem do aluno. Diferentemente, na Abordagem Cognitiva, sob a influência de Chomsky, a gramática e o léxico foram priorizados em detrimento da pronúncia. Nos anos '70 e '80, mais especificamente com o *boom* da Abordagem Comunicativa, a correção formal deu lugar a eficácia comunicativa, ou seja, a filosofia de que "a base para a aprendizagem de uma língua estaria em seu uso, não na sua descrição" (Abreu, 1997:48). Do aprendiz, não era exigida acuidade de pronúncia, nem proximidade com a produção oral do falante nativo.

Limiar de proficiência da produção oral

Contudo, a ênfase na comunicação, mais especificamente na modalidade oral, e também a busca do aprendiz pelo aprimoramento do seu inglês falado exigem urgência renovada no ensino de pronúncia. Essa urgência é ainda motivada pela existência de um limiar de proficiência da produção oral para falantes não nativos de língua inglesa.

Definimos limiar nesse contexto como sendo o domínio mínimo dos aspectos envolvidos na produção oral (sons vocálicos e consonantais, tonicidade, padrões rítmicos e entoacionais) que garante ao aprendiz a capacidade de se expressar de forma inteligível com outro falante, não necessariamente nativo, mas que também utilize o inglês para se comunicar. Para Hinofotis & Bailey (Apud Celce-Murcia et alii, 1996:7), um alto nível de conhecimento gramatical e lexical não garante sucesso na veiculação da mensagem pretendida. Assim sendo, um aprendiz que fique abaixo do limiar de proficiência da produção

oral (de agora em diante referido como limiar de pronúncia¹) terá dificuldades no estabelecimento da comunicação mesmo que tenha controle dos outros aspectos lingüísticos.

O professor de EFL² e o estudo formal da pronúncia da língua que ensina

Segundo Celce-Murcia (op.cit.), entre os grupos de usuários que precisam de assistência especial com a pronúncia encontram-se os professores de inglês como língua estrangeira. Para os autores, os professores de EFL, especialmente quando não nativos, necessitam dedicar atenção redobrada a pronúncia da língua que ensinam.

O objetivo do ensino de pronúncia nesse contexto não é o de fazê-los *soar* como nativos da língua inglesa; mas instrumentalizá-los com as ferramentas necessárias para que (a) produzam um inglês inteligível e correto uma vez que servirão de modelo para imitação; (b) reconheçam na oralidade dos aprendizes evidências de um inglês pouco ou nada inteligível e (c) atuem efetivamente na correção dos erros de pronúncia dos alunos.

É, portanto, lícito afirmar que um alto nível de inteligibilidade de produção oral é esperado de um professor de inglês como LE. Tal nível deverá ser superior àquele exigido de um aprendiz cuja pretensão seja simplesmente o uso da língua para proveito próprio.

Para atingir um alto nível de inteligibilidade, o professor ou qualquer outro usuário deverá se encontrar em situação de superioridade no que se refere ao limiar de pronúncia descrito anteriormente. Inteligibilidade e limiar se encontram em relação de proporção direta, ou seja, quanto mais distante da linha limítrofe em termos de superioridade, mais inteligível deverá ser a pronúncia do usuário. O inverso também é verdadeiro.

Monitoração de graduandos do Curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa

Assim sendo, o graduando do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa que efetivamente se tornará modelo de pronúncia para aprendizes de língua inglesa deverá ter ultrapassado ou se encontrar em condições de ultrapassar em tempo hábil o que definimos como limiar de proficiência de produção oral.

Motivados pelas afirmações de Hinofotis & Bailey e Celce-Murcia et alii, passamos então a monitorar os estudantes dos semestres iniciais do Curso de Letras da UFC (disciplinas de Língua Inglesa I, II e III) para verificar quão inteligível seria o inglês produzido por

¹ O termo *pronúncia* está sendo usado no sentido que compreende as categorias segmentais e supra-segmentais da fonologia.

² EFL – *English as a Foreign Language*, inglês como língua estrangeira.

eles. Além desse objetivo, buscávamos melhor compreender seus problemas de pronúncia para que, posteriormente, pudéssemos traçar estratégias de ação para, se não resolvê-los, pelo menos minimizá-los.

Numa primeira fase, a qual nos referimos como *fase de observação informal*, constatamos que vários graduandos, alguns já exercendo a profissão de professor, portanto, modelos para a pronúncia de seus estudantes, tinham dificuldades em estabelecer e/ou manter a comunicação oral, o que era motivado principalmente pela baixa inteligibilidade do inglês que falavam. As dificuldades, como previam os autores supracitados, na grande maioria das vezes, não eram resultantes da falta de conhecimento lexical e/ou gramatical da língua inglesa, mas da inabilidade dos graduandos para articular os sons, utilizar a tonicidade e os diferentes padrões rítmicos e entoacionais do inglês.

Com o intuito de melhor compreendermos as causas e consequências do fenômeno que estávamos observando, resolvemos formalizar o processo investigativo com o cadastramento da pesquisa intitulada *Inventário e análise das dificuldades de pronúncia dos estudantes dos semestres I, II e III do Curso de Letras da UFC com habilitação em Língua Inglesa – IADP na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*. A referida pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo geral inventariar os problemas de pronúncia dos estudantes dos semestres iniciais de Língua Inglesa do Curso de Letras da UFC, descrevê-los levando em conta os aspectos segmentais e supra-segmentais da Fonologia e propor atividades preventivas e corretivas.

Para a composição do *corpus*, 55 graduandos das disciplinas de Língua Inglesa I, II e III foram entrevistados no semestre letivo de 2000-1. Durante aproximadamente dez minutos, eles falaram ou tentaram falar livremente sobre os livros paradidáticos adotados para a primeira avaliação parcial: Língua Inglesa I - **The Watchers** de Jennifer Basset; Língua Inglesa II - **The Eyes of Montezuma** de Stephen Rabley e Língua Inglesa III - **Stories from Shakespeare** de Brian Heaton & Michael West. Na ocasião, todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição (ortográfica e fonética) e análise.

O discurso livre foi preferido à leitura por buscarmos registro de pronúncia intuitiva. A leitura proporciona ao leitor tempo para pensar sobre como está pronunciando as palavras. Além disso, o leitor se deixa influenciar muito facilmente pela grafia da palavra quando não a conhece, uma vez que a percepção gráfica de um dado item afeta a pronúncia. Assim sendo, a entrevista pareceu-nos o recurso mais eficaz para que pudéssemos avaliar o discurso improvisado dos graduandos.

A fim de garantir a manutenção da naturalidade do discurso livre e pronúncia intuitiva, resolvemos entrevistá-los sobre assuntos já discutidos em sala de aula, o que justifica nossa opção pelos livros paradidáticos. Quando da realização das entrevistas, os paradidáticos já haviam sido lidos, discutidos e submetidos à avaliação, o que nos garantia o total domínio do léxico e estruturas gramaticais pelos entrevistados, pelo menos teoricamente. Criou-se então a expectativa de que o conteúdo dos livros seria apresentado e/ou discutido sem grandes dificuldades. No entanto, apesar de haver o controle formal da língua alguns entrevistados não conseguiram sucesso na veiculação da mensagem pretendida, o que só vem corroborar Hinofotis & Bailey e Celce-Murcia et alii

Ao fazermos a análise do material coletado, constatamos que os estudantes entrevistados, tal qual todo e qualquer brasileiro em situação de aprendizagem do inglês como língua estrangeira, apresentavam falhas de produção oral, tratados aqui como erros ou desvios de pronúncia. Em alguns casos, os erros estavam tão cristalizados que chegavam a comprometer sobremaneira a compreensão do conteúdo veiculado.

A grande diversidade de erros, a complexidade das etapas de desenvolvimento da pesquisa e a confecção e testagem do material didático-pedagógico nos levaram a limitar nossa área de atuação. Concentramos

nossos esforços nos aspectos segmentais da Fonologia, deixando os supra-segmentais para um momento investigativo posterior.

Desvios de pronúncia dos graduandos do Curso de Letras - habilitação em Língua Inglesa

Os desvios de pronúncia inventariados encontram-se listados abaixo, de forma simplificada e resumitiva, para efeitos de ilustração. Para as transcrições utilizamos os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional – IPA (International Phonetic Alphabet):

a) inserção da vogal anterior /i:/ antes dos agrupamentos consonantais sp-, sm-, st-, sn-, sk- e sl- em posição inicial:

- a) /i:spɜ:spɜ:/ ao invés de /spɜ:spɜ:/ para a palavra *space*
- b) /i:stɛr/ ao invés de /stɛr/ para a palavra *stare*
- c) /i:zɜ:mɜ:t/ ao invés de /zɜ:mɜ:t/ para a palavra *smart*
- d) /i:skɔ:t/ ao invés de /skɔ:t/ para a palavra *skirt*, etc.

(2) inserção da vogal anterior /i:/ no final de palavras após os sons consonantais, excetuando-se as líquidas /l/ e /r/:

- a) /t/ como em *about*, /əbaʊtʃi:/ ao invés de /əbaʊt/
- b) /k/ como em *like*, /laɪki:/ ao invés de /laɪk/
- c) /f/ como em *wife*, /waɪfi:/ ao invés de /waɪf/
- d) /tʃ/ como em *beach*, /bi:tʃi:/ ao invés de /bi:tʃ/
- e) /d/ como em *made*, /meɪdʒi:/ ao invés de /meɪd/
- f) /ŋ/ como em *king*, /kɪŋgi:/ ao invés de /kɪŋ/
- g) /v/ como em *have*, /hævi:/ ao invés de /hæv/
- h) /z/ como em *because*, /bi:'kɔ:zi:/ ao invés de /br'kɔ:z/
- i) /dʒ/ como em *judge*, /dʒʌdʒi:/ ao invés de /dʒʌdʒ/
- j) /m/ como em *film*, /fi:umi:/ ao invés de /frɛlm/

(3) substituição de um som consonantal por outro:

- a) /t/ por /tʃ/, como em *fault*, /fɔltʃi:/ ao invés de /fɔlt/
- b) /d/ por /dʒ/, como em *sad*, /sædʒi:/ ao invés de /sæd/
- c) /s/ por /z/, como em *smart*, /i:zɜ:mɜ:t/ ao invés de /smɜ:t/
- d) /z/ por /s/, como em *eyes*, /aɪs/ ao invés de /aɪz/
- e) /t/ por /d/, como em *liked*, /laɪkd/ ao invés de /laɪkt/.
- f) /θ/ por /t/, como em *thanks*, /tɛŋks/ ao invés de /θɛŋks/
- g) /ð/ por /d/, como em *that*, /dɛt/ ao invés de /ðɛt/
- h) /tʃ/ por /ʃ/, como em *chocolate*, /tʃɔklɪt/ ao invés de /tʃɔklɪt/

(4) substituição de um som vocálico por outro/um ditongo:

- a) /æ/ por /ɛ/, como em *that*, /dɛt/ ao invés de /ðæt/
- b) /i:/ por /ɪ/ (e vice-versa), como em *live*, /li:v/ ao invés de /lɪv/
- c) /ɜ:/ por /ɛ/, como em *person*, /pɜ:sn/ ao invés de /pɜ:sn/
- d) /ɑ/ por /a/, como em *but*, /bɑt/ ao invés de /bət/
- e) /ʌ/ por /ʊ/, como em *culture*, /kʌltʃə/ ao invés de /kʌltʃə/
- f) /ɔ/ por /aʊ/, como em *because*, /bi:'kaʊz/ ao invés de /br'kɔ:z/
- g) /ə/ por /aʊ/, como em *country*, /kaʊntri/ ao invés de /kʌntri/
- h) /aɪ/ por /ɪ/, como em *ideal*, /ɪ'di:əl/ ao invés de /aɪ'di:əl/

(5) Substituição de /l/ em posição final por /U/:

- well*, /wɛU/ ao invés de /wɛl/

(6) Substituição de /r/ por /x/:

- important*, /ɪm'pɔxtnt/ ao invés de /ɪm'pɔrtnt/

(7) Apagamento das consoantes nasais /m/, /n/ e /ŋ/ no final de palavras através da nasalização das vogais que as precedem:

- | |
|--|
| a) /m/ - <i>from</i> , /frɔ̃/ ao invés de /frəm/ |
| b) /n/ - <i>person</i> , /pɜ:sɔ̃/ ao invés de /pɜ:'sn/ |
| c) /ŋ/ - <i>living</i> , /lrvɪ̃:/ ao invés de /lrvɪŋ/ |

Todas as dificuldades de produção oral acima listadas se justificam pela interferência da língua materna, pela inexistência no português de determinados sons da língua inglesa e/ou ainda pela interferência da escrita da língua inglesa.

Com base no que foi exposto e com a preocupação de ajudar os graduandos dos semestres iniciais do Curso de Letras da UFC na superação das dificuldades de pronúncia e na obtenção de um melhor nível de inteligibilidade, estamos implementando material didático-pedagógico e ministrando Curso de Apoio à Graduação para teste da eficácia do referido material.

O Curso de Pronúncia em Língua Inglesa – Módulo I além de objetivar a recuperação de estudantes da graduação em Letras com problemas de pronúncia e servir para teste do material implementado especificamente para esse fim, oferece aos estudantes das disciplinas de Teoria do Ensino de Língua Inglesa uma oportunidade a mais para prática de observação.

No momento, estamos atuando em três turmas diferentes, duas da graduação e uma da extensão: (a) a primeira especialmente criada para os estudantes que constituíram o corpus da nossa pesquisa; (b) a segunda criada para os estudantes aprovados no último vestibular para o Curso de Letras com ingresso oficial previsto para o segundo semestre letivo do ano e (c) a terceira para os estudantes do semestre I de Inglês da Casa de Cultura Britânica da UFC.

A turma mencionada em (a) está sob nossa inteira responsabilidade e tem como objetivo principal fundamentar o conhecimento formal dos futuros professores ou dos já professores de inglês com os princípios básicos da fonologia segmental e suprasegmental para que possam atuar de forma efetiva na melhoria de sua pronúncia e das de seus estudantes. As turmas apresentadas em (b) e (c) estão sob a res-

ponsabilidade da Professora de Teoria e Prática de Ensino de Língua Inglesa, Vlândia Maria Cabral Borges, que nos cedeu 15 horas das 90 horas previstas para estudo do conteúdo previsto para cada uma delas.

Os resultados obtidos na fase de implantação e avaliação do material didático pedagógico elaborado deverão ser brevemente divulgados.

Vale salientar ainda que, na ocasião da fase de levantamento de dados, contamos com a colaboração das professoras Maria Fabiolla Vasconcelos Lopes, professora-orientadora do monitor de Língua Inglesa e Professora Belinda Noemi Lambert Pereira, professora das disciplinas de Língua Inglesa I, II e III do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará.

Referências bibliográficas

- ABREU, Lília Santos. "A Pronúncia do Ensino de Língua Estrangeira: Uma Visão Histórica." In: CELANI, M.A. A. (Org.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens*. São Paulo: EDUC, 1997, pp. 45-54.
- BASSET, Jennifer. *The Watchers*. Streamline Graded Readers, Level 1, Oxford University Press, 1989.
- CELCE-MURCIA, Marianne et alii *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HEATON, Brian & WEST, Michael. *Stories from Shakespeare*. Longman, 1966.
- MELO, Ticiania Telles. "A Línguística e a Didática de Línguas Estrangeiras." In: SOARES, M. E & ARAGÃO, Ma. do Socorro Silva de (Orgs.). *XVI Jornada de Estudos Lingüísticos – Anais*. Vol. II, Fortaleza: UFC/GELNE, 1999, pp. 449-453.
- RABLEY, Stephen. *The Eyes of Montezuma*. Streamline Graded Readers, Level 2, Oxford: Oxford University Press, 1988.
- VASCONCELLOS, M. M. N. "Pronúncia: Proficiência vs. Tolerância" In: SOARES, M. E & ARAGÃO, Ma. do Socorro Silva de (Orgs.). *XVI Jornada de Estudos Lingüísticos – Anais*. Vol. II, Fortaleza: UFC/GELNE, 1999, pp. 447-449.

O não-preenchimento de argumentos de nomes abstratos

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Universidade Federal de Roraima/Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: *This work points out some pragmatic, semantic and syntactic variables which determine the omission of noun complements. Abstract nouns are semantically and syntactically equivalent to the predicate-argument relationship of the correspondent verbs. We observed that the pragmatic-discursive aspects are the most important factor that condition this phenomenon.*

PALAVRAS-CHAVE: *complemento nominal, omissão, fatores pragmático-discursivos.*

1. Introdução

Os trabalhos sobre Complemento Nominal (CN) preocupam-se, geralmente, com a descrição estrutural e funcional dos argumentos do nome, mas não costumam tratar especificamente do não-preenchimento deste termo no esquema superficial do enunciado. O objetivo desta pesquisa é caracterizar, com o apoio teórico de estudos funcionalistas, particularmente fundados na teoria de valência, alguns contextos que podem favorecer o não-preenchimento de argumentos de nomes abstratos.

Para a realização desta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: selecionamos uma amostra de 20 exemplares de gêneros acadêmicos escritos, extraídos do *corpus* do Projeto Integrado *Processos de organização textual na fala e na escrita*, em desenvolvimento na Universidade Federal do Ceará - UFC. Trata-se especificamente de artigos científicos publicados nos Anais do GELNE, v. II, 2000.

A identificação das ocorrências de CN ancorou-se na concepção funcionalista das predicções, a partir da qual se faz a análise do quadro valencial dos nomes. Realizamos uma análise qualitativa dos dados para examinar a possibilidade de interferência de algumas variáveis pragmático-discursivas, semânticas e sintáticas na omissão de Complementos Nominais.

2. A tradição gramatical

Cunha e Cintra (1985:134), baseados num critério sintático-semântico, afirmam que o CN "vem ligado por preposição ao substantivo, ao adjetivo ou ao advérbio cujo sentido integra ou limita". E especificam as formas pelas quais o CN pode expressar-se, a saber: pronomes, numeral, palavras substantivadas e oração, respectivamente exemplificadas abaixo:

- (1) "Tinha nojo de si mesma". (p. 135)
- (2) "A vida dele era necessária a ambos". (p. 136)
- (3) "Passo fantasma do meu ser presente, Ébrio, por intervalos, de um além". (p. 136)
- (4) "Estou com vontade de suprimir este capítulo". (p. 136)

Critério semelhante orienta a caracterização de outros gramáticos, como Luft e Rocha e Lima. Para Luft (1986:38), "CN é termo que, regido de preposição, completa a significação transitiva de um nome (substantivo, adjetivo, advérbio)". O autor reconhece duas espécies: a) CN de adjetivos transitivos e de substantivos ou advérbios derivados desses adjetivos (apto - aptidão); b) CN de substantivos, adjetivos ou advérbios transitivos derivados de verbos transitivos (amor - amar). Os tipos em b são, para Luft, os complementos nominais típicos.

Por sua vez, Rocha Lima (1972:240) define o CN como "o termo que integra a significação transitiva do núcleo substantivo (e, às vezes, do adjetivo e do advérbio, os quais, então, se equiparam ao substantivo na sintaxe de regência)".

Para o autor, a identificação do CN se torna inconfundível se se trata de adjetivo ou de advérbio (prejudicial à saúde; independentemente de minha vontade). Contudo, deve-se tomar cuidado quando se tratar de substantivo, pois é facilmente confundido com o adjunto adnominal. Este parece ser um ponto pacífico entre os gramáticos em geral.

Rocha Lima restringe bastante, no entanto, os valores semânticos dos predicadores nominais ao acrescentar que o CN só ocorre com substantivos abstratos de ação (inversão de ordem) ou com substantivos abstratos de qualidade (certeza da vitória).

Pudemos notar a fragilidade do ponto de vista da GT quanto à conceituação/ caracterização do CN. Os gramáticos, em geral, limitam-se a apresentar definições (idênticas entre si) e algumas ilustrações. Embora advirtam da semelhança entre o CN e o AAdn, não fornecem subsídio para que se diferenciem os dois termos.

Alguns aspectos em comum sobressaem das caracterizações acima. Primeiro, reconhece-se que os complementos nominais são reclamados por nomes abstratos; segundo, admite-se, ainda que não explicitamente, que, em caso de nominalizações, os elementos que, numa estrutura verbal, corresponderiam a objetos, seriam CNs e não, AAdns. Inúmeras possibilidades que escapam a essas duas situações ficam, no entanto, inexploradas. Não nos propomos, aqui, solucioná-las, senão apenas sugerir que sejam alvo de uma análise mais detida. Nossa preocupação, neste trabalho, é exclusivamente com alguns nomes abstratos que, em geral, derivam de nominalizações, mas nem sempre.

Bechara (1999) foge, em parte, a certos princípios arraigados da tradição gramatical ao introduzir, em alguns pontos de sua descrição, noções da teoria de valência. Primeiramente, o autor mostra os diferentes sentidos pelos quais se interpretam as expressões do substantivo, numa análise que parece aproximar-se de uma classificação de casos semânticos, embora não claramente definida. São exemplos do autor (p. 452):

- (5) a resolução do diretor: CN subjetivo;
- (6) a prisão do criminoso pela polícia: CN subjetivo passivo;
- (7) a remessa dos livros: CN objetivo;
- (8) a resposta ao crítico: CN objetivo indireto ou terminativo;
- (9) o assalto pelo batalhão: complemento de agente ou de causa eficiente;
- (10) a ida a Petrópolis: CN circunstancial.

Atentando também para a imprecisão do limite entre o CN e Adjunto Adnominal (AAdn), o autor sugere que a distinção se estabeleça da seguinte forma: "o CN está semanticamente mais coeso ao núcleo, por representar uma construção derivada, por meio da nominalização, de uma construção derivada em que aparece como núcleo verbal complexo, fenômeno que não ocorre com o adjunto adnominal". (Bechara, 1999:453). Confira-se o exemplo:

- (11) "O diretor resolveu - A resolução do diretor.

O autor destaca, ainda, que "esta relação semântico-sintática provoca a impossibilidade - se não estiver já assinalado ou conhecido no contexto - de apagamento do CN" (Bechara, 1999:453). Mas observa que essa condição não garante total distinção entre o CN e AAdn, pois existem adjuntos adnominais imprescindíveis em certos enunciados. A sugestão de Bechara é que se inclua o CN como termo argumental, indispensável ao conteúdo do nome predicador. Como podemos notar, o autor se vale, embora de forma muito tímida, das explicações e de certos termos da Gramática de Valência, como: *argumento, espaço, apagamento* etc. Contudo, embora o autor pareça reconhecer na gramática de valência o referencial adequado, esse suporte teórico não é inteiramente assumido.

Veremos brevemente, a seguir, como a teoria de valência descreve o comportamento das formas argumentais do nome no enunciado.

3. O ponto de vista do funcionalismo sobre o CN

Conforme Borba (1996:16), "uma gramática de valência é a que procura detectar relações de dependência entre categorias (básicas) que (co)ocorrem num contexto (ex.: A depende de B, se a presença de A pressupõe B)".

Para o referido autor, valência nominal é uma propriedade sintático-semântica que envolve os nomes. Para efeito de estudo, ele agrupa os nomes em dois conjuntos: concretos e abstratos. Ao primeiro grupo, pertencem os nomes que têm referente no mundo dos objetos, como *mesa, gato, cadeira*. Ao segundo, pertencem aqueles que, não tendo referente, constituem-se em atos, eventos, estados relacionados aos seres, coisas ou estados de coisas, como, *corrida, crença, lerdeza*.

O autor salienta que concreto e abstrato não são, no entanto, princípios constantes. Pode ser uma questão de enfoque. Certos nomes abstratos podem concretizar-se (o enchimento do sofá caiu) e nomes concretos podem abstratizar-se (esse é o fruto do meu trabalho = resultado). Para simplificar, resume tudo a dois grupos, apenas: concretos, onde se incluem os concretizados; e abstratos, onde se incluem os abstratizados.

Borba advoga em favor da paridade de tratamento entre os nomes abstratos e os verbos a eles correspondentes. Para ele, os dois esquemas valenciais apresentam descrição equivalente. Os nomes abstratos, assim como os verbos, obedecem às mesmas normas gramaticais de transitividade, por exemplo. Adverte, entretanto, que o escopo dos nomes ainda é um tanto impreciso; ou ainda não-demarcado. Afirma, também, que, em nível subjacente, os nomes abstratos funcionam sempre como predicados, o que reforça o paralelismo entre construções oracionais com núcleo verbal e construções oracionais com núcleo nominal. Exemplo:

(12) Caiu o ministério. / A queda do ministério.

Borba menciona Lakoff e McCowley que, numa concepção gerativista, tratam o nome verbal como verbo no esquema profundo. Para Lakoff, os nomes verbais seriam derivados transformacionalmente de verbos. Sob esse aspecto, não haveria necessidade de se separar verbos de nomes. É Jackendof (1975, apud Borba, 1996), porém, que insiste na posição lexicalista: verbos e nomes constituiriam entradas separadas relacionadas por regras de redundância - aquelas que explicitam que a informação contida numa entrada lexical é previsível pela existência de um item lexical relacionado.

No entanto, a questão não é, assim, tão simples. Há diferenças sintático-semânticas entre eles que não se pode ignorar - reforça Borba. Além disso, nomes e verbos se diferenciam no esquema superficial. Borba considera essas relações lexicais entre verbos e nomes, mas dentro de um outro âmbito. Sua proposta é adequada, porque não deixa de considerar os dois níveis de análise, e privilegia o esquema P-A (predicado - argumento), dando conta, assim, de outros aspectos semântico-pragmáticos não contemplados pela teoria gerativa. Tal

posicionamento é compatível com os princípios norteadores da teoria de valência, já que sua (pre)ocupação é com os argumentos, ou seja, com o preenchimento dos espaços argumentais, quer sejam verbos ou nomes. A proposta de Borba se encontra bem sintetizada no seguinte trecho:

1º Descrição em dois níveis - EP e ES -, adotando o modelo P-A para todos os nomes abstratos, que serão analisados pelo esquema *Vsup + Na*. (...).

2º Admissão de paralelismo entre V/Adj e Na uma vez que a interpretação deste é previsível a partir dos traços lexicais dos V/Adj correspondentes, isto é, não depende exclusivamente da atuação dos contextos.

3º Adoção de uma postura lexicalista pela qual nome abstrato se relaciona com V/Adj de mesmo radical por suas propriedades lexicais e não transformacionais. (Borba, 1996:95)

Considerando-se a paridade de tratamento entre verbos e nomes, pode-se inferir que o critério adotado pelo autor, para o estudo valencial, é o mesmo para os dois predicadores; ou seja, assim como os verbos, os nomes apresentam a mesma valência: quantitativa, morfossintática e semântica, salvaguardando, é claro, as especificidades inerentes a cada classe.

O estudo sobre a valência nominal desenvolvido por Neves (1996) pauta-se por critérios semelhantes aos de Borba (1996). Funda-se também no pressuposto básico da teoria de valência segundo o qual o verbo é o nó central da oração (ver Tesnière, 1966). De acordo com a concepção funcionalista das predicções, existem estruturas que especificam as propriedades sintáticas e semânticas do predicado: forma lexical, categoria, número e função semântica dos argumentos. Essa particularidade não é, porém, exclusividade do verbo. Uma investigação sob essa base pode ser feita, também, com os nomes. Assim como os verbos, de acordo com Neves (1996), os nomes, notadamente os abstratos, apresentam "espaços" que devem ser preenchidos, sob pena de se infringir regras gramaticais de transitividade. Em seu trabalho, a autora aponta como norte de suas investigações um conjunto de proposições formado por:

a) há sintagmas nominais que guardam relação semântica e até morfológica com sintagmas verbais;

b) a estrutura léxica desses sintagmas nominais (SNs) é similar a de um sintagma verbal (SV): o núcleo do SN (N) determina argumentos, do mesmo modo que o núcleo do SV (V);

c) a própria categorização dos argumentos em externo (sujeito) e interno(s) (complemento(s)) é mantida nesse paralelismo. (Neves, 1996: 120)

Para atender à valência lógico-semântica, faz-se necessária a investigação dos participantes ligados às ações, processos ou estados expressos em núcleos nominais (Agentivos, Instrumentais, Experimentadores, Objetivos etc.).

Na valência sintática, observam-se as posições funcionais e buscam-se os actantes. "No entrecruzamento dos dois tipos de estrutura, a lógica conceitual e a sintática, se resolve a predicção nominal, como ocorre com a verbal". (Neves, 1996:121).

A autora considerou os seguintes parâmetros para efeito de análise: a) número de argumentos (nomes com valência argumental (A)1, (A)2, (A)3, e desprezou os de argumento zero); b) classificação semântica do predicador.

Adotaremos a mesma descrição proposta por Borba e Neves para analisar os contextos em que costumam ser omitidos os argumentos do nome no esquema superficial do enunciado. Note-se, neste ponto, que realmente não há preocupação dos autores em fornecer explicações para as possibilidades de omissão de complementos nominais.

4. A omissão de complementos

Para a definição de "omissão" de complementos, tomou-se como referência o trabalho de Cavalcante (1997) sobre a omissão de complementos verbais. Os critérios adotados pela autora com relação aos verbos vão nos servir de parâmetro para considerar o não-preenchimento dos espaços argumentais do nome.

Segundo Cavalcante, a omissão se distingue do zero anafórico por não apresentar o traço de correferencialidade" (1996:171). A omissão seria condicionada por fatores pragmáticos, semânticos e sintáticos. Como observa a autora: "a omissão, que de define, já de princípio, como não-anafórica, não pode ser precisada pelas pistas estritamente lingüísticas, nem mesmo quando é referencial" (1996:178). O fator não-referencial é, segundo ela, um dos que mais condicionam a omissão. Como desdobramento, a autora aponta a *alta generalização* como um fator decisivo no processo de omissão de complementos ao lado do já referido fator não-referencial. A pesquisa de Cavalcante constatou que a realização/ não-realização dos argumentos verbais no discurso é mais fortemente motivada por aspectos pragmático-discursivos, embora existam relações semântico-sintáticas que favorecem estruturalmente a omissão e que não podem ser desprezadas.

Nossos dados revelaram que, no respeito aos argumentos do nome, os fatores pragmático-discursivos ligados ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores e aos propósitos enunciativos do falante em cada contexto de uso específico parecem mais determinantes da omissão de complementos nominais.

5. O que mostram os dados

Os dados encontrados nos artigos científicos que selecionamos permitem observar que o parâmetro pragmático-discursivo, mais especificamente ligado ao *conhecimento partilhado*, exerce grande influência no não-preenchimento dos argumentos de nomes abstratos.

Termos como *interatividade*, *interação*, *argumentação*, *processo*, *articulação*, *compreensão*, em geral, aparecem sozinhos, isto é, não há preenchimento de seus espaços argumentais. Como evidenciamos os exemplos abaixo, o foco informacional parece centrar-se no conteúdo do próprio nome, no processo, ou na ação que eles expressam. Para os objetivos do falante nas situações de interação abaixo, não é preciso especificar a informação do argumento, porque o processo se basta. Confira-se:

(13) "Os estudos sobre interação vêm avançando nos últimos tempos, no sentido de aproveitar conceitos de outras áreas de conhecimento como, por exemplo, da pragmática, da sociolingüística, da análise do discurso, etc."

(14) "Se devido a fatores vários conclui-se que 'sim, deve-se ensinar gramática', tem que se pensar, portanto, partindo de um ponto de vista de ensino de língua produtivo: que se realiza na produção oral e verbal e na compreensão".

(15) "Sem uma articulação, é praticamente impossível desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar e comprometida com a transversalidade".

Ao que parece, a complementação desses nomes é de generalidade que eles dispensam a informação, por ser óbvia e inespecífica. O significado do nome está saturado em si mesmo.

Outros casos, porém, não requerem complementos porque o conteúdo informacional dos argumentos de alguma maneira já foi fornecido pelo contexto. É o que ocorre com (16):

(16) "São os casos em que o aluno busca imprimir sua opinião para atender ao que ele pressupõe corresponder às expectativas do professor, ou ainda para realçar dados que reforçam a argumentação".

Uma outra situação de recuperação por elementos do contexto difere da anterior por estar dispersa e ser recuperada por um determinante, em geral demonstrativo. Vejam-se as ocorrências abaixo:

(17) "A preocupação dos autores de livros didáticos de português, em contribuírem para o desenvolvimento das habilidades de compreensão/produção pelo aluno, tem se revelado na diversidade da seleção dos textos. Nessa diversidade, alguns gêneros parecem ocupar um lugar privilegiado".

(18) "A mesma demonstrou que o ato de ler limita-se na simples forma de decodificar palavras; conseqüentemente essa visão é reflexo também de sua formação, falta do hábito de leitura e postura política".

(19) "Partindo desta perspectiva comprovamos que o professor deve conscientizar-se do seu compromisso e do seu papel; tais aspectos declarados acima é o que caracteriza esta consciência".

(20) "É sabido que o conhecimento de vocabulário de uma língua é um instrumento necessário para um bom desempenho por parte dos alunos na produção de textos. Esse conhecimento deve ser vasto, principalmente porque o aluno no momento da produção fará escolha de itens lexicais adequados a cada situação, seja oral ou escrita".

Sobre a consideração desses casos como sendo de omissão ou de realização dos argumentos, as opiniões divergem. Neves (1996: 143) afirma o seguinte:

o(s) argumento(s) de nome valencial pode(m) ser recuperado(s) por outros fóricos, além do possessivo. Esses elementos, que constituem determinantes do nome, têm a função semântica textual de trazer para a posição periférica do SN um ou mais argumentos que devem funcionar como termos dentro da estrutura predicativa que o nome núcleo desse SN (nome valencial) ativa. Exercem essa função palavras como: pronome adjetivo demonstrativo, artigo definido.

Cavalcante (1997), ao contrário, prefere dizer que há omissão exatamente porque elementos do contexto preenchem a informação, mas não o espaço sintático. Nesse caso, o demonstrativo não corresponderia ao complemento nominal, mas, por sua referencialidade, ele recuperaria os conteúdos difusos anteriormente explicitados.

Considerando que a valência deve ser entendida no todo: quantitativa, morfossintática e semântica, tomaremos a mesma posição adotada por Cavalcante em relação aos complementos verbais.

Com relação ao parâmetro estritamente semântico, observamos que parece haver uma participação maior de *nomes de ação* e de *processo* como favorecedores do não-preenchimento dos espaços argumentais dos nomes abstratos. Vejamos alguns exemplos.

A *interatividade* se dá quando o autor supõe a existência de um certo conhecimento-partilhado entre ele e o leitor que tem em mente". (p. 19) - **nome de ação**

Assim a *interpretação* acontece do texto para o leitor, num sentido ascendente, uma vez que é no texto que se encontra estagnado o significado, ou seja, aquilo que o texto quer dizer". (p. 44) - **nome de processo**

Já o *grau de genericidade do nome*, como previu Cavalcante, parece um parâmetro bastante significativo para o não-preenchimento dos espaços argumentais, porque atende às necessidades do falante de não expressar conteúdos irrelevantes para seus propósitos imediatos. Os exemplos a seguir confirmam tal fato.

(21) "Não há, portanto, para essa autora, um determinado conteúdo desvinculado de uma expressão, do mesmo modo que *não há* separação *entre interlocutor/linguagem/ mundo*. Assim, no próprio processo de *interlocução*, pode haver ironia, na medida em que *as palavras referem um determinado universo do dizer*".

(22) "*modelo mecanicista*: está centrado no texto, do qual o leitor deve 'extrair' o significado. Assim a *interpretação* acontece do texto para o leitor, num sentido ascendente, uma vez que é no texto que se encontra estagnado o significado, ou seja, aquilo que o texto quer dizer".

Por fim, o parâmetro sintático relativo à posição do argumen-

to e à posição do nome, na pequena amostra selecionada, não nos pareceu determinante nessa questão. O não-preenchimento dos argumentos dos nomes abstratos se deu indiferentemente em espaços externos e internos, bem como com relação à posição sintática dos nomes. Esse fato pode ser observado nos exemplos a seguir:

(23) "Quando, num diálogo, há reciprocidade de informações através das *pistas de contextualização* a interpretação existe a nível de pressuposição e acontece implicitamente. A interatividade (sujeito) se dá quando o autor supõe a existência de um certo conhecimento-partilhado entre ele e o leitor que tem em mente".

(24) "São os casos em que o aluno busca imprimir sua opinião para atender ao que ele pressupõe corresponder às expectativas do professor, ou ainda para realçar dados que reforçam a argumentação (objeto direto)".

6. Considerações finais

Nesse primeiro momento, caracterizamos alguns contextos favoráveis ao não preenchimento dos argumentos de nomes abstratos enunciados. Contudo, outros parâmetros devem ser considerados para que se verifique com maior precisão, e com base em dados estatísticos, que contextos determinam de fato a omissão de CN. Sugerimos que se testem as seguintes variáveis: a) papel semântico

do argumento e b) número de argumentos do nome.

7. Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BORBA, Francisco S. (1996). *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (1997). *A omissão de complementos verbais*. *Língua e Literatura*, n. 23, p. 171-215.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da (1972). *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LUFT, Celso Pedro. (1986). *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre e Rio de Janeiro: Globo.
- NEVES, Maria Helena Moura. (1996). Estudo da estrutura argumental dos nomes. In: KATO, Mary A. (org.). *Gramática do português falado*, v. 5, p. 119-153.
- _____. (1997). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcas da oralidade na crônica esportiva escrita

Maria Stela Torres B. Lameiras

Universidade Federal de Alagoas

RÉSUMÉ: *Ce travail a l'objectif de signaler des marques de la langue orale dans la langue écrite, à partir de l'analyse de cinq chroniques sportives du journal Folha de S. Paulo. Dans les textes sélectionnés, il est évident que les auteurs font appel à la langue orale pour interagir plus facilement avec les lecteurs.*

PALAVRAS-CHAVE: *Oralidade; Escrita; Interlocução; Discurso.*

Ao se pensar na linguagem da imprensa escrita, pressupõe-se que a linguagem transitiva do quotidiano seja a marca da língua utilizada nas matérias jornalísticas.

Entretanto, cada matéria exerce uma função específica: enquanto algumas narram, informam, expõem, esclarecem, outras parecem estabelecer um pacto dialogal com o leitor, tamanha é a interpelação presente no discurso: é como se autor e leitor estivessem um diante do outro, podendo perceber de imediato a reação provocada após cada enunciado.

A descrição acima corresponde quase sempre à crônica esportiva, cuja linguagem está bem próxima de uma conversa informal, ao término de um jogo de futebol. A crônica esportiva não parece ter a pretensão de ser lida em tempos futuros; nela, o que importa é estar próxima dos torcedores, estabelecendo com eles um discurso sociointeracionista.

Na linha de pensamento do filósofo - escritor espanhol Fernando Savater¹, "na imprensa, não é saudável que quem escreva pense que está cunhando um ditame para os séculos vindouros, devendo contentar-se em se dirigir àqueles que compartilham com ele a luz desse mesmo amanhecer". Assim também parece ser o pensamento do/da cronista esportiva, cujas expressões estão, muitas vezes, mais para a língua oral do que para a escrita.

Our object of study in this research work is, above all, the presence of oral marks in the discourse of the written sports chronicle. The 5 (five) texts selected for this analysis, in their organization, have three aspects to be observed, and that, in the conception that we adopt with base in Bronckart (1999: 119) are conceived as "um folhado² constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos".

Selecionamos 5 (cinco) crônicas, todas da Folha de S. Paulo, de 3 (três) modalidades esportivas distintas e de 3 (três) autores diferentes. Essa opção por modalidades distintas teve como objetivo verificar se em uma crônica esportiva sobre futebol utilizava-se a mesma linguagem de crônicas esportivas sobre esportes não tão populares, se compararmos o futebol com o vôlei e o tênis. Os textos selecionados foram os seguintes: texto 1 "Indignação une torcedores" (Futebol), de Soninha, 13 de julho de 2000; texto 2 "Finalmente" (Futebol), de Soninha, 20 de julho de 2000; texto 3 "Mede in USA" (Tênis). Thales de Menezes, 12 de julho de 2000; texto 4 "Desprezo geral" (Tênis), de Thales de Menezes, 05 de julho de 2000; texto 5 "Alívio e classificação" (Vôlei), de Cida Santos, 03 de julho de 2000³.

Com um olhar voltado para o aspecto dialogal das crônicas esportivas da imprensa escrita, procuramos analisar a forma como essas crônicas se apresentam para o leitor.

Em um primeiro momento, é importante destacar que as crônicas esportivas têm uma característica de texto múltiplo, onde os gêneros se misturam. Em geral, a narração de fatos é uma presença constante, mas sempre permeada pelas mais diversas formas de discurso interativo, cuja interlocução ocorre em um plano virtual, uma vez que são leitores supostamente presentes no interior do texto escrito. Essa

é certamente a origem das marcas da oralidade no texto escrito, foco maior de nossa abordagem.

Our analysis is situated in the epistemological plane, considering the dialogical bakhtinian perspective, taking into account the interaction between different discursive formations.

We look at different situations of production that make the distinction between a monological discourse and a dialogical discourse, also called polylogal.

In the case of dialogal/polylogal discourse, we highlight the interactive present in the discourse of the written sports chronicle, notably the sports chronicle, object of this study, and whose occurrence is given as of a virtual form, as we have said, one time that the interlocutors are not present simultaneously. Besides the more, the dialogue in which we speak does not present formal characteristics (traversões, parágrafos, etc). The dialogal aspect of the text is a consequence of the theme, whose common/collective interest between author and readers is the thread of sustenance of the dialogue. The voice of the author, in the origin of the textual production, mixes with other voices, including the voice of the author-reader. Thus conceived, the discourse is not considered entirely monological, in front of the fact (incontestable, let's say) that the author puts, from time to time, in the position of reader, making with that a established relationship dialogical between these two subjects of the discourse.

The subjects of the enunciation, author and reader, are capable of intervening in a distinct and even distanced way, according to the different instances of the enunciation. With this interpretation, we assume the point of view of Pêcheux (apud Maingueneau, 1995: 62), who affirms: "todo enunciado é intrinsecamente susceptível de se tornar um outro, de decolar discursivamente de seu sentido para ir na direção de outro". Essa afirmação de Pêcheux é reforçada por Maingueneau (1997) que considera o dito constantemente atravessável por um metadiscorso, constituindo-se no intradiscorso.

All these questions lead us to consider that the signification of the language is on the subject, which, in its turn, exists as a sum of various dimensions (social, cultural, political etc).

Searching, therefore, for the signification of the discourse of the written sports chronicle, specifically of the sports chronicle, we made an approach of aspects significant of the approximation between the written and oral language.

The five texts of the Folha de S. Paulo are situated in the Notebook of Sports and are written in a simple language, through which the authors expose occurrences and present points of view, commentaries, criticisms etc. All of them are characterized by the informality of the language, since the texts related to football are those in which the author seems closer to the readers, placing himself even between

1 Cf. Fernando Savater: A Importância do Efêmero/Caderno Mais, Folha de S. Paulo 23.07.00

2 grifo do autor da citação

3 Por questões do espaço desta publicação, destacaremos apenas alguns exemplos dos textos acima citados.

eles, quando diz: ... "muita gente acredita nisso ou não estaríamos desse jeito" (texto 1). Quando o autor usa o verbo na 1ª pessoa do plural, reportando-se a "muita gente", fica claro que ele faz parte dessa gente. A presença dessa proximidade decorre provavelmente do tema da crônica que é o futebol. Em termos mais gerais, diríamos que a autora das crônicas sobre futebol parece mais envolvida com o tema, expõe e opina ao mesmo tempo: "como todos os outros, ela tem errado os passes, perdido os dribles e criado nada" (texto 2).

Enquanto nas crônicas de futebol a autora está presente no "nós" (não estaríamos, teremos), nas crônicas do tênis e do vôlei os autores representam "a coluna" (... "esta coluna errou feio," texto 3) ou "o público" (o público já está mais sofisticado), o que denota um certo distanciamento, entre autor e torcedores.

Apesar desses aspectos que diferenciam uma modalidade esportiva como o futebol, do vôlei e do tênis, todas as outras crônicas são marcadas pela escolha lexical de palavras e expressões muito mais próximas da oralidade, como é o caso de "a torto e direito" (texto 1); "um monte" (texto 2); barbaridade (texto 3) e "pombas"! (texto 4).

Há também a marca do intradiscurso de supostos diálogos, como é o caso do (texto3): "e as outras vogas a que o Brasil tem direito? Ah, isso depende"...

O caráter de interdiscursividade e de interação é bem freqüente em todos os textos. Da alusão ao livro Polyanna, referindo-se ao "jogo do contente" desse conhecido livro: "Poliana ataca novamente", (texto 2) à "vitória de Vênus" (texto 3), numa alusão à jogadora americana, há um percurso de intertextos e da interpelação da memória coletiva.

As formas introdutórias dos parágrafos iniciais, nos textos 3 e 4: "Bom" e "Finalmente", no texto 2, parecem colocar autor e leitor frente a frente, da mesma forma que no texto 5, quando a autora inicia dizendo: "Alívio geral", sugerindo um conhecimento comum que reflete essa sensação de "Alívio Geral".

Por essas observações aqui feitas e pelas formas de interpelação do autor com relação ao leitor, podemos afirmar que há uma proximidade nas crônicas esportivas entre a língua escrita e a língua oral.

A análise realizada neste estudo é apenas uma mostra dos diferentes registros de língua escrita, mais especificamente no tocante à sua proximidade com a língua oral e nas cinco crônicas esportivas estudadas, oralidade e escrita operam constitutivamente para o discurso.

É evidente que os aspectos abordados estão distantes de serem vistos com exaustão, mas pretende-se que sirvam de ponto de partida para outros estudos relacionados ao tema.

O uso de expressões mais do que populares, como "essa insis-

tência já encheu o saco", vem quase ao lado de um vocabulário bem mais seletivo, como é o caso da palavra "ignóbil", ambos os registros no texto 1.

Uma observação complementar que fazemos quanto às marcas da oralidade é a de que os textos se apresentam com períodos curtos, próprios de relatos orais.

O que podemos ainda acrescentar é que, ao aproximar a língua escrita da língua oral, os autores não estão tentando imprimir um caráter de perpetuidade às palavras e expressões trazidas da língua oral, partindo do princípio de que a palavra escrita tem mais força e vai além de sua expressão oral. Na verdade, ocorre que, impulsionados pela brevidade da notícia e pelos rumos do jornalismo, onde autor e leitor têm a possibilidade de dialogar, via painel do leitor no próprio jornal, ou mesmo via e-mail, os colunistas de jornal optam por uma linguagem simples, capaz de interagir imediatamente com o público leitor.

Assim o fazendo, os jornalistas imprimem em sua linguagem marcas de oralidade tais como o uso de palavras e expressões pouco prováveis em um texto escrito, a não ser em algum momento da literatura, por um apelo específico de determinada obra.

Costuma-se ouvir dizer: "é preciso escrever bem; as frases luminosas de Cervantes ou Camões vivem; as do jornal de ontem, não". Isso parece reforçar a posição do filósofo espanhol Fernando Savater, citado no início deste trabalho, ao afirmar que a interlocução na imprensa só parece ocorrer entre pessoas que compartilham o mesmo amanhecer.

Na verdade, não se trata aqui de analisarmos a longa vida do texto literário. O que pretendemos evidenciar é que há, na imprensa escrita, mais especificamente, na abordagem que fazemos da crônica esportiva, uma interlocução acentuada pelo caráter de proximidade estabelecido entre autor/a x leitor/a. Essa interlocução favorece um discurso marcado pela linguagem transitiva do cotidiano, trazendo, para a língua escrita, marcas freqüentes da oralidade.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, 2ª ed (tradução de Michel Lahud e Yara Fratschi Vilina). São Paulo: Hucitec, 1983.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem*, texto e discursos (tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha). São Paulo: EDUC, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análises do discurso*. (tradução de Freda Indursky). São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. et all *Les analyses du discours en France*. Langages. Paris: Larousse, 1995.

Dicionários Populares Cearenses

Maria Silvana Militão de Alencar

Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: *The verified linguistic variations, specially at the lexical level, started the study of the speeches of different brazilian regions, that brought from this moment on a tendency into dialetal and sociolinguistic studies, publishing dictionaries, vocabularies and glossaries of regional speeches. This communication intends to stablish a quick comparative analysis of the structure of the everal works that appeared in the State of Ceará. With this purpose we will analyse: Super Dicionário de Cearensês by Carlos Gildemar Pontes; Dicionário do Ceará by Tarcísio Garcia; Dicionário de Cearês by Marcus Gadelha; Dicionário de Termos Populares (registered in Ceará) by Florival Seraine; Vocabulário Popular Cearense by Raimundo Girão.*

PALAVRAS-CHAVE: *dicionários populares - dicionários regionais - dicionários cearenses*

1. Introdução

Uma língua falada por um número muito grande de indivíduos tende a se segmentar. Em nosso país, além da extensão territorial e do modo de colonização, outros fatores contribuíram para a existência de especificidades da língua portuguesa dificultando, assim, a sua descrição. Essas variações, verificadas especialmente no nível lexical, desencadearam, no plano lingüístico, estudos dos falares das diversas regiões brasileiras através de estudos dialetais e sociolingüísticos com publicações de dicionários, vocabulários e glossários de falares regionais e populares.

Pretende esta comunicação estabelecer uma rápida análise comparativa da estrutura desses trabalhos, mais precisamente, nos do Ceará. Para essa finalidade analisaremos quatro dicionários e um vocabulário: Super dicionário de Cearensês, de Carlos Gildemar Pontes (2000); Dicionário do Ceará, de Tarcísio Garcia (2000); Dicionário de Cearês, de Marcus Gadelha (1999); Dicionários de termos populares (registrados no Ceará), de Florival Seraine (1991); Vocabulário popular cearense, de Raimundo Girão (2000).

2. Panorama lexicográfico

Tentaremos, de forma sucinta, dar uma visão geral da Lexicografia e dos instrumentos lexicográficos. A Lexicografia, ou seja, a técnica da elaboração de dicionários, surgiu na Europa, na primeira metade do século XVI. Antes dessa época, falaríamos de um período pré-lexicográfico que se desenvolvera na Itália.

Entre os primeiros trabalhos lexicográficos, na língua portuguesa, citamos os manuscritos: Elementarium (c-1050) de Papias, Liber Derivationum de Hugucio de Pisa e Catholicon (1286) de João Balbo. Neles já havia a utilização de metalinguagem e são apontados, modernamente, como os primeiros glossários.

Atualmente, a utilização dos termos dicionário, glossário e vocabulário tem causado muita confusão quanto à denominação destas obras, pois não há uma precisão definitiva para as mesmas. Cabe ressaltar, que esta dificuldade não é de hoje. J. Grimm apud HAENSCH¹ (1982:104-105) nos diz que gregos e romanos não tinham uma idéia precisa de um dicionário, daí as posteriores denominações "lexicon", "glossarium", "dictionarium", "vocabularium".

Na verdade, glossários e vocabulários quando comparados entre si são bastante difíceis de serem diferenciados, pois muitas vezes os autores utilizam um termo pelo outro. Para DUBOIS² (1973:614) o vocabulário "...fica plenamente motivado nos estudos sobre "corpus" especializados: vocabulários da aviação, vocabulário político etc." E o glossário é o inventário lexical que normalmente aparece no final das obras, dando em ordem alfabética, os termos do vocabulário especializado ou dialetal utilizado. Quanto aos "dicionários", podemos dizer que estes também são, muitas vezes utilizados de maneira indiferente. Porém, podemos dizer que a área dos primeiros (vocabulários e glossários) tende a ser mais "finita", ou seja, o seu universo é bastan-

te restrito, limitado e está relacionado a uma obra, a uma determinada área ou ainda a um campo restrito; enquanto que os segundos (os dicionários) tendem ao "infinito", ao ilimitado, isto é, os seus universos são abertos, uma vez que os lexemas se encontram em constantes atualizações.

Partindo do mais geral para o mais específico, vimos que o léxico está ligado a vários falantes ou textos, o vocabulário, a um falante ou texto e o glossário, a termos específicos do texto que apresentam dificuldades de compreensão. Portanto, torna-se praticamente inviável determinar o número exato das unidades que compõem um léxico de uma língua, pois, sendo este (o léxico) o número total de palavras de que dispõe um falante, um grupo de falantes ou uma língua, não é possível, através de um dicionário, descrevê-los totalmente.

PICOCHÉ³ (1977:44-45) diz que "...o léxico é o conjunto de palavras que a língua põe à disposição do falante, enquanto o vocabulário é o conjunto de palavras utilizadas pelo falante em determinadas circunstâncias".

A distinção que se faz atualmente entre dicionário, vocabulário e glossário está baseada na distinção entre sistema, norma e fala proposta por Coseriu. Ficando o dicionário relacionado ao sistema, cuja unidade padrão é o lexema; o vocabulário, relacionado à norma, tendo como unidade de alta frequência o vocábulo (unidade particular); e o glossário, relacionado à fala, onde a palavra (representa, então, toda unidade emitida) é a unidade de ocorrência nos atos de fala. (BARBOSA:1994)⁴.

Um problema sério enfrentado pelo lexicógrafo é a seleção de **entradas** em uma obra Lexicográfica. Consideramos o critério normativo como decisivo, até hoje, pois desde o período inicial da lexicografia, diversos tipos de restrições fazem da norma fator relevante. (HAENSCH, 1982:361) Além do problema enfrentado com as entradas, os dicionários também enfrentam problemas com as **definições**. Eles podem ser considerados na sua macro-estrutura (=a apresentação vertical ou conjunto de entradas) ou na sua micro-estrutura (=a apresentação horizontal ou o conjunto dos artigos construídos à volta de cada entrada). A micro-estrutura, ou melhor, o artigo de dicionário inclui:

Entrada + informação (etimológica / ortográfica / fonética / gramati-

¹HAENSCH, G. et al. La lexicografia. Madrid: Gredos, 1982.

²DUBOIS, J. et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 614.

³PICOCHÉ, G. Précis de lexicologie française: l'étude et enseignement du vocabulaire. Paris: Natan, 1977, p. 44-45.

⁴BARBOSA, M. Aparecida. Dicionário de língua, vocabulários técnico-científicos, glossários: estatuto semântico-sintático das unidades padrão. Estudos lingüísticos XXIII. Anais de Seminários do GEL, v. I. São Paulo, 1994.

cal) + **definição** (ou explicação) + **exemplos** (ou aplicação da entrada em contextos).

Este é o modelo clássico, a que se pode acrescentar ainda, informação sobre:

Valência + possibilidade de combinação e ocorrência da entrada em combinações fixas + sinônimos e antônimos.

O dicionário de significação (ou de língua) indica na definição o que distingue uma palavra ou expressão de outra(s) palavra(s) ou expressão(ões) levando a um grande número de significações diferentes. Ele se destina à solução de quebras de compreensão. (VILELA, 1983)⁵. A definição na sua parte externa se apresenta como uma paráfrase ou extensão. *"As palavras ou expressões complexas são parafraçadas, nos dicionários monolíngues, por palavras ou expressões mais simples, até atingir as unidades mais simples"*.

Desse modo, aparece na explicação lexicográfica a circularidade (= a explicação de uma unidade por outra, e desta por aquela). É muito difícil evitá-las e na prática lexicográfica, DUBOIS (1971:45) diz que *"é um mal necessário"*.

É justamente o caráter purista dos trabalhos lexicográficos, desenvolvido até hoje, que nos faz refletir sobre os níveis lingüísticos e sobre as diferenças socioculturais. O estudo das variações lingüísticas tem tido um grande desenvolvimento mas ainda está muito aquém do desejado. A relação entre língua e sociedade tão defendida pelo estruturalismo é retomada pela Sociolingüística, mostrando que a língua é heterogênea e diversificada, formada de quase infinitas variações geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas), históricas (diacrônicas) e estilísticas (diafásicas). O emprego de uma ou outra variação está condicionado a fatores lingüísticos e extra-lingüísticos, daí porque é de suma importância a contextualização nas definições dos dicionários.

3. Dicionários Regionais Populares

No princípio do século XIX criou-se uma polêmica a respeito do nosso idioma. Na época predominava a questão de uma possível "língua brasileira" e já no princípio do século passado falava-se num "dialeto brasileiro". ainda na fase da Dialectologia, surgiram inúmeros trabalhos voltados para aspectos específicos da análise lingüística da Língua Portuguesa, abordando desde o fonético-fonológico ao léxico e ao morfo-sintático. Destacamos trabalhos de: Amadeu Amaral, com "O dialeto caipira" (1920); Antenor Nascentes, com "O linguajar carioca"; Mário Marroquim, com a "Língua do Nordeste"; Martinz de Aguiar, com "Repasse crítico da gramática portuguesa" (1922), entre outros.

Com o advento da Sociolingüística, aumentou o número de estudos, e conseqüentemente várias publicações de dicionários, vocabulários e glossários. Entre os quais citamos: "O vocabulário de termos populares e gírias da Paraíba", de Leon Clerot (1959); "Dicionário Popular paraibano", de Horácio de Almeida (1979); o "Calepino potiguar: gíria riograndense", de Raimundo Nonato (1980); "Dicionário de termos e expressões populares", de Tomé Cabral (1982); o "Dicionário de termos populares - registrados no Ceará", de Florival Seraine (1991); o "Vocabulário popular cearense", de Raimundo Girão (1967).

E seguindo essa tendência, de alguns anos para cá tem surgido uma nova onda de publicação de dicionários, vocabulários e glossários, de autoria, não de lexicólogos ou lingüistas, mas de jornalistas, engenheiros, médicos, folcloristas ou pessoas curiosas que resolveram listar e publicar em formato das obras lexicográficas acima citadas, palavras e expressões populares que crêem, são particulares da respectiva localidade.

Assim temos: o de Pernambuco, com o "pernambucquês", de

Pereira da Costa (historiador e cronista); o da Paraíba, "Dicionário popular paraibano", de Horácio de Almeida (historiador e dicionarista); o do Rio Grande do Norte, "Calepino potiguar", de Raimundo Nonato (cronista); o de Alagoas, "alagoanês", de Elza Cansação Medeiros (jornalista e militar). Estes quatro primeiros são mais tradicionais, têm um caráter mais sério, assumem uma postura mais lexicográfica. Mas, continuando, temos: o da Bahia, "baianês", de Nivaldo Sariú; o do Piauí, "piauiês", de Paulo José Cunha (jornalista). No Ceará temos três: "Super dicionários de cearensês", de Carlos Gildemar Pontes (professor de Literatura da UFPB); O "Dicionário de cearensês", de Marcus Gadelha (engenheiro da Petrobrás) e o "Dicionário do Ceará: palavras e expressões e como usá-las", de Tarcísio Garcia (artista plástico cearense).

4. Dicionários Populares Cearenses

Visto o panorama geral da Lexicografia e dos dicionários regionais populares, do Brasil, faremos, a seguir, uma rápida análise dos dicionários populares cearenses. Com relação a macro-estrutura, todos se apresentam verticalmente organizados em ordem alfabética. As diferenças são apontadas no que tange à micro-estrutura. Vejamos em primeiro lugar o Vocabulário.

Em nota introdutória do "Vocabulário popular cearense" Raimundo Girão, um dos pioneiros da lexicografia no Ceará demonstrava a sua preocupação por um posicionamento definitório acerca do perfil de nossa língua nacional e assumia uma posição científica diante do problema, ao cogitar a possibilidade de realização de pesquisas dialetais com o intuito de elucidar fatos que pudessem contribuir para a descrição da língua portuguesa. O livro foi feito com base na própria experiência do autor em seus contatos pelo sertão, o que significa dizer que dedicou grande parte de sua existência aos estudos dialetais do Ceará. A sua preocupação era registrar somente os termos característicos do falar cearense, incluindo vocábulos de criação do povo, principalmente aqueles ligados à luta do dia-a-dia e arcaísmos, excluindo verbetes de uso geral, tais como os que se referem a plantas, animais, aves e peixes. Contém 3.058 verbetes que trazem, além dos significados, indicações etimológicas e, em alguns, abonações de escritores cearenses, constituindo-se numa fonte básica para o estudo da língua portuguesa.

Já no "Dicionário de termos populares (registrados no Ceará)" - de Florival Seraine - diz o autor em nota introdutória que sua preocupação concentrou-se em apresentar uma coleção de termos de cunho marcadamente popular, usuais no Ceará.

Apesar de o autor esclarecer em nota preliminar (1.^a edição) que *"...não acha adequado considerá-lo em acervo de verdadeiros ou puros cearensismos, nem mesmo expressões peculiares do Nordeste, pois, muitos vocábulos registrados ocorrem na linguagem popular de outras zonas brasileiras, inclusive do Sul do país"*⁶. Esta obra se encaixa nos moldes de um vocabulário, uma vez que apresenta apenas um aspecto da língua, o popular.

Os outros três dicionários populares cearenses (PONTES:2000 - GADELHA:1999 - GARCIA:2000), apresentam mais ou menos a mesma estrutura:

- As palavras e expressões vêm na forma como são faladas e não na ortografia padrão. Com exceção do "Super dicionário de cearensês" (PONTES:2000) cuja entrada é na linguagem popular, porém a definição vem na língua padrão. Muitas vezes, estão numa transcrição quase fonética, como *imbalage* (embalagem), *buli* (bulir), *meêro* (meieiro).

⁵VILELA, M. Definição nos dicionários portugueses. Porto: ASA, 1983, p. 12.

⁶SERAINE, F. Dicionários de termos populares - registrados no Ceará. Fortaleza: Stylus, 1991, p. 5.

• Devido haver o predomínio da oralidade, podemos observar diversos processos fonológicos, tais como: processos de assimilação (nasalização, palatalização, harmonização vocálica); processos que inserem segmentos (ditongação, epêntese); processos que apagam segmentos (aférese, síncope, apócope); problemas de circularidade, de junção, vozeamento, despalatalização, entre outros.

Como ilustração mostraremos alguns exemplos:

ABESTADO - s.m. e adj. Abestalhado, imbecilizado, tonto. Der. de besta (RG)

BOLACHADA - s.f. - Bofetada; pancada no rosto com a mão aberta. Uso pop. cor. e familiar. "Cába máis atrivídu, num sêi ônd'i stáva ki num dêi nêli uas bôa bulacháda..." "Êu ôvi quând'a bulacháda istralô na cára dêli..." (FS)

BREGUEÇO - s.m. - Traste, terém, possuídos, cacareco. "Vou juntar os meus bregueços e ir embora". (RG)

CANSO - p.pass. (v. cansar) - Demasiadamente acostumado; habitado em excesso. Uso pop. plebeu. "Tô cânsu de vê se fazê íssu..." Tem sentido análogo as locuções estar cansado e estar amarelo de. (FS)

CINTURA DE POTE - Cintura de ovo. (TG)

CINTURA DE OVO - Cintura de geladeira (TG)

CINTURA DE GELADEIRA - Cintura de fogão. (TG)

CINTURA DE FOGÃO - Cintura de pote. (TG)

DIRLEXADO - Desleixado. (GP)

DIRMANTELADO - Desmantelado, enguiçado. (MG)

GIGILIM - Gergelim. (TG)

GURGUI - Gorgulho, inseto que dá em cereais. (MG)

IMPELEITA - Empreita. (TG)

INGIADO - Engilhado. Amarrado. (TG)

ISTRUIR - Extruir, desperdiçar. (MG)

ISTRUPÍCIO - Estrupício, coisa esquisita. (MG)

JIRMUM - Jerimum. (GP)

MEËRO - Meieiro. Agricultor que arrenda a terra pagando com a metade da produção.

MÔCO - Mouco, surdo. (MG)

MÓI - Molho, conjunto. "Fala mói de chifre!" (MG)

NESTANTE - Nesse instante. Agora há pouco. (MG)

ONTE - Ontem. (TG)

PERAÍ - Espere aí. (TG)

PIÔI - Píolho. (MG)

PUXINCÓI - (Puxa-encolhe) Indecisão. (GP)

RAIA - Forma reduzida de arraia. (GP)

RÉI - Velho. (MG)

RÔ - Avô. Marido da ró. (MG)

TUMATE e CIBÔLA - Tomate e cebola. (MG)

VELOCIPE - Velocípede. (MG)

XIRCA - Xícara. (TG)

ZÓI - Olhos. (TG)

ZUNHA - As unhas. (TG)

ZURÊIA - Orelhas. (TG)

ZUVIDO - Ouvidos. (TG)

5. Conclusão

Pela rápida análise que realizamos nestes dicionários, podemos concluir que o "Vocabulário popular cearense", de Raimundo Girão, e

o "Dicionário de termos populares" de Florival Seraine, têm um caráter sério, lingüístico e mesmo lexicográfico. Enquanto os três dicionários são mais descontraídos, de gozação e sem qualquer preocupação lexicográfica.

Aproveitamos a oportunidade para dizer que apesar do desenvolvimento dos estudos lingüísticos, principalmente na área da Sociolingüística, há uma lacuna no sentido de esclarecer, valorizar as variações regionais e sociais, vistas, muitas vezes, como algo estranho, diferente, "errado" e portanto, inferior à língua padrão. Cabe ao lexicógrafo registrar em suas obras as diferenças diatópicas e informar também a distinção do que corresponde a cada uma nas comunidades de fala. Desse modo, desapareceria o conflito existente entre essas comunidade de fala, onde as diferenças são vistas, como reflexos de níveis inferiores, e não podemos esquecer que eles passarão a desenvolver seu vocabulário ainda mais.

Cremos que vencida esta primeira etapa, ou seja, do preconceito social, ficará mais patente a distinção entre sistema, norma e fala e conseqüentemente a distribuição adequada dos verbetes nas respectivas obras lexicográficas: dicionários, vocabulário e glossários.

6. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Horácio de. *Dicionário popular paraibano*. Campina Grande: Grafset, 1984.
- BARBOSA, M. Aparecida. *Dicionário de língua, vocabulários técnico-científicos, glossários: estatuto semântico-sintático das unidades padrão*. Estudos lingüísticos XXIII. Anais de Seminários do GEL, v. I. São Paulo, 1994.
- CUNHA, Paulo José. *Grande enciclopédia internacional de piauiês*. s.n.t.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GADELHA, Marcus. *Dicionário de cearenses*. Fortaleza: Multigraf, 1999.
- GARCIA, Tarcísio. *Dicionário do Ceará: as palavras, as expressões e como usá-las*. Fortaleza: Livro Técnico, 2000.
- GIRÃO, Raimundo. *Vocabulário popular cearense*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- HAENSCH, G. et al. *La lexicografía*. Madrid: Gredos, 1982.
- LARIÚ, Nivaldo. *Dicionário de baianês*. Salvador: s. ed., 1991.
- MEDEIROS, Elza Cansação. *Dicionário de alagoanês*. Maceió: UFAL, 1997.
- NONATO, Raimundo. *Calepino potiguar - gíria riograndense*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 1980.
- PEREIRA DA COSTA, F. A. *Vocabulário pernambucano*. Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano. Separata do volume XXXIV. Recife: Imprensa Oficial, 1937.
- PICOCHÉ, G. *Précis de lexicologie française: l'étude et enseignement du vocabulaire*. Paris: Natan, 1977. p. 44-45.
- PONTES, Carlos Gildemar. *Super-dicionário de cearensês: o mais completo manual de vocábulos e expressões do Ceará*. Fortaleza: Acauã / Livro Técnico, 2000.
- SERAINÉ, Florival. *Dicionário de termos populares* (Registrados no Ceará) 2. ed. ver. amp. Fortaleza: Stylus Comunicações, 1991.
- VILELA, Mário. Definição nos dicionários portugueses. Porto: ASA, 1983.

Para uma pragmática das patologias: os fenômenos de linguagem nas psicoses

Mariluci Novaes

Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT: *The principal result of the research "Speech Acts in Psychoses" (CNPQ 301127/95-6) is the evidence that there seem to be another communicative logic in psychoses with a systematic pattern of language use, which does not derive from cognitive disturbances in communicative and/or grammatical competences.*

PALAVRAS-CHAVE: atos de linguagem nas psicoses, Pragmática, competência comunicativa

I. Introdução

Os fenômenos de linguagem nas psicoses¹ (esquizofrenias e paranóias) ainda são uma exceção nos estudos pertencentes ao campo da Pragmática. A inclusão desses fenômenos na Pragmática legitima-se, como qualquer outro fenômeno de linguagem, por uma busca teórica de representar os fatores semânticos e pragmáticos da comunicação em situações efetivas e sociais. A sua questão essencial situa-se na linha fronteira entre a Semântica e a Pragmática.

Não há qualquer evidência de problemas cognitivos nas competências gramatical e comunicativa, mas sim, a presença de uma instabilidade no uso desses saberes na comunicação². Os efeitos de desvinculação pragmática na comunicação são distintos nas paranóias e nas esquizofrenias. Nas paranóias, o efeito de desvinculação pragmática é maior do que nas esquizofrenias e se deve à coerência interna em torno de um núcleo semântico. Há uma simbolização total de uma verdade inacessível ao interlocutor. Nas esquizofrenias, a presença de várias formas delirantes incompletas, a partir de núcleos semânticos distintos, é responsável pelo efeito de várias significações inconclusas. Não há coesão interna entre as formas delirantes.

Os fenômenos de linguagem que caracterizam as psicoses são os delírios, ferramentas imperfeitas para o reconhecimento das psicoses porque suas manifestações não são estáveis: o psicótico não é delirante o tempo todo. Os psicóticos convivem simultaneamente com duas realidades, ou melhor, com duas verdades: uma, em que só ele acredita, outra, na qual nós poderíamos acreditar³. Essa simultaneidade, manifestada na linguagem, não dá para ser explicada em termos cognitivos, já que a doença mental não pode ser doença e sanidade ao mesmo tempo, nem tampouco uma atividade exclusivamente cerebral.

A minha proposta, portanto, considera que a linguagem não seja um mero instrumento cognitivo de refletir o pensamento, mas sim, uma instância mental de constituição de sujeitos em suas relações com os outros e com o mundo externo. Há, portanto, uma mudança teórica quanto às naturezas da linguagem e dos sujeitos de enunciação. Assim, assumo uma direção teórica transdisciplinar, já que ela só pode ser sugerida a partir do que a Psicanálise teoriza sobre sujeitos de enunciação e discursos. Dentro do quadro teórico da Pragmática, não dá para explicar o que ocorre com os atos de linguagem nas psicoses que, mesmo incluindo referências a discursos compartilhados em nossa comunidade lingüística, não apresentam eficácia comunicativa. Os psicóticos não são alienados aos acontecimentos e significações ideológicas aos mais diversos eventos sociais e culturais.

Entretanto, esses acontecimentos e significações que fazem parte das crenças e regras compartilhadas por toda uma comunidade lingüística são travestidos em outros significantes singulares específicos da rede imaginária de suas narrativas. O que seria compartilhado passa por uma tradução simbólica e recebe uma significação singular. Essa observação contrasta naturalmente com a conhecida explicação das psi-

coses como estados de alienação à realidade. No nosso material de pesquisa, não encontramos sequer um ato de linguagem que não fizesse referência direta ou indireta a discursos prévios, enquanto formações lingüísticas com significações já dadas e compartilhadas e reproduzidas por uma dada comunidade.

Devido a essa característica quase incontestável de reconhecimento das psicoses, o delírio ultrapassa a práxis médica e se coloca como uma questão para a Pragmática. Afinal de contas, o delírio é uma forma de comunicação mal-sucedida. O título deste artigo, "Pragmática das patologias", portanto, marca essa herança legada pela Psiquiatria. Isso se deve ao modelo teórico de que dispomos para a análise de quaisquer fenômenos de linguagem na comunicação, que é um modelo de comunicação bem-sucedida, gerando, por razões que não são de ordem exclusivamente lingüística, o reconhecimento desse modelo como sendo o modelo de normalidade.

Delírio ou idéia delirante é definido como "um distúrbio do juízo crítico não influenciado na sua lógica e coerência por qualquer outra experiência psicológica. Há certeza inabalável que não se deixa refutar pelo argumento lógico nem pela experiência" (Nunes, Bueno e Nardi, 1996). Estabelecendo um diálogo entre Psiquiatria e Pragmática, fica claro que a Psiquiatria pressupõe que o uso da linguagem é correspondente às operações do pensamento. O paradigma cognitivo prevê também uma correspondência entre competência e desempenho, assim se a comunicação falha é porque haveria algo errado na competência.

A Pragmática, enquanto área de estudo da relação entre usuários e seus atos de linguagem, não comporta elementos teóricos suficientes, a partir de um modelo de cognição normal para explicar o que ocorre nesses atos de linguagem. A Pragmática lida somente com usuários de uma língua, com sujeitos conscientes e controladores de suas intenções comunicativas, que compartilham uma mesma competência

¹O uso do termo "psicose" faz parte da dicotomia neurose / psicose, estabelecida por Lacan no Seminário 3, seguindo a caracterização já proposta anteriormente em vários trabalhos na obra de Freud. Neurose e psicose dizem respeito a dois tipos de estruturas de sujeito que distinguiriam na linguagem as diferentes relações do sujeito consigo, com os outros e com o mundo (ver Novaes, "Sobre a homonímia: a linguagem nas estruturas neurótica e psicótica", em Revista do Departamento de Psicologia da UFF, vol.9-1, 1997, pp.73-82).

²Esse é o resultado principal da pesquisa "Os atos de linguagem nas psicoses" (CNPq, processo no. 301127/95-6), realizada durante o período de março de 1999 a fevereiro de 2001.

³Schreber é o mais famoso paranóico da literatura psicanalítica. Ele ganhou na justiça o direito de gerir sua vida pessoal e financeira, mesmo acreditando que Deus o queria como mulher para repovoar a Terra (sua história está em *Memórias de um Doente dos Nervos*, São Paulo: Paz e Terra, 1995, inclusive com os documentos dos autos do processo).

comunicativa. Apesar disso, considerar que os atos de linguagem nas psicoses devam ser excluídos de seu âmbito de teorização (ou rotulá-los simplesmente como resultado de uma comunicação patológica) é autenticar somente a diferença com relação aos outros atos de linguagem e assumir que o padrão pragmático normal têm regras e princípios cognitivos que podem explicar a patologia.

II. A diferença na tradução simbólica dos elementos do imaginário

A questão da diferença entre normais e psicóticos que está presente na identificação ou não de sintomas pela linguagem, na Psiquiatria, é tratada na Psicanálise (Lacan: 1988) como diferenças estruturais de sujeitos entre neuróticos e psicóticos. Ambas diferenças são necessárias enquanto elementos de diagnóstico e tratamento. O que é dito pelo paciente é que toma uma significação distinta, para efeito de diagnóstico, se quem ouve é um psiquiatra ou um psicanalista. O que o psiquiatra ouve vira sintoma dentro de uma síndrome que será tratada a partir de uma determinada prescrição médica.

Já, na Psicanálise, a escuta é o próprio meio terapêutico e o delírio organizado (da paranóia) pode ser uma forma de estabilização e alívio para o paciente (o caso de Schreber, já citado em nota de rodapé, que entra com recurso para sair do hospital e cuidar de sua vida particular, recursos que os peritos da época reconhecem como verdadeiros, apesar do delírio). Para a minha investigação, a diferença entre atos de linguagem produzidos por psicóticos e por não-psicóticos é um fato que parece derivar de diferenças estruturais na relação entre as três dimensões do psiquismo humano: o imaginário, o simbólico e o real.

A dimensão do imaginário é aquela que, entre outras funções de organização na relação do sujeito com o mundo, permite ao sujeito vincular-se pragmaticamente ao outro através da identificação com significações já dadas. "Shaker: um conceito cosmológico", escrito por José Luís, usuário de uma instituição psiquiátrica, apresenta o aspecto formal de uma tese (com introdução, indicação de filiação teórica, índice de abreviaturas, símbolos, siglas e figuras, referências bibliográficas, num total de 166 páginas). A identificação de José Luís com algumas teorias científicas em vez de organizar a sua narrativa, pelo contrário, tornou-se agente de uma série de formas delirantes sem a mínima coesão entre elas. Apesar disso, em sua leitura, percebe-se vários elementos das teorias referidas, como pode-se ver no fragmento abaixo:

[1] Introdução ao Shaker

O "Shaker" é uma palavra de origem inglesa que quer dizer, em português, confusão, mistura, agitador, charlatão.

Nesta pequena obra, eu pretendo demonstrar de maneira científico/filosófico/religiosa que todas as Ciências têm um ponto em comum. Não pretendo ser pretencioso, eu quero mostrar-lhes uma obra pós-relativística.

Eu diria que o "SHAKER" é a mistura de todo o conhecimento humano que vem desde a Bíblia até as pesquisas atuais no campo da Física Clássico/ Quântica. (...) Esta obra é aberta a todo tipo de concepções filosóficas e científicas, aborda temas como a TEORIA DA RELATIVIDADE de Albert Einstein (1879-1955), o ELETROMAGNETISMO de Clark Maxwell, a LEI DA GRAVITAÇÃO UNIVERSAL de Isaac Newton (Física Clássica) e Física Ondulatória (Isaac Newton - Christian Huygens), acoplados às religiões de origem judaico-cristãs."

A "tese" de José Luís surgiu a partir de um evento em sua vida: a visão do liquidificador funcionando na cozinha. Foi nessa analogia com a função do liquidificador de misturar coisas que ele traduziu simbolicamente o que estava acontecendo com ele. É essa tradução na dimensão do simbólico, que vai distingui-lo, enquanto sujeito, do outro e que vai tornar possível que as formações imaginárias se organizem, colocando o sujeito como um ser de linguagem (ao tentar simbolizar o real da doença que o martiriza, José Luís tenta simbolizar esses elementos imaginários dispersos de forma que a "loucura possa

ser significada"). O que ficar de fora dessas duas dimensões (simbólica e imaginária) e da relação entre elas ficará na ordem do real (o real da loucura persiste na narrativa de José Luís que, mesmo após ter terminado sua tese, continua a escrevê-la com os mesmos mas também novos ingredientes imaginários (entra Freud, a Psiquiatria de base orgânica, a Bioquímica etc.). Assim, é o real que dá consistência ao movimento de relações entre as três dimensões, já que ele é o que insiste em ser simbolizado a partir da dimensão imaginária.

[2] "Atualmente os pesquisadores estão correlacionando a esquizofrenia com a falta das animas que comanda (sic) o processo neuroquímico, como a acetilcolina, serotonina, dopamina e a norepinefrina, Freud já falava que para se inteirar sobre a mente teria que ser compreendida através da estrutura neuro/orgânica (bioquímica cerebral). Ao longo da Psiquiatria, Psicologia, Neurologia e Bioquímica, temos que ir ao cerne das afecções mentais. A luta (pesquisa continua)."

O real, portanto, é o domínio fora da simbolização. Faltam aos psicóticos possibilidades de simbolizar alguns eventos com os quais eles não podem lidar e a loucura é o evento central em suas vidas, com a conseqüente desintegração familiar, perda de amigos, emprego etc.. Por isso, o real (nas dores psíquicas do sofrimento, da angústia, da ansiedade) retorna para ser simbolizado e um evento outro pode desencadear o delírio (no caso de José Luís o evento-substituto foi a visão do liquidificador em funcionamento na sua cozinha).

Se a formulação de Lacan acerca das três dimensões da realidade humana permite que se proponha uma explicação para a não-vinculação pragmática na comunicação, a proliferação imaginária de várias formas delirantes impediria que o interlocutor se colocasse numa posição de semblante para o psicótico. O imaginário, de uma certa forma é o que nos une mesmo em suas formas traduzidas no simbólico. Já o real é singular. O simbólico, mesmo sendo também singular na sua dimensão de traduzir o imaginário, não impede que se faça laço social entre os sujeitos. Para as psicoses, às vezes não há possibilidade de laço social.

Dessa forma, pode-se considerar o delírio e suas formas delirantes dispersas como atos de linguagem em que há um trabalho de montar uma significação do próprio sujeito. No caso de José Luís, diagnosticado como esquizofrênico, não se trata de um delírio propriamente dito, mas de várias formas delirantes sem vínculo semântico entre si que se juntam, como mamão com leite no liquidificador. Diferentemente dos paranóicos, como em Schreber, há uma certeza inabalável que sustenta a verdade do sujeito em seus atos de linguagem. Schreber escreveu seu famoso livro em 1900, cujo núcleo central era a missão de ser fecundado como mulher por Deus e gerar uma nova raça). Paralelamente à escrita do livro, ele próprio redigiu recursos, apelando da sentença que interditava o seu direito pleno de administrar seus bens de modo autônomo. Afinal, ele era juiz-presidente da Corte de Apelação na cidade de Dresden. Ele acaba ganhando a causa em 1902. Os dois fragmentos abaixo mostram as duas situações discursivas: a primeira refere-se ao seu livro e a segunda ao recurso jurídico:

[3] Todos os ataques que no correr dos anos foram feitos contra minha vida, minha integridade física, minha virilidade e meu entendimento, sempre tiveram e ainda têm por fundamento a idéia de escapar o máximo possível da força de atração dos meus nervos superexcitados, força que deixa para trás todas as demais que um dia existiram. Para esse fim, no início, tinha-se evidentemente em mente (ver capítulo IV) a minha emasculação, de acordo com a tendência inerente à Ordem do Mundo ... (p. 113)

[4] "... não contesto o fato de que meu sistema nervoso, há vários anos, se encontra em um estado patológico. Mas contesto categoricamente ser ou de ter sido doente mental. Minha mente, isto é, o funcionamento das minhas forças intelectuais, é tão clara e saudável quanto a de qualquer outra pessoa, e - com

exceção de algumas idéias hipocondríacas sem importância - tem sido assim desde o início da minha doença nervosa. Conseqüentemente, o parecer do senhor perito, à medida que supôs em mim a presença de paranóia (loucura), incorre em uma ofensa tão grave à face da verdade, que é difícil imaginar algo pior." (p. 301)

Nas esquizofrenias, o real não-simbolizado comparece nas lacunas entre as formas delirantes que nunca se juntam. O efeito de estranhamento sobre o outro é como algo que está quase sendo significado, como uma promessa de vinculação pragmática. Soa como um dizer reticente, o interlocutor fica esperando sempre pela conclusão da significação. A leitura da "tese" de José Luís não chega a qualquer conclusão, mas, a cada sentença, fica-se com a impressão de que algo vai ser significado.

[5] Quando eu abordo o "Shaker", eu quero mostrar as razões intrínsecas e extrínsecas. Com todas as Ciências no mundo contemporâneo, há uma separação das Artes, Ciências, Religião, mas, na verdade, não existe tal separação; é claro que ninguém consegue compreender ou se especializar em tudo o que se diz "conhecimento". É ótimo conhecer as partes para se chegar ao todo e vice-versa. A mente humana ainda é limitada para entender por completo a supra-realidade; como já expliquei, anteriormente, os cinco sensores humanos não são o bastante para se conhecer por inteiro o mundo invisível e pseudo / invisível (p.146)

Assim, José Luís escreve incessantemente sua "tese" que não tem fim, a procura de uma simbolização total desses elementos imaginários dispersos. Nas paranóias, ao contrário, há núcleos organizados em torno de um centro de referência significativa para o sujeito e a significação, de uma certa forma, assume a forma de uma simbolização completa, há uma organização textual coerente. O fato de a gente não entender é outra história. Artur Bispo do Rosário, artista plástico e interno durante praticamente toda sua vida na Colônia Juliano Moreira no Rio de Janeiro, acreditava que sua missão era apresentar o mundo para Deus, quando ele morresse. A partir de sua morte, o mundo seria zerado e uma outra raça surgiria. Essa coerência em seu delírio foi responsável pelos inúmeros estandartes bordados com os nomes das pessoas que ele conhecia, os lugares que ele visitou (ele foi marinheiro no período antes da internação), e por sua mais famosa obra que é o "Manto da Apresentação", que ele vestiria quando fosse falar com Deus. Essa rede significativa simbólica era a tradução mais leal da sua relação imaginária com o mundo e com os outros. Toda a tradução simbólica girava em torno dessa verdade maior do sujeito.

III. Conclusão

Quando se enuncia, a tendência é o sujeito encontrar um semelhante imaginário, ou seja, que os atos de linguagem sejam enunciados entre semelhantes (em crenças e formações discursivas imaginárias) para que a comunicação ocorra. Dois semelhantes, cúmplices de posições comuns de significações. Esse tipo de situação discursiva é aquela normalmente descrita pela Pragmática, ou é a única da qual a

Pragmática pode dar conta. A função do imaginário, na formulação de Lacan, é essa possibilidade de encontrar o semelhante na enunciação. Isso, contudo, não ocorre freqüentemente entre os psicóticos e seus interlocutores. O lugar em que o interlocutor é colocado na estrutura que entra em funcionamento pela enunciação é definitivo na tomada do outro enquanto semelhante. O que significa que a verdade terá efeito de verdade sobre o outro e não de estranhamento. Se é meu semelhante não há como os efeitos de sentido não terem sucesso.

O ponto crucial na relação entre sujeito e verdade e nos efeitos de estranhamento dos atos está em que os psicóticos agem como se seus interlocutores fossem seus semelhantes, assim como nós fazemos com nossas enunciações. Como eles não escutam seus atos de linguagem como estranhos ou bizarros, eles não alteram seus atos quando eles não são bem sucedidos. Eles não reformulam seus atos de linguagem. Os efeitos de estranhamento, chamados de delírios, surgem porque identificamos, no meio das formas delirantes, elementos imaginários que fazem parte de traduções simbólicas semelhantes a que damos aos eventos do mundo.

É certo que nós não traduzimos simbolicamente o real (no sentido lacaniano do termo) a partir de uma simples vitamina que chacoalhamos no liquidificador, mas na "tese" de José Luís reconhecemos vários discursos e crenças que muitos reproduzem, como o desejo de encontrarmos a explicação única para o Universo. Em *Memórias de um doente de nervos*, Schreber (1842-1914), além de seu delírio, mostra-nos um discurso ideológico de superioridade da raça alemã que já circundava pelo povo alemão na segunda metade do século XIX e início do século XX. Segundo Zizek (1990), haveria uma analogia fundamental entre a visão de Schreber e a de Hitler (o complô universal, a geração de uma nova raça fecundada por Deus em Schreber).

Conseqüentemente, ao trazer a formulação de Lacan sobre as três dimensões da realidade humana (o imaginário, o simbólico e o real) para entender o que ocorre na comunicação nas psicoses, procurei mostrar que as vinculações pragmáticas responsáveis pela eficiência da comunicação ultrapassam a mera suposição de que uma competência comunicativa possa ser explicada apenas como uma ordem cognitiva. Há crenças, regras e princípios pragmáticos que nos unem em nossos gestos enunciativos, porém essas mesmas crenças, regras e princípios são traduzidos simbolicamente por cada sujeito a partir do real de sua existência o que vai nos tornar seres singulares, que nem sempre entendemos o que os outros dizem.

Referências bibliográficas

- LACAN, J. 1988. *Seminário 3: As Psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- _____. 1972. R, S, I, ed. mimeo
- NUNES, E. P., Bueno, J. R. E Nardi, A. E. 1996. *Psiquiatria e saúde mental: conceitos clínicos e terapêuticos fundamentais*. São Paulo: Atheneu
- ZIZEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Mudanças fonológicas explicam o enfraquecimento da morfologia verbal no PB?

Marilza de Oliveira

Universidade de São Paulo - USP

ABSTRACT: *The aim of this paper is to point out the weakness of the verbal morphology, marked as the responsible factor of the property's loss of null subject in Brazilian Portuguese, is due to the process of phonological changing occurred in the verbal morpheme in Medieval Portuguese.*

PALAVRAS-CHAVE: *crase, morfemas verbais, sujeito nulo, português medieval.*

Introdução:

O licenciamento do sujeito nulo pela morfologia verbal tem sido a tônica dos trabalhos gerativistas, dentro da abordagem de Princípios e Parâmetros. Tem-se sustentado que o conteúdo referencial do sujeito é recuperado através do sistema flexional verbal. Conseqüentemente, a perda de propriedades morfológicas verbais provoca a desativação do princípio do licenciamento do sujeito nulo e impede a identificação do sujeito.

O processo de enfraquecimento verbal e perda do licenciamento do sujeito nulo tem sido amplamente ilustrado pelos estudos diacrônicos do francês (Adams 1987, Roberts 1993a). Segundo esses autores, em função de uma mudança fonológica que atingiu os morfemas flexionais do verbo, a propriedade do sujeito nulo, atestada no francês arcaico, deixou de ser uma opção produtiva no século XVI.

No que concerne o Português Brasileiro (PB, de agora em diante), estudos sincrônicos e diacrônicos têm apontado para uma progressiva perda da propriedade do sujeito nulo associada à reorganização do sistema pronominal do PB: com o uso do pronome você, as formas verbais de 3a. pessoa passaram a ser usadas para a 2a. pessoa (Duarte 1993, 1995).

Dentro dessa perspectiva, a perda do sujeito nulo no PB teria sua origem na entrada do pronome você no sistema pronominal, provocando a neutralização de formas entre a 2a. e 3a. pessoas.¹ Apoiando-se nesses dados, Roberts (1993) salienta que o fator que detonou a perda do sujeito nulo no PB - a reorganização do sistema pronominal - é diferente do fator que detonou a perda do sujeito nulo no francês - uma mudança fonológica.

Nesta comunicação, retomo a questão do enfraquecimento da morfologia verbal do PB. Sugiro, contrariamente ao que propõe Roberts, que o enfraquecimento da flexão verbal do PB está pautado em uma mudança fonológica ocorrida no português medieval.

Hipótese:

O pressuposto central desta análise é que a perda do /d/ intervocálico que atingiu os morfemas número-pessoais da 2a. pessoa do plural no português medieval favoreceu o enfraquecimento da morfologia verbal.

Segundo Mattos e Silva (1994), até as primeiras décadas do século XV as formas verbais de segunda pessoa do plural do português apresentavam os morfemas <des, de>, provenientes do latim <tis, te>. Segundo a autora, esses morfemas têm presença categórica na versão trecentista dos *Diálogos de São Gregório*, da 2a. metade do século XIV e no *Foro Real* (séculos XIII-XIV). Da leitura do *Orto do Esposo* (texto de fins do séc XIV) e de *Virgeu de Consolaçon* (cópia quatrocentista de manuscrito do último quartel do séc. XIV, ou princípios do XV) pude observar a presença também categórica dos morfemas <des, de> nas formas verbais de 2a. pessoa.² Já no primeiro volume da *Cronica del Rei Dom Joham I*, elaborada por Fernão Lopes em torno de 1443, todas as formas verbais de 2a. pessoa do plural aparecem marcadas com o hiato, indício da queda do /d/

intervocálico. O morfema -des também não é registrado, conforme Mattos e Silva, no *Leal Conselheiro* de D. Duarte (1a. metade do séc. XV) e nem mesmo na *Carta* de Pero Vaz de Caminha.

Assumindo a hipótese de Castilho (no prelo) de que o PB é de base quatrocentista, escolhi como *corpus* para a análise das formas de 2a. pessoa a *Crônica do Conde D. Pedro de Meneses*, redigida por Gomes Eanes de Zurara por volta de 1458, e a *Demanda do Santo Graal*, cópia quatrocentista de um texto do século XIII, tradução portuguesa de parte do ciclo de romances arturianos da Post-Vulgata.³ Tal escolha se justifica pelo fato de que a cópia que se encontra na Biblioteca Nacional de Viena apresenta, conforme Megale (1990), camadas lingüísticas que correspondem a cada período em que se realizaram as cópias do texto original, entre as quais destaca-se a camada lingüística referente ao século XV, período que nos interessa para análise.

Descrição dos dados:

Ao longo dos dois textos em análise, foi possível observar a alternância entre a 2a. pessoa do singular e do plural. Na *Demanda*, a alternância caracteriza-se por ser de natureza estilística e morfofonológica. O caráter estilístico da alternância entre a 2a. pessoa do singular e a do plural pode expressar a cortesia ou vassalagem⁴, característica das formas de tratamento nas crônicas e novelas de cavalaria do português medieval⁵ (Cintra 1986:16-17):

1. Entam lhe disse a dona:

_ Vai, cousa sandia a mizquinha e cativa, que é esto que me dizes? Ou hás o sem perdido ou és encantada, que és donzela de gram guisa e és tam fremosa e metes teu coraçom em ~u~u tam pobre cavaleiro que nom conheces? [...]

_ Ai! Estrosa, cativa e a mais maldita cousa do mundo, maldita seja a hora em que eu naci!

¹O uso da expressão 'a gente' para a 1a. pessoa do plural também exige a forma verbal de 3a. pessoa, aumentando as formas neutralizadas.

²No caso do *Virgeu de Consolaçon*, observou-se a queda do /d/ intervocálico nos morfemas lexicais (seede, creedes, vee (3a. pessoa)), assim como nos nomes (nuus, pees, fiees).

³Freire Nunes (1995) sustenta que o manuscrito do séc. XIII que serviu de base para o do séc. XV não é a tradução do francês, mas cópia de um outro manuscrito que teve o da tradução como base.

⁴É possível que a função emotiva esteja na base do uso das formas de tratamento: no primeiro exemplo, a repreensão que a ama faz à donzela é feita pela 2a. pessoa do singular, a condescendência em relação à donzela é feita pela 2a. pessoa do plural.

⁵Esse tipo de alternância também aparece no *Virgeu de Consolaçon*: Rogo-vos, amigos, que esta sandice nō seja nos vossos coraçoes. Averdes perder a vida e guanhar a morte, perderdes o ceo e ganhades a terra. Dá o sseu ao pobre, se nō queres ser queymado ~e chamas de fogo. (p.15)

_ Ora me dizede, disse a ama, semelha-vos bõõ conselho o que vos dei, de tolherdes vosso coração daquel cavaleiro? (D:92)

Às vezes, a alternância entre as formas do singular e do plural ocorre em um mesmo enunciado, o que pode ser indício de uma confusão no uso dessas formas verbais no plano da intimidade ou formalidade no tratamento:

2. _ Ai, cavaleiro bõõ, por Deus e por piedade, acorrede-me e livrade-me deste desleal que me quer escarnecer, se tu és dos bõõs cavaleiros que andam na demanda do Santo Graal!⁶

(D:133)

No que diz respeito à alternância de natureza morfofonológica, observa-se a queda do /d/ intervocálico seja no morfema lexical seja no morfema flexional do verbo. A queda do /d/ no morfema lexical deixa intacta a diferença entre as formas do singular e do plural:

3. _ Rei Bandemaguz, eu hei mui gram pesar porque vaas a esta demanda, ca tu i morrerás. (D:48)

4. _ Senhor, verdade é, mais rogo-vos, se vos aprouguer, que vaades comigo a aquela foresta...(D:19)

A manutenção dos morfemas <-de, -des> observada em alguns verbos de infinitivo monossilábico (ir, rir, ser, ver) é consequência, portanto, da queda do /d/ intervocálico no morfema lexical.⁷

Há casos em que o /d/ intervocálico do morfema lexical é mantido à expensa do morfema flexional. Trata-se do verbo poder que sofre a queda do /d/ intervocálico do morfema flexional, proveniente do /t/ latino, na seqüência *podetis > podedes > podees > podês*, como sugerem os exemplos extraídos da Cronica del Rei Dom Joham I, de Fernão Lopes, e da Cronica de D.Pedro, de Zurara, respectivamente:

5. Senhor, vos nom devees n-e podees dereitamente emtrar em Portugall (J:96)

6. _ [...] E assy, senhor, que não ponhais fundamento nessas cousas, caa podês por ellas ficar muito ~eganado. (C:531)

Com isso, a distinção entre singular e plural é mantida, muitas vezes, apenas pela distribuição do acento. Compare os exemplos (5,6) acima em que se tem a forma de 2a. pessoa do plural com (7), a seguir, em que se tem a forma da 2a. pessoa do singular:

7. _ Ora _ disse elle _ podes dezer o que te prouver, ca pois Abu me tem nessa pose e eu não quero sayr della... (C:416)

Casos há em que nem mesmo a distribuição do acento garante a distinção entre singular e plural:

8. E porque ally nõ estaa tall capitão em que nos tenhamos tall fiança, queriamos que vos tomassês parte dessa empresa. (C:562)

A diferença entre a forma do singular (tomasses) e a forma do plural (tomassês) está apenas na forma tensionada da vogal <e> na 2a. pessoa do plural, marcada pela crase, e não no acento primário da palavra.

Na *Demanda*, a confusão entre as formas do singular e do plural, decorrente da queda do /d/ intervocálico, ocorre em outros contextos lingüísticos, como é o caso da queda do /d/ em contexto de travamento de sílaba:

9. Ca, se o fezerdes, eu serei escarnida e a desonra seria vossa, ca bem sabedes vós que sodes teúdo da Mesa Redonda per direito de ajudares toda donzela que ajuda vos demandar. (D:185)

Além desses casos que envolvem a consoante /d/, o texto da *Demanda*, em particular, oferece dados que apontam para a confusão entre as formas do singular e do plural em outras expressões verbais, como o do pretérito perfeito:

10. _ Rei Artur, eu me vou pera o Paraíso, que me tu quisestes tolher per tua luxúria; (D:225)

11. _ Galvam, vós me havedes morto e escarnido, que me ma-taste meu sobrinho... (D:114)

A presença do morfema <s> na 2a. pessoa do singular e a sua ausência na 2a. pessoa do plural das formas verbais do pretérito perfeito é uma evidência clara da quebra da distinção entre as formas do

singular e plural, um processo que, *provavelmente*, se iniciou com o fenômeno fonológico da queda do /d/ intervocálico.

Discussão:

Para a dissolução do hiato, criado com a queda do /d/ intervocálico nas formas de 2a. pessoa do plural, tem-se apontado sistematicamente o processo da semivocalização (realizada após assimilação vocálica nas formas da 1a. conjugação). Conforme Teyssier (1982), os hiatos criados com a queda das sonoras intervocálicas se desfazem pela regra da inserção da semivogal (*creo > creio*) ou pela semivocalização (*saberees > sabereis*). Com esse processo, as formas da 2a. pessoa do singular e do plural são marcadas com os morfemas <-s, -is>, respectivamente.

Os textos analisados fornecem indícios de que a crase também é um processo fônico atuante nesse período para a dissolução do hiato nas formas verbais de 2a. pessoa, tal como ocorria nas categorias nominais (*pede > pee > pé; nuðu > nuu > nu*) e nas formas nominais do verbo (*credere > creer > crer; sedere > seer > ser*). O duplo processo na dissolução do hiato provocado pela queda do /d/ intervocálico, a semivocalização e a crase, ocorre, respectivamente em:

12. E quero logo saber de vos se vos prazerá que os tyre fora, ou a maneira que em ello queréis ter, ... (C:378)

13. _ Como querês, Rruy Gomez, _ disserá allg-us dos outros _ que vamos a cometer tall pelleja, ... (C:374)

Esse duplo processo de dissolução do hiato deve ter favorecido o aparecimento de duas gramáticas distintas. A primeira é caracterizada por restaurar a diferença morfológica entre as formas do singular e as formas do plural, marcadas respectivamente pelos morfemas <-s> e <-is>, graças ao processo de semivocalização. A outra, em que a dissolução do hiato foi feita pelo processo de crase, configura a neutralização das formas morfológicas: as formas do singular e do plural são marcadas, indistintamente, pelo morfema <-s>.⁸

Assumindo a hipótese de Castilho de que o PB tem suas raízes no português quatrocentista, pode-se supor que essas duas gramáticas estavam disponíveis no período da colonialização, apesar de uma normatização, ainda que implícita, ter favorecido apenas uma dessas gramáticas, a que privilegiou o processo de semivocalização no morfema de 2a. pessoa do plural, restabelecendo o paradigma verbal de seis pessoas distintas.

A gramática resultante do processo da crase, a que propiciou a neutralização das formas de 2a. pessoa do paradigma verbal, deve ter continuado sua existência, provocando a perda do princípio que licencia o sujeito nulo. Em outras palavras, a perda da propriedade do sujeito nulo no PB é evidência da opção pela gramática que configurava a neutralização das formas verbais, contrariamente ao PE (Português

⁶Esse exemplo pode ser interpretado também como de natureza estilística, opondo complacência a desafio. No exemplo a seguir, porém, fica evidente a confusão na forma de tratamento sem que haja interferência de fatores estilísticos: _ Vós o acharedes, disse el, no Paaço Perigoso, na foresta de Arnantes, ca ali vive ele na gram coita do fogo bem dês quando eu. Mas a mercee de Deus sou livre, ca, depois da gram coita que houve, achei folgança, ca a minha alma será logo na gram lidice que nunca falecerá. E esto averrá per teu rogo, ca nom per meu merecimento. (D:343)

⁷É bastante provável que na fala os verbos infinitivos monossilábicos também tenham perdido o /d/ intervocálico, provocando o aparecimento de formas homorgânicas.

⁸Há também a possibilidade de o morfema <-0> marcar, indistintamente, as formas do singular e do plural no pretérito perfeito.

Europeu) que deve ter dado continuidade à gramática que favorecia a restauração dos morfemas de número⁹ da flexão verbal.

Considerações finais:

Os dados fornecidos pelos textos medievais quatrocentistas sugerem a existência de duas gramáticas em competição no século XV, representadas, atualmente, pela manutenção da propriedade do sujeito nulo no PE e a sua perda no PB, de acordo com a hipótese de Kroch (1990:239) de que "quando as formas superficiais mudam, o novo uso reflete uma mudança na gramática profunda que licencia essas formas, e a mudança lingüística incrementada parece frequentemente refletir a competição entre princípios alternativos de licenciamento para inteiros subsistemas gramaticais".

Como procurei evidenciar, o surgimento das duas opções gramaticais é consequência da perda do /d/ intervocálico nos morfemas lexicais e flexionais das formas verbais de 2a. pessoa do singular e do plural. A hipótese de que mudanças fonológicas antecederam a perda da propriedade do sujeito nulo e a perda da inversão livre está em consonância com os estudos diacrônicos do Francês Antigo (Adams 1987; Roberts 1993), o que reforça a necessidade de futuros estudos comparativos entre o Português Antigo e o Francês Antigo para melhor compreensão do Parâmetro do Sujeito Nulo.

Referências bibliográficas

- ADAMS, M. (1987) *Old French, Null subjects and Verb-Second Phenomena*, UCLA, Ph.D. Dissertation.
- BERLINCK, R. (2000) "Brazilian Portuguese VS order: A dichronic analysis". In *Brazilian Portuguese and the Nul Subject Parameter*, Frankfurt, Vervuert.
- BRAAMCAMP Freire, A. (1977) *Crónica del Rei dom Joham I*, de Fernão Lopes, Lisboa, Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- BROCARD, M.T. (1997) *Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*, de Gomes Eanes Zurara, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTILHO, C. "Seria quatrocentista a base do PB?". In Rosa Virgínia Mattos e Silva (org.) *Para a História do Português Brasileiro*, vol.2, no prelo.
- CINTRA, L. (1986) *Sobre 'formas de tratamento' na língua portuguesa*, Lisboa, Horizonte.
- DUARTE, M.E. (1993) "Do pronome nulo ao pronome pleno". In I.Roberts & M.Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP. Ed. da Unicamp.
- DUARTE, M.E. (1995) *A Perda do Princípio 'Evite Pronome' no Português Brasileiro*. Campinas, SP, Unicamp, Tese de doutorado.
- FREIRE Nunes, Irene (1995) *A Demanda do Santo Graal*, Edição Crítica, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- GALVES, C. (1993) "O enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro". In I.Roberts & M. Kato (orgs.) *O Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. da Unicamp.
- KROCH, Anthony (1990) "Reflexes of grammar in patterns of language change", in *Language Variation and Change*, I, 199-244.
- MALER, B. (1956) *Orto do Esposo*. Edição crítica, RJ, MEC/INC.
- MATTOS e Silva (1994) Para uma caracterização do período arcaico do português, *DELTA*, Vol.10, n. especial, pp.247-276.
- MEGALE, H. (1990) "A Demanda Portuguesa de Viena: confronto das edições Magne". In *Boletim de Filologia*, INIC, Lisboa.
- NUNES, J. (1945) *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, Lisboa, Livraria Clássica Editora.
- ROBERTS, I. (1993) "O português brasileiro no contexto das línguas românicas". In I.Roberts & M.Kato (orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP, Ed. da Unicamp.
- ROBERTS, I. (1993a) *Verbs and Diachronic Syntax*. Dordrecht, Kluwer.
- VEIGA, A. (1959) *Virgeu de Consolaçon*. Edição Crítica, Porto Alegre, Livraria do Globo.

⁹Galves (1993) defende a hipótese de que o enfraquecimento da morfologia verbal do PB está associada à perda semântica da categoria pessoa. Os dados aqui analisados sugerem que o enfraquecimento da morfologia verbal iniciou-se com a categoria número.

Complementos factivos: reinterpretando Kiparsky & Kiparsky

Marina Rosa Ana Augusto

Universidade Estadual de Campinas/FAPESP - Pós-graduação

ABSTRACT: *This paper treats factive constructions as relative clauses, following Kayne's (1994) proposal for relatives as a raising construction. Advantages and drawbacks are considered casting on data from languages such as English and Portuguese as well as Modern Greek - in which the factive island behaves as a strong island.*

PALAVRAS-CHAVE: *minimalismo; ciclicidade; factividade; traços-phi*

1. Introdução

Este artigo trata da questão do movimento sintático para a formação de interrogativas a partir de uma abordagem gerativista chomskyana (Chomsky 1998, 1999). Discute-se, particularmente, a construção da ilha factiva, abordada no já clássico trabalho de Kiparsky & Kiparsky (1970). Esses autores relacionam a característica semântica particular desse grupo de verbos a uma proposta de estruturação sintática específica, defendendo que os predicados factivos são seguidos de um NP - preenchido com "the fact" - (1), que pode, no entanto, ser apagado (2) ou pronominalizado (3).

(1) I regret the fact that Mary bought a Dynasty vase on her trip to China.

(2) I regret that Mary bought a Dynasty vase on her trip to China.

(3) I regret it that Mary bought a Dynasty vase on her trip to China.

Na próxima seção, apresentamos os dados com os quais estaremos lidando. A seção 3 justifica uma aproximação da factiva com a relativa. A análise sugerida é apresentada na seção 4 e a última seção conclui o artigo.

2. Contextualizando a ilha factiva

A partir do surgimento das preocupações minimalistas (Chomsky 1995, 1998, 1999), já se contabilizam contribuições em relação à questão do movimento no que concerne especificamente às restrições de ilha. O próprio Chomsky (1995) enfoca a ilha-QU, tratando-a em termos da noção de Minimalidade Relativizada (Rizzi, 1990), recapturada pela adoção da Condição do Elo Mínimo (*Minimal Link Condition*). Os trabalhos de Uriagereka (1999), Nunes & Uriagereka (2000) e Hornstein & Nunes (1999) enfocam as ilhas fortes de sujeito sentencial e a ilha do adjunto, além de se deterem sobre a questão das lacunas parasitas. Em comum, os trabalhos apresentam a idéia de que uma configuração de ilha emerge quando se tem, para a formação de uma estrutura complexa, sub-unidades autônomas/desconectadas que acabam indisponíveis para atuações posteriores do sistema computacional, impossibilitando-se, assim, que ocorra a extração de um elemento de seu interior. Em relação à ilha factiva especificamente, muito das análises anteriores tem sido mantido (Varlokosta 1994, por exemplo). Chama a atenção, nos trabalhos mencionados, a não-alusão à ilha relativa ou à ilha do NP complexo. Faço essa menção justamente porque essas estruturas compartilham com a ilha factiva a característica de apresentarem um elemento nominal seguido de uma sentença. Parece-me interessante, portanto, verificar até que ponto se pode aproximar essas três construções - a relativa, a completiva nominal e a factiva - ou que distinções se faz necessário admitir na maneira de se estabelecer estruturalmente a relação entre o NP e a sentença que se lhe segue, comum às três, a fim de se explicar as semelhanças e diferenças de comportamento entre elas no que concerne à extração. Uma distinção geralmente traçada em relação a essas estruturas (cf. Cinque, 1990:2) diz respeito ao caráter de ilha

forte da relativa e da completiva nominal em oposição ao estatuto de ilha fraca da factiva. A controvérsia geralmente deflagrada pelos julgamentos de gramaticalidade de extrações a partir da completiva nominal é perene. No texto de Chomsky (1986), *Barriers*, observa-se que, embora listada ao lado da relativa, a análise oferecida não dá conta de atribuir a essa construção o estatuto de ilha forte (para uma exposição dessa argumentação, ver Augusto 1994). Por outro lado, a ilha factiva é por vezes tratada como uma ilha forte. Efetivamente este é o seu comportamento em algumas línguas como o grego moderno (Varlokosta, 1994) e o russo (Stepanov, 1999). Gostaria de salientar que, verdadeiramente, o comportamento da ilha factiva é bastante peculiar:

(4) *What do you regret the fact that Mary bought on her trip to China?

(5) What do you regret that Mary bought on her trip to China?

(6) *?What do you regret it that Mary bought on her trip to China?

(7) *How do you regret that Mary fixed the broken vase?

É necessário, além de distinguir entre extração de argumentos ((4), (5) e (6)) e adjuntos (7)), conforme comumente estabelecido para as ilhas fracas, explicar as distinções de gramaticalidade quando da presença explícita/lexical do NP (veja (4) e (6) em oposição a (5)). Esses fatos se reproduzem parcialmente no português já que não temos a presença lexical de um pronome proposicional equivalente ao *it* do inglês, (ver (8)(9)(10)) sendo irrelevantes para o grego moderno, língua na qual, segundo já mencionado, não há a possibilidade de extração quer de adjuntos quer de argumentos (ver (11)).

(8) *O que você lamenta o fato que a Rita tenha comprado na viagem à China?

(9) O que você lamenta que a Rita tenha comprado na viagem à China?

(10) *Como você lamenta que a Rita tenha consertado o vaso chinês?

(11) *Pjon lipase pou sinandise o Yanis?

Quem lamenta-2.sg que encontrou-3.sg o João-nom
Quem você lamenta que o João encontrou?

3. Aproximando a factiva da relativa

Se pensarmos nas três construções, parece admissível aproximar a factiva da relativa em oposição à completiva nominal. A relação entre o sintagma "o fato" e a oração que se segue não é de complementação, mas poderia ser vista como de restrição. Há um fato que a sentença encaixada esclarece, define, restringe ao identificar entre todos os fatos possíveis aquele de que se fala. Pretendemos, assim, explorar o que tal aproximação acarreta. Conforme mencionamos na seção anterior, a ilha relativa não tem sido alvo de novas propostas, o que se pode creditar ao fato de que a estrutura da relativa em si tem, por outro lado, sido alvo constante de debate e reformulações. Kayne (1994), por exemplo, rejeita a análise tradicional da relativa via opera-

dor nulo e propõe uma estrutura de alçamento para dar conta dessa construção, em uma retomada de propostas feitas por Vergnaud (1974), Smith (1969), entre outros. Assim, estaremos, paralelamente, assumindo aqui uma estrutura de alçamento para a ilha factiva, segundo a análise de Kayne (*op. cit.*) para a relativa.

- (12) the $[_{CP} [_{NP} picture] [_C that] [_{IP} Bill saw [e]]]$ (10 no original)
 (13) the $[_{CP} [_{DP} picture_i] [which [e]_i]]$ [C⁰... (29 no original)

4. Explorando o sistema em Chomsky (1999)

Assumindo-se a estrutura de alçamento da relativa para a factiva, faz-se necessário explorar como se dá o preenchimento da posição Spec,CP da sentença encaixada no caso da factiva. Uma vez que o CP é selecionado por um D, deve apresentar características nominais. Isso se dá por uma de duas vias: ou o núcleo de CP é nominal, ou o D comanda imediatamente um elemento nominal, isto é, há um elemento nominal em Spec,CP. Adotando o sistema em Chomsky (1999), vou assumir que D apresenta um conjunto completo de traços-phi (a serem valorados), um traço de definitude especificado e o traço de Caso (a ser valorado). Em termos gerais, um D entra em relação de checagem com seu complemento NP cujos traços-phi especificados valoram os de D. Uma vez que estaremos falando de movimento, saliento que também em consonância com Chomsky (1999), adoto o PIC:

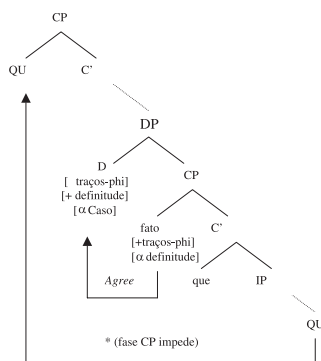
(14) Phase Impenetrability Condition

In phase a with head H, the domain of H is not accessible to operations outside a, but only H and its edge (its Specs)

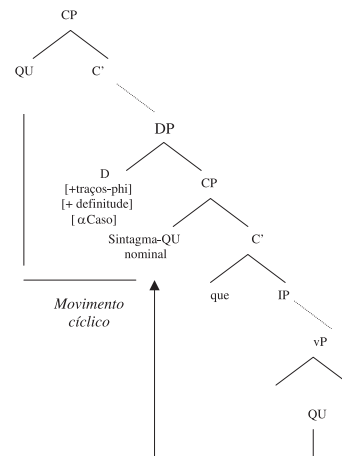
O conjunto de premissas acima nos permite avançar a proposta de que a posição de Spec,CP pode receber, por movimento, os sintagmas-QU, mas apenas aqueles com características nominais. Estabelece-se, desse modo, a distinção argumentos/adjuntos verificada no que concerne à extração em relação à ilha factiva. No entanto, essa extração é impossível quando da presença do elemento “o fato”. Defendo que o NP “fato” possa competir pela posição de Spec,CP, ou seja, uma vez presente na Numeração, “fato” é diretamente concatenado af. (ver Figura (15)). Não estando o Spec,CP vazio para abrigar o sintagma-QU e, constituindo-se CP como uma fase, esse elemento-QU fica preso na fase anterior quando um elemento com traço-QU é requerido no CP da matriz. O Spec,CP está preenchido por “fato”, não havendo local de pouso para o movimento cíclico do sintagma-QU. Há *Agree* entre o D e o NP em Spec,CP como nas construções relativas. Os traços-phi de “fato” valoram os traços do D.

Na ausência do sintagma “o fato” (ver Figura (16)), o verbo *lamentar* é seguido ou de um pronome lexical (como no inglês - *it*) ou de um pronome nulo. Embora esteja assumindo que pronomes são Ds, há algo que os distingue dos artigos, seus traços-phi são especificados, ou seja, eles não dependem de um N para valorar seus traços-phi. Na estrutura com pronomes, o sintagma-QU nominal faz um movimento cíclico sucessivo de sua posição de base até o Spec, CP da matriz.

(15)



(16)



Ou seja, o sintagma-QU escapa das duas fases - tanto vP quanto CP - por ocupar em ambas a posição de *edge* da fase, conforme PIC. A estrutura acima descreve, assim, a factiva que apresenta o pronome proposicional, seja nulo ou lexical - *it* -, e deveríamos esperar, portanto, que ambas sentenças com esse tipo de extração fossem boas, mas, segundo os julgamentos que obtivemos para o inglês (cf. (5) e (6)), a extração a partir da factiva com *it* não é plenamente gramatical.¹

Até o momento, enfocamos o comportamento da estrutura frente à extração de constituintes em línguas como o inglês e o português, mas o que falar do grego moderno, que, conforme mencionado, não permite qualquer extração (cf. (11) acima)?

4.1 O complementizador factivo do grego moderno

Na verdade, o que pretendo fazer é contestar o título dessa subseção. Para mim, o dito complementizador factivo do grego moderno não é um complementizador e sim um pronome relativo. O grego moderno apresenta dois complementizadores: *oti* e *pou*. O primeiro é comum para introduzir sentenças encaixadas (geralmente extrações são boas a partir de sentenças com *oti*). *Pou* introduz as factivas e também aparece em relativas (17), clivadas (18) e exclamativas (19) (cf. Roussou (1994: 105)):

- (17) *fititis pou/ o opios sinandises.*
 o estudante que/o qual encontrastes
 (18) *Ine I SIMPERIFORA TIS pou/ *tin opia dhen anexome*
 É o seu comportamento que/o qual não suportou
 (19) *Ti orea pou/*i opia ine i Maria*
 Que bonita que/a qual é a Maria

Colocando-me ao lado de Alexiadou (1997), defendo, portanto, que *oti* e *pou* não ocupam a mesma posição. Alexiadou (*op. cit.*) explora o CP, desdobrando-o. Em relação ao *pou*, verifica que tópicos precedem ou seguem sintagmas-QU e foco, mas não podem preceder *pou*, embora possam preceder *oti*. Assim, a autora propõe a seguinte estrutura para o CP do grego moderno.

¹Embora não pretendamos nos prolongar aqui, talvez o que degrade a sentença para os falantes de inglês possa ser explicado pelo paralelo com o fato de um NP seguir um D pronominal ser inaceitável em geral:
 * It book

(20)

[_{RelativeP} **pou** [_{TopicP} [_{FocusP} [_{WhP/Sub.Type P} **oti** [_{TopicP} [_{IP}]]]]]]]

Seguindo essa análise, portanto, assumiremos que *pou* não ocupa a mesma posição do complementizador *oti*. Na estrutura sob enfoque aqui para a construção factiva, defendo que *pou*, como pronome é gerado em Spec,CP (cf. Figura (21)), ou seja, a estrutura é equivalente àquela com o sintagma “o fato”. *Pou* é um pronome relativo e como tal é gerado em Spec,CP. Mais uma vez, não há posição para o movimento cíclico do sintagma-QU que fica preso na fase do CP.

5. Conclusão

O exercício realizado acima assumiu a estrutura da relativa proposta por Kayne (*op. cit.*) para a construção factiva e verificou em que momentos se poderia obter um movimento cíclico dos sintagmas-QU para a formação da interrogativa, aproximando-se, assim, a factiva das propostas sugeridas para a ilha-QU, já que faz uso direto da noção de

que pode haver disputa entre candidatos para ocupar uma determinada posição, crucialmente a que criaria condições para o movimento cíclico.²

Referências bibliográficas

- ALEXIADOU, A. (1997) *Adverb placement: a case study in antisymmetric syntax*. John Benjamins: Amsterdam.
CHOMSKY, N. (1999) *Derivation by Phase*. Ms., MIT.
KAYNE, R. (1994) *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
KIPARSKY, P. & C. Kiparsky. Fact, em M. Bierwisch & K. Heidolph (eds.), *Progress in Linguistics*, Mouton, The Hague, 1970.
VARLOKOSTA, S. *Factive Complements in Modern Greek*. University of Maryland Working Papers in Linguistics 2, 1994.

² Em algum ponto, essa avaliação seria feita pelo sistema. Estamos cientes das críticas à estrutura proposta por Kayne (ver Borsley, 1997) e prevemos problemas com a análise sugerida no que concerne a particularidades de leitura dos sintagmas movidos - questões que serão retomadas oportunamente.

A inter-relação do oral e do escrito em produções discursivas de jovens e adultos

Marinaide Lima de Queiroz

Universidade Federal de Alagoas

ABSTRACT: *This work has the objective of demonstrating the interrelation of the oral and of the written in discursive productions of the young and adult students, in literacy process, by means of theoretical researches that come forward in the perspective that between the spoken and written modalities there is a continuity.*

PALAVRAS-CHAVE: *Oralidade - Escrita - Alfabetização*

Este trabalho faz parte da minha pesquisa de doutorado, dando continuidade aos meus estudos iniciados no mestrado e tem como objetivo demonstrar a existência das relações entre as modalidades falada e escrita. É importante ressaltar que a superioridade da escrita vem repercutindo, fortemente, no processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando que esses sujeitos usam, predominantemente a oralidade, que os faz serem considerados, cidadãos de segunda classe, por não terem o domínio da escrita.

Desta forma é do nosso interesse aprofundar os estudos por meio de teóricos que vêm avançando na perspectiva de que entre as modalidades falada e escrita há um contínuo. De acordo com Koch (1997: 31), a fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias, embora utilizem o mesmo sistema lingüístico.

Nesta pesquisa os procedimentos metodológicos fazem parte da nossa prática de trabalho, considerando que somos integrantes do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização - NEPEAL, do Centro de Educação - CEDU, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e os dados a serem analisados integram o banco de informações do referido núcleo, nas classes do Programa Alfabetização Solidária - PAS,¹ na cidade de Traipu.² Trabalhamos com os procedimentos de observação do processo; seleção das atividades da escrita de sala de aula - as produções que melhor se prestem para a análise das marcas de oralidade; identificação $\frac{3}{4}$ quais elementos da oralidade estão interferindo na escrita; agrupamento das diversas marcas, segundo a sua identidade e análise das marcas, segundo teorias existentes sobre o estudo da oralidade.

Na fundamentação teórica iniciamos com Vanoye (1991) e Perini (1997), que tratam as modalidades como dicotômicas; em seguida, registramos os enfoques de Kato (1990), que demonstra a existência de certa proximidade entre a fala e a escrita; e, posteriormente, estabelecemos um diálogo com as obras de Abaurre (1988), Fávero (1999), Koch (1992 e 1997) e Marcuschi (1992, 1995, 1998, 1999, 2000), que vêm ampliando a discussão sobre a temática em foco.

O Programa Alfabetização Solidária - PAS, realiza anualmente desde 1997, um concurso de redação, que se caracteriza em uma avaliação final, após o aluno jovem ou adulto passar pelo processo de alfabetização de seis meses. O concurso que envolve os alunos de quatrocentos municípios participantes do Programa, consta de um tema único. Esse concurso, que é o foco central deste trabalho, foi proposto em 1998, e aconteceu no município alagoano de Traipu, que faz parte do módulo piloto de atuação sob a responsabilidade da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, especificamente do Centro de Educação - CEDU, através do Núcleo de Extensão e Pesquisa sobre Alfabetização - NEPEAL, que é núcleo responsável pela formação dos alfabetizadores e acompanhamento da prática pedagógica.

Em seu processo constitutivo o concurso passa pelas seguintes fases: a) uma prova de redação, que é julgada por uma comissão muni-

cipal local, para a seleção de uma redação que representará o município; b) em seguida ao julgamento municipal, a redação vencedora é indicada para concorrer junto a um universo mais amplo, cujo julgamento é feito pela comissão julgadora em nível nacional do programa, a qual, na primeira etapa, seleciona as 60 melhores do país, das quais são indicadas as três vencedoras e outras dez para publicação.

Esse concurso, em minha concepção, tem sido objeto de muita atenção por parte dos municípios onde o Programa atua pois tem duplo desafio. O desafio que o instrumento avaliativo vem representando para o sonho do aluno-concorrente de considerar-se alfabetizado, numa solenidade nacional. E o outro, para o referido PAS, que objetiva politicamente a consolidação nacional de um trabalho de alfabetização, pois ele tem sido alvo de muitas críticas no contexto educacional.

O processo contextual etnográfico do evento que estamos analisando foi adaptado de Corrêa (1997) e conta com: *um locutor*³, o candidato-aluno; *a audiência*, pais, professores, coordenadores, colegas, amigos, vizinhos; *um tópico*, um assunto para ser tratado; *o local de tomada*, a sala de aula, com os colegas concorrentes; tempo de duração da aula do dia, portando limitado em duas horas, com a presença do alfabetizador sendo o trabalho individual; o canal, a escrita; *o código*, registro formal da linguagem; *a forma de mensagem*, dissertação; a chave: a avaliação da qualidade da produção; *o propósito*, ser convincente junto às comissões julgadoras; *o interlocutor*, as comissões local e nacional do Programa Alfabetização Solidária - PAS, personificada nos seus participantes julgadores;

Para este trabalho foi constituído um *corpus* que representa um conjunto de cinquenta e seis do Concurso do PAS de 1998. Esses textos foram escolhidos de uma amostra maior do mesmo concurso.

Dos textos disponíveis existentes no banco de dados do NEPEAL, para esta análise, optamos pelo gênero redação e não pelo gênero carta ou pelo gênero bilhete que encontramos em grande quantidade, pois Chafe (apud Correa, 1997), enfatiza que a carta os se caracteriza por um pressuposto muito presente na oralidade pois são

¹É um trabalho de alfabetização coordenado pelo Programa Comunidade Solidária que atualmente constitui-se em uma Organização Não-Governamental - ONG, sob a responsabilidade da prof^a Dra. Ruth Cardoso, atuando em parceria com os municípios brasileiros com altos índices de analfabetos jovens e adultos, estando à formação dos alfabetizadores e o acompanhamento da prática pedagógica sob a responsabilidade das universidades brasileiras públicas e privadas.

²Cidade localizada a 196 quilômetros de Maceió e que antes da atuação do PAS, apresentava uma população de 62% de analfabetos acima de 15 anos.

³São jovens e adultos residentes na zona rural de Traipu. Esses sujeitos em sua maioria já passaram pelo processo de escolarização e são vítimas do fracasso escolar.

marcadas pelo diálogo, o mesmo inferimos para com relação ao bilhete, com base no que enfatiza Marcuschi (2000: 14), que o bilhete está constituído, numa classe de gêneros limítrofe com a carta, a exemplos de outros como: memorando; mensagem; e-mail (correspondência eletrônica) e bate-papo pela Internet. Além da argumentação ser dirigida a um destinatário específico, implica um pressuposto muito presente na interação face a face.

A dissertação é um constructo teórico, que requer o uso da língua numa perspectiva formal. No concurso de 1998 o tema da redação foi: *Como a alfabetização melhorou a minha vida?*. Para o desenvolvimento desse tema foi solicitado ao aluno que apenas escrevesse, sem haver nenhum texto de apoio ou qualquer orientação adicional, a não ser a informação do alfabetizador de que, com aquele trabalho escolar, os alunos estariam participando de um concurso nacional de redação do PAS.

Nesta pesquisa vemos os informantes como participantes do trabalho de construção da linguagem, operando *com e sobre* ela, transformando-se em sujeitos (Possenti, 1988: 49).

A partir disso, enunciarmos que o conceito de língua nesta pesquisa será compreendido como *trabalho* (ou atividade), elaborado pelos indivíduos, *com e sobre* a linguagem, pois “é nesta atividade que o sujeito se constitui enquanto tal, e exatamente por esta atividade” reconhece Possenti (1988: 49).

Apresentamos a seguir um exemplo da análise do *corpus*. Inicialmente analisaremos a estrutura do texto e em seguida as ocorrências que nos permite mostrar uma articulação/inter-relações do oral com o escrito.

Tema: Como a alfabetização melhorou a minha vida

a) Texto fonte = Tf	b) Texto corrigido = Tc
L1-bemPrãmim	L1bemPrãmim
L2-minha escola i muito boa	L2 minha escola é muito boa
L3 - quando eu Nã(o) estudava	L3 quando eu Não estudava
L4 - eu Nanã srbia fazer Nada	L4 eu Não sabia fazer Nada
L5 - mais agora eu já sei	L5 mais agora eu já sei
L6 - faze um bucado de Coisa	L6 fazer um bocado de Coisa
L7 - já sei fazer meu Nome	L7 já sei fazer meu Nome
L8 - Que eu Não srbia Nem	L8 que eu Não sabia nem
L9 - meu nome mais agora	L9 meu nome mais agora
L10 - já sei fazer. Então agradeço	L10 já sei fazer. Então agradeço
L11 - Voci que i uma Profieusa	L11 você que é uma Professora
L12 - Nota mil Quitira	L12 nota mil Quitéria
L13 - Ass.: Alessandra G. Catro	L13 Ass. Alessandra G. Castro

O texto acima é estruturado em forma de poesia. As frases são distribuídas em versos. Tem direcionalidade e apresenta segmentação de palavras, o que atribuo a esse aluno já ter passado pelo processo de escolarização, uma vez que segundo Rocha (1996: 4), a direcionalidade na escrita é muito complexa, conclusão que a autora chegou numa pesquisa realizada na Nova Zelândia, onde as crianças de 5 e 6 anos, mesmo depois de terem dominado esse princípio na leitura, permaneciam com dificuldades direcionais na escrita.

O texto apresenta-se sem pontuação. Para Ferreiro (1996: 150), há uma maneira de marcar “aqui começa o texto” e “aqui termina” anterior a demarcação de espaços no interior dessa grande unidade. A maneira de marcar os limites é variada. Maiúscula inicial de texto e ponto final é talvez o mínimo das alternativas possíveis, já que, para o começo, juntam-se outras alternativas possíveis (título e fórmula de início de uma narrativa), assim como para finalizar (a palavra Fim) e eu acrescentaria como mais uma possibilidade a assinatura do nome do próprio autor.

Outro ponto que merece ser enfatizado segundo Halliday (1990: 32), ao tratar da evolução do sistema de pontuação, conta que no princípio, a escrita grega era uma fileira de letras sem espaços e sem

pontuação. Mas os gregos já separavam as frases escrevendo-as uma em cada língua, como se fazia os versículos. Durante séculos foi surgindo, paulatinamente, inovações até chegar à forma atual da escrita.

Ressalta Abaurre (apud Chacon, 1998: 67), que “os primeiros textos escritos (...) são exemplos verdadeiros e próprios da língua escrita; eles podem ser definidos como escrita apenas no sentido de que foram realizados no espaço gráfico de uma página em branco. Sua estrutura preferencial é todavia, a da linguagem falada.”

Agrupando as ocorrências, encontramos:

* no campo ortográfico - confusão do uso de letras maiúsculas.

É no processo de inovação da escrita que se distinguiu sistematicamente as letras maiúsculas e minúsculas (Halliday, op. cit.). Outro ponto frisado é a oralidade não requer diferença entre letras maiúsculas e minúsculas. Exemplos :

L6: Um bucado de Coisa

L10: Já sei fazer Então agradeço

L11: Voci que...

L12: Nota mil... (traço formulaico - frase feita - emprego de idiomatismo/jargão)

* no campo fonológico - certos traços da oralidade são graficamente observados no que diz respeito às vogais do grafema *e* por /i/ e *o* /u/ demonstrando as variações que ocorrem entre a fala. Exemplos:

L2: minha escola *i* muito boa

L6: um *bucado* de ...

L11: *voci* que *i* uma...

* Palavras próprias da modalidade falada. Nos exemplos abaixo de marcadores conversacionais que no dizer de Fávero et alii (1999: 49), eles promovem a condução e manutenção do tópico discursivo, instaurando a solidariedade conversacional entre os interlocutores, na medida em que propiciam dinamismo e continuidade da interação. Lembra Koch (s/d: 2), que a coesão, principalmente na primeira e segunda séries, é bastante próxima daquela da oralidade que os alunos já dominam antes de entrar na escola. A conexão entre enunciados faz-se por simples justaposição ou, então, por meio de sequenciadores típicos do texto oral como *então*, dentre outros.

L1: *bem pra mim*

L10: Já sei fazer *Então* agradeço

* Repetição - No fragmento abaixo a repetição dos termos parece ocorrer para dar continuidade ao tópico. Na visão de Marcuschi (1996), a repetição é uma das atividades de formulação mais presentes na oralidade, podendo assumir um variado conjunto de funções.

L2: já sei fazer *meu nome*

L8 e L9: nem *meu nome*...

O que é bastante preocupante é que, no processo da alfabetização do PAS, o(a) alfabetizador(a)⁴, tem dificuldade de trabalhar com a refação ou reelaboração de textos escritos com a sua mediação, o que poderia levar o aluno repensar o seu processo de escrita, explorando as aproximações da fala e da escrita e contribuir, como afirma Moura (op. cit.), para o melhor desempenho lingüístico do alunado.

Ressalto também que para o(a) alfabetizador(a) transformar uma transcrição falada numa produção escrita é necessário que tenha, dentre outros conhecimentos da construção sociocultural e ideológica, o que seja uma ação lingüística centrada no texto em dada situação. E, não apenas conhecer a construção de formas corretas disponíveis, como por exemplo encontramos na gramática tradicional. E isso não tem sido uma tarefa fácil nos cursos de formação para o magistério.

⁴Os alfabetizadores do PAS têm uma formação variada: do ensino fundamental ao ensino médio; que pode ser magistério ou não. Apesar dos alfabetizadores selecionados passarem por uma formação inicial de 120 h.

Referências bibliográficas

- CHACON, Lourenço. *O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- CORREA, Manoel Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, IEL, UNICAMP, 1997. Tese de doutorado.
- FÁVERO, Leonor. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua*. Cortez, São Paulo, 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos em três línguas*. São Paulo, Ática, 1996.
- HALLIDAY, M. A. *Spoken and written language*. 2ª. England, Oxford University Press, 1990.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Aquisição da escrita e textualidade*. Campinas, IEL-UNICAMP, s/d.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
- MOURA, Denilda. Variação e ensino. In: *Variação e ensino*. Denilda Moura (Organizadora). Maceió, EDUFAL, 1997.

Estruturas cristalizadas de verbo+advérbio de lugar no Português

Mário Eduardo Viaro

Universidade Federal de São Paulo

ABSTRACT: Portuguese verbs and locative adverbs form combinations which are very similar to English phrasal verbs and German trennbare Verben. In another Romance languages in the Alpine territory, it is said to be a typical Germanic construction, which was introduced by the German language. This article shows that it is also possible to develop a large semantic derivation without the language contact.

PALAVRAS-CHAVE: Sintaxe, Semântica, Línguas Românicas, Lexicalização.

Há uma espécie de construção sintática em português e em outras línguas românicas que não tem tido a atenção que merece. Trata-se de sintagmas em que um verbo é seguido de um advérbio de lugar ou de uma locução adverbial equivalente. Tal combinação forma uma *imagem* básica, donde se derivam outros significados menos evidentes. É bastante conhecida a estrutura dos *phrasal verbs* do inglês, em que um verbo se associa a um advérbio de lugar e gera, assim, uma combinação, que adquire significado distinto do somatório das partes que a compõem. Também o alemão tem os chamados *trennbare Verben*, cujo comportamento é semelhante. Assim, nas duas línguas para a idéia de “desistir” surge, por exemplo, construções como *to give up* ou *aufgeben* respectivamente, que remontam a uma estrutura que literalmente se deixaria traduzir como ‘dar para cima’. A alta produtividade dessa classe nos falares neolatinos alpinos é, para muitos autores, prova evidente de que se trata de uma infiltração de formas germânicas por meio do fenômeno do decalque. Supõe-se, assim, que tais sintagmas não sejam típicos das línguas românicas. Costuma-se dizer que o português não tem nada semelhante a isso, pois o valor semântico de toda composição não difere tanto dos semas de seus componentes, no entanto, em vez de “dar para cima”, ouve-se amiúde (e isso pode variar regionalmente) a expressão *dar pra trás*, com o mesmo sentido de “desistir”, mais especificamente “desistir de algo ou não querer mais participar de algo previamente combinado”. Essa construção não é decalque do inglês, muito menos do alemão, mas surgiu espontaneamente, pelo mesmo mecanismo de associação entre verbo e advérbio de lugar, presente desde o latim, ainda que os advérbios se mascarassem sob a forma de prefixos, que guardavam muito bem seu antigo valor locativo.

Portanto, o cerne da formação de tais expressões seria a metaforização do locativo. Inicialmente, algumas restrições de escopo seriam o primeiro passo para a cristalização da forma, mais tarde a eliminação de um argumento tornaria a estrutura mais rígida e, em muitos casos, pronta para uma nova valência.

A partir de então, associam-se valores às direções. Esse traço tem muito de universal, como se depreende em SVOROU (1993), que trabalha com inúmeras línguas, mas, por outro lado, tem um forte componente cultural. Sobrepor-se-á, portanto, ao nível lingüístico, uma vez que um traço cultural não se associa necessariamente a uma única língua, mas vale como uma herança da visão de mundo, que pode remontar a centenas, às vezes, a milhares de anos.

Associar, por exemplo, a parte superior com algo bom e a parte inferior a algo mau pode ter sido reminiscência da visão cristã, em oposição o céu “em cima” e o inferno “em baixo”, mas o aparecimento da mesma oposição numa cultura não-cristã poderia apontar para uma associação natural entre o que é bom e aquilo que está no céu límpido, voando ou entre o que é mau e aquilo que está no chão sujo, rastejando. Tais investigações seriam interessantíssimas mas fogem de nosso objetivo.

Assim, em português se diz que *está por cima* quem está bem de vida, de saúde, de dinheiro, etc. e logicamente aí se forma, por oposição, a expressão *estar por baixo*. O mesmo se pode dizer do resultativo *ficar por cima*. Alguém que é ou se sente superior, portanto, supera aqueles que lhe são inferiores, daí a construção *passar por cima*. Atenção deve ser tomada para a presença do lat. *super* em *superior*, *superar*. Observe que já no latim há, para o sentido de “dominar” os verbos *supersum*, *supersto* e para “presidir”, *supersedeo*. Também uma pessoa que estava numa situação ruim e que supera essa situação, *dá uma volta por cima*. Em latim, “superar” se dizia *supercurro*, *supergridior*, *superuado*. Em todas essas expressões, o sintagma *por cima* denota superioridade, poder, prepotência e, portanto, segurança emocional advinda dessa superioridade. Quando alguém exagera em enxergar-se superior e tem uma auto-estima muito grande, mesmo não tendo razões para isso, normalmente é aconselhado a *baixar a bola*, expressão que, novamente, reforça a imagem acima descrita. Da mesma forma, quando se elogia demais alguém, diz-se que *o pôs lá em cima*: em todos esses casos, as partes inferiores estão associadas simbolicamente como algo pior que as partes superiores. Há um sem-número de associações semelhantes fora da construção aqui estudada, por exemplo, na composição de radicais, uma pessoa entristecida está *cabisbaixa*, por outro lado, uma pessoa arrogante se diz em alemão *hochnäsigt* “de nariz para o alto”. Assim, a língua vai construindo expressões, muitas vezes mais comuns numa região do que em outra, com o mesmo valor: *andar por baixo*, *ficar por baixo*, *deixar pra baixo*. Também a idéia de “ruir” de expressões como *ir abaixo*, *vir abaixo* reforçam a idéia negativa da parte inferior, associada à destruição.

Por outro lado, substituir na expressão *estar por cima* a preposição *por* pela preposição *em* geraria a construção *estar em cima* que não tem nenhum outro valor semântico a não ser o local. No entanto, algum argumento específico pode retirar a expressão desse valor primário e colocá-lo no nível derivado de valores superioridade/ inferioridade. Isso ocorre quando se acrescenta a palavra *tudo*. Dessa forma, quando alguém diz que *está tudo em cima*, não diz apenas sobre a posição locativa, mas tem forte carga valorativa criando não só uma associação no âmbito do bom, mas também no âmbito do belo.

No entanto, não é somente essa a variação semântica que se depreende do eixo vertical. Quando se diz *ficar em cima*, a concepção em questão é um pouco distinta. Não se trata da oposição entre aquele que é inferior e jaz sobre a terra e aquele que é superior e levita sobre os demais. Essa expressão significa simplesmente “insistir com veemência”, sentido facilmente derivável da *imagem* de quem está em cima e de lá não quer sair. A continuidade do processo se vê no verbo *ficar*, mais adequado do que *estar*, nesse caso. Aqui, “ficar” equivale a “continuar, permanecer”, donde se implica que a pressão é voluntária e contínua, como o ato de “insistir”. Também o inglês diria, para algo do gênero, *to keep on*, e especial destaque se

deve dar aqui à partícula *on* que equivale a “em cima”, em oposição a *over* que seria o “por cima”. No caso de insistência abrupta, motivada por alguma revelação, se diz que alguém *caiu em cima* de alguém para saber a verdade. No contexto da paquera, a insistência no oferecer-se mudaria o verbo para *dar em cima*.

Se se subtrai da expressão *cair em cima* a insistência e só se mantém a agressividade, diz-se que alguém *foi pra cima* ou que *veio pra cima* de outra pessoa. Essa construção já se encontra em Gregório de Tours: *venerunt hi barbari super nos* “vieram estes bárbaros para cima de nós” e em composições do latim clássico: *subeo, subicio, subigo, surgo* “marchar contra”, *subsido* “atacar inesperadamente”, *suburgeo, succedo, suggredior* “assaltar, atacar, avançar.” Essas construções são muito antigas, mesmo no latim, pois remontam à fase em que o *sub* latino equivale a “de baixo para cima”, donde “para cima” e não “em baixo” (Viaro 1994: 159-160).

Mas ainda outra preposição pode encabeçar o sintagma de valor locativo. SCHEMANN & SCHEMANN-DIAS (s/d) apresentam a expressão usada no português lusitano *dar para baixo a alguém* com o sentido de “dar uma lição em alguém” da qual se pode depreender um valor de superioridade, mas se se interpreta o *dar* como um verbo-suporte para atos violentos (derivado de *dar um tapa, dar um safanão, dar um beliscão, dar uma rasteira, dar uma paulada*, presente em muitas línguas românicas), daí nasceriam os valores atestados por Simões (1993) “bater”, “castigar”.

Uma outra imagem bem distinta é aquela em que uma coisa se coloca sobre outra, encobrindo-a, ocultando-a. Assim, dizer que algo é feito ou que algum dinheiro foi dado *debaixo do pano*, associa aquilo que é oculto com o que criminoso. Esse valor, derivado em latim de verbos como “rastejar”, *subrepto*, desenvolveu um largo vocabulário: *subausculto, subeo, sublabor, submitto, suborno, subscribo, subicio, suppono* etc. todos com o valor secundário de ato secreto, furtivo, subreptício, ilícito. Nesse caso *sub-* equivale a “embaixo”, ou seja, são verbos formados mais tardiamente em latim do que *subeo* e outros acima citados. Inversamente, o que está por cima encobre e apaga o que está embaixo, daí expressões como *pôr uma pedra em cima* no sentido de “fazer um esforço para esquecer algo”. Nesse contexto também se empregaria um verbo como o já citado “superar”.

As noções espaciais costumam confundir-se. Assim, se algo se levanta da água, na verdade *emerge*, ou seja, vai para fora ao mesmo tempo que vai para cima. Desde o latim, muitos verbos com *ex-* tem o valor de “para cima”: *efficio, emolior, erigo, excito, extollo* “construir, erguer, elevar, endireitar”. Nesses casos, se algo emerge da água não estará mais dentro dela, daí o sentido da *superficialidade*, que se opõe à *profundidade*, que se estende para além do sentido locativo. Dessa forma, *ler algo por cima* é ler superficialmente, sem se ater a nenhum detalhe com muita atenção. Da mesma forma se diz *falar algo por alto, mencionar fatos por alto*. De maneira inversa, mas seguindo o mesmo raciocínio, a profundidade deriva-se não do valor locativo da verticalidade, mas do da interioridade, daí dizer que alguém *está por dentro* de algum assunto, no sentido de *saber, entender*. Dessa imagem derivam-se outras expressões como *ficar por dentro* isto é, “vir a saber”, “informar-se” e o factitivo *deixar alguém por dentro* ou seja, “fazer que outrem saiba”.

A oposição lógica a “dentro” é “fora”, daí é possível reformular as expressões quando se quer especificar a exclusão: o jogador *está fora*, quando está expulso; alguém *é de fora* se não pertence à mesma comunidade (cf. alemão *Ausländer* ou chinês *wàirén*); alguém *está por fora* quando não sabe do que os outros falam, portanto não está incluído entre os que *estão por dentro*; alguém que prefere *ficar de fora* não quer participar; dizer que alguém *foi deixado de fora* na verdade é o mesmo que dizer que foi excluído. Há inúmeros verbos em latim com idéias semelhantes, expressas pelos prefixos *ab, de, ex*. O

substantivo *bota-fora* é uma construção curiosa com esse valor, ainda que ironicamente.

Às vezes o sentido de “fora” advém de um escopo da locução, omitido por ser evidente. Em vez de *trabalhar fora de casa* se diz *trabalhar fora* (sobretudo para mulheres, onde *fora* implica em outra situação que a de dona-de-casa), em vez de dizer *comer fora de casa*, se diz *comer fora* (num restaurante, por ex.). É essa a cena básica para a derivação do significado de *complementaridade*, daquilo que é *extra* (cf. valor latino) presente ainda na construção *fora disso*, que equivale a “além disso”. Desse valor se derivam facilmente outros, como o do que excede o necessário, o que transborda, por ser excessivo ou supérfluo, daí *joga-se fora* (em Portugal, *deita-se fora*) o que não é imprescindível, nem merece apego ou atenção. Da mesma forma para algo é positivo, bom, interessante, diz-se ser algo *que não é de se jogar fora*. O que excede o necessário é muitas vezes o que se consegue de outras formas não-convencionais, que se consegue ilicitamente: *dar por fora* é dar uma quantia não estipulada em contrato a fim de sonegar impostos. O mesmo acontece com *receber por fora, ganhar por fora*.

Da idéia de desfazer-se, advinda de *jogar fora*, nasce outra, a de “desfazer-se da obrigação”, “eximir-se”, daí a curiosa construção *cair fora*. Situação idêntica reflete a expressão com escopo específico *tirar o corpo fora*. Mais coloquialmente ainda se ouve, para o mesmo sentido, *sair fora*. Como em “cair em cima”, a opção pelo verbo “cair” implica não no seu sentido básico, mas o de volição associada à intensidade. Esse rompimento com a obrigação normalmente se diz por meio do advérbio substantivado, donde nascem formas como *dar o fora* ou seja, uma construção irônica, que encerra em si o paradoxo “oferecer excluindo-se”. Com o mesmo sentido, *dar um fora a alguém* é, segundo a fala lusitana, “romper um namoro, noivado etc.”, mas no Brasil, *dar um fora em alguém* pode significar “rechaçar alguém que se aproxima com intenção amorosa”, donde se extrai o inverso *levar um fora*. Além disso, *dar um fora* sem outros argumentos se diz quando a pessoa, involuntariamente, diz algo que ofende o ouvinte ou que revela algo indesejável ao ouvinte. Nesse caso, o “fora” está ligado à mesma noção de “estar por fora”, ou seja, aquela informação transmitida desastrosamente é algo que o falante, se “estivesse por dentro”, não deixaria “escapar”. Às vezes, ouve-se o contrário, *dar uma dentro* no sentido de falar casualmente algo conveniente ou com sentido. A mudança de gênero do artigo *um* para *uma* não deixa de ser interessante.

Há outras derivações causadas pela anulação de escopo específico. Assim *para fora* pode significar simplesmente *para fora do corpo*, empregado sobretudo para a voz, por metáfora do ar pulmonar egressivo que a produz, ou por excreções variadas. Assim *pôr pra fora* pode significar “falar, desembuchar”, mas também “vomitar” e “defecar”, conforme o contexto. O mesmo se diz com os sinônimos de *pôr*: *colocar pra fora, botar pra fora*. Também se ouve construção semelhante no pleonástico *cuspir tudo pra fora*, que encontra seu correspondente no latim *exspuere*. No sentido inverso, uma forma mais rude de falar “comer” seria *meter o almoço pra dentro*.

No contexto de “falar”, muitas vezes o sentido mais abstrato é o de “expressar-se”, que remonta ao latim, uma vez que o próprio verbo *expressar* tem prefixo *ex* que significa “para fora”. Assim, aqui vale uma idéia clássica de que a expressão é um fenômeno que reflete a idéia, a essência, que está imanente. Então a essência, o que realmente é, está *por dentro*, como revelam expressões como *no fundo ele é uma boa pessoa*. Então se é algo ruim o que está por dentro e que não sai por meio da expressão, tem-se caracterizada a hipocrisia: *rir por dentro*. Por outro lado, o fato da expressão não se realizar pode simplesmente referir-se a uma incapacidade expressiva e não à má-fé: *falar pra dentro* é falar mal, baixo demais, grave demais, de maneira inaudível ou incompreensível.

Não só se associa o que está dentro com a verdade, mas também

o que está atrás, encoberta de alguma forma por aquilo que está na frente. Mas há uma diferença sutil: *rir por dentro* é rir sem que qualquer pessoa saiba, pois o escárnio está confinado ao íntimo de quem ri, por outro lado, *rir por trás* é propalar as características ridículas da pessoa entre os outros. A única coisa em comum é a hipocrisia, ausente em quem *ri na cara*. O mesmo se pode dizer de *falar por trás* em oposição a *falar na cara*. Algo que *está por trás* é algo que não é óbvio, cuja verdade não é evidente e precisa de investigação para se descobrir. O latim também usa *praetexto* com o valor de “pôr na frente, ocultar, alegar, dar como pretexto” e em alguns compostos de *ob-* com as mesmas associações: o que está na frente equivaleria à sinceridade e o que está por trás à falsidade.

Daí associa-se mais tarde o bom com o que vai na frente e mau com o que vai atrás. O progresso (cf. latim *pro-*), visto como coisa boa, associa-se à idéia da posição anterior, donde expressões como *estar à frente*, que se opõe a *estar atrás*, ou então *dar um passo adiante* que se opõem a *andar pra trás* (também no alemão *rückläufig* equivale ao latim *retrogradus*). Um composto curioso se ouviu no séc. XX, já desusado, *prafrentex* que era derivado de *ser pra frente* no sentido de “ser moderno”. Assim, inúmeras construções se associam a essa idéia de o futuro ser uma coisa boa e o passado, ruim (por não ser somente passado, mas ultrapassado): *ir pra frente*, *ir em frente*.

Também associar *atrás* com passado se vê na expressão *não olhar para trás*, metáfora antiqüíssima para “sem se lembrar do passado”, “sem remorsos”, como se vê na referência à mulher de Loth no Gênesis bíblico. Também quem *volta atrás* faz aquilo a que se propôs nunca mais fazer, rompendo um acordo com outra pessoa. O mesmo ocorre com quem *dá atrás*, conforme já foi visto no início deste artigo. No entanto, em Portugal, *dar para trás a alguém* é não permitir que alguém tenha certas liberdades, aproximando-se do brasileiro “dar um fora em alguém”, “dar um chega-pra-lá”. Do ponto de vista factitivo, *levar alguém adiante* é melhorar a situação de alguém, já *passar alguém pra trás* é deixá-lo em condição ruim por meio do engodo. De qualquer forma, é ruim *estar atrás* ou *ficar pra trás*. A imagem de quem *fica atrás* é de quem foi ultrapassado numa corrida, perdendo a competição. Contrariamente *deixar os outros pra trás* é positivo, pois é característico do corredor que está vencendo. Mas essa não é a única imagem possível, uma vez que quem está de costas é mais vulnerável do que aquele que, de frente, pode defender-se: dizer que *quer ver alguém por trás* é desejar o mal a essa pessoa, como se estivesse vulnerável para um golpe.

Alterando a preposição que encabeça a expressão, nascem outras imagens: a locução *de frente* supõe uma colisão, algo que vem na direção oposta, mormente de maneira hostil: daí nascerem formas como *bater de frente com alguém* ou *dar de frente com alguém*. Já, sem um movimento preciso, pode significar simplesmente contemplação: *estar diante de um problema*. Mas se a imagem não é a de confronto, mas de perseguição, muitas vezes *atrás* pode significar finalidade: *correr atrás*, *vir atrás*, *ir atrás*. O próprio Camões diz no soneto 48 “corro após este bem que não se alcança”, à semelhança de Gregório de Tours, onde se lê *vade post eum* “ide atrás dele”, ou seja, “ide procurá-lo”.

Outros valores ainda se encontram, alguns pouco produtivos, como na expressão *cair pra trás*, referente à imagem do desmaio, que tem ainda valor locativo muito forte, embora possa simplesmente, por hipérbole, significar “ficar muito surpreso”.

Da mesma forma que “pra fora” indica exclusão, muitas vezes,

por outro caminho, “de lado” adquire valor semelhante. A imagem, porém, é a da seleção de grãos, em que os menos adequados são postos ao lado dos melhores. Da mesma forma que *pôr de lado* significa “excluir”, também *deixar algo de lado* tem o mesmo significado de “não levar algo em conta”, “não incluir”. A idéia passiva de quem não foi incluído é expressa como *deixar de lado*. Também olhar alguém com desprezo, por não participar do assunto ou do grupo, é expresso como *olhar alguém de lado*, uma vez que tal pessoa não estaria frente a frente, entabulando conversação com aquele que o despreza.

Mas também, a lateralidade pode significar coisa muito distinta: companheirismo, ajuda, cumplicidade, uma vez que amigos e outras pessoas que se querem bem andam sempre um do lado do outro como se antevê nas expressões *ficar ao lado de alguém* que significa “fazer companhia na adversidade” e *ficar do lado de alguém* que significa semelhantemente “tomar partido de alguém durante um conflito”. Em latim, *advocatus* é quem foi “chamado para ficar do lado”, ou seja, “para auxiliar”.

Como se vê, tais construções não têm absolutamente nada de germânico e não podem ser taxadas de maneira tão simplista como influências do inglês ou do alemão. As imagens que as conceberam datam do tempo do latim ou até mesmo antes. Se os há nos falares alpinos é porque já existiam naquele falar, como existem em todos os falares românicos, do português ao romeno (*a da jos* “dar pra baixo”, por ex., significa “descer”). Se abundam nos Alpes e são muitas vezes idênticos ao alemão, como *dar si* no romanche suíço, que significa “desistir”, ou seja, literalmente “dar em cima” como o *aufgeben*, alemão, na verdade é porque o romanche encontrou ali terreno mais fértil no contato com o alemão do que as outras línguas românicas. Falar de “matéria românica em alma germânica” é impróprio e realça antigos preconceitos sobre “línguas puras” e “línguas mistas”. Também o purismo se acerca dessas formas, uma vez que a gramática tradicional, numa tentativa secular e artificial de aproximar o vernáculo do latim, sempre privilegiou as formas sintéticas às analíticas na morfologia e na sintaxe. Por isso, no português estão confinadas à fala e de modo algum a norma culta as acolhe. Também não são vistas com bons olhos no romanche, ainda que por motivo distinto, ou seja, por serem considerados “germanismos”, também sejam relegadas a um estilo menos formal.

Referências bibliográficas

- DARMS, George *et alii*. *Langenscheidts Wörterbuch Rätoromanisch*. Zürich, Langenscheidt, 1989.
- FRANCO, Cid. *Dicionário de expressões populares brasileiras*. São Paulo, Unidas, s/d.
- MAURER Jr., Theodoro H. *A unidade da România Ocidental*. São Paulo, FFLCH-USP, 1951.
- SCHEMANN, Hans & SCHEMANN-DIAS, Luiza. *Dicionário idiomático português-alemão*. Braga, Max Hueber/ Cruz, s/d.
- SIMÕES, Guilherme Augusto. *Dicionário de expressões populares portuguesas*. Lisboa, D. Quixote, 1993.
- SVOROU, Soteria. *The grammar of space*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 1993.
- VIARO, Mário E. *Das preposições latinas às do português e do romeno: derivações semânticas*. São Paulo, FFLCH-USP, 1994. Dissertação de Mestrado.

A síncope e a variação nas proparoxítonas

Marisa Porto do Amaral

Fundação Universidade do Rio Grande

ABSTRACT: A síncope da postônica não-final das proparoxítonas (*a.bó.bo.ra* > *a.bo.bra*, *pé.ro.la* > *per.la*) é uma regra que tem o seu condicionamento sistemático previsível. A análise quantitativa da fala de 40 informantes, na zona rural do município de São José do Norte (RS), permitiu-nos verificar fatores lingüísticos e extralingüísticos que influem na aplicação da regra.

The phenomenon of syncope in proparoxytone words (*abóbora* > *abobra* = *pumpkin*; *pérola* > *perla* = *pearl*) is a predictable rule. The quantitative analysis of the speech of 40 speakers, in the rural area of São José do Norte (RS), allowed us to examine the most influential linguistic and extralinguistic factors in the rule application.

PALAVRAS-CHAVE: proparoxítona, síncope, variação

Introdução

As palavras proparoxítonas costumam apresentar, principalmente na fala popular, variação em suas formas: dependendo do contexto, ao lado da forma tradicional, apresentam outra sincopada (*árvore* > *arve*) igualando-se às paroxítonas. Através de uma análise fonológica e quantitativa pôde-se verificar os fatores lingüísticos e extralingüísticos que norteiam, de forma sistemática, a variação do fenômeno. Na perspectiva fonológica, investigou-se a regra nos seus ambientes favorecedores. Na perspectiva variacionista, analisou-se um conjunto de variáveis que caracterizam o apagamento da postônica não-final das proparoxítonas.

Esta comunicação pretende mostrar os resultados da análise sociolingüística.

1. A síncope

A síncope em estudo é a supressão de um ou mais segmentos na sílaba átona que segue a sílaba tônica de um vocábulo. Ao ocorrer na postônica não-final das proparoxítonas, esta sílaba é perdida, e a consoante que fica flutuando tende a constituir um ataque bem-formado (*ar.vo.re* > *ar.vre*) ou uma coda bem-formada (*pí.lu.la* > *piu.la*), segundo as condições de boa-formação e o princípio de soância, que vão bloquear a associação de segmentos proibidos de fazer parte da sílaba no momento da ressilabação. Levando-se em conta os dados de nossa pesquisa, pode-se observar a síncope nos seguintes contextos: a) contexto de líquida: *chácara* > *chacra*, *pílula* > *piula*; b) contexto de fricativa: *príncipe* > *prinspe*; c) contexto de oclusiva: *relâmpago* > *relampo*; d) contexto de labial: *cômoro* > *combro*; e) contexto da sequência NL: *câmara* > *camra*.

2. Metodologia

Utilizou-se a metodologia da sociolingüística quantitativa para analisar 1772 ocorrências na fala de 40 informantes - na maioria, agricultores - da zona rural do município de São José do Norte, um dos municípios de colonização açoriana mais antigos do Estado do Rio Grande do Sul.

Os dados foram coletados em outubro de 1997 a fevereiro de 1998. Cada entrevista tem, em média, uma duração de cerca de 45 minutos e está dividida em dois momentos: a) conversa dirigida, em que se usou um questionário-guia incentivando a fala e o aparecimento das formas lingüísticas que se queria eliciar; b) conversa livre, em que foram provocadas narrativas sobre experiências pessoais, trabalho, interesses e nas quais se poderia observar a fala casual e habitual do falante. Submeteram-se os dados ao Programa de pacotes VARBRUL.

3. Seleção e análise das variáveis

A variável lingüística dependente é o apagamento da sílaba

postônica não-final (síncope), com duas variantes: (è) não apagamento da sílaba e (1) apagamento da sílaba.

Para verificação de efeito na frequência das variantes estabeleceram-se nove variáveis *independentes*. As variáveis lingüísticas foram o contexto fonológico precedente, o contexto fonológico seguinte, os traços de articulação da vogal, a estrutura da sílaba anterior e a extensão da palavra. As variáveis extralingüísticas foram o sexo, a faixa etária, a escolaridade e o tipo de entrevista. Destas, o Programa selecionou sete variáveis.

3.1 Variáveis lingüísticas

A Tabela 1 contém a variável que foi selecionada em primeiro lugar pelo VARBRUL: o contexto fonológico seguinte, uma das variáveis consideradas mais significativas para a aplicação da regra e mostra que as líquidas (vibrante simples /r/ e a lateral /l/) favorecem o processo, embora atribua valor bem mais alto à vibrante /r/. A elas opõem-se as não-líquidas (oclusivas, fricativas e nasais) com o papel pouco favorecedor.

TABELA 1 - Efeito do contexto fonológico seguinte

Fatores	Aplic./Total	Frequência	Peso relativo
Líquida vibr./r/ (chá.ca.ra>cha.cra)	293/629	47%	.83
Líquida lat./l/ (o.cu.lus>o.clus)	50/202	25%	.54
Outras cons. (pes.se.go>pes.co)	62.941	7%	.25
Total	405/1772	23%	

input.15

significância - .007

O fato de ser a vibrante o fator que provoca mais apagamento sugere que ela é uma formadora de ataque complexo melhor do que a lateral, o que se confirma com a observação de que há mais grupos consonantais com /r/ do que com /l/, já que grupos com a última são raros (tl) e outros raríssimos (dl). Também na escala de soância, a vibrante /r/ está mais próxima da vogal.

TABELA 2 - Efeito dos traços de articulação da vogal

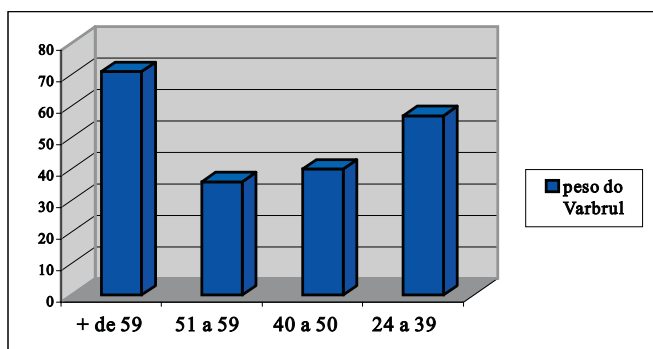
Fatores	Aplic./Total	Frequência	Peso relativo
Labial: (víspora)	192/535	36%	.62
Dorsal: (pétala)	132/498	27%	.47
Coronal: (véspera)	81/739	11%	.43
Total	405/1772	23%	

input.15

significância - .007

Quanto aos traços de articulação das vogais, na Tabela 2, o peso

Figura 1 - Peso relativo da faixa etária com 4 divisões.

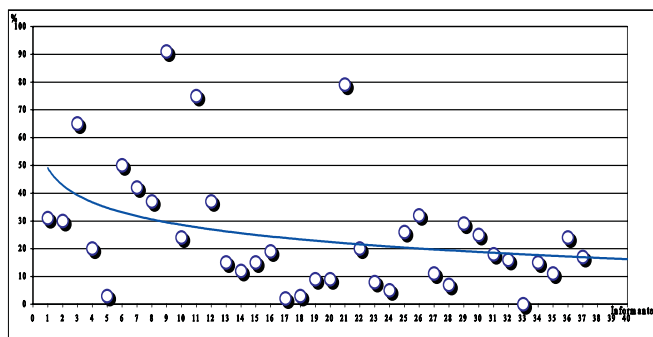


Este gráfico informa que o apagamento é bastante usado pelos mais velhos, seguindo-se um uso relativamente alto entre os mais jovens. Diante dos dois resultados (Tab. 1) e (Tab. 2), continuou-se a investigação em torno da idade, primeiramente cruzando-se variáveis e, depois, fazendo um estudo individual dos informantes.

No cruzamento dos grupos escolaridade e faixa etária, sexo e faixa etária, tipo de entrevista e faixa etária, observa-se uma mesma configuração nos gráficos: a regra da síncope acontece mais entre os mais velhos, seguindo-se dos mais jovens.

Para obter resultados mais acurados da análise, pensou-se então em fazer um estudo individual dos informantes que possibilitasse a percepção de similaridades e diferenças dentro do grupo e entre os grupos (cf. Guy, 1980) e obtivemos o seguinte:

FIGURA 2 - Distribuição dos percentuais de apagamento da postônica não-final dos 40 informantes



A Figura acima mostra uma linha de tendência indicando concentração de dados abaixo de 50%. Cinco informantes estão bem destacados pela referida linha. Procedeu-se então ao reconhecimento

to desses indivíduos que se mostravam discrepantes dos demais: são 3 homens e 2 mulheres, um na faixa de 25-39 anos, um na faixa de 40-50 anos e três na faixa acima de 60 anos; 3 são analfabetos, um tem a 1ª série e o outro, a 2ª série. Portanto, conclui-se que a alta aplicação da regra é desencadeada por falantes com até dois anos de estudo, evidenciando o papel significativo da escolaridade na retenção do apagamento.

Conclusão

Sumariando os resultados desta análise, entre os fatores lingüísticos que se mostraram significativos para a ocorrência da síncope na análise quantitativa, destacou-se, em primeiro lugar, o contexto fonológico seguinte, apontando a líquida vibrante como o melhor contexto para o apagamento

Com relação às variáveis extralingüísticas, na primeira rodada, a escolaridade foi a primeira a ser selecionada, dando evidências de que o ensino manifesta um papel significativo no desempenho lingüístico dos falantes. Os resultados demonstram o esperado: os menos escolarizados utilizam mais a regra de apagamento no estilo informal da conversa livre. A divisão da idade em 4 faixas proporcionou ao grupo faixa etária ser a segunda variável escolhida, destacando o alto percentual de aplicação da regra pelos falantes mais velhos, mas indicando um leve recrescimento da regra entre os mais jovens.

Referências bibliográficas

- CHAMBERS, J.K. & TRUDGILL, P. *Dialectology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
- GUY, Gregory R. Variation in the group and the individual: the case of final stop deletion. In LABOV, W. *Locating language in time and space*. Academic Press. New York, 1980.
- KIPARSKY, P. Metrical structure assignment is cyclic. *Linguistic Inquiry*, vol. 10, no 3, 1979, p. 421-41.
- LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language, Variation and Change*, 2 (1991), p.205-54.
- NARO, A. & LEMLE, M. Syntactic diffusion. In: STEWERS.B. et al. *Papers from the parasession on diachronic syntax*. Chicago linguistics society. 1976 p. 221-40.

A manifestação do saber: entrecruzando evidencialidade e modalidade epistêmica¹

Marize Mattos Dall'Aglio-Hattner

Universidade Estadual Paulista - UNESP/São José do Rio Preto

ABSTRACT: *The aim of this study is to analyze the complex relationship between epistemic modality and evidentiality, taking into account the layered structure of the clause proposed by Functional Grammar and Role and Reference Grammar.*

PALAVRAS-CHAVE: *modalidade, evidencialidade*

Introdução

O caráter complexo dos sistemas de modalidade e evidencialidade tem levado vários pesquisadores a considerar que somente uma representação da estrutura oracional em camadas permitiria um tratamento adequado para essas categorias qualificacionais. Os resultados obtidos por alguns desses pesquisadores (Foley & Van Valin, 1984; Hengeveld, 1988, Dik, 1989, Nuyts, 1993 e Vet, 1994, entre outros) permitem afirmar a eficácia da representação da estrutura da frase em camadas para o estudo dessas categorias. No entanto, os modelos de estrutura oracional em camadas foram propostos para dar conta de toda uma gama de fatos gramaticais, sendo a modalidade e a evidencialidade apenas duas das categorias qualificacionais que afetam a proposição.

Assim, para o completo entendimento da modalidade epistêmica e da evidencialidade, faz-se necessário não só um estudo da relação que se estabelece entre elas mas também um estudo da sua relação com outras categorias qualificacionais. Nesse contexto de investigação, os modelos de gramática funcional propostos por Dik e por Van Valin são considerados como instrumental teórico potencialmente adequado.

Embora a Gramática Funcional de Dik (GF) e a Gramática de Papel e Referência (*Role and Reference Grammar* - RRG) de Van Valin postulem uma estrutura da oração em camadas, elas o fazem a partir de diferentes motivações. Assim, a comparação entre essas teorias só será útil se levamos em consideração seus diferentes pontos de partida. Tendo em vista as várias qualificações que atuam em cada um dos níveis da oração, tal comparação não é tarefa fácil, nem pequena, como mostram alguns bons trabalhos sobre o assunto (Nuyts, 1993; Butler, no prelo). Para os propósitos deste trabalho, apenas situaremos as categorias de modalidade e evidencialidade nos dois modelos, buscando sustentar a consideração da evidencialidade como uma instância semântica diferente da modalidade epistêmica e hierarquicamente superior a ela.

1. Modalidade epistêmica e evidencialidade na Gramática Funcional

O modelo de organização estrutural da frase proposto por Dik (1989) pode ser assim resumido:

UNIDADE ESTRUTURAL	REFERÊNCIA	OPERADORES / SATÉLITES	
		FUNÇÃO	CATEGORIAS
Cláusula	Ato de fala	Específica a FI básica ou modificada e específica como o falante deseja que o ato de fala seja interpretado pelo ouvinte	Força ilocucionária
Proposição	Fato possível	Específica a atitude ou avaliação do falante em relação ao conteúdo da proposição	modalidade epistemológica
Predicação	Estado de coisas	Situa o estado de coisas com relação às coordenadas temporais, espaciais e cognitivas	Aspecto quantitativo, tempo, modalidade objetiva, polaridade
Predicado	Propriedade/Relação	Específica a dinâmica interna do estado-de-coisas	aspecto qualificacional, negação de predicado

LEVEL	STRUCTURAL UNIT	OPERATORS
Nucleus	Predicate	Aspect
	Negation Directionals	
Core	predicates + Arguments	Directionals Modality (root)
	Negation	
Clause	Predicates + Arguments + Periphery	Status, negation Tense Evidential
	Illocutionary force	
Sentence	Clause + clause	None

A avaliação feita a partir do eixo do conhecimento é identificada em diferentes níveis. Na camada da *predicação*, é identificada a modalidade *objetiva epistêmica*, que expressa “a avaliação que o falante faz da possibilidade de ocorrência (a ‘realidade’) de um estado-de-coisas”

(Dik, 1997, p.242). Essa avaliação é feita pelo falante em termos do seu conhecimento de estados de coisas e independentemente de sua opinião pessoal. Na camada da *proposição*, define-se a modalidade *epistemológica*, que está relacionada “à expressão do comprometimento do falante em relação à verdade da proposição” (id.ibid.).

Considerando que o grau de comprometimento do falante está diretamente relacionado à origem da informação contida na predicação, Dik propõe uma subdivisão da modalidade epistemológica. Na *modalidade subjetiva* “o falante pode assumir responsabilidade pessoal em relação ao conteúdo da proposição e indica quão certo ele está sobre a sua verdade: se ele considera certo, provável, possível ou improvável que aquilo que ele diz seja verdadeiro” (id., ibid.). Por meio das *modalidades evidenciais*, o falante expressa sua avaliação da qualidade da proposição, indicando o modo como ele a obteve: se ele a inferiu baseado em evidências externas (modalidade inferencial), em experiência pessoal (modalidade experiencial) ou em relato de outras pessoas (modalidade citativa). Em resumo, quando o próprio falante se apresenta como a fonte da informação que ele veicula, tem-se a modalidade *subjetiva*; quando o falante não se apresenta como a fonte da informação sobre a qual incide sua avaliação, tem-se a modalidade *evidencial*. São exemplos dessas modalidades:

- (1) No entanto, é possível que venha a haver, em futuro próximo, um ressurgimento do interesse pela rotenona (BEB-LT) - *modalidade objetiva epistêmica*;
- (2) se há adaptações a fazer (...), certamente a educação se terá de caracterizar por processos específicos. (AE-LT) - *modalidade subjetiva epistêmica*;
- (3) Penso que a integração é passo obrigatório para a modernização de nossa economia. (CO-LO) - *modalidade evidencial*;

Depreende-se dessa tipologia que a evidencialidade é considerada como um tipo de modalidade, ou seja, como uma instância semântica englobada pela própria qualificação modal.

Tendo em vista que as modalidades são especificadas em diferentes níveis da estrutura oracional, é possível que a mesma oração seja qualificada por mais de um tipo de modalidade, como em “Cer-

¹ O presente trabalho integra as atividades do projeto de pós-doutorado “Modalidade epistêmica e evidencialidade: forma e função”, desenvolvido parcialmente no Department of Linguistic, State University of New York at Buffalo, sob a orientação do Prof. Dr. Robert Van Valin Jr, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP- Proc. nº 2000/02954-1)

² Os dados analisados neste trabalho compõem uma amostra do *corpus* de 78 milhões de ocorrências da língua escrita do Brasil existente no banco de dados do Centro de Estudos Lexicográficos da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Campus de Araraquara.

tamente é possível que ele venha hoje”, em que o modalizador objetivo *possível* tem escopo sobre a predicação, enquanto o modalizador subjetivo *certamente* tem escopo sobre a proposição³. No entanto, observa-se que a co-ocorrência de modais evidenciais e modais subjetivos também é possível, embora eles estejam, ambos, no mesmo nível. Nesse caso, o conteúdo da proposição, avaliado como uma probabilidade, é ainda qualificado como uma crença do falante, como ocorrem em “Eu acho que provavelmente ele será aprovado nos exames finais”.

2. Modalidade epistêmica e evidencialidade na RRG

Assim como a GF, a RRG também representa a estrutura da frase em camadas, ainda que a concepção de camada que utilizem seja diferente: a da GF é principalmente semântica e a da RRG tem aspectos semânticos e sintáticos. Ambas as teorias postulam operadores modificando os diferentes níveis da frase, mas também nesse caso há diferenças consideráveis entre as duas propostas. O quadro abaixo, adaptado de Van Valin e LaPolla (1997, p.47), ilustra a proposta da RRG para as categorias qualificacionais. Os termos foram mantidos em inglês por não haver, ainda, uma tradução abonada para essa teoria, como já existe para a GF.

LEVEL	STRUCTURAUNIT	OPERATORS
Núcleo	Predicate	Aspect Negacion Directionals
Core	preditaes+ Arguments+	Directionals Modality (root) Negation
Clause	Predicates+ Arguments+ Periphery	Status, negation Tense Evidential Illocutionary force
Sentence	Clause+clause	None

Para pensar uma representação da estrutura da frase que refletisse distinções feitas por todas as línguas, a RRG considerou como básicas duas distinções: entre elementos predicadores e não-predicadores, e entre sintagmas argumentais e não-argumentais. Um predicado define a unidade sintática na estrutura da frase, o *núcleo* (*nucleus*). O predicado mais os seus argumentos compõem o *centro* (*core*) e os elementos que não são argumentos do predicado compõem a *periferia* (*periphery*). O centro e o núcleo compõem, juntos, a *frase* (*clause*). A *sentença* (*sentence*) é uma unidade maior, que pode conter várias frases em sentenças complexas.

Em cada uma dessas camadas, há um conjunto de operadores que qualificam a frase ou parte dela. Os operadores de evidencialidade, que se referem às fontes de informação básicas para a afirmação do falante, estão identificados na camada da frase. Já a qualificação modal é realizada por dois operadores, em duas camadas diferentes: modalidade deontica, e *status*, que é o termo usado para modalidade epistêmica, incluindo negação externa e categorias como *realis* e *irrealis*. As ocorrências abaixo exemplificam *status* (ex. 4 e 5) e evidencialidade (ex. 6 e 7):

- (4) é *provável* que as saponinas promovam sua suspensão no meio (BEB-LT)
 (5) *Deve* ser o rio de minha infância que está cantando.(CAR-LO)
 (6) *Evidentemente* não podemos, por dados isolados, tirar conclusões educativas (AE-LT)
 (7) a amoxicilina *parece* destinada a, no futuro, substituir a ampicilina, (ANT-LT)

Ao comparar a proposta de Dik com a proposta de Van Valin, a primeira consideração a ser feita diz respeito ao fato de, na GF, uma mesma camada estrutural da frase comportar mais de uma qualificação. Embora fique claro que as qualificações mais altas na hierarquia afetam as qualificações mais baixas, não há nenhuma discussão sobre a relação entre categorias qualificacionais de mesma camada. Já na RRG, a hierarquia parece ser muito mais gradual, uma vez que, em cada camada, as qualificações estão ordenadas em função de seu escopo, como se pode observar no quadro acima.

A hierarquia proposta pela RRG, que coloca a qualificação epistêmica sob o escopo da qualificação evidencial, reacende a discussão sobre a relação que se estabelece entre essas duas categorias. A complexidade dessa relação comporta explicação plural. Segundo Palmer (1986), uma das formas de o falante indicar o seu (des)comprometimento com a verdade da proposição é a indicação das evidências por meio das quais ele fez seu julgamento. Considerando que as evidências estão claramente relacionadas ao conhecimento e à crença dos falantes, Palmer considera insensato negar-lhes o rótulo de epistêmica. A mesma postura é assumida por Givon (1982), Willet (1988), Dik (1989) e Bybee & Fleischman (1995).

Numa perspectiva oposta, Nuyts (1993) e Van Valin (op. cit.) consideram a evidencialidade como uma categoria hierarquicamente superior à modalidade. Nuyts (1993, p.946) considera que todo julgamento modal está baseado em uma evidência; o que pode variar é a qualidade da evidência que se tem, mas “sem evidência, nenhuma avaliação de um estado-de-coisas é possível - pode-se, então, simplesmente dizer que não se sabe”.

No modelo oracional em camadas, assumir qualquer uma dessas posições implica definir o escopo e a ordem hierárquica dessas qualificações. Antes, porém, é necessário situar estas questões dentro do universo da língua portuguesa.

3. Modalidade epistêmica e evidencialidade na língua portuguesa

Embora a língua portuguesa não apresente indicadores gramaticais de evidencialidade, muitos são os meios lexicais disponíveis para codificar a fonte do saber expresso em um enunciado. Considerando que a grande maioria dos estudos sobre o assunto descreve apenas sistemas gramaticais de evidencialidade, pretendemos buscar regularidades sintáticas e semânticas que caracterizem a expressão prototípica da evidencialidade em português, sem desconsiderar as possibilidades de superposição de significados e funções. Para tanto, observem-se os seguintes exemplos:

GRUPO 1

- (8) este lenho encerra um óleo-resina que *pode* sensibilizar a pele humana (BEB-LT)
 (9) é *possível* que venha a haver, em futuro próximo, um ressurgimento do interesse pela rotenona, em virtude das atuais tendências anti-poluentes (AE-LT)
 (10) *Provavelmente* FHC buscará uma solução para a crise.

GRUPO 2

- (11) *Acho* que ele mora em Niterói (CAR-LO)
 (12) *Tenho a impressão* de que FHC buscará uma solução para a crise.
 (13) O clima *parece* ter influência na determinação da luz, (AE-LT)
 (14) *Aparentemente* os povos precisam dessas imagens (FOT-LT)

³A classificação dos adjetivos epistêmicos como modalizadores objetivos e dos advérbios epistêmicos como modalizadores subjetivos está longe de ser um consenso. Para a discussão desse assunto, veja os trabalhos de Nuyts (1993) e Vet (1994).

GRUPO 3

(15) *Como diz um autor*, diplomacia é o meio pelo qual os governos buscam atingir seus objetivos e obter apoio a seus princípios. (DID-LT)

(16) Ernst Haas, fotógrafo internacionalmente consagrado, *diz que* a fotografia é a manifestação democrática de uma arte aristocrática. (FOT-LT)

Para análise dessas construções epistêmicas e evidenciais, duas dimensões semânticas diferentes serão consideradas: a avaliação do falante sobre o valor de verdade da sua afirmação (o domínio modal) e a indicação do tipo de evidência que o falante tem para fazer sua afirmação (o domínio evidencial). Essas duas dimensões semânticas são claramente representadas pelos exemplos dos grupos 1 e 3. No grupo 1, os modais expressam o estatuto de realidade da afirmação, apresentada como possível/provável. No grupo 3, o falante indica, por meio dos evidenciais, a fonte do conhecimento que ele tem para fazer sua afirmação; nesse caso, uma evidência relatada.

Os exemplos do grupo 2 exigem uma análise mais detalhada. Em todos eles, o falante apresenta a verdade da sua afirmação como incerta e, ainda, indica a fonte do conhecimento no qual a sua afirmação está baseada (nesse caso, uma evidência inferida), o que caracteriza esse grupo pela indicação de valores modais e evidenciais.

Para lidar com esse tipo de exemplo, poderíamos apenas assumir, como muitos autores, que os evidenciais codificam tanto a fonte do conhecimento como a atitude do falante em relação à confiabilidade desse conhecimento. Ou poderíamos assumir que a modalidade epistêmica codifica tanto a fonte de conhecimento como a atitude do falante em relação a esse conhecimento. Mas qualquer um desses caminhos esbarra nas relações de escopo entre essas qualificações. Observe, nesse sentido, as combinações possíveis entre elementos do grupo 2 e do grupo 1:

(17) Acho que FHC deve buscar uma solução para a crise.

(18) Aparentemente, é possível que FHC busque uma solução para a crise.

(19) Parece que, provavelmente, FHC buscará uma solução para a crise.

(19a)* Provavelmente, parece que FHC buscará uma solução para a crise.

Em todos esses casos, os elementos do grupo intermediário assumem seu papel evidencial, na medida em que eles apenas indicam a fonte do conhecimento, deixando a expressão de incerteza do falante para o modalizador epistêmico. Sendo assim, podemos assumir que os evidenciais têm escopo sobre os modais epistêmicos, como está previsto na estrutura oracional em camadas da RRG. Mas não se pode negar que verbos como *achar* e *acreditar*, por exemplo, além de indicarem a evidencialidade (uma inferência ou crença do próprio falante) também dizem algo sobre a avaliação do falante sobre o valor de verdade da proposição. Compare, por exemplo, os diferentes efeitos de 20e 21, em que o valor de verdade da afirmação do falante é apresentado em diferentes graus, embora a evidência para essas afirmações seja a mesma:

(20) Acho que FHC buscará uma solução para a crise.

(21) Acredito que FHC buscará uma solução para a crise.

Observe, ainda nos exemplos do grupo 2, que o fato de o falante indicar que conhece a situação descrita apenas por meio de sua própria inferência (exs. 12 e 13), adiciona à afirmação um grau de incerteza maior do que nos exemplos em que a inferência não é assumida como sendo do falante (exs. 13 e 14). Nesses casos, parece haver uma

superposição dos domínios semânticos de evidencialidade, modalidade epistêmica e pessoa, podendo os efeitos de sentido dessa combinação variar de acordo com uma série de fatores discursivos e pragmáticos.

Considerações finais

As análises feitas nos autorizam a considerar evidencialidade como um domínio semântico não só diferente da modalidade epistêmica, mas também hierarquicamente superior a ele. De acordo com Nuyts (1993, p.496), podemos dizer que “sem evidência, nenhuma avaliação de probabilidade de um estado de coisas é possível; pode-se então apenas dizer que não se sabe”. Reforçando essa posição, concordamos com DeHaan (1997) ao afirmar que, embora os dois processos expressem a atitude do falante em relação ao enunciado que produz, evidencialidade e modalidade epistêmica são claramente diferentes: enquanto os julgamentos epistêmicos são baseados no grau de certeza que o falante tem sobre o conteúdo enunciado, os evidenciais indicam as fontes a partir das quais o falante obteve a informação enunciada.

Para o completo entendimento da relação que se estabelece entre modalidade epistêmica e evidencialidade, é preciso ainda lidar com as restrições sintáticas que se impõem na combinação dessas qualificações. Ainda assim, é possível prever que essas relações também reforçam a posição hierarquicamente superior da evidencialidade, uma vez que apenas os modais epistêmicos podem ocorrer em orações encaixadas.

Referências bibliográficas

- BUTLER, C. *Structural-functional grammars* (V. 1). No prelo.
- BYBEE, J., FLEISCHMAN, S. (Eds.) *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- CHAFE, W., NICHOLS, J. (Ed.) *Evidentiality: The Linguistics Coding of Epistemology*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- DE HAAN, F. *Evidentiality and epistemic modality*. (inédito), 1997.
- DIK, S. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.
- DIK, S. *The Theory of Functional Grammar: Complex and Derived Constructions*. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- FOLEY, W. A., VAN VALIN, R. D. JR. *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- GIVÓN, T. *Evidentiality and Epistemic Space*. *Studies in Language*, v.6, p.23-49, 1982.
- HENGEVELD, K. *Illocution, mood and modality in a Functional Grammar of Spanish*. *J. Semantics*, v.6, p.227-69, 1988.
- NUYTS, J. *Epistemic Modal Adverbs and Adjectives and the Layered Representation of Conceptual and Linguistic Structure*. *Linguistics*, v.31, p.933-69, 1993.
- NUYTS, J. *Epistemic Modal Qualifications: on their Linguistic and Conceptual Structure*. *Antwerp Papers in Linguistics* 81, 1994.
- VAN VALIN, R. D. JR., LAPOLLA, R. J. *Syntax: Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- VET, C. *Savoir et croire*. *Langue Française*, v. 102, p.56-68, 1994.
- WILLET, T. *A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticalization of Evidentiality*. *Studies in Language*, v.12, 1, p.51-97, 1988.

Erros em textos de alunos de português língua estrangeira (PLE) japoneses e hispanofalantes

Marlene Gonçalves Mattes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Rio Grande do Sul

Introdução

O que é ensinar língua estrangeira (LE)? Ensinar LE é habilitar o aluno a escutar, ler, falar e escrever em uma LE, isto é, habilitá-lo a se comunicar no idioma estrangeiro. Por comunicação em LE entendemos o processo segundo o qual o falante consegue não somente expressar uma idéia como também entender proposições do seu interlocutor. Ao professor compete uma orientação no desenvolvimento de tal processo que - indubitavelmente - implica uma gama de procedimentos dentre os quais *um* ocupa e (pre)ocupa o professor de modo especial: *o que constitui propriamente o processo de avaliação? Como considerar o aluno apto à comunicação em língua estrangeira? Quando tal não ocorre, o que considerar erro na expressão do aluno?*

É necessário refletir inicialmente sobre os próprios objetivos do professor ao ensinar línguas. Seus objetivos envolvem aspectos dentre os quais podemos citar o seu conceito de língua, seu conceito de comunicação. Somente com base em tais dados poderá determinar seus critérios de avaliação. Se ao professor interessa preparar o aluno para que ele compreenda a LE e seja compreendido no idioma estrangeiro, então ele considera língua instrumento de comunicação - por exemplo. E é o que se espera que seja o seu objetivo. Neste estudo partiremos desta idéia e não consideraremos primordial o conhecimento e domínio da norma lingüística consequentemente.

Antes de entrarmos na questão do erro, faz-se necessário considerarmos alguns aspectos referentes à aquisição e à aprendizagem de LE, bem como à metodologia de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE).

1. Diferença entre adquirir e aprender uma LE

A teoria psicológica e a lingüística oferecem uma explicação correta do processo de aprendizagem de línguas em sua amplitude, o qual tem relação direta tanto com a psiquê quanto com a mente, tem implicações ainda com o estado de língua num dado momento e com o desenvolvimento lingüístico. Slama-Cazacu (1978:98) ressalta que no estudo de línguas encontram-se implicadas não somente a formação de hábitos lingüísticos, mas também as modificações da estrutura mental, as adaptações à maneira de pensar, de "recortar" a realidade refletida na língua estrangeira que se estuda, etc.

Segundo Wolfgang Klein (1992:) é possível distinguirmos no processo de aquisição da linguagem duas formas: "ungesteuerter Spracherwerb" - o que poderíamos denominar aquisição informal, fora da sala de aula - e "gesteuerter Spracherwerb", aquisição formal em sala de aula, isto é, no segundo caso, no nosso entender, aprendizagem de LE. Pela primeira forma entende-se - segundo o autor - a aquisição na comunicação cotidiana, naturalmente processada, sem a intenção de se efetivar o processo. Ex.: trabalhador estrangeiro que não conhece a língua do país.

Ao explicitar sua concepção relativa à segunda forma, estabelece inicialmente uma diferenciação entre LE e segunda língua (L2), e outra diferenciação entre aprender e adquirir. LE é a língua que é aprendida fora do seu âmbito normal de emprego, normalmente em sala de aula e não é empregada paralelamente à língua materna (L1). Uma L2 é uma língua que serve como um segundo meio de comunicação e é adquirida em um meio social após ou simultaneamente à L1.

Quanto a aprender e a adquirir o autor remete a Krashen, mencionando sua teoria do monitoramento, segundo a qual se podem distinguir dois processos: second language learning e second language acquisition. Para Klein a distinção entre ambos não se sustenta, portanto não os considera, preferindo falar de aquisição e de processo de aquisição. Aprender e processo de aprendizagem seriam variações estilísticas.

Consideraremos em nosso estudo a denominação aprendizagem para a aquisição em sala de aula, isto é, segundo uma metodologia específica, sob a orientação de um professor.

2. Aspectos metodológicos

Almeida Filho (1993:p. 17), em sua obra: "Dimensões comunicativas no ensino de línguas", faz referência ao que ele denomina operação global no ensino de línguas e, quanto ao professor, afirma que quando este se propõe a ensinar uma LE deve considerar: o planejamento das unidades de um curso; a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e a avaliação de rendimentos dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

Ao pensarmos em avaliação consideramos que o professor de LE deve trabalhar em uma perspectiva comunicacional, devemos, portanto, apresentar critérios que correspondam a esta perspectiva, a esta abordagem.

Segundo Almeida Filho (ibidem: p. 39) a abordagem comunicativa é mais ampla do que o movimento nocional-funcional de ensino de línguas, embora em muitos aspectos práticos sejam abordagens sinônimas. A internalização das formas da língua constituiriam a preocupação maior da segunda abordagem, enquanto que a primeira explora conteúdos funcionais para o desenvolvimento de uma competência comunicativa além da competência lingüística. (p. 42).

A postura comunicativa de ensinar e aprender línguas na escola envolve, por exemplo, os seguintes itens: significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual; a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os *erros* que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua: a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição do desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas.

Destacaremos ainda a questão *idade* e a questão relativa a *input*, por serem elementos de importância singular no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de LE.

A questão *idade* é relevante na medida em que o professor deve programar suas aulas harmonizando o cumprimento do programa a ser desenvolvido com a faixa etária dos seus alunos. Naturalmente um mesmo conteúdo será tratado de forma diferenciada em se tratando de um público infantil, de jovens ou de adultos. Os interesses dos alunos

também variam em função da sua idade. Além deste aspecto o professor deve considerar a natureza do curso: tem por fim desenvolver apenas a conversação, ou prevê o desenvolvimento completo do processo de ensino da língua? O curso tem por fim apresentar noções da língua em uma dimensão instrumental ou com outros fins ainda mais específicos? Tendo bem clara a definição de tais aspectos é que se torna possível delinear um projeto de estudo da LE em sala de aula. Em outras palavras devemos selecionar material adequado, ou seja, não apresentar à criança contextos interessantes somente ao adulto, bem como não apresentar ao jovem que deseja penas a conversação, por exemplo, contextos de interesse apenas de um executivo.

Input - ou insumos - constituem estímulos aplicados na língua a ser aprendida, os quais sendo normalmente em número reduzido tornam-se grande problema. Os cursos de LE contam normalmente com poucas horas/aula na semana durante uns dois ou três anos em média, fato que não permite - evidentemente - tornar o "aluno de LE" proficiente no idioma. Embora se saiba que o grande número de estímulos não é garantia de proficiência, permanece o questionamento, se há estímulos lingüísticos em número suficiente nas situações de aprendizagem.

O papel fundamental do professor de LE é alimentar os mecanismos inconscientes com suficientes exemplos da língua e fazer com que os alunos os compreendam, desta forma lhe proporciona uma grande quantidade de *input* compreensível. É aconselhável apresentar-se sempre o que o aluno já conhece e um pouco mais, a fim de que enriqueça o seu conhecimento. Deve haver uma gradação de dificuldades e não uma mistura de estruturas gramaticais.

Podem-se destacar os seguintes tipos de exercícios de compreensão: conversações com o professor; contos relatados com participação dos alunos; exercícios de compreensão que ajudam os alunos a entender conversações, filmes, canções e todo tipo de materiais autênticos. Nas situações de aprendizagem faltam muitas vezes os estímulos adequados. As aulas de LE podem ser assemelhadas à aquisição natural da LE, quando o aluno já atinge um nível de conhecimentos e desempenho que permitem tratar de assuntos de história, geografia. Os programas de imersão configuram-se como uma das melhores situações de aprendizagem da LE. Nas fases iniciais seu sucesso se deve ao fato de que os alunos podem fazer uso da língua nativa, passando a interação em sala de aula gradualmente a ser de fato monolíngüe.

3. Avaliação - Noção de erro

É comum observarmos em textos corrigidos o quanto formas gramaticais incorretas são destacadas como erros nos textos. Como deixaremos claro em nossa análise, em uma perspectiva comunicacional é inadmissível que a correção gramatical ou - em outras palavras - o conhecimento da norma lingüística seja o que deve ser avaliado como mais importante para a concepção de um texto correto em LE.

O que considerar erro? Em que medida o aluno de LE deve ser "corrigido" na sua expressão na língua-alvo? Quais as conseqüências da avaliação no desempenho do aluno? A forma de avaliação traz progresso ao aluno, ou inibe a sua iniciativa na continuidade dos estudos? Para tentarmos responder a estas perguntas faremos, inicialmente, algumas reflexões acerca de *erro*.

3.1 Erros e equívocos

Sabe-se que a precisão terminológica deve contribuir para situar melhor o professor na identificação da incorreção apresentada pelo aluno. Erro ou equívoco? Por *erro* entende Bello (1990:p.286) as incorreções devidas a uma falta de conhecimento sobre o sistema lingüístico da língua que se emprega. A ignorância da regra provoca o erro. O dito desconhecimento opera em duplo sentido: por um lado o reconhecimento explícito do sistema lingüístico (competência lingüística) e por outro lado enquanto uso comunicativo da língua (competência comunicativa).

Equívocos incorreções provocadas por razões não atribuíveis à falta de conhecimentos, senão ao cansaço, falta de atenção, etc. A dualidade equívoco/erro corresponde à distinção competência/desempenho de Chomsky. Na concepção chomskyana o erro ocorre no âmbito da competência, já que o equívoco pertence ao plano da execução. Este último se produz por um uso inadequado dos conhecimentos lingüísticos, indica apenas precipitação no emprego da regra e não ignorância, enquanto que o erro indica que a regra ainda não foi adquirida.

Outra teoria para a explicação do erro é um dos modelos que tenta explicar os mecanismos de aprendizagem de uma L2, defendido por Krashen (apud Bello:1982). Nesta teoria temos por um lado um dispositivo - o monitor -, que armazena conhecimentos explícitos sobre o sistema gramatical e é governado por processos conscientes de aprendizagem: o estudo e a exercitação. Por outro, o organizador que processa a informação lingüística armazenando conhecimentos implícitos e é governado por processos inconscientes. Este tipo de conhecimento é o que aflora quando nos expressamos, ele indica o estado atual da nossa competência lingüística. Alguns falantes utilizam o monitor como editor, corrigindo o que produziu o organizador.

Naturalmente na produção oral o número de equívocos será maior, já que o tempo disponível para "monitorar" o expressado é menor. Na produção escrita no entanto ocorre o contrário, pois há mais tempo para releitura do escrito.

3.2 Atitudes frente aos erros

A primeira forma é considerar o erro como sintoma de fracasso. Esta posição toma por base a psicologia condutista (Behaviorismo), isto é, o erro é considerado como subproduto negativo do aprendizado e, portanto, imediatamente punível e retificável. A base dos métodos audiolinguais era esta, pois o aluno deveria - para sanar o erro - repetir as formas corretas, acreditava-se que uma memorização gravava uma automática interiorização das regras gramaticais. Acreditava-se também que a interação estímulo-resposta-reforço evitava a possibilidade de o aluno incorrer em erros. A cada resposta do aluno, deveria seguir um reforço do professor.

A outra concepção considera erro como sinal de progresso, isto é, parte-se do princípio de que o processo de aprendizagem não é um processo de formação de hábitos, mas de formulação de hipóteses sobre como funciona a língua e posterior comprovação destas hipóteses em usos comunicativos. Se o interlocutor não entende, corrige, reformula hipóteses iniciais e se repete de novo o ciclo: formulação de hipóteses/ comprovação/ confirmação ou reformulação.

Os modelos aparentemente distintos têm imperado na metodologia de ensino de LE: condutistas - estímulo-resposta-reforço; mentalistas - hipóteses - comprovação, aceitação ou reformulação.

Estas duas concepções podem ser relacionadas a dois enfoques metodológicos na análise de erros: inicialmente análise contrastiva - considerava-se que a maioria dos erros cometidos eram produto de uma interferência negativa da L1. Ensinava-se portanto L2 na base da explicação e da correção das diferenças entre uma e outra. Acreditava-se que nos casos em que a gramática da L1 e a gramática da L2 eram iguais, a transferência positiva da L1 sobre a L2 era imediata e a aprendizagem assegurada.

A explicação das causas que determinam estes erros se fundamentava no conceito de Chomsky de uma gramática universal inata a todo ser humano e segundo a qual uma criança é capaz de aprender, com relativa facilidade sua língua materna ainda que os dados por ela produzidos sejam caóticos, assistemáticos e de relativa pobreza estrutural.

As duas tendências anteriores tem-se adicionado uma terceira - a interacionista. Defende a relevância da interação no processo de aprendizagem. No caso de a interação não existir ou ser mínima, ela determina o desenvolvimento inferior da competência lingüística. Esta

teoria reforça o modelo mentalista, em que somente quando o aprendiz pode confirmar ou negar suas hipóteses mediante a interação se adquire a linguagem. De outro lado é coerente também com a teoria de uma gramática universal. Os conhecimentos inatos se cristalizam na gramática da língua materna mediante a interação aprendiz-falante nativo: seja adulto ou criança.

3.3 Implicações para o trabalho do professor

O tratamento do erro deve iniciar pela sua descrição: é necessário explicar qual a regra que foi transgredida; é necessário conhecer o aluno e saber do nível da sua competência lingüística; é preciso conhecer o que ele queria expressar, a fim de que se possa apresentar nova alternativa tanto gramatical quanto comunicativamente correta.

3.4 Conclusões acerca de erro

Uma mesma técnica de correção não ajuda a todos os alunos de forma idêntica. O processo de aprendizagem apresenta muitos momentos em que um aluno está mais preparado para compreender o erro e sua correção devido à fase da sua interlíngua, podendo empregar formas corretas e incorretas em variação livre para um mesmo uso gramatical. Esta situação favorece que entenda qual a expressão e a razão pela qual é incorreta.

4. O atual ensino de PLE no Brasil

O professor de PLE não conta no momento com as melhores condições para desenvolver o seu trabalho em sala de aula - na perspectiva da metodologia de ensino. Não há materiais de ensino adequados, se considerarmos que a construção de material didático deve obedecer a determinados princípios lingüísticos e determinações metodológicas (Almeida Filho, 1993).

Não é nosso objetivo apresentar aqui uma análise de tais obras (tema que merece novo artigo) mas já é de conhecimento geral que algumas falham em metodologia, outras em atualização de tipologias de exercícios, e ainda outras são deficientes no que se refere às questões culturais. Resta ao professor mais exigente e consciente do seu compromisso elaborar seu próprio material. Esta é uma realidade já constatada quando da publicação de um artigo da autora deste texto no ano de 1988, ou seja, desde então o problema persiste.

Acreditamos que a pesquisa ainda cresça muito, levando-se em consideração que há um grupo significativo de professores experientes empenhados em desenvolver pesquisa na área, como se verificou no II Congresso da SIPLE (Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira) no Rio de Janeiro, em novembro de 1999 - evento que pôs igualmente em destaque os professores que atuam no exterior; bem como no último encontro da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística) em Niterói, Rio de Janeiro, em junho de 2000.

Finalmente o que consideramos "obra adequada" para o ensino de PLE?

A obra que atenda aos interesses do professor e do aluno, isto é, abarque os conteúdos a serem desenvolvidos, segundo uma perspectiva comunicacional, privilegiando o conhecimento e futuro domínio da língua pelo aluno para a sua comunicação nos diferentes níveis de linguagem, ou seja, estará preparado para os diferentes registros. Questões gramaticais deverão ser trabalhadas em contextos e não através de palavras isoladas.

5. Breve caracterização da língua japonesa

A língua apresenta um sistema de escrita o qual não é superado em grau de dificuldade no mundo todo. Ocupa o sexto lugar no mundo pelo número de falantes, é falado por um número superior a 120 milhões de pessoas. É em primeiro lugar uma língua de cultura com uma riquíssima literatura, nova e antiga. O japonês pode ser classifica-

do como uma língua aglutinada, sendo a aglutinação por um lado analítica e por outro índice de flexões. (Fischer: 1987, p.172)

"Na estrutura gramatical japonesa aparecem tantas coisas contrárias à gramática ocidental que dificultam o aprendizado no mundo inteiro. O que o homem pensa e raciocina porém é praticamente igual tanto para um como para o outro".(Fukuma:1986, p.38)

O japonês é uma língua aglutinada, assim como o turco e o mongol. Os substantivos permanecem inalterados. Em relação a pronomes existem terminações para plural, por exemplo, *kare-ra* (eles/elas), *watashi-tachi* (nós). Não há distinção de gênero. A função dos substantivos ou de um grupo de palavras que indicam nomes não é marcada por morfemas, mas através de partículas. Não há harmonia de vogais, as quais fixam os sufixos à raiz. O adjetivo, substantivo ou grupo de palavras situam-se próximos à palavra de referência. A pessoa, que não é indicada na forma verbal, é depreendida pelo significado da forma verbal. Por exemplo, emprega-se para a segunda e terceira pessoa formas e construções especiais de cortesia. Assim é um fator sociológico em japonês tornar a fineza, a cortesia um elemento morfológico. A polidez é gramaticalizada. Se considerarmos a sintaxe das línguas européias, isto é, as funções gramaticais, precisamos - a partir do japonês - incluir um novo caso, o qual é caracterizado pela partícula **wa**. Através desta partícula uma parte da frase é destacada ou isolada, ou conduz ao sentido contrário.. Ex.: **Nippon wa// shimaguni desu** (Japão - o que se configura como Japão -ser uma rica ilha) O Japão é uma ilha rica. (ao contrário de outros países). Absoluto **hito wap;** Nominativo - **ga** (um homem, o homem, homens, os homens); Genitivo - **no;** Dativo - **ni;** Acusativo -**wo**.

Não há infinitivo em japonês. No dicionário tem-se a forma do presente. Por ex., **taberu** - verbo comer, aparece conjugado em todas as pessoas. A pronúncia distingue duas conjugações: **ru** e **u**. A estas formas são acrescentados sufixos ou formas de cortesia. Os sufixos determinam: passado (**-ta**), futuro (**-o, -taro**), conjuntivo (**-ba, -taraba**), forma de cortesia (**-tai**). Há uma forma independente considerada forma de subordinação, a qual determina o tempo do verbo pelo verbo principal a que se refere.

5.1. Erros apresentados nos textos de alunos japoneses e comentários

Obs.: Nota: Por motivo de racionalização do espaço não foram transcritos os textos completos.

1.O parte de que mais gosto é que Tóquio tem muitos restaurantes bons.(I1)

O erro de concordância nominal talvez se explique pelo fato de que, em japonês, o verbo e o sujeito são invariáveis em número e gênero.(Fukama: 1985, p. 49)

2. espero que todos estrangeiros que visitão no Tóquio... (I1)

3. Em pouca palavra, precisamos de esforçar sempre, ou perderamos nos lugar do presente.(I1)

4. Nas ruas estão engarrafado durante dia.(I1)

Segundo Fukama (p. 96), como em português, verbo em japonês é uma palavra que exprime ação, estado, fenômeno: é a palavra de maior valor em todo sentido gramatical. "Para falar em português, corretamente, é necessário saber flexionar em gênero, número, etc., contudo em japonês não há essa exigência (ibidem, p.20)

Pessoa e número não são marcados nas formas verbais. Sufixos que indicam tempo e modo e ainda relação entre frases estão na origem da forma verbal, que frequentemente sofre modificações (Wendt:1987,p.172).

5. ...nós podemos experimentar qualquer comidas internacionais.(I1)

6. A gente tem vivo até hoje assim.(I1)

7. Província de Shiga tem história muito longe...(I6)

O plural normalmente não é marcado.

O adjetivo tem uma forma especial e é freqüentemente empregado como forma adverbial. (Wendt: 1987,p.172)

8. Como nos não temos muitas alimentações e as materiais no país, nos temos que importar os todos coisas, e valorizar essas coisas e exportar. (I1)

Em relação a léxico, inexistem em japonês - como em todas as línguas - correspondências exatas. A inadequação vocabular pode ser entendida desta forma, como afirma Fukama (p. 169): “Em japonês não existe um verbo ‘ventar’; no lugar se usa, então, outro verbo ‘soprar’ que é ‘fukú’ em japonês”.

6. Breve caracterização da língua dos hispanofalantes

A língua espanhola de hoje deriva do dialeto de Castela (por isto castelhano tomado como sinônimo de espanhol). Pelo longo domínio dos árabes na Espanha muitas palavras árabes fazem parte do espanhol, constituem parte significativa do vocabulário desta língua até hoje (Wendt: 1987, p.258). Artigo definido masculino **el**, feminino **la**, mas para palavras que iniciam por **a** **el**. Plural **los**, **las**. Adjetivos substantivados recebem o artigo neutro **lo**. Ao contrário das demais línguas românicas o espanhol distingue *el bueno* = o bom de *lo bueno* = o bem. Marca de plural *los yernos*, *los días*. O espanhol evita contrações entre artigos e preposições (somente *del*, *al*; *mas a los*, *en la* etc.) O acusativo em relação a seres vivos é freqüentemente marcado por **a**: *vi a mi padre*. (Alonso:1967, p.125)

6.1 Erros apresentados nos textos de alunos hispanofalantes e comentários

1....era neste momento que a aventura começava:... (I1)

2....Fala pelos cotobelo (I3)

3....nos reuníamos com os amigos e íbamos a jogar ao monte e as chacaras com canhas de açúcar (I1)

O erro ortográfico da troca do **b** por **v** e vice-versa explica-se pelo seguinte fato: “*Escrevem-se com b: formas verbais; palavras em que b vem seguida de consoante. Perdeu-se em espanhol a pronúncia correta do v, sendo pronunciado atualmente com o som de b.* (Álvarez: 1968, p. 16)

4.Se ela lêsse mais jornais,...(I2) 5....todos juntos na casa dos avós, por esemplo. (I5)

Os possíveis erros de transferência explicam-se pela transposição da gramática da L1 para a LE.

7. Não, estou pensando ir embora (I5)

É muito freqüente a coincidência do regime espanhol com o português. No entanto há numerosos casos de divergência. Ex.: Em espanhol se diz *parecido a*, em português, *parecido com*. (Álvarez: 1968, p. 155)

Os dois exemplos seguintes podem ser entendidos como erros de hipercorreção (7), concordância nominal e léxico (7 e 8).

8. Mais sempre têm algo diferente (I5)

9. O neve cobertou as casas (I4)

7. Análise

Obs.: Não foram analisados todos os erros de cada enunciado, somente alguns a título de exemplificação.

Segundo Bello (1990) ao cometer erros o aluno evidencia o seu estado de interiorização da gramática da L2. Ao adquirir a língua os alunos vão adquirindo gramáticas transicionais, que lhes permitem sistematizar os conhecimentos adquiridos e aventurar as regras morfossintáticas que ainda desconhecem, as quais se encontram em permanente transformação. A este desenvolvimento da gramática alguns autores (Selinker: 1972) denominam *interlíngua*. O processo de evolução é gradual, dinâmico e não linear: avança e retrocede para poder avançar mais.

Ao cometer erros o aluno cria uma série de estratégias para superar suas deficiências:

1. Transferência : recorrer à gramática (L1). A LE funcionaria, em seu entender, igual à gramática da L1. Esta estratégia foi considerada a mais importante pelos lingüistas seguidores da análise contrastiva. 2. Simplificação da morfossintaxe da LE - A estratégia do aluno é seguir processos similares aos dos aprendizes dessa LE como L1. 3. Generalização de regras - A partir da observação limitada do uso de um determinado morfema, aventura a formulação de uma regra geral a partir da evidência de um reduzido número de casos nos quais se emprega. 4. Uso de circunlóquios frasais, perfrases, na intenção de evitar a utilização de certas estruturas desconhecidas ou, ainda, simplesmente renunciando expressar-se em LE. Há a preferência por reduzir a comunicação mediante o emprego de construções já sabidas como corretas.

8. Conclusões

Segundo Almeida Filho (1993:53) ainda não se conhece tudo sobre o modo comunicativo de ensinar, portanto ainda não existe uma prévia determinação de critérios para avaliação nesta abordagem que seja reconhecida como verdadeira. É preciso continuar estudos, desenvolvendo pesquisa, experimentando. É com base neste posicionamento que apresentamos aqui uma tentativa de análise de erros em textos de alunos de PLE japoneses e hispanofalantes. Os erros aqui apresentados não prejudicam a compreensão do enunciado produzido pelo aluno de PLE, na medida em que podem ser facilmente recuperáveis pelo contexto. O ideal teria sido a transcrição dos textos completos, no entanto, por racionalização de espaço, não nos foi possível fazê-lo da forma mais adequada. Nossa premissa é de que o professor deve - em atenção aos seus objetivos e aos propósitos dos seus alunos estrangeiros - avaliar se eles estão conseguindo desempenhar sua função comunicativa, isto é, se expressam suas idéias **com clareza e um mínimo de correção**, se compreendem os enunciados na língua-alvo, estão, então, realmente **aprendendo** a língua estrangeira na dimensão segundo a qual entendemos o processo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.
- ALONSO, Amado. *Estudios Lingüísticos*- Temas Españoles Madrid: Editorial Gredos S.A., 1967.
- ÁLVAREZ, José Ramón Calleja. *Español Básico*. São Paulo: Editora do Brasil, 1968.
- BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. S.A., 1990.
- FUKUMA, Susumu. *Japonês para brasileiros*. Pioneira: São Paulo, 1986.
- KLEIN, Wolfgang. *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäums Studienbuch Linguistik, 1992.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- WENDT, Heinz F. Fischer Lexikon: *Sprachen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1987.

Avaliação da produção textual pelo aluno pré-vestibulando: como este vê o próprio texto, o do colega e a correção do professor

Marta Anaísa Bezerra Ramos

Universidade Federal Paraíba - Campus II

RÉSUMÉ: *Le travail analyse le comportement des élèves 'pré-vestibulandos' devant l'évaluation de leurs productions textuelles. Puisque des élèves ne s'intéressent pas à participer aux corrections des textes qu'*

Ils ont produits, j'envisage le besoin de attirer la conscience des élèves sur l'utilisation d'une méthodologie centrée sur le caractère interactif de l'évaluation.

PALAVRAS-CHAVE: *produção textual, avaliação, leitura, interação.*

1. Introdução

Se pensar a avaliação numa perspectiva dialógica já é um fator que divide opiniões quando a clientela alvo são alunos do ensino fundamental, em se tratando de alunos pré-vestibulandos esse quadro adquire uma conotação ainda mais inquietante para os dois agentes envolvidos neste processo: para o professor, porque deve ter bem definida a concepção de linguagem que orienta sua prática e, portanto, saber “que conteúdo ensinar”, “por quê”, “através de quê” e “como”; para o aluno, porque o olhar para o seu texto deve ser direcionado não para a percepção de falhas a nível microestrutural, mas para a apreensão de um sentido, o que requer conhecimento de aspectos de ordem semântico-pragmático-discursivos

Considere-se como justificativa para essa revelação o fato de, no caso do ensino fundamental, apesar de o enfoque da língua centrar-se no estudo da metalinguagem, a avaliação não ter como propósito imediato uma aprovação no vestibular, por exemplo. E assim, adia-se a discussão para os professores das séries subsequentes. De outro modo, no caso do ensino médio, apesar de muitos alunos sequer reconhecerem os diversos tipos textuais e suas funções (papel social da escrita), já que a ênfase recai sobre o estudo morfosintático, o ensino visa a preparação para o exame de vestibular. Logo, avaliar a “produção textual” do aluno significa verificar o emprego das regras de ordem microestruturais no texto.

Por outro lado, uma observação dos parâmetros considerados quando da correção das provas dos alunos permite constatar que se exige dos alunos um domínio da língua para o qual estes não foram preparados. Em outros termos, para atender satisfatoriamente às propostas de produção sugeridas nestes exames, o aluno deve depreender um tema - seja a partir do texto verbal previamente exposto ou de um texto não-verbal-, definir a macroestrutura do tipo de texto selecionado, ter em mente um objetivo para o texto como também as estratégias para dizer o que tem a dizer- que corresponderiam ao modo de articulação das idéias. Ora, nota-se que entre o que se ensina na escola e o que se cobra ao término do ensino médio há um distanciamento, cujo entrelaçamento requer a articulação entre a proposta curricular e o que efetivamente constitui o conhecimento lingüístico.

Desse modo, as considerações aqui referidas apontam para a necessidade de adoção de uma postura frente à avaliação que priorize o caráter interacional da linguagem, através da análise das especificidades pragmático-discursivas, é algo que se impõe ao professor no tratamento da língua. Mas essa posição só provocará uma mudança de atitude do aluno frente ao texto, desde que estes estejam cientes do que se avalia em seus textos, ou seja, quais os parâmetros de avaliação, e conduzidos ao hábito de ler seus textos. Essa idéia, que vinha sendo amadurecida apoiada em leituras sobre o assunto, confir-

mou-se através da investigação das reações dos alunos face a um trabalho centrado no estudo de textos, durante uma experiência com alunos da rede estadual de ensino, participantes de um curso pré-vestibular oferecido pela pastoral universitária na UFPB- campus II, do qual participei como professor voluntário, juntamente com outros professores.

2. Metodologia

Os dados aqui descritos provêm de alunos do curso pré-vestibular anteriormente citado. Este curso teve duração de seis meses, havendo apenas uma aula por semana com duração de duas horas (não se estão considerando os dados de literatura nesta análise). A princípio explicou-se aos alunos que o conteúdo das aulas não obedeceria à seqüência determinada no programa do curso, além do que o texto seria o ponto de partida para os estudos realizados, e as produções dos alunos, o ponto de partida para a seleção dos conteúdos gramaticais. Inicialmente o curso se constituía de quatro turmas, porém, após a realização das provas do concurso vestibular de uma das universidades da cidade - a UEPB, houve uma diminuição do número de alunos, de modo que aqueles que permaneceram até o término do curso distribuíram-se em duas turmas e depois em uma, razão porque os últimos exercícios aplicados não foram analisados, pois não houve retorno das respostas. As últimas aulas foram acompanhadas por dois professores, ficando um deles responsável por anotar os comentários dos alunos durante as aulas.

O diagnóstico que apresento em relação aos parâmetros de avaliação considerados pelos alunos foi-se constituindo com base em: a) depoimentos orais dos alunos durante as aulas; b) respostas elencadas num exercício referente à análise de uma produção textual na qual cada aluno deveria detectar as falhas existentes; e c) anotações feitas por mim ou pelo professor observador numa aula que focalizava a análise de seis produções textuais - atividade coletiva.

Ressalte-se que a ausência de instrumentos mais sistemáticos de coleta de dados decorre do fato de essa investigação não ter sido programada a priori. Ao contrário, ela surgiu de uma inquietação motivada pelas reclamações dos alunos no curso das atividades, quando da análise das produções textuais, e pelas cobranças de estudo de conteúdos gramaticais; apesar de sempre se alertar para a necessidade de eles saberem o que se avalia nos seus textos, independentemente de se submeterem a exames de vestibular, até porque aquele não era um curso de estrutura típica de cursinhos pré-vestibulares.

3. Os modos de avaliar o texto e a sua relação com as concepções de linguagem

Muito se tem discutido ultimamente, no que respeita ao ensi-

no, sobre a necessidade de métodos que conduzam a uma prática de compreensão e produção de textos variados e ao estudo dos fatos gramaticais a partir da análise do seu funcionamento no texto, de tal modo que a presença do texto na aula de língua portuguesa já é quase natural. Porém, apesar de uma certa familiaridade com o texto, ainda são muitos os professores que o exploram adequadamente. Deixando à parte, no momento, a discussão sobre as condições de produção, e detendo-me, prioritariamente, na questão da avaliação, o que se verifica com frequência é uma excessiva preocupação com a “forma”, em detrimento da leitura em busca de um sentido para o texto, ou seja, para o seu “conteúdo”.

Subjacente a esse fato está a concepção de linguagem concebida pelo professor - eis um ponto que merece atenção se se buscam alternativas para estabelecer critérios de avaliação. Conforme Costa Val (1998), há duas formas de olhar, ou “reparar” o texto do aluno. A primeira, adotada por professores que vêem a língua como código, corresponde a uma perspectiva normativo/prescritivista. Para estes, o conhecimento de regras gramaticais é indispensável para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; conseqüentemente, o texto do aluno serve apenas de instrumento de verificação de aprendizagem de tópicos gramaticais (concordância verbal e nominal, tempo verbal, colocação pronominal, pontuação etc.). Porém não se estimula o aluno a ler seu próprio texto e refletir sobre suas falhas. Daí a afirmação de Costa Val (op. cit.: 16) de que “na tradição escolar, a avaliação tem se orientado pela busca de erros gramaticais”. A segunda forma, adotada por professores que vêem a linguagem como processo de interação, corresponde a uma perspectiva dialógica. Para estes, o domínio da língua não depende exclusivamente do conhecimento de regras gramaticais, mas da relação destas com as regras pragmáticas e discursivas envolvidas no processo de comunicação. Nesse caso, o primeiro passo para avaliar o texto do aluno é o estabelecimento de um “jogo interlocutivo”, cuja prioridade é a busca de sentido do texto. Interessa, portanto, ao professor, observar a correspondência da produção do aluno com a proposta solicitada, o que o aluno tem a dizer e ainda de que estratégias ele se utiliza para dizer, atentando-se, sobretudo, para inter-relação entre forma, conteúdo e contexto.

4. Uma experiência de análise de textos com alunos pré-vestibulandos

Uma vez esclarecidos que aspectos se avaliam na correção de textos, conforme seja a opção do professor, convém esclarecer que a postura assumida no curso pré-vestibular foi a da correção enquanto interlocução. Em consonância com essa visão, frisou-se que os tópicos gramaticais seriam focalizados à medida que fossem detectadas falhas nos textos dos alunos, e não de acordo com a seqüência em que se apresentam no programa de curso. Entretanto, os comentários dos alunos permitem verificar uma dificuldade de aceitação deste mecanismo de estudo da língua. Tanto que, mesmo ao se trabalharem exercícios referentes aos conteúdos ‘discurso direto’ e ‘discurso indireto’ - primeiros problemas selecionados para análise, tendo em vista a frequência com que surgiram nas produções corrigidas, os alunos questionavam quando se ia estudar ‘gramática’. Significa que os alunos não vêem a análise de um item formal dentro do texto como estudo lingüístico, o que revela o desconhecimento sobre a função dos recursos formais no texto, conseqüência da tendência tradicional de estudo de frases.

Evidenciaram-se ainda, de forma muito contundente, sintomas do método prescritivista na primeira aula destinada à análise de um texto produzido por um dos alunos da turma. Pretendia-se, através desta atividade, descrita abaixo, sondar que parâmetros os alunos consideram ao ler um texto, razão por que o enunciado é genérico:

Exemplo:1) Atividade 11: O texto abaixo é uma produção de

um dos alunos deste curso referente à proposta B da atividade 5. Leia-o atentamente e verifique se existe algum problema quanto à coerência (organização das idéias) ou à estruturação (de frases, parágrafos) que possa afetar a compreensão do texto. Se existir, aponte o problema e o porquê.

O reencontro

Estavam nisto, namoram, noivaram e, cinco anos depois, foi marcado o casamento. No civil, embora, segundo ela, Já tivesse juntos há dois anos. Quando a própria família seqüestrou o noivo, que é muito poderosa. Passou a observa-los, quem caminhavam pela rua de um parque quando incidentalmente o reencontra.

Ela limitou-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a ação por parte dele. Desde logo, que estávamos diante um do outro, vieram à lembrança do passado, contida na expectativa, mas muito mais profunda do que a realidade.

Bateu o sino na igreja de Santa Terezinha, onde o casamento foi consumado, e viveram feliz para sempre.

Dadas as respostas dos alunos a esta atividade descritas a seguir:

Exemplo 2) Resposta: “ao invés de ser com “J” minúsculo; deveria ser escrito “caminhava”; deveria ser escrito “namoravam”; deveria ser escrito no plural: “felizes”; deveria escrever “os-reencontra”; “veio”.

Exemplo 3) Resposta: (o aluno marca com números as falhas no texto) 1 e 2- os verbos namorar e noivar poderiam ser escritos como substantivos; 3- deveria ter escolhido entre a vírgula ou o “e” para dar a pausa necessária; 4- não é necessário colocar o verbo ir; 5-esse ponto deve ser retirado para dar continuação ou seja, para completar a frase anterior que foi escrita; 6- vírgula desnecessária; 7-não deve usar letra maiúscula depois de vírgula se esta letra maiúscula não pertencer a nomes próprios; 8-já como está se tratando de plural o verbo deve estar no plural.

Revelam-se duas atitudes destes alunos, condicionadas pela falta de hábito de leitura do próprio texto. A primeira diz respeito à restrição à identificação de falhas de ordem gramatical, sem a justificativa do problema; e a segunda, à atitude de prescrição propriamente dita (o aluno diz o que não se deve fazer, seguindo-se a resposta correta). Percebe-se claramente que a noção de “certo” e “errado” é inerente ao conceito de avaliação para o aluno, possivelmente reflexo da postura adotada por professores no decorrer a escolarização. Apenas uns cinco alunos detectaram aspectos relacionados à macroestrutura textual (ou coerência), a exemplo da resposta abaixo,daí serem pouco representativos os resultados.

Exemplo 4) Resposta: Usa um verbo no tempo presente e outro no pretérito; colocação de palavra fora do contexto; introdução bem maior que o desenvolvimento; “no civil” deveria fazer parte da idéia anterior; mudança de tempo verbal; falta de conhecimento de que observa e é observado; falta de lógica das idéias; crase inadequada; excesso de palavras; falta de informação suficiente para a conclusão.

Acrescente-se que em relação à atividade de reescritura, sugerida após a identificação das falhas, alguns alunos se negaram a fazê-la, apesar de ser uma atividade orientada pelo professor. Ao contrário, propunham-se a escrever outra “redação”, termo por eles usado, caso o professor quisesse. Em virtude da angústia dos alunos, à atividade de reescritura coletiva somou-se uma outra seção de análise de textos, desta vez 5 textos de estrutura dissertativa, tendo como critério de exposição, uma gradação - do mais distante da proposta ao mais próximo. Comparem-se os três textos:

Exemplo 5) A família sem uma alimentação digna

Hoje tudo é formatizado até mesmo a questão da educação na família.

A causa mais preocupante na educação familiar, é a situação financeira, há família sobrevivendo apenas com um salário mínimo, que não passa de cento e cinquenta e um reais.

Tente você sobreviver com este salário e educar seus filhos tente pois tem gente que não nem isto tem para uma alimentação digna.

Exemplo 6) Pais e filhos

A vida de hoje mostra problemas, ou melhor, dificuldades que nos fazem mudar os nossos modos, principalmente entre as mulheres.

Mulheres, muitas vezes adolescentes que tem filhos são deixadas pelo seu companheiro que trabalha quase todo o dia para sustentar a criança. Os pais por sua vez, quando assume o filho faz somente sua obrigação, ou melhor dão a alimentação e não ligam para a parte afetiva. Filhos de pais como esses são futuramente problemáticos ou amadurecem mais cedo.

Mas, existem instituições que ajudam pais e filhos que tem esse problema, assim como psicólogos e as vezes médicos para os que necessitam.

As ações dos pais, principalmente se forem jovens e mesmo que não estejam juntos deveria ser de amizade para que possam dar mais atenção e carinho para os filhos que não pediam para nascer.

Exemplo 7) Superproteção

A educação das crianças de hoje causou uma mudança radical nas famílias atuais, quando se tinha a mãe sempre para suprir a necessidade do filho era diferente, mas agora a mulher ingressou no mercado deixando seu filho a mercê da própria sorte, tentando preencher o tempo dos filhos com presente, não sabendo se é certo ou errado, causando nos filhos uma despreparação para o futuro, criando filhos rebeldes e sem decisão para o futuro.

Por falta de espaço não comento os 5 textos. Antes, porém, de apresentar os comentários dos alunos sobre os textos supracitados, é importante ressaltar que objetivava-se focalizar, através destes textos, a questão da correspondência com a proposta, grau de informatividade dos textos, originalidade, além das falhas de microestrutura. Neste momento, os alunos já cientes da necessidade do conhecimento de parâmetros de avaliação, e conduzidos a 'ler' o texto, tiveram não só uma maior participação na aula, mas também apontaram inadequações para as quais não atentaram anteriormente, embora algumas vezes revelassem surpresa quando o professor destacava algo não mencionado por eles. Observem-se, na seqüência, as anotações do professor observador relativas aos comentários dos alunos sobre cada um dos textos:

Exemplo 8) Comentário do texto 1: os alunos detectam a fuga parcial do tema; percebem que no texto há poucos argumentos; chamam a atenção para o emprego do termo "formatizado", como

também o emprego inadequado da vírgula entre sujeito e predicado; e, por fim, percebem a necessidade de reformulação do último parágrafo.

Exemplo 9) Comentário do texto 2: os alunos detectam a generalização da tese; a necessidade de esclarecer o sentido dos termos "problemático" e "amadurecem mais cedo"; detectam ainda o uso de frases feitas e o distanciamento do texto em relação ao texto-base. A professora chama a atenção para o emprego dos pronomes relativos.

Exemplo 10) Comentário do texto 3: os alunos percebem que o texto produzido contempla apenas parte do texto-base; a professora conduz os alunos a perceberem a mudança de foco na segunda frase, e a relação estabelecida inadequadamente entre causa e conseqüência.

Apesar dos obstáculos para a concretização da proposta em enfoque, um ponto positivo, sobretudo durante a aplicação desta atividade, foi a percepção dos alunos em relação ao baixo grau de argumentatividade dos textos e das estratégias para tanto, permitindo a conscientização sobre o estudo da língua com base nos textos.

5. Conclusão

A partir da análise das reações dos alunos aos exercícios de análise de textos propostos no curso, constataram-se dois dados relevantes: o primeiro foi a valorização atribuída pelos alunos ao estudo de tópicos gramaticais, o que, por sua vez, acarretou um desvio no encaminhamento das atividades. Assim, observou-se apenas o modo como o aluno avalia o texto do colega e a avaliação do professor, faltando dados sobre como ele vê seu próprio texto. Apesar desta limitação, os dados não invalidam a relevância do segundo aspecto - é possível criar uma nova percepção no aluno frente à avaliação, o que se verifica pela maior aceitação dos alunos à proposta do professor na segunda etapa de trabalho. Logo, cabe ao professor atuar como leitor, e não revisor, do texto do aluno, além de mediador neste processo de conscientização.

6. Referências bibliográficas

- COSTA VAL, M. da Graça et. Al (1998). *Professor-leitor/aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE.
- GERALDI, João Wanderley (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- LARA, Gláucia M. P. (1994). "A redação como tema de pesquisa". In: *Leitura: Teoria e Prática*. No.24, dezembro. Campinas: ALB.p.66-82.
- SUASSUNA, Livia (1995). *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus.

Pragmaticalização: o caso dos marcadores *tags*

Megan Duque-Estrada

Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: This is a paper in the field of Conversational Analysis that analyses de use of tag markers in oral narratives collected by a research project called IFNOPAP. It is a qualitative study based on recurrent items - pragmatic particles such as *viu*, and their process of pragmaticalization.

PALAVRAS-CHAVE: Marcadores lingüísticos, pragmaticalização, marcadores *tags*, narrativa.

I Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo é identificar as características e funções dos marcadores discursivos em narrativas orais paraenses. A abordagem é discursivo-pragmática e segue a orientação da Análise da Conversação. Entre outras categorias integrantes do discurso oral, investigamos de forma particular o uso de marcadores *tags* (MTs), em histórias coletadas pelo projeto Integrado “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense” - IFNOPAP. Fazemos uma análise qualitativa, empírico-indutiva desse conjunto de marcadores, mostrando como eles se enquadram nos estudos sobre *pragmaticalização*, no gênero textual *narrativa de encantamento e assombração*. Como nosso estudo está ligado a um gênero específico de texto, algumas observações também dizem respeito à estrutura dos relatos e a elementos que participam da sua elaboração.

II Marcadores *tags*

A utilização de marcadores é uma estratégia lingüística que atende a variadas funções e contribui para a organização, orientação e construção da coerência do texto. O seu estudo está intimamente relacionado às investigações dos processos de variação lingüística, no sentido em que, muitas dessas formas são produto da evolução da língua - expressões lingüísticas que assumiram funções pragmáticas diversas das funções que apresentavam em estágios anteriores. Isso não significa dizer que todas as funções e todas as formas das quais eles são originários desapareceram; muitas expressões encontram-se em uso corrente, concomitantemente com as suas formas-fonte. Outras não possuem tal correspondência e existem apenas como marcadores pragmáticos, ou seja, não estão ligadas a formas lexicais que lhes tenham dado origem.

Os marcadores que identificamos como *tags*, buscando o termo na gramática inglesa, passaram por um processo de *pragmaticalização*. São expressões lingüísticas que têm recebido maior atenção de pesquisadores que apontam o seu foco de interesse para a análise de textos orais, apesar dos marcadores se fazerem também presentes na produção escrita. Ainda não há uma classificação definitiva para esses elementos; é possível encontrarmos diversas tentativas, que variam, na literatura lingüística especializada, de acordo com o ponto de vista do pesquisador e com a linha de pesquisa adotada. No Brasil, eles são mais conhecidos como *marcadores conversacionais*, por influência dos estudos sobre a oralidade e, na literatura estrangeira mais recente, são encontrados como *marcadores pragmáticos*.

Acreditamos que a formação de MTs nas diversas línguas que utilizam essa estratégia possua os mesmos aspectos fundamentais, entretanto, atualizados de formas diversas, de acordo com cada idioma e mesmo grupo lingüístico. Os MTs da língua portuguesa podem: 1) ser constituídos de palavras isoladas, locuções, contrações, reduções, segmentos fônicos não dicionarizados e 2) pertencer a classes de palavras variadas, como verbo, advérbio, interjeição, adjetivo ou ter formação mista. São exemplos desse tipo de marcador as expressões: *né, sabe, viu, entendeu, compreendeu, certo, O.K., hem etc*

À exceção dos segmentos fônicos não dicionarizados e das in-

terjeições, os MTs sofreram mudanças semânticas, morfossintáticas e funcionais caracterizadas por Martelotta, Votre e Cezario (1996) como *discursivização* – um processo mais avançado de mudança lingüística conhecido como *gramaticalização*. A distinção que os autores apresentam entre gramaticalização e discursivização prende-se ao fato de que, na discursivização, ao contrário do que ocorre na gramaticalização, o item apresenta-se menos previsível no que diz respeito ao seu uso; assume funções mais diretamente relacionadas ao processamento do discurso, com maiores possibilidades no que se refere a sua localização no texto.

Stenström (1996) utiliza o termo *pragmaticalização* para nomear esse tipo de variação lingüística, relacionada principalmente aos marcadores lingüísticos. Preferimos esse termo, considerando que especifica o tipo de mudança que o marcador sofre em sua evolução; é uma espécie de subdivisão dentro do processo mais geral de gramaticalização.

Tanto as pesquisas de Martelotta, Votre e Cezario quanto as de Stenström baseiam-se mais diretamente no trabalho de Hopper e Traugott. Eles adotam o paradigma da gramaticalização enquanto “*the process whereby lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions*” (Hopper, Traugott, 1993: XV).

As propostas de desligamento do significado que caracterizam, de modo abrangente, o processo de gramaticalização sugerem que as formas associam-se a novos significados progressivamente mais abstratos. Os mecanismos passam a ser mais automáticos e menos transparentes para cada item da língua nos estágios finais da trajetória; eles perdem suas restrições de ocorrência, além de sofrerem empalidescimento do significado. “*Começam a ocorrer em outros contextos que não aqueles que lhes eram originariamente reservados como regulares e previsíveis pelo sistema da língua. Ao mesmo tempo, passam a significar coisas mais genéricas, menos específicas, mais vagas*” (Martelotta, Votre e Cezario, 1996: 36). Esse processo é irreversível e o ponto de equilíbrio e transparência na relação entre forma e significado está permanentemente em desgaste e modificação.

Os efeitos do processo, em termos de MTs, são perceptíveis na sua *forma* através das seguintes características: a) redução fônica (*não é verdade ... → não é → né → [n]*; *está certo/bem ... → tá/certo*) e b) cristalização (*saber → sabe*; *entender → entendeu*).

No *significado*, os efeitos do processo de variação impostos pelo uso são percebidos pelo progressivo esvaziamento semântico que os itens passam a apresentar em relação a significados das formas anteriores. Ocorrem “*processos de abstratização e genericização, indistinção progressiva e eventual esvaziamento semântico*” (Votre, 1996: 39). *Saber*, por exemplo, verbo proveniente do latim (*sapere* = ter gosto), passou, inicialmente, por um processo de transferência metafórica, assumindo também o sentido de *conhecer*, que foi incorporado ao português. Mais tarde, passou a ser utilizado como marcador pragmático.

Uma mudança lingüística que ilustra bem a variação característica dos MTs é a que propõem Martelotta, Votre e Cezario (1996: 48)

como um dos itens do processo de gramaticalização: “A trajetória de elementos lingüísticos de mais referencial a menos referencial, caracterizada pela perda de significação de referentes extralingüísticos e aquisição de significados baseados em dados pragmáticos, relativos a estratégias comunicativas dos participantes, e em dados textuais, relativos à organização interna dos argumentos no texto”. Rizzo, Silva e Urbano (1996: 49) estabeleceram traços básicos identificadores dos marcadores que, pela sua regularidade nas unidades sob análise, os enquadraram numa nova classe de palavras. Alguns desses traços formam um núcleo comum bem estabelecido, composto de três traços, a saber: 1) A exterioridade dos marcadores em relação ao conteúdo proposicional; 2) A independência sintática; e 3) a falta de auto-suficiência comunicativa. Comparando o que é proposto por esses autores, observamos que os dois trabalhos, apesar de trilharem caminhos teóricos diferentes, chegam a pontos comuns em relação às características dos marcadores, levando-nos a concluir que o conjunto de MTs que analisamos enquadra-se perfeitamente em suas definições. A título de ilustração, mostramos alguns dados relativos ao uso de um MT menos utilizado do que os tão produtivos *né* e *sabe*; trata-se do marcador *viu*, ainda pouco explorado pelos pesquisadores do processo interacional.

III O marcador tag *viu*

Conforme informamos no início deste trabalho, a investigação que procedemos adota como *corpus* narrativas orais. Utilizamos como base teórica o modelo clássico de Labov (1972: 369), que propõe seis seções para uma narrativa completa: “começa com uma orientação, prossegue até a ação de complicação, suspende-se no foco da avaliação antes da resolução, conclui com a resolução, e traz o ouvinte ao tempo presente com a coda”.

Nossa pesquisa analisa os MTs selecionados de acordo com algumas variáveis e traços que as caracterizam. Estudamos o marcador *viu* basicamente através de sete delas, sendo três relacionadas a seções da narrativa. São elas: 1. Padrão de Recorrência (baixa, média e alta frequência); 2. Fonte Enunciativa (narrador, documentador e personagem); 3. Sujeito do Enunciado (as seis pessoas verbais e outros); 4. Localização no Enunciado (início, meio e fim); 5. Tipologia Textual (texto narrativo e não narrativo); 6. Seção da Narrativa (exposição, complicação, clímax, desfecho e outros); 7. Tipo de Enunciado (ação, descrição/estado e outros).

Há apenas 34 ocorrências do MT *viu* num *corpus* com 681 histórias, número que define o marcador como expressão de baixa frequência (de 1 a 3 vezes por relato) nesse gênero textual. O marcador em pauta, quando proferido pelo narrador, autor da maior parte desses dados (79,41%), possui basicamente duas funções: a função de relevo e a função de abrandamento.

A análise da fonte enunciativa mostra a *avaliação* como o ato de fala mais recorrente, considerando os enunciados abrangidos pelo *viu*, com dois padrões de matrizes:

1) o mais recorrente apresenta atos de fala num contínuo semântico que vai da *instigação* à *ameaça*. Observe-se o exemplo abaixo:

[1] XVII 040 Matintapereira II (identificação original do projeto)
Eu agarrei cinco cruzados:
- Toma, vai dar pra ela comprar tabaco!
Minha mulher deu o dinheiro. Ela disse:
- Não prometa mais! Porque quando me prometerem eu venho buscar, viu!
Isso aconteceu. Ninguém me contou não! Aconteceu comigo!

2) O segundo padrão identificado possui enunciados de estado, com a presença do verbo *ser* no presente do indicativo. Temos descrições a respeito das características dos personagens das histórias em todas as ocorrências. Observe-se o exemplo [2].

[2] GJO1Pcer 160295 - IU 237* Diabo
Daqui a pouco ele esperou, ficou consultando, daqui a pouco ele, ele viu o bagaço de cana subir no, sabe. (risos) Chupando a cana lá embaixo no fundo d'água e o bagaço de cana subindo. Ele disse:

- Esse miserável é o cão mesmo, viu!

A investigação dos traços da Variável Sujeito do Enunciado reflete a tendência do tipo de história predominante nos *corpora* da pesquisa - narrativas de experiência vicária. Somando os dados dos traços 3 (terceira pessoa do singular), 6 (terceira pessoa do plural) e 7 (outros), temos 70,58% das ocorrências, das quais 50% são enunciados na terceira pessoa do singular e apenas 8,82% do plural.

Os traços 1 (primeira pessoa do singular) e 2 (segunda pessoa do singular) apresentam a mesma quantidade de ocorrências: 14,71% cada um. O uso do MT *viu* nesses traços, quando na fala do narrador, parece motivado pelo relevo que ele deseja dar a enunciados que descrevem o percurso narrativo do clímax da história, ou seja, enunciados de ação que merecem ser marcados, e enunciados avaliativos que refletem o seu estado de espírito; quando na fala do personagem, as ocorrências abrangem enunciados que possuem conteúdos classificados em itens anteriores como pertencentes a um contínuo semântico que vai da instigação à ameaça.

A grande maioria das produções abrangidas pelo MT *viu* possuem o traço 3 (terceira pessoa do singular), com enunciados avaliativos produzidos pelo narrador a respeito dos personagens e de outros elementos importantes em forma de explicações ou justificativas, muitas delas iniciadas com os operadores argumentativos *porque* e *que*. Não registramos nenhuma ocorrência do Mt *viu* nos traços 4 e 5 (primeira e segunda pessoas do plural).

A Variável Localização no Enunciado possui 85,30% das ocorrências no traço 3 (fim de enunciado), apontando uma preferência ainda mais forte de *viu* pelo fim do enunciado do que os resultados obtidos para os MTs *né* (75,38%) e *sabe* (76,11%). Não registramos nenhuma ocorrência desse marcador no traço 1 (início de enunciado). Notamos que, no traço 2 (meio de enunciado), temos apenas enunciados de estado e de avaliação, que fornecem descrições ou explicações relevantes. Nesse traço não ocorrem enunciados abrangidos pelo MT *viu* cujo conteúdo contenha algum tipo de ação relevante ou instigação ou ameaça - esse tipo de conteúdo foi encontrado somente nas ocorrências em fim de enunciado.

O MT *viu*, em meio de enunciado, marca itens imediatamente anteriores a sua ocorrência, entretanto, em fim de enunciado, são os atos completos que merecem destaque, não apenas uma porção relevante deles. O exemplo [3] ilustra as ocorrências do primeiro tipo e o exemplo [4] as do segundo:

[3] A03CZgum221093-IV ?? Curupira
No barco, aí, nós molestava a Curupira dentro da, daquela grade feita de madeira, tipo uma jaula, mas de madeira, viu, alta, quadrada assim.

[4] ??01200595-XVI 819
Eles se enfezaram com o choro da menina e, certo lugar, eles fizeram uma fogueira, viu. Amarraram a menina num cipó, penduraram assim, num galho de um pau, e deixaram ela pendurada, queimando lentamente.

Analisamos os padrões das matrizes relativas aos MTs *viu* na Variável Tipologia Textual e notamos que, no fim do enunciado: 1. Nos textos narrativos, o *viu* é utilizado na seção de exposição, em enunciados descritivos. 2. Nos textos não narrativos o *viu* é utilizado em enunciados avaliativos. Esses enunciados também têm em comum o fato de serem explicações que o narrador fornece por considerá-las importantes para a compreensão/valorização da sua história.

Os dados relativos a essa variável apresentam-se divididos em porcentagens próximas entre os textos narrativos e os textos não narrativos, com predominância do segundo. Comparando esses dados com os obtidos para *né* e *sabe*, notamos uma preferência de tipo de texto diferente em relação ao seu uso. *Sabe* é o marcador que mais ocorre em textos narrativos (84,96%); *né* também ocorre nesse tipo de texto com bastante frequência (80,20%); mas *viu* é o que menos ocorre nesse traço (47,06%).

O MT *viu* apresenta dados relativos à Variável Seção da Narrativa concentrados principalmente no traço 5 (outros). Tal fato é coerente com os resultados analisados até o momento, se considerarmos que esse marcador é mais motivado por textos não narrativos. Os dados relativos ao MT *viu*, na Variável Tipo de Enunciado, apontam para um pouco mais da metade das ocorrências (52,94%), no traço 3 (outros), ou seja, para enunciados que não fazem parte do texto narrativo. A outra metade dos dados encontra-se dividida entre enunciados de ação e enunciados de descrição/estado, com 23,53% para cada um. Nos enunciados de ação, o MT *viu* abrange os percursos narrativos do clímax das histórias em praticamente todas as ocorrências.

IV Conclusão

A análise das variáveis e de seus traços mostra-nos que o *viu*, apesar de possuir características e funções semelhantes àquelas apontadas para os MTs em geral, apresenta algumas especificidades, quando observado mais pontualmente. É interessante notar que muitos conteúdos marcados por esse tipo de expressão são também reforçados por repetições, fato que corrobora a hipótese de que o conteúdo é de fato importante e por isso está em relevo; o narrador precisa assegurar-se de que o seu ouvinte vai interpretar os dados de maneira conveniente, dar-se-á conta de que certos itens são mais importantes para a compreensão do texto do que outros.

Os MTs são frequentemente encontrados em segmentos avaliativos da narrativa e, nesses casos, podemos dizer que a sua função é, além da *busca de aprovação discursiva*, o *abrandamento* desses enunciados por parte de quem está contando a história, considerando que eles marcam *argumentos pessoais* ou *opiniões gerais*. A situação encontrada nas seções de orientação e de ação de complicação da narrativa é diferente, pois nesses casos a função identificada é a

transferência de informação; há uma sinalização mais diretamente voltada para a *transição nos estados de informação*.

O texto, o contexto e o sistema de conhecimento mútuo entre os participantes constituem as fontes de informação necessárias para que os conteúdos possam ser interpretados. Cada elocução vai sendo integrada a um todo. Há um contrato implícito entre os participantes de tornar a informação disponível para que os assuntos sejam compreendidos, e o uso dos MTs é uma estratégia discursivo-pragmática utilizada pelos narradores no processo interativo que merece atenção especial.

Referências bibliográficas

- HOPPER, P. J. et TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press. 1993.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Conduct and Communication. no. 3. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.
- MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J., CEZARIO, M. M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.
- RISSO, M., SILVA, G., URBANO, U. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. (org.), *Gramática do português falado*, v. 6: Desenvolvimentos. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p.21-94.
- STENSTRÖM, A. B. *Pragmaticalization: cos in teenage talk*. 1996. MD.
- VINCENT, D. S., VOTRE, S. J., LAFOREST, M. Grammaticalisation et post-grammaticalisation. *Langues et Linguistique*, n.19. Québec, Université Laval. 1993.
- VOTRE, S. J. Um paradigma para a lingüística funcional. In: MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. J., CEZARIO, M. M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996. p.27-43.

Dificuldades dos alunos quanto à acentuação das palavras na Língua Inglesa

Mônica Dourado Furtado

Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: O objetivo deste artigo é mostrar que a maioria dos alunos testados para este trabalho tinham dificuldade em pronunciar as palavras em inglês, porque não conheciam a correta acentuação das palavras. Algumas intervenções foram feitas a fim de ajudá-los a saber mais sobre o assunto, tendo tido resultado positivo.

The objective of this article is to show that most of the students who were tested for this paper had difficulty in pronouncing words in English, because they didn't know the correct "word-stress" of them. Some interventions were made in order to help them know more about the subject, and the result was positive.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação; Acentuação; Palavras; Acento.

1 - Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar minha primeira experiência com pesquisa-ação na sala de aula, em que me auto-observo e me analiso (em uma aula, fiz a gravação; em outras duas, a avaliação com os alunos e em outras, as intervenções), enfocando a pronúncia dos alunos no tocante à acentuação das palavras na língua inglesa ou "word-stress", de maneira a dar-lhes subsídios para se conscientizarem de como funcionam os padrões de acentuação em palavras isoladas.

A importância de tal experiência é muito bem traduzida por Moita Lopes (1996:89), quando ele afirma que talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente / consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática.

Desta forma, mudanças são realizadas no cotidiano de nossa labuta profissional, pois uma vez começado o processo de pesquisa-ação, percebe-se que a sala de aula nunca mais será como era, porque agora o movimento de transformação chega tanto para o professor, quanto para os alunos. Ao meu ver, o grande catalisador da mudança é a consciência crítica da prática, tudo é feito de maneira pensada e medida. Logo, a tendência é colher os frutos em forma de melhorias, tanto no relacionamento professor X aluno, quanto no próprio ensino.

2 - Identificação do Problema

Dentre alguns dos problemas encontrados na gravação da aula, como a não pronúncia correta do sufixo "ed" do "Past Tense of Regular Verbs", também percebi a não colocação correta do acento tônico em algumas palavras. Quanto a mim, como professora, notei o quanto repito o que me é dito pelos alunos. Foi salutar ter captado isso, pois comecei a me auto-corrigir, logo após ter escutado a fita. Dentre as dificuldades mencionadas, resolvi agir sobre o problema do "word-stress", ou seja, a acentuação das palavras na língua inglesa, não em sentenças, mas isoladamente.

3 - Descrição da Sala de Aula

A classe observada era composta de 29 alunos do último semestre do Curso Básico, ou seja, do Semestre 7 da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará. A grande maioria dos alunos era de universitários. A idade dos participantes do grupo variava entre 17 e 40 anos.

Para a primeira avaliação, estavam presentes 24 alunos e para a segunda, 22. A primeira intervenção, chamada de Prática Controlada, contou com 17 alunos e a segunda, chamada de Atividade Comunicativa, com 18.

4 - Metodologia da Pesquisa

Inicialmente, os dados da pesquisa foram coletados em uma fita cassete. Frutos de uma gravação de 30 minutos em sala de aula. Detectado o problema de acentuação das palavras na língua inglesa, decidi fazer uma avaliação com dez palavras, a fim de testar os alunos, pedindo para eles colocarem um quadrado pequeno sobre a sílaba acentuada. As palavras foram escolhidas por terem padrões de acentuação diferentes, de forma a fazer o discente ser testado em um universo mais diverso de vocábulos (vide Avaliação 1 e

resultados: Anexos 1 e 2). Após duas intervenções que serão explicitadas no próximo tópico 8, voltei a aplicar a mesma avaliação, a qual chamo de Avaliação 2 (Anexo 5), para comprovar as hipóteses pensadas.

5 - Hipótese(s)

Os alunos não usam a acentuação correta na língua inglesa, principalmente, o acento tônico, tanto por desconhecimento da própria palavra, quanto pela transferência do referido acento da palavra da nossa língua para o inglês.

Para Baptista (1988: 156),

... o aluno tem duas opções: ou escolhe de maneira aleatória a sílaba a ser acentuada cada vez que pronuncia um vocábulo cuja acentuação ele não sabe, ou baseia sua escolha em alguma experiência anterior. Embora certamente haja muitos casos de pronúncia aleatória quando o aluno não faz associação, a opção mais lógica, mesmo que inconsciente, é aquela baseada na experiência. Essa experiência consiste, para a maioria dos alunos brasileiros, na sua língua materna, o português, e naquilo que ele já sabe da língua estudada, o inglês. Dependendo da associação que o aluno faça na hora, a escolha pode ser baseada em qualquer das duas línguas, ou até numa combinação das duas. É essa transferência de conhecimentos da língua materna e da língua estudada que constitui a estratégia do aluno enquanto ele não internaliza as regras de acentuação da língua inglesa.

6 - Planos de Intervenção

Baptista (1988: 164) diz que não seria viável querer que o aluno brasileiro aprendesse todas as regras de acentuação vocabular da língua inglesa com todas as suas exceções. Porém, acrescenta a autora, já que o aluno demonstra que procura regras ou estratégias a seguir, o curso que não exponha o aluno de maneira sistemática aos padrões de acentuação, está perdendo uma oportunidade de facilitar a formação pelo aluno de estratégias mais adequadas.

Como penso ser importante que o professor ensine as palavras com a sua acentuação devida, chamando a atenção do aluno para a pronúncia concorrente, elaborei como plano de intervenção o seguinte: foram dadas duas atividades baseadas em Celce - Murcia, M., Brinton, D.M e Goodwin, J. M. (1996: 147 e 151), uma chamada de "Controlled Practice", ou Prática Controlada (Anexo 3), na qual palavras com padrões diferentes de acentuação foram repetidas pelos alunos, de forma a deixá-los confortáveis e mais acostumados com o "word-stress" dos mencionados vocábulos. Os padrões escolhidos foram os de palavras usadas no dia-a-dia, com duas, três e quatro sílabas. Foram acrescentadas nessa prática as palavras usadas na Avaliação 1 (vide anexo 1). A outra atividade foi comunicativa, chamada de "Communicative Activity" (Anexo 4). Aos alunos em pares foram dadas palavras relacionadas a profissões ou áreas do saber, escritas em cartões, e eles usando o dicionário, foram responsáveis em descobrir palavras derivadas dos vocábulos escritos nos cartões, enfatizando o acento tônico de cada e explicando o seu significado para os colegas. Levei uma aula toda com essa atividade e no fim, cada grupo ficou com a responsabilidade de escrever as suas descobertas no quadro, colocando o quadrado pequeno sobre a sílaba tônica. (Anexo 5)

7 - Resultados

Conforme pode ser percebido pelas duas avaliações: a primeira no dia 11/04 (Anexos 1 e 2) e a segunda no dia 25/05/2000 (Anexos 6 e 7), houve uma significativa melhora e conscientização por parte do aluno, quanto à acentuação das palavras na língua inglesa. As seguintes questões comprovam o rendimento:

Questões	1ª Avaliação		2ª Avaliação	
	Respostas		Respostas	
	Certas	Erradas	Certas	Erradas
01.	4	20	19	3
02.	6	18	5	17 (maior índice de erro)
03.	9	15	19	3
04.	4	20	14	8
05.	2	22 (maior índice de erro)	7	15
06.	12	12	17	5
07.	7	17	6	16
08.	15	9	19	3
09.	14	10	11	11
10.	19	5 (menor índice de erro)	21	1 (menor índice de erro)

Apenas nas questões 2, 7 e 9 que observa-se não ter havido uma melhora no acerto do acento tônico. Em relação a isso, Prator e Robinett (1985: XXVI) dizem que o professor não deve se sentir desencorajado se os efeitos práticos de um curso de fonética - ou os resultados do trabalho através de um manual de pronúncia - parecem vir lentamente. De fato, muito da melhoria não deve se tornar evidente até algum tempo depois que o curso tenha terminado.

Apesar da avaliação não ter sido totalmente bem sucedida, por conta dos itens mencionados acima, eu me senti mais tranqüila ao ler a citação de Prator e Robinett. Na verdade, o trabalho é contínuo, não para por aqui de jeito nenhum.

Por outro lado, o resultado foi completamente positivo, quando percebo nos alunos a curiosidade quanto à localização do acento tônico e a vontade de consultar o dicionário ou me perguntar para não falar o vocábulo sem certeza. Sinto-me recompensada quanto a isso.

8 - Considerações Finais

Como já foi mencionado na introdução, o processo de pesquisa - ação é agente de mudanças na sala de aula e a minha primeira experiência foi muito salutar, pois plantou a semente da possibilidade de eu-professora ser causadora de transformação em quaisquer níveis em uma sala de aula, tanto em relacionamento, quanto em pronúncia de palavras, dentre tantos outros. Pode-se trabalhar com qualquer aspecto e nada é impossível.

Quanto a mim, sentindo o entusiasmo do Professor Pinheiro e das colegas, deixei-me contagiado e realmente gostei de ter feito o trabalho. Meus alunos do Semestre 7 das 11:30 se sentiram importantes para mim, por terem sido meus objetos de estudo. Hoje, classifico minha vida profissional antes da pesquisa-ação e depois. Como se diz em inglês foi um "turning point", assim como no passado foi o meu curso de especialização. A importância será dita e melhor significada com o tempo, o grande mestre.

No tópico resultados, posso afirmar que as hipóteses foram corroboradas, uma vez que devido ao Plano de Intervenção, os alunos ficaram mais conhecedores dos acentos tônicos das palavras, logo acertaram mais na Avaliação 2.

O grande ganho na pesquisa, como já foi mencionado anteriormente em Resultados, foi ter plantado no aluno a curiosidade sobre a acentuação das palavras na língua inglesa. De agora em diante, frutos virão, pois os alunos terão como amigos / consultores tanto o profes-

sor, quanto o dicionário. E também pensarão mais antes de pronunciar as palavras. No geral, tudo foi muito produtivo, pois o esforço valeu e o sentimento de compensação e de trabalho feito são uma realidade.

9 - Referências bibliográficas

- BAPTISTA, B. O, 1988. Dificuldades do aluno brasileiro na colocação do acento vocábulo em inglês, In: *Tópicos de Linguística Aplicada - O Ensino de Línguas Estrangeiras*, eds. H. Bohn e P. Vandresen. Florianópolis: Editora: UFSC, p. 154 - 165;
- CELCE - MURCIA, M.; BRINTON, D. M. & GOODWIN, J. M. 1996, *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press;
- MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Professores de Ensino / Aprendizagem de Línguas*. S.P.: Mercado das Letras;
- PRATOR, C & ROBINETT, B. 1985. *Manual of American English Pronunciation*, 4ª ed. Holt, Rinehart and Winston;

ANEXOS

Anexo 1

CASA DE CULTURA BRITÂNICA

Semestre VII - 11:30

TEST on word-stress

Draw a box above the stressed syllable in the following words.

Questões	WORDS	RESPOSTAS
1.	catalogue	1ª sílaba - 1' kætəlɒɡl - 3 sílabas
2.	elevator	1ª sílaba - 1' elɪveɪtər - 4 sílabas
3.	transfer (v.)	˘ ˘ 2 sílabas
4.	contribute (v.)	kənˈtrɪbjʊ:tɪ
5.	operator	1ª sílaba - 1' ɒpəreɪtər
6.	drugstore	˘ ˘ 2 sílabas
7.	shopkeeper	˘ ˘ ˘ 3 sílabas
8.	office-boy	˘ ˘ ˘ 3 sílabas
9.	tape - recorder	˘ ˘ ˘ ˘ 4 ou + sílabas
10.	applicant	˘ ˘ ˘ 3 sílabas

- { ' acento primário ou tônico
˘ acento secundário
o acento fraco

Anexo 2

Pesquisa feita entre os alunos do S7 - 11:30 sobre word - stress em 11/04/2000.

QUESTÕES	RESPOSTAS CERTAS	RESPOSTAS ERRADAS
1	4	20
2	6	18
3	9	15
4	4	20
5	2	22 (maior índice de erro)
6	12	12
7	7	17
8	15	9
9	14	10
10	19	5 (menor índice de erro)

Numero de alunos pesquisados: 24

Idade: entre 17 e 40 anos, a grande maioria universitários

Anexo 3
FIRST ACTIVITY - CONTROLLED PRACTICE
Typical two-syllable patterns

● ●	● ●	● ●
table	begin	drugstore
laguage	arrive	hairdo
window	select	blackboard
teacher	around	toothbrush
transfer(n.)	transfer(v.)	
drugstore		
● ● ●	● ● ●	● ● ●
catalogue	contribute	advertise
happiness	discover	pacify
usual	behaviour	organise
melody	romantic	photograph
bicycle	election	office-boy
adjective	example	
aplicant		

Typical four-syllable patterns

● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●
shopkeeper	elevator	education
		easy-going
● ● ● ●	● ● ● ●	
tape-recorder	dinner-jacket	

Anexo 4
Communicative Activity

The teacher distributes index cards, each with a name of a different profession or academic field, to pairs or small groups of students. Groups then work to

- generate all the derivative words (e.g. electric, electrical, electricity, electrician) associated with the word assigned and
- prepare a short description of the profession or field to be delivered of the profession or field to be delivered orally to the class, focusing on the correct pronunciation and stress fall of the derivations, some possible items for this activity are:

Professions / vocations	Academic fields
secretary	geology
musician	history
photographer	biology
mechanic	psychology
architect	economics
EXTRA: engineer accountant	EXTRA: medicine management administration

Anexo 5
The results

Group 1: Management Manage Manager Manageability Manageable Managemental	Group 2: Adminstration Administer Adminstration Adminstrator Adminstrative Adminstratively
Group 3: Biology Biological Biology Biologist	Group 4: Photograph Photographer Photography
Group 5: Medicine Medical Medicate Medication Medicament	Group 6: Musician Music Musical Musicality Musically
Group 7: Accountant Account Accountable Accountancy Accounting	Group 8: Secretary Secretarial Secretariat (field)
	Group 9: History Historic Historical Historian

Anexo 6
CASA DA CULTURA BRITÂNICA - Semestre VII - 11:30
Data: 25/05/200

TEST on word-stress

Draw a box above the tonic syllable in the following words.

Questões	WORDS
1.	catalogue
2.	elevator
3.	transfer (v.)
4.	contribute (v.)
5.	operator
6.	drugstore
7.	shopkeeper
8.	office-boy
9.	tape – recorder
10.	applicant

Anexo 7

Pesquisa feita entre os alunos do S7 (11:30) - sobre “word - stress” em 25/05/2000

QUESTÕES	RESPOSTAS CERTAS	RESPOSTAS ERRADAS
1	19	3
2	5	17 (maior índice de erro)
3	19	3
4	14	8
5	7	15
6	17	5
7	6	16
8	19	3
9	11	11
10	21	1 (menor índice de erro)

Alunos Pesquisados: 24

Idade: entre 17 e 40 anos, a grande maioria universitários.

A relevância do ensino da gramática tradicional na aprendizagem da língua materna

Nádia Maria Silveira Costa de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: *the present society search citizens that can be able to reason, to analyse and synthe size (sum up) critically; and relegate for second plan, people that only memorize prompt knowledges. infront of this context, was observed that the biggest part of the public schools emphasize the teaching of the memorization and with this teaching form "parrot" students that isn't a pt for to attend the demands of the present moment.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino, língua, normas, usos.*

Introdução

O presente desenho de pesquisa tem como objeto de estudo "A relevância do ensino da gramática tradicional na aprendizagem da Língua Materna. Uma problemática que nasceu em meio a questionamentos e reflexões sobre a prática de ensino de Língua Materna com base na gramática tradicional e os efeitos advindos desta prática para a aprendizagem dos falantes nativos desta língua.

Através da observação e da prática docente pôde-se diagnosticar que grande parte de alunos concluintes do ensino médio saem da escola com um diploma, na mão, porém sem habilitação lingüística para se expressarem na escrita ou oralmente, e pior ainda, não lêem e não interpretam satisfatoriamente.

Os falantes nativos de Língua Portuguesa (suposta língua materna dos brasileiros), antes de chegar no recinto escolar, no "processo normal de aquisição da linguagem, conseguem aprender, sem que lhe ensinam, as regras gramaticais de sua língua" (Lyons, 1987). Estas regras constituem a gramática internalizada pelo falante e são confrontadas com a gramática tradicional na escola. Esta, sob uma ótica etnocêntrica, se encarrega de silenciar, omitir e discriminar a língua que, geralmente, é usada pelos nativos brasileiros no dia-a-dia. Isto ratifica que o único lugar em que o preconceito não é considerado como crime é na língua.

Desta forma, o que se verifica é a denúncia do "fracasso escolar", principalmente no que tange à aprendizagem da Língua portuguesa. Então, pergunta-se: o que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa? E a resposta emerge de várias direções: geralmente, o que predomina no ensino Língua Portuguesa é o "repasso de listas intermináveis de conteúdos gramaticais vazios de significação para o aluno" (Possenti, 1978). São aulas em que os alunos atuam passivamente na construção de um saber que fica "ali mesmo" dentro da vida escolar. Pois, dentro do contexto lingüístico em que grande parte dos falantes nativos vivem não há necessidade de utilizar as prescrições ou exceções da gramática tradicional, assunto tão priorizado pela escola. E, assim sem motivação e por falta de conteúdos organizados e sistematizados socialmente, os alunos não conseguem relacionar o novo conhecimento dado pela escola com o que traz internalizado do seu meio social. Conseqüentemente, ele não avança no seu desenvolvimento intelectual, ocorrendo um bloqueio lingüístico na sua aprendizagem. Sanar tais dificuldades é o nosso desafio.

Procurando Caminhos...

Segundo Roulet, 1966, o problema das aplicações das teorias e das descrições gramaticais ao ensino de línguas vivas constituiu o cerne das preocupações dos lingüistas e dos pedagogos. Ele propõe, como um dos possíveis caminhos para se encontrar uma solução, que se estude as relações entre as teorias lingüistas gramaticais e o ensino de línguas e se amplie uma metodologia centrada nos interesses e nas necessidades interativas do aprendiz de Língua Materna.

Perini, 1985, justifica o ensino de gramática prescritiva na escola por razões culturais, isto significa admitir que o ensino da gramática tradicional pode não ter nenhuma ligação com o ensino de língua. Do ponto de vista prático vê-se que uma criança aprende a falar uma ou mais de uma língua ouvindo a comunidade em que vive. Ela não aprende a falar com regras gramaticais sendo-lhe impostas. Porém, a criança vai internalizando as normas da língua materna de forma espontânea e vai formando a sua gramática internalizada.

Ao se percorrer a literatura lingüística em busca de uma solução para o ensino de Língua Materna mais produtivo, perceber-se-á que houve uma evolução nas pesquisas desta área.

Na produção intelectual sobre o ensino do português, até os anos 70, encontram-se as mesmas características da produção na área de conhecimento, a Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino: de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos.

Na Segunda metade dos anos 70, emergem novas propostas para os estudos e pesquisas sobre o ensino do português na escola e para a produção intelectual nessa área. O advento destas propostas deve-se as tendências germinadas na década de 60 e a implantação dos conhecimentos construídos na área das ciências lingüísticas.

Em primeiro lugar, o movimento de democratização do acesso à educação se acentua nos anos 60, quando o número de alunos duplicou, no ensino primário, e triplicou, no ensino secundário. Os serviços prestados pela escola eram direcionados quase exclusivamente para a elite. Logo, a nova clientela teria que se adequar aos padrões desta escola e não, o inverso. Isto não ocorreu, acarretando os fenômenos então nomeados como a **crise da educação e o fracasso escolar** dos anos 70.

É relevante que foi no ensino de Língua Portuguesa que os principais indicadores da **crise e do fracasso** foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso: o espantoso índice de repetência na primeira série, revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e escrever; a constatação de graves problemas de expressão escrita detectados nos textos de alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação em exames vestibulares.

O "suposto sucesso" do ensino de Português a nativos brasileiros baseados em normas e prescrições entra em decadência. Por isso, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a produção intelectual sobre o ensino de português constitui-se, em larga escala, de denúncias e de desvelamento. Segundo Batista, 1997, algumas obras que tiveram grande repercussão à época em que foram publicadas: **crise na**

linguagem: redação no vestibular, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em 1981; **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, coletânea organizada por Regina Zilberman, publicada em 1982; **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**, de Lígia Chiappine Leite, obra de 1983.

Nos anos 80, começa a revelar-se, no ensino de Português, os efeitos da introdução do ensino e da pesquisa lingüística nos cursos superiores de letras, no Brasil. Neste momento, a produção intelectual da área redireciona-se novamente: encontra-se nas ciências lingüísticas caminhos de entendimento e explicação da **crise** e do **fracasso** e propostas de solução.

Da década de 90, até os dias atuais, permanece esta busca incessante por um ensino de Língua materna mais contextualizado com a realidade do falante nativo. De modo que a prioridade esteja centrada no usuário da língua; e não numa língua “postiça” e imputada

Considerações finais

Para PERINI, 1980, a gramática tradicional falha em sua consistência teórica e falta de coerência interna, em seu caráter predominantemente normativo e no enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Não se pode compreender porque não reconhecer a existência de várias “gramáticas” dentro de uma mesma língua, pois todo nativo ao falar observa algum tipo de regra. Usá-las, no ensino da língua materna, só contribuiria para que o falante nativo se conscientizasse das variantes linguísticas de seu país. Desta forma a escola não deveria eleger uma variante como a “correta” e excluir as demais. pois cada variante é correta dentro de uma adequação de contexto.

Portanto inserir apenas a gramática normativa nos estabelecimentos de ensino revela que não há uma preocupação em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística arcaica e distanciada das experiências vividas no dia-a-dia. E o que se consegue é aprofundar a consciência da própria incompetência por parte dos alunos. “O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada e se consagra o preconceito que impede falar segundo outras variedades” (Possenti, 1978). E nos bancos da sala de aula, o aluno entra em contexto com uma língua uniforme, imutável e inexistente. Porém, na escola da vida,

este aluno percebe que a língua que usa não é uniforme, é mutável e é viva. E conclui que “o português são dois: o outro, mistério” (Drumond de Andrade) portanto silenciar a existência de outras gramáticas e admitir a gramática tradicional como única é disseminar o preconceito, o elitismo e a exclusão dos menos favorecidos ao mundo letrado.

Referências bibliográficas

- BATISTA, Antonio G. *Aula de Português*. SP: Martins Fontes, 1997
- DIAS, Luis F. *Gramática na sala de aula: da lição gramatical ao fato discursivo*. In: Vivência. V. 12 nº 1 jan/jun 98. Natal: Editora da UFRN, 1998.
- GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. SP: Ática, 1997.
- _____. *Portos de Passagem*. SP: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Linguagem e ensino*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- LYONS, John. *Língua(gem) e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- LOPES, Edward. *Lingüística Aplicada em debate*. In: PASSEGGI, L. (org). *Abordagens em Lingüística Aplicada*. Natal: EDUFRRN, 1998.
- MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: contexto, 1996.
- _____. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. SP: Contexto, 1997.
- PERINI, M. N. *Para uma nova gramática do português*. SP: Ática, 1985.
- POSSENTI, Sírio. *Gramática e Política*. In: NOVOS ESTUDOS CEBRAP, V. 2, nº 3, p. 64-69, nov. 1983.
- _____. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola* SP: Pioneira, 1978.
- ROULET, Eddy. *Teorias Lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. SP: Pioneira, 1978.
- VOTRE & CUNHA. *A Lingüística funcional no contexto da Lingüística Aplicada*. In: Passeggi, L. (org.). *Abordagens em Lingüística Aplicada*: Natal. EDUFRRN, 1998.

A Música Popular Brasileira como discurso constituinte

Nelson Barros da Costa

Universidade Federal do Ceará

RÉSUMÉ: Ce travail a le but d'analyser la Musique Populaire Brésilienne en tant que pratique discursive à travers de la conception d'Analyse du Discours développée par Dominique Maingueneau. Son but précis est de mener une discussion sur l'hypothèse où le discours de la moderne chanson brésilienne joue ou prétend jouer, au Brésil, un rôle de discours constituant dans le sens explicité par l'auteur.

PALAVRAS-CHAVE: discurso constituinte, canção, MPB.

1. Considerações iniciais

Em nossa Tese de Doutorado (Costa, 2001), demonstramos que o discurso lítero-musical brasileiro se constrói a partir de uma interação precária e complexa de múltiplos posicionamentos. Cada um deles enuncia libelos metadiscursivos que demarcam sua posição e identidade no interior do complexo discursivo maior, tal como na ciência as comunidades científicas manifestam paradigmas de pesquisa definidores de todos os aspectos de seu fazer: modos de investigação, organização textual de relatórios, métodos de aferição e exposição.

Essa semelhança nos leva a considerar a hipótese de ser a Música Popular Brasileira um discurso de feição institucional, um lugar onde a produção discursiva é submetida a um controle mais ou menos rigoroso, e que se organiza segundo certos cânones estabelecidos externamente. Mas será essa característica suficiente para inserirmos o discurso da canção brasileira no rol dos chamados discursos constituintes conforme o conceito de Maingueneau (2001)?

É preciso advertir que não estamos tratando da canção brasileira como um todo, mas daquele setor que, conforme o definido no *corpus*, representa um núcleo de compositores que se pautam por um certo padrão de qualidade, muitas vezes estipulado pela própria prática discursiva. É esse núcleo, a que denominamos de Música Popular Brasileira (escrito por extenso) e que constitui talvez um fenômeno único no mundo pelo vigor inventivo e avançado de sua produção cancionista, que supomos poder estar se alçando ao conjunto de discursos constituintes da sociedade brasileira.

Para Maingueneau (op. cit.), os discursos constituintes têm por característica peculiar o fato de:

a) Determinar, para si e para o conjunto da sociedade, um *archéion*, ou seja, um corpo de enunciadores consagrados;

b) Constituir-se tematizando sua própria constituição, isto é, construir, pelo discurso, sua legitimidade perante os demais discursos (**autoconstituição**);

c) Pretender dar sentido aos atos da coletividade, procurando formar atitudes, influenciar comportamentos e predominar sobre os demais discursos constituintes (**heteroconstituição**);

d) Dizer-se ligados a uma Fonte legitimante (a Verdade, Deus, a Justiça, etc.);

e) Pretender-se discursos limite, que se colocam sobre um limite tratando sobre o limite;

Segundo o autor, na sociedade ocidental são constituintes os discursos filosófico, científico, religioso, literário e jurídico, instituições discursivas em constante disputa e interação no sentido de fazer prevalecer suas pretensões constituintes.

Discutiremos a hipótese de que, no âmbito da produção discursiva brasileira, o discurso lítero-musical tem-se elevado à posição de discurso constituinte. Há a favor dessa hipótese o forte parentesco entre a canção e a poesia literária. Sabe-se que os dois gêneros têm origem comum: provêm do trovadorismo antigo e medieval, tradição

de memorização (ou improviso) e recitação de narrativas heróicas ou declarações de amor¹.

Considerando ademais que, segundo a época e as civilizações, diferentes discursos constituintes podem ser mobilizados (Maingueneau, op. cit.), e ainda que nossa sociedade, apesar de apresentar, em linhas gerais, os mesmos fundamentos conceituais das demais sociedades do mundo ocidental (regime jurídico e político, sistema econômico, princípios éticos, etc.), apresenta sérias disfunções quanto ao estabelecimento dos vários discursos constituintes da sociedade ocidental, pode-se considerar a hipótese de que outras formações discursivas venham a preencher as lacunas ocasionadas por esse disfuncionamento. O baixo índice de letramento da população, por exemplo, leva-nos a questionar se o discurso literário consegue, no Brasil de hoje, desempenhar plenamente o papel de constituir identidades e mobilizar o imaginário da sociedade como o faz em países como a França e a Inglaterra e como chegou a fazer no Brasil do tempo em que, mesmo ainda sendo um país de analfabetos, a literatura não sofria a concorrência de outras mídias. Hoje podemos questionar se os discursos que utilizam a oralidade, a imagem e outras semióticas, como as telenovelas e a canção popular não estão ocupando o lugar cada vez mais vazio da literatura.

Essas reflexões justificam, ao nosso ver, a discussão de se podemos ou não considerar o discurso lítero-musical como um discurso constituinte ou em fase de constituição na sociedade brasileira. Tomando, então, as características arroladas acima, verificaremos, com base em um *corpus* constituído por canções de mais de 200 autores e em discursos secundários², se podemos localizar na produção discursiva lítero-musical brasileira traços que corroborem a hipótese. Em virtude da limitação de espaço, destacaremos aqui apenas os três primeiros itens (a, b e c), remetendo o leitor ao nosso trabalho de doutorado (Costa, op. cit.) para a verificação dos itens d e e.

2. A música popular brasileira como discurso constituinte

1.1 O *archéion* lítero-musical brasileiro

Conforme vimos, os discursos constituintes instituem um corpo de enunciadores consagrados, um *archéion*, e elaboram uma memória. Pode-se detectar esses aspectos em várias vertentes da produção discursiva que circula em torno e no discurso lítero-musical, havendo um certo consenso acerca de uma lista básica de nomes de arqui-enunciadores, mas divergências acerca do *status* de alguns deles conforme as tendências e opções estéticas. No caso da canção, a

¹ A esse respeito cf. Zumthor (1993).

² Discursos de comentário, divulgação, catalogação, etc, que, segundo Maingueneau (op. cit.), fazem parte da rede discursiva que compõe um discurso institucionalizado.

referência pode funcionar como uma simples legitimação de (ou oposição a) um arqui-enunciador, mas pode representar também o engajamento em uma certa tendência estética, um posicionamento.

Arrolaremos abaixo vários tipos de referências a esses nomes em canções, exemplificando textualmente cada um deles.

a) A menção elogiosa

A canção menciona um ou mais arqui-enunciadores indicando indiretamente a adesão a sua proposta estética.

A Rita levou meu sorriso / No sorriso dela meu assunto / Levou junto com ela o que me é de direito / arrancou-me do peito e tem mais / Levou seu retrato / Seus pratos / Seus trapos / Que papel! / Uma imagem de São Francisco / E um bom disco de Noel... (“A Rita”, Chico Buarque, 1965)

Dorival Caimmy falou pra Oxum / “Com Silas estou em boa companhia / O céu abraça a terra / Deságua o Rio na Bahia...” (“Nação”, João Bosco/Paulo Emílio/Aldir Blanc, por João Bosco, 1982)

b) A homenagem explícita

A canção tece louvores a um ou mais arqui-enunciadores:

Nana cantando “Nesse mesmo lugar” / Tim Maia cantando “Arrastão” / Bethânia cantando “A primeira manhã” / Djavan cantando “Drão” / ... / Melhor do que isso só mesmo o silêncio / E melhor do que o silêncio só João³ ... (“Pra ninguém”, Caetano Veloso, 1997)

...Dorival é belo / Dorival é bom / Dorival é tudo / Que estiver no tom // Dorival vai cantar / Dorival em CD / Dorival vai sambar / Dorival na TV // Dorival é um Buda nagô / Filho da casa real da inspiração / Como príncipe principiou / A nova idade de ouro da canção... (“Buda nagô”, Gilberto Gil, 1991)

c) A intertextualidade

Trechos de canções famosas, de autoria ou interpretação marcante de arqui-enunciadores incorporadas textualmente, parafrazeadas ou aludidas. Pode também ocorrer sob forma da chamada “música incidental” (quando a canção citante executa uma frase melódica ou textual da canção citada) ou do chamado “sampleado” (quando um fragmento original da canção é inserido).

... / Alguma coisa acontece no meu coração / Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João⁴. (“Sampa”, Caetano Veloso, 1978)

Quem foi / Que fez o samba embolar? / Quem foi / Quem fez o coco sambar? / Quem foi / Que fez a ema gemer na boa? / (...)/ Quem foi / Que fez do sapo um cantor de lagoa? Diz aí, Tião! - Tião? / - Oi. / - Foste? - Fui. - Compraste? - Comprei. - Pagaste? - Paguei. - Me diz, quanto foi? - Foi quinhentos reais. (“Jack soul brasileiro”, Lenine; em negrito música incidental “Cantiga do sapo” (Bucu do Pandeiro / Jackson Pandeiro); em gravação de Lenine, 1999)

d) Gestos enunciativos

Consideramos gestos enunciativos os atos de organização das enunciações no suporte. A natureza plurissemiótica e coletiva da enunciação lítero-musical faz com que esses gestos envolvam atos de diferentes naturezas, tais como a seleção das canções, sua disposição sequencial no disco, a concepção da temática, a escolha dos músicos e cantores participantes, os arranjos, o *lay out* das capas e do encarte etc., cada um desses elementos envolvendo, por sua vez, múltiplas decisões. Aqui priorizaremos aqueles gestos que, na maioria das vezes, dependem mais diretamente do artista, como a escolha das canções, dos cantores e dos músicos, nesta ordem.

Gestos enunciativos, portanto, podem anunciar a adesão a uma

proposta estética. Para os intérpretes, a escolha das canções nunca é aleatória. Representa a inscrição em uma memória discursiva ou a fundação de uma proposta estética que se pretende inovadora, ou ambas as coisas. Mas, antes de ser fato definido, a adesão de um artista é geralmente resultado de um percurso.

Consideramos, pois, que, ao gravar autor *x* ou *y*, o cantor está contribuindo para a construção de um *archeion*. Cada registro fonográfico é um voto para eleger determinado autor ou intérprete para a lista dos “grandes nomes” da música.

Evidentemente que fatores como o mercado cultural, a atuação da mídia, a influência estrangeira, etc., interferem diretamente na composição dessas listas por parte dos discursos musicais e páramusicais, mas o que vale destacar é o caráter autoconstituente desse *archeion*, instaurado continuamente no interior das produções lítero-musicais quando os autores prestam tributos àqueles que consideram de alguma forma importantes para seu trabalho ou para a prática discursiva, alimentando e consolidando a posição de seus arqui-enunciadores; e quando estes mesmos, se vivos, validam a inscrição desses autores, num jogo de mútua legitimação.

1.2 Pretensão auto e heteroconstituente

1.2.1 Autoconstituição

Identificaremos essa pretensão quando a canção trata de si própria e/ou da prática discursiva da qual ela faz parte. Distinguiremos dois modos principais dessa atividade metadiscursiva: a decantação do poder encantatório da canção (do canto ou da dança) e a argumentação enfatizando o valor da prática lítero-musical ou de elementos dela. O primeiro consiste na consideração de que a canção é capaz de agir irresistivelmente sobre os indivíduos (corpo e mente) e sobre a realidade; a segunda consiste na indicação da importância da atividade cancionista para os indivíduos ou para a sociedade. Um é passional e místico, o outro é racional e reflexivo.

É comum em certos gêneros musicais a louvação às virtudes de seu ritmo, músicos e instrumentos. Geralmente são gêneros em cujas canções predomina o que Luiz Tatit (1987: 47) denomina de “tematização melódica”, isto é, a pulsação, a reiteração de “temas” (seqüências) melódicos, na maioria das vezes em ritmo acelerado e dançante. A tematização confere à melodia (notas, intervalos, ritmo etc.) destaque de significação diante da letra, acabando por ser ela mesma (a melodia) o objeto do texto.

A letra, então, até certo ponto dispensável no caso desses gêneros (alguns deles são muitas vezes executados sem ela⁵), adquire caráter decantatório (geralmente de valores ligados direta ou indiretamente ao gênero) como forma de justificar sua existência junto à canção. O caráter de prática discursiva da canção explica que essa exaltação não se limite ao gênero, mas se estenda a diversos aspectos referentes ao seu universo, como, no caso do samba, a dança, os aspectos étnicos (a mulata, a loira ou a negra), as formas sensuais, o cotidiano dos músicos, o morro ou a favela etc.

Alguns exemplos de exaltação ao gênero musical:

Frevo:

É bom, é brabo, é o frevo / Diabo no corpo, torto, corpo / Para mais não / Fogo no rabo de qualquer cristão / Solta o frevo diabo e adeus procissão... (“Frevo Diabo”, Edu Lobo/Chico Buarque, 1987)

3 Referência ao cantor e violonista João Gilberto.

4 O autor imita no verso negrito a melodia da famosa canção “Ronda”, de Paulo Vanzolini, onde se ouve “cenas de sangue num bar da avenida São João”, ficando a expressão “avenida São João” como elo verbal entre as duas canções.

5 É o caso do samba (batucada), do frevo (orquestra) e do chorinho (regional).

Baião:

...*Naquela noite eu me grudei com Juventina / E o suspiro da menina era de arrepiar / Baião bonito tão gostoso e alcoviteiro / Que apagou o candeeiro pro forró se animar // Naquela noite eu fugi com Juventina / Quem mandou a concertina / Meu juízo revirar?* (“O fole roncou”, Nelson Valença/Luiz Gonzaga, 1973)

Samba:

Tem samba pra dançar / Tem samba pra dizer / Tem samba pra ouvir / Silêncio / É o coração precisando chorar // Vai, samba-África / Vai, som conquistador / Vai samba dos tambores / Que o mundo inteiro se curva ao valor... (“Som conquistador”, Eduardo Gudim, 1995)

Resta ainda tratar sobre o modo argumentativo de a canção manifestar a função auto-constituente. Enquanto o modo anterior tematiza o poder da canção atribuindo a ela propriedades metafísicas sobre a realidade e os indivíduos, o modo argumentativo discute o papel da prática discursiva para os cidadãos e para a sociedade. Portanto, o primeiro tem caráter lírico e emotivo (ou sensitivo); o segundo, caráter mais cerebral e crítico (podendo, à vezes, ser paródico e irônico). O modo argumentativo é mais raro e pode fundar novas propostas estéticas, interpretar e/ou refletir criticamente a prática discursiva do presente e do passado, comentar ou criticar atitudes, canções, compositores, podendo apoiar-se no interdiscurso periférico da prática discursiva (mídia, academia, crítica jornalística etc) ou naquele ligado a outras práticas discursivas (literatura, artes em geral, discurso científico etc). Vejamos exemplos de canções em que isso ocorre.

Fundando novas propostas:

Eis aqui este sambinha / Feito numa nota só / Outras notas vão entrar / Mas a base é uma só / Esta outra é consequência / Do que eu acabo de dizer / Como eu sou a consequência / Inevitável de você // Quanta gente existe por aí que fala tanto e não diz nada / Ou quase nada / Já me utilizei de toda escala / E no final não sobrou nada / Não deu em nada (...) E quem quer todas as notas / Ré, mi fá, sol, lá, si, dó / Fica sempre sem nenhuma / Fique numa nota só. (“Samba de uma nota só”, Tom Jobim/Newton Mendonça, por João Gilberto, 1959);

Polemizando com outras:

...*Mas trago de cabeça uma canção do rádio / Em que um antigo compositor baiano me dizia / “Tudo é divino, tudo é maravilhoso”.* (“Apenas um rapaz latino-americano”, Belchior, 1976);

Sobre a memória da prática discursiva:

Eu, você, nós dois / Já temos um passado, meu amor / Um violão guardado / Aquela dor / E outras mumunhas mais // Eu, você, João / girando na vitrola sem parar / E um mundo dissonante / que nós dois / tentamos inventar // Eu você, depois / Quarta-Feira de Cinzas no país / E as notas dissonantes a se integrar ao som dos imbecis... (“Saudosismo”, Caetano Veloso, 1968)

Questionando a condição da prática discursiva:

Porque será / Que fazem sempre tantas / Canções de amor / E ninguém cansa / E todo o mundo canta / Canções de amor // De minha parte / Às vezes não agüento / Noventa e nove e um pouco mais por cento / Das músicas que existem são de amor / E quanto ao resto // Quero cantar só / Canções de protesto / Contra as canções de amor // (...) / Eu queria o canto justo na verdade / Da liberdade só do canto // Tenra, limpa, lúcida, e no entanto / Sei que só sei querer viver / De amor e música (“Canção de protesto”, Caetano Veloso, por Zizi Possi, 1984)

1.2.2 Função heteroconstituente

Trata-se da disposição de interferir sobre outras práticas

discursivas e sobre comportamentos da coletividade, de apresentar uma interpretação de fatos e acontecimentos atuais ou passados, de discutir questões de interesse social e psicológico. Por questão de espaço não trataremos da heteroconstituição interdiscursiva, remetendo o leitor mais uma vez à Tese.

Vários autores (Wisnik, 1999; Matos e Faria, 1996; Portis, 1997) enfatizam a ambivalência da música popular no tocante à sua relação com as forças políticas e ideológicas que disputam o poder na sociedade capitalista ocidental. Pelo seu forte poder de formação de consciências, identidades e comportamentos, ela se presta a ser instrumento de manipulação pelos poderes constituídos, ao mesmo tempo em que pode se constituir em forte arma de resistência e expressão. No Brasil, isso ocorreu tanto no período da ditadura de Vargas, em sua política cultural de incentivo ao trabalho e contra a malandragem⁶, como na ditadura militar de 64-84, quando a canção foi um dos baluartes de resistência ideológica e quando vários autores foram convocados a fazer apologia ao regime.

Essa ambivalência não invalida a tese em questão, uma vez que os discursos constituintes não estão imunes aos controles do poder. Pelo contrário, historicamente a filosofia, o direito, a ciência, a literatura e a religião sempre foram atravessadas pelos embates políticos, sociais e econômicos das diversas épocas, posicionando-se em inúmeros conflitos de interesses e sendo instrumentalizados pelas classes mais poderosas.

Como todo discurso constituinte, a MPB elege algumas esferas da vida social para as quais tentará servir de garantia, de fundamentação ideológica. Devido à restrição de espaço, elencaremos a seguir alguns poucos campos sobre os quais o discurso lítero-musical procura interferir:

A própria atividade musical:

Canta uma canção bonita / Falando da vida em ré maior / Canta uma canção daquelas de filosofia e mundo bem melhor // Canta uma canção agüente / agüente essa paulada / e a gente bate o pé no chão / Canta uma canção daquelas, / pula da janela, bate o pé no chão... (“Intuição”, Oswaldo Montenegro/Ulisses Machado, por Oswaldo Montenegro, 1986)

O relacionamento amoroso e sexual:

Por acaso algum dia você se importou / Em saber se ela tinha vontade ou não? / E se tinha e transou / Você teve a certeza de que foi uma coisa melhor para os dois? / Você viu em seu rosto o gosto, o gozo da festa / E deixou que ela visse em você toda dor do infinito prazer? / ... / Eu preciso é ter consciência do que eu represento nesse exato momento / Nesse exato instante / Na lama, na cama, na grama / Em que eu tenho uma vida inteira nas mãos. (“Ponto de interrogação”, Gonzaga Jr., 1978)

Relações de trabalho:

Lava esse cheiro de erva, pimenta e capim do vale / Lava o suor da colheita e aceita que eu te agasalhe // Larga a madeira na estrada e larga essa faca de entalhe / Larga o patrão na picada e aceita que eu te agasalhe // Sempre há de haver algum trigo e da terra algum pedaço / guarda tua mão para um amigo que não vai querer teu braço... (“Capim do vale”, Sivuça/Paulinho Tapajós, 1980)

Sobre a proteção do meio-ambiente:

...Deixa o mato crescer em paz / Deixa o mato crescer / Deixa o mato / Não quero fogo, quero água / ... / Deixa o tatu-bola no lugar / Deixa a capivara atravessar / Deixa a anta cruzar o ribeirão / Deixa o índio vivo no sertão / Deixa o índio vivo nu / Deixa o índio vivo / Deixa o índio... (“Borzeguim”, Tom Jobim, 1981)

6 cf. Wisnik, 1999; Oliven, 1992; Pimentel, op. cit.

Sobre as leis e normas de conduta:

Se tu falas muitas palavras sutis / Se gostas de senhas, sussurros, ardis / A Lei te vigia, / Bandido infeliz, / Com seus olhos de raio x... (“Hino de Duran”, Chico Buarque, 1979)

Além da evidente presença de afirmações e negações peremptórias e de perguntas retóricas sobre determinados fatos e idéias, é importante observar a presença de modalidades imperativas (Koch, 1987) nessas canções: verbos no imperativo; auxiliares modais (“eu preciso...”, “devia...”); advérbios modalizadores (“sempre cantando...”); formas verbais perifrásticas (“há de haver”); verbos no subjuntivo (“deixou que ela visse...”); operadores argumentativos (“mas”, “pois”, “por isso mesmo”), etc. indicam uma orientação do discurso no sentido de interferir no comportamento do ouvinte.

O prolongamento da lista de temas comentados pela Música Popular Brasileira seria tarefa de pesquisa meticulosa que não pretendemos empreender aqui. O importante é ficar patente que o discurso lítero-musical brasileiro apresenta, pelo que indica a análise da temática de seus textos, a pretensão de, muito mais do que deleitar, fundar uma forma de ver o mundo e, através de sua instalação no cotidiano (pelo rádio, tv, cds, e outros veículos), se inculcar nos indivíduos.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, A. de (1993). *Balanço da Bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva.
- COSTA, N. B. da. (2001). *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. São Paulo: Tese de Doutorado. À disposição no site <http://sites.uol.com.br/teseslael>
- MAINGUENEAU, D. (2001). “Analisando discursos constituintes”. *Revista do GELNE*. V.2, ano 2, n° 2.
- MATOS, M. S. de e FARIA, F. A. (1996). *Melodia e sintonia em Lupiscínio Rodrigues - o masculino, o feminino e suas relações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- OLIVEN, R. G. (1982). *Violência e cultura no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- PIMENTEL, M. (1994). *Terral dos sonhos: o cearense na musica popular brasileira*. Fortaleza : Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará / Multigraf Editora.
- PORTIS, L. (1997). “Musique populaire dans le monde capitaliste: vers une sociologie de l’authenticité”. *L’homme et la société - revue internationale de recherches et de synthèses em sciences sociales* (Musique et société), 126, Paris: L’Harmattan.
- TATIT, L. (1987). *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Atual.
- _____. (1996). *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp.
- ZUMTHOR, P. (1993). *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras.
- WISNIK, J. M. (1999). “Algumas questões de música e política no Brasil”. In BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática.

A relação fala e escrita para além da dicotomia estrita

Nilsa Brito Ribeiro

Universidade Federal do Paraná/Universidade de Campinas

RÉSUMÉ: *En réalisant ce travail, nous avons l'intention de discuter et analyser les procédés de production et compréhension du texte, qui mettent en évidence certains facteurs au delà du strictement linguistique qui concourent effectivement pour la construction du sens des textes autant écrits qu'oraux. De ce fait, le rapport entre le texte parlé et le texte écrit ne se définit pas par l'immanence du code linguistique, mais grâce aux conditions de l'usage qui sont été construites à travers l'histoire.*

PALAVRAS-CHAVE: Fala; Escrita; Explicitude; Autonomia

Introdução

Embora muitos trabalhos tenham se ocupado deste tema, consideramos que vários aspectos ainda precisam ser discutidos, principalmente quanto aos critérios adotados para analisar a relação entre fala e escrita. Não se trata de defender a supremacia de uma ou outra modalidade, mas de compreender como elas se relacionam no conjunto das práticas sociais.

Devo dizer que este trabalho foi motivado pelas reflexões conduzidas por Marcuschi (1994, 1995, 2000a, 2000b). Adotamos também como apoio às nossas reflexões trabalhos produzidos por Nstrand & Wiemelt (1991) e Sinclair (1993).

A partir de postulados dos referidos autores procuramos investigar e analisar fatos que envolvem a relação fala e escrita e o papel do contexto na explicitude e/ou implicitude do texto oral e escrito.

1. Fala e Escrita : retomando a discussão

A relação fala e escrita não é um tema novo e muitos estudiosos dele têm-se ocupado, no entanto, há pouco consenso em relação à questão. Marcuschi (2000 b) bem observa ser esse um tema antigo que remonta à tradição ocidental iniciada por Platão. Haveloch [1982] (1996), por sua vez, em uma interessante análise sobre os efeitos da invenção da escrita na cultura oral grega também afirma que a confusão entre fala e escrita remonta à Antiguidade. Segundo o autor, tal confusão é encontrada em Aristóteles que, ao referir-se à função dos lábios e da língua na produção dos sons, emprega o termo *gramma* (palavra grega que significa literalmente “uma letra desenhada ou gravada”) no sentido de unidade mínima de som. A partir de então firma-se a idéia de que a língua só pode ser pensada na sua modalidade escrita.

Hoje, na sociedade moderna, a confusão permanece, talvez em maior grau, de modo que este permanece um tema bastante polêmico e os estudiosos que dele vêm se ocupando o fazem sob as mais variadas perspectivas¹.

Assim sendo, achamos necessário, antes de qualquer reflexão acerca dos critérios empregados para discutir a relação fala e escrita, fazermos um breve percurso teórico de maneira que explicita a perspectiva que adotamos para tratarmos do assunto.

A perspectiva que adotamos considera que uma abordagem sobre a relação fala e escrita requer um tratamento de par com a dupla **oralidade&letramento**², posto que, tanto **fala** e **escrita** quanto **oralidade** e **letramento** não são atividades dicotômicas e independentes entre si, conforme discutiremos adiante.

Tomaremos aqui a noção **oralidade & letramento** na perspectiva tratada por Soares[1998] (2000) e também amplamente discutida por Marcuschi (1995, 2000, 2001).

Para Soares [1998] (2000:71), “...é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado”. Numa sociedade em que as duas

práticas envolvem atividades que se entrecruzam, é mais apropriado falarmos em *contínnum* em que se dão práticas sociais que envolvem escrita e oralidade. Soares (idem) assevera que “*um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrado*”. Sendo assim, letramento está relacionado a práticas socialmente construídas que envolvem o uso da leitura e da escrita. Um indivíduo pode ser mais ou menos letrado de acordo com seu grau de envolvimento nessas práticas sociais de *letramento*, em contextos específicos.

Marcuschi (1995:06), falando das relações entre oralidade e letramento, postula que a **oralidade** “*seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso*”.

Letramento, diz o autor, é “*o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muitas outras coisas, mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática.*”

Por outro lado, ainda na análise de Marcuschi (idem:06-07), “*a fala seria uma forma de produção textual-discursiva sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano, enquanto a escrita “seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual discursiva com suas próprias especificidades*”.

Diante dos postulados acima, é possível questionar se nas sociedades contemporâneas em que a escrita ocupa grande parte das práticas sociais realizadas, é possível falar de indivíduo **não-letrado**, considerando que a maioria das ações realizadas pelos sujeitos requerem e são feitas sob o uso da escrita, ainda que estes não dominem habilidades de leitura nem de escrita³.

Torna-se mais complexa ainda a definição de indivíduo letrado ou indivíduo iletrado se observarmos que as práticas sociais que envolvem condições de letramento não estão dispostas de forma dicotômica na sociedade; ao contrário, elas se apresentam numa gradação de acordo com as atividades sociais em que os indivíduos se encon-

1 Marcuschi (2000 b) defende que um desafio para os estudos sobre a oralidade e a escrita tem sido o de “situar a questão em seu eixos”. Na opinião do autor, sendo a questão de ordem cognitiva, lingüística ou ideológica, ainda se evidencia “ mal - posta.”

2 Segundo Soares[1998] (2000), o termo **letramento** é introduzido no campo da Educação e das Ciências Lingüísticas na segunda metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências, diz autora, se verifica no livro de Mary Kato, 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*)

3 Uma discussão mais aprofundada sobre a questão, encontra-se em Marcuschi, 1995, mimeo.

tram inseridos. Sobre isso, Soares [1998](2000:70) sugere que “*as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao lado desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos que pode ser aplicado a diferentes tipos de conhecimento*”. O que temos são práticas que requerem maior ou menor grau de letramento e, portanto, de habilidades para atenderem a demandas sociais variadas. Desse modo, falar de indivíduo letrado não é, nessa perspectiva, tarefa simples, pois estamos constantemente envolvidos em situações de escrita.

2. A propósito da dicotomia língua x fala

A tendência de estabelecer uma “dicotomia estrita” entre fala e escrita sugere uma atitude meramente preconceituosa se observarmos que duas modalidades se integram num contínuo de práticas sociais. O que determina as diferenças ou semelhanças entre uma modalidade e outra são os eventos discursivos em que se acham inseridas. Portanto, definir uma modalidade como mais formal ou menos formal é não considerá-la na sua realização concreta.

A discussão, no que se refere à relação entre **fala e escrita**, pode tornar-se mais produtiva se perguntarmos pelos sentidos que as duas modalidades evocam na relação de poder no interior da sociedade, pois muito já se comprovou que elas se diferem em alguns aspectos de sua materialidade, ou seja, no processo e não no produto, já que ambas produzem sentidos em situações específicas de interação entre os homens.

A valorização da escrita em detrimento da fala talvez encontraria fundamento se houvesse a comprovação de que a escrita exige processos cognitivos mais complexos do que a fala, mas parece não ser esse o caso. A não ser que a escrita tenha a capacidade defendida por Ong (1982:93) citado por Marcuschi (2000a:13) ao dizer que “*Sem a escrita a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita mas normalmente até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que a invenção individual, a escrita transformou a consciência humana.*”

Olson [1994] (1997:64), mencionando estudos realizados por Harris (1989) sobre o papel da escrita na Grécia e seus efeitos nos processos cognitivos, diz que “*cabe perguntar se a escrita alterou o modo como os gregos pensavam*” e complementa com as palavras de Harris (1989:41): “*O pouco que sabemos sobre os efeitos cognitivos da escrita, não permite apoiar qualquer discussão mais simples.*” Disso é possível concluir que os valores atribuídos à escrita desde a sua invenção são de outra ordem e não valores que lhe sejam imanentes ou que tenha relação direta com o pensamento.

Na verdade, o que podemos admitir é que com o desenvolvimento tecnológico surgem novas formas de pensamento e, sendo a escrita uma dessas invenções tecnológicas, conseqüentemente passa a exigir novos conhecimentos. Mas a escrita, simplesmente, não é suficiente para produzir conhecimento. Temos muitas evidências que nos revelam que outros fatores (culturais, históricos, ideológicos, cognitivos, etc.) concorrem ao lado de representações lingüísticas para produzir conhecimento.

Nada justificaria a atitude de valorização da escrita senão a crença no objetivismo da língua. Talvez essa tendência se intensifique desde o instante em que a lingüística, ao pretender-se ciência, pleiteou como seu objeto a escrita, ou seja, Saussure, ao excluir da língua tudo que lhe seja externo, inclusive a fala, elege a escrita para compreender seu objeto de estudo.

O certo é que nas sociedades contemporâneas letradas há tanta flexibilidade na passagem de uma modalidade a outra, ou mesclagem de ambas, que se torna difícil definirmos se determinados textos que lemos e ouvimos são orais ou escritos. Como lembra Marcuschi

(2000b), os bate-papos pela internet são um exemplo claro de um gênero textual misto, já que eles contêm uma mescla de elementos da **fala** e da **escrita**.

O texto abaixo, por exemplo, evidencia como as diferenças e semelhanças entre fala e escrita não podem ser consideradas apenas ao nível das formas lingüísticas: as duas modalidades variam quanto à sua formalidade ou informalidade de acordo com o evento discursivo em que o texto é produzido:

Texto 1

A- Muito bem...

Deontologia... deontologia é uma palavra que quer dizer...deôntico... deôntico quer dizer a capacidade é... que o sujeito tem...

Nós... as pessoas... o homem... de... cumprir deveres...

É ética... é o aspecto ético...

Deontologia quer dizer o quê? O estudo da ÉTICA..

É a forma como as pessoa se posicionam... né?

As relações com os outros e consigo mesmo...

Então deontologia aqui... abrange ...o direito... abrange a moral...

Deôntico... é essa manifestação nossa tá?

Temos um texto de interação face a face já que se trata de uma aula num curso de Direito em que o professor, diante da pergunta de um aluno sobre o significado da palavra *deontologia*, procede à explicação do termo. É uma situação discursiva formal e há um certo grau de preparação do evento, pois a explicação do professor decorre do emprego da palavra por outros alunos ao apresentarem um seminário cujo tema fora previamente determinado pelo próprio professor. É A quem conduz a interação e domina inteiramente o processo discursivo, sendo, portanto, um diálogo assimétrico.

A situação em que o texto é produzido determina o emprego de certas estratégias de formulação. Como por exemplo, a grande ocorrência de mecanismos parafrásticos em torno dos termos *deôntico* e *deontologia* sugere um cuidado de A em precisar melhor a informação, posto que o papel social que ocupa exige-lhe o domínio do assunto e que o mesmo seja explicitado de forma clara e precisa para o(s) seu(s) interlocutor(es).

Se considerarmos o texto acima na perspectiva do contínuo dos gêneros textuais, diríamos que ele mais se assemelha a textos escritos do que a textos orais. Isto porque ele se realiza numa situação formal de interação verbal. Este é um exemplo claro de que a dicotomia que se pretende estabelecer entre fala e escrita tomando por base apenas seus constituintes formais, é, na melhor das hipóteses, redutora.

3. Explicitude e implicitude na relação com fala e escrita

Como discutem Nstrand & Wiemelt (1991:26), os teóricos que assumem a posição de que o texto escrito, diferente do texto oral⁴, funciona independente do contexto de produção, também defendem ser o texto escrito mais explícito que o texto oral. Nessa perspectiva, lembram Nstrand & Wiemelt (1991), explicitude e autonomia textual se recobrem e estão diretamente ligadas ao contexto físico em que o texto é produzido.

Para Nstrand e Wiemelt (idem: 21) “*O sentido do texto em qualquer caso depende não simplesmente de elaborações do texto mas também do conhecimento prévio do leitor, e, é claro, ele é afetado pelas habilidades do escritor em elaborar itens lexicais apropriados. Por esta razão, o sentido do texto é explícito não quando ‘o que é dito’ corresponde ao que está significando, mas quando o que é dito encontra um meio termo entre o que precisa ser dito e o que pode ser assumido.*” Essa reflexão sugere que a explicitude não é algo inerente

4 Segundo os autores, se inserem nessa concepção Olson, Bereiter and Scardamalia (1981), Dillon (1981), Hirsch (1977), and Kroll(1981).

ao texto, definida ao nível da organização sintática ou do emprego lexical, mas construída discursivamente. E sendo assim, tanto o texto escrito quanto o oral não possuem explicitude a priori. Os interlocutores (escritor/leitor; falante/ouvinte) produzem sentidos a partir do texto em condições específicas de interação.

Nessa mesma linha de compreensão, Sinclair (1993: 2) diz que “a afirmação de que língua escrita é descontextualizada é baseada em uma concepção particular de contexto, segundo a qual contexto é igualado à situação física em que um enunciado é produzido- também chamada ‘o contexto de produção’”. Para os que adotam essa compreensão, o contexto de produção se equivale ao contexto físico em que os interlocutores estão inseridos no ato de produção, por isso a idéia de que a fala é contextualizada, enquanto o texto escrito, pelo fato de, ao ser produzido, os interlocutores não estarem inseridos num mesmo contexto, é considerado descontextualizado. Nesse raciocínio se insere o argumento de que o texto escrito deve ser completamente explícito já que escritor e leitor não compartilham a um só tempo da produção de sentidos.

A compreensão de que é possível um texto totalmente explícito está ligada à noção de que tal explicitude se concretiza apenas e unicamente por recursos lingüísticos. Nesse sentido, fatores externos ao sistema da língua não são relevantes para a produção de sentidos. Entretanto, a todo instante deparamo-nos com textos escritos que, se não fosse pelo auxílio de outros recursos, certamente padeceriam de falta de explicitude. Ou seja, a maior parte dos recursos que tornam os textos explícitos não dizem respeito aos recursos lingüísticos. Como bem observa Marcuschi (2000 a), “Basta ler as propagandas e muitos dos textos em locais públicos para constatar que neles a escrita tipicamente lexical não vai além de 50% do que temos que observar para interpretá-lo”.

Para não ficarmos apenas na discussão da questão, observemos o texto abaixo:

Texto 02

Dois turistas encontraram um cemitério brasileiro (argentino etc.). Vêem uma lápide na qual se lê: “Aqui jaz um político e homem honesto”. E um dos turistas comenta:

- Que estranho. Os brasileiros (argentinos etc.) enterram duas pessoas no mesmo túmulo. Extraído de Possenti, S., 1998.

Como podemos observar, a explicitude do texto acima não se deve única e exclusivamente a razões lingüísticas. Elementos sociais, históricos, culturais, etc., concorrem para a compreensão do texto acima. É comum, em nossa sociedade, o discurso de que política e honestidade não convivem juntas. Isso por razões históricas, e é a partir dessa experiência que o enunciado faz sentido. O conhecimento, portanto, resulta da integração de vários fatores: cognitivos, sociais, culturais, emocionais, etc. Assim sendo, a língua (oral ou escrita) não é autônoma e, portanto, não é explícita. A explicitude, nesse sentido, é resultado de um trabalho discursivo que envolve não apenas recursos lingüísticos.

4. Conclusão

Esta discussão nos encaminha para a compreensão de que língua e fala são práticas sociais que se realizam discursivamente. Um texto, tanto oral quanto escrito, nunca será totalmente explícito se considerarmos que, tanto ouvinte quanto leitores, não são meros receptáculos de informações, mas também trazem suas crenças, percepções, conhecimentos de mundo para construir sentidos no momento de ler ou ouvir. Além do mais, a crença em explicitude textual está diretamente ligada à concepção de linguagem que compreende a língua como espelho do mundo. Somente acreditando que a língua referencia diretamente a realidade é que se pode defender a existência de texto totalmente explícito. De outro modo, sob a concepção de que a linguagem reconstrói o mundo na sua própria ordem é impossível admitir a existência de explicitude textual, justamente porque a ação da linguagem na sua relação com o homem é uma ação intersubjetiva. A produção de sentidos, nessa perspectiva, não se dá por uma relação direta mas permeada de implícitos e explícitos.

Portanto, a língua - oral e escrita- é movida de subentendidos e pressupostos. Qualquer valor que venha a ter a escrita numa relação de superioridade à fala, este não é devido a propriedades exclusivas da escrita, mas atribuído por um grupo social que a legitima no interior da sociedade.

5. Referências bibliográficas

- HAVELOCK, Eric. A. [1982] (1996). *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1994). *Contextualização e explicitude na relação fala e escrita*. (mimeo)
- _____. (1995). *Oralidade e Escrita*. Apresentado no II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de língua. UFRN, Natal (mimeo)
- _____. (2000a). *Cognição, Explicitude e Autonomia no uso da língua* (mimeo)
- _____. (2000b). *Fala e escrita na grade dos gêneros textuais*. Trabalho apresentado na XVIII Jornada de Estudos lingüísticos, Salvador: Universidade Federal da Bahia-UFBA.
- NISTRAND, Martin & WIEMELT, Jeffrey. (1991). When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. TEXT 11 (1), pág. 25-41.
- OLSON, David. (1997) *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo. Ática.
- SINCLAIR, Melinda. (1993) *Are academic texts really descontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective the role of context in written communication*. Text 13 (4), pág. 529-558.
- SOARES, Magda. [1998] (2000). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

A concordância verbal em variedades rurais do semi-árido baiano: um estudo gramatical-comparativo

Norma Lucia Fernandes de Almeida

Universidade Federal de Feira de Santana - UEFS

Universidade de Campinas - UNICAMP

ABSTRACT: This paper presents data from linguistic studies of rural spoken portuguese of Bahia.

PALAVRAS-CHAVES: Português rural; variação.

1. Introdução

A concordância verbal é um aspecto da gramática que vem sendo muito usado ao se classificar as variedades lingüísticas em cultas, populares, caipira, etc. É também uma das características sintáticas mais utilizadas para diferenciar o Português Brasileiro (PB) do Português Europeu (PE). No entanto, está ainda aberto a discussão de muitas questões.

Por conta disso, e de outros fatores,¹ esse tema no PB (concordância variável) vem sendo trabalhado tanto por gerativistas, quanto por sociolingüistas. Aos primeiros interessa saber quais fenômenos estão relacionados a essa variação, principalmente à perda e se essa se constitui numa mudança paramétrica, que é postulada pela teoria de Princípios e Parâmetros, como um conjunto de fenômenos atestando uma mudança, que teria uma única causa profunda (Galves 1993). Por outro lado, os sociolingüistas se preocupam em descobrir se esse fenômeno resultou do contato do Português no Brasil com as línguas africanas e brasílicas, ou se é apenas resultado da deriva interna, já prevista na 'configuração' das línguas românicas. Além disso, verificamos também se o fenômeno tem algum encaixamento estrutural e social.

Assim dentro desta perspectiva estamos, inicialmente, descrevendo dados, especificamente fazendo a descrição de como se dá a concordância verbal em variedades rurais baianas, tendo como meta final a comparação com estudos realizados em outras localidades da Bahia. Posteriormente, pretendemos ainda realizar a comparação desses resultados com trabalhos feitos em diferentes regiões do Brasil e de Portugal, com o intuito de verificar se há mais de uma gramática no PB e se entre o PB e o PE as diferenças são em nível de língua I ou em nível de língua E.²

Trabalhamos com dialetos rurais por concordamos com o proposto por Mattos e Silva, (2000- no prelo) que o estudo do português popular é fundamental para o conhecimento do processo de constituição do português brasileiro. Esse português, segundo a autora, tem como antecedente histórico, o *português geral brasileiro*, "que, adquirido na oralidade e em situações de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil"³

Feitas essas considerações, passemos a apresentar alguns resultados preliminares sobre o uso variável de concordância verbal.

2. A concordância verbal em duas microrregiões do semi-árido

Nessa apresentação, vamos nos deter no uso variável da concordância verbal no que se refere à variante explícita de plural e variante zero em elementos verbais da 3ª pessoa do plural ou P6, a partir de estudos do português falado na região do semi-árido, que podem talvez, posteriormente, apontar para uma questão que vem sendo trabalhada por alguns gerativistas (cf. Kroch, 1989) a questão do conflito de gramáticas em processos de variação e mudança lingüística.

As pesquisas com a concordância a serem apresentadas aqui são conclusões de dois estudos pilotos, um deles realizado com dados do NELPRU (Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa Rural),⁴ com

a localidade de Barra/Bananal-Rio de Contas (2000), conforme Silva (2000), complementado por nós, Almeida (2001) com dados dos escolarizados, a partir de gravações realizadas em 1999. O outro são os resultados de um estudo preliminar feitos com dados da zona rural da Matinha (gravações realizadas em fevereiro de 2001), que é um povoado próximo a cidade de Feira de Santana.

As comunidades "gêmeas" de Barra/Bananal trabalhadas no estudo de Silva (2000) fazem parte da zona de Mineração da Bahia. Seus moradores são afro-descendentes. As comunidades são bastante pobres e com um nível de escolarização muito baixo. Trata-se de dois núcleos rurais pequenos, tendo cada um, no máximo, 400 habitantes.

A Matinha é um distrito de Feira de Santana, que fica na fronteira com o Recôncavo Baiano, é como se costuma dizer situada na 'Porta do Sertão'. A Matinha que também já foi bastante habitada mais por afro-descendentes, hoje é o que poderíamos dizer uma localidade composta por pessoas mestiças. Existem na sede e em sua zona rural, na qual foram realizadas as gravações, escolas de ensino fundamental. Além disso, os moradores mantêm um contato muito grande com a cidade de Feira de Santana, pois vendem a sua produção agrícola nas feiras do município.

Assim, as duas comunidades rurais trabalhadas apresentam características sócio-culturais diferenciadas que se refletem, até certo ponto, nos aspectos lingüísticos.

Vamos aos dados

A amostra de Silva foi composta de 18 inquiridos distribuídos de acordo com as células sociais: sexo (masculino e feminino) faixa etária(1- 15/35 anos; 2- 36/55 anos; 3- 56/80) e nível de escolaridade (analfabeto, alfabetizado funcional, falantes com até a quarta série do ensino fundamental). Silva também analisou a 1ª do plural e 2ª indireta, mas usaremos o da 3ª plural, exemplificada abaixo:

- VARIANTE EXPLÍCITA

(1) "Aí, eles ficaram morrendo de vergonha"(Barra/Banana - lm1a)

VARIANTE ZERO

(2) "eles pega0 uma casa aí"(Barra/Bananal- h3n)

¹ Como, por exemplo, por ser uma das características estruturais que definem um crioulo.

² Esse é projeto que estamos desenvolvendo na tese de doutorado em andamento pela UNICAMP.

³ Em seus estudos mais recentes Naro e Scherre (1993, 1998) postulam que a origem primeira da desaparecimento da concordância veio de Portugal, mas que as formas de contato, ocorridas na fase de nativização do PB, podem ter tido, também, algum papel relevante nesse processo de mudança. Neste aspecto, Mello (1998:74) diz que "o contato entre o português e línguas africanas no Brasil provavelmente ocasionou o surgimento de línguas crioulas em áreas rurais (...) Nos centros urbanos, entretanto, a formação de crioulos teria sido altamente improvável".

⁴ Esse núcleo é sediado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. (cf. Almeida e Carneiro, 1999)

Foi verificado que no vernáculo de Barra/Bananal o uso da marca explícita de plural, da P6, entre as pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade foi de 9%. Para complementar o estudo de Silva, utilizamos os dados dos três únicos escolarizados (2 com 2º grau e 1 com 1º completo) da comunidade, o resultado foi o seguinte 50% de aplicação da regra de concordância.

Já na Matinha o resultado com dados de 04 pessoas que eram ou analfabetas ou alfabetizados funcionais; foi de 28% de uso das marcas explícitas de plural, enquanto que entre os escolarizados o índice de concordância foi de 51,42%, demonstrando uma aquisição da regra através da escola. Vejamos alguns exemplos:

- VARIANTE EXPLÍCITA

(1) eles ficaram com medo dele”(Matinha - Im1e)

VARIANTE ZERO

(2) “eles num conhecia nem bola quadrada”(Matinha- h3a)

Naro e Scherre (1997: 93-114) ao considerarem os níveis de escolarização na aquisição de marcas explícitas de plural no português urbano mostram que os falantes com oito anos de escolarização apresentam um percentual de 78%, e atingem no máximo 81% com onze anos de escolarização.

Assim, verificamos que os níveis de aquisição na zona rural são menores do que os da zona urbana. Esse fenômeno pode ser, talvez, explicado através do fato de que na zona urbana eles têm um maior contato com as chamadas forças normativizadoras da língua, nesse caso específico, mídia, leitura, escolarização...

Postulamos desta forma que está havendo aquisição da regra nos dialetos rurais baianos, via escolarização e via contato com a mídia. No entanto, a língua alvo dos falantes da zona rural seria um português coloquial urbano que também está em processo de mudança. Assim, teríamos duas forças atuando no PB, no caso aqui estudado no Português Brasileiro em sua variedade baiana, uma ‘de cima para baixo’ e outra ‘de baixo para cima’. A primeira levando esses dialetos rurais a se aproximarem mais do urbano e a outra, a da deriva natural, levando o dialeto urbano a algumas perdas morfológicas, como por exemplo a do futuro sintético, o uso generalizado do a gente em lugar do nós como estratégia para se evitar o uso de morfema de plural, entre outros.

A diferença de percentuais entre as amostras de **Barra/Bananal** e da **Matinha** seriam explicadas a partir dessa relação. Em Barra/Bananal há um índice bastante pequeno de escolarização. Só cinco adultos possuem nível médio, e alguns adolescentes estão frequentando a escola na sede do município. Esses adolescentes não foram gravados por estarem fora da faixa etária trabalhada. Nessas duas localidades ‘gêmeas’ a energia elétrica só havia chegado a menos de dois anos. No período em que realizamos as entrevistas, só computamos quatro TVs em Barra e três TVs em Bananal, assim a atuação da força que vem ‘de cima para baixo’ ainda é pequena. Em **Matinha** há uma maior penetração das forças ‘normativizadoras’ da língua por conta de ser uma localidade com um nível de baixo para médio de escolaridade, e um maior contato com a mídia. Além disso, essa última comunidade está localizada muito próxima a Feira de Santana, que é um grande centro urbano.

3. Conclusão

A análise dos dados nos leva a concluir, de forma ainda intuitiva, que as duas comunidades têm, pelo no que se refere a esse fenômeno, a mesma ‘gramática’ (no sentido gerativo do termo), mesmo apresentando diferenças de percentuais. No entanto, as diferenças não são tão relevantes a ponto de podermos caracterizá-las como línguas diferentes. Resta-nos verificar como se dá a concordância nas outras pessoas verbais e em outros aspectos da gramática para uma análise mais segura.

Resta, também, fazer estudos comparativos entre o PB urbano e o PB rural para a verificação dos níveis de diferenças, só então poderíamos verificar, de forma segura, se temos duas ou mais gramáticas atuando no PB, já que segundo Galves entre o PB e PE temos duas línguas I diferentes.

4. Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, Norma Lucia F. de & CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. Constituição de um corpus lingüístico em comunidades rurais: uma experiência no semi-árido baiano. In.: MOURA, Denilda. *Os múltiplos usos da língua*. Macéio: UFAL, p. 393-401. 1999.
- BAXTER, Alan & LUCCHESI, Dante. Processos descriuolização no sistema verbal de um dialeto rural brasileiro. *Papia*. 2:59-71, 1993.
- GALVES, C. M. C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In. I. Roberts e M. Kato (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, Editora da UNICAMP, p. 387-408, 1993.
- GALVES, C. A sintaxe do português brasileiro. *Ensaio de Lingüística*. 13 p.31-50, 1987.
- KROCH, Antony. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Journal of Language Variation and Change*, 1, pp. 199-244, 1989.
- MATTOS E SILVA, Rosa V. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. *Comunicação no III Seminário do Projeto Para a História do Português Brasileiro*, Campinas, UNICAMP. (no prelo).
- MELLO, H. O português vernáculo do Brasil. In.: Matthias, P. e Schwgler (eds). *América negra: panorâmica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas e portuguesas y*
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony J. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: Hora, D. da (org.) *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa, Idéia, 1997. p.93-114.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony J. Hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito simples. Comunicação apresentada no *Colóquio Internacional- projetos de investigação lingüística sobre o português do Brasil*. Berlim. 1998b.

Classificação de expressões cristalizadas verbais

Oto Araújo Vale

Universidade Federal de Goiás

RÉSUMÉ: *Les expressions figées constituent un problème à part entière aussi bien pour la linguistique que pour le traitement automatique des langues. Nous présentons ici un classement des expressions figées verbales du portugais du Brésil d'après leur structure valencielle. Nous établissons un classement en tables qui explicitent les propriétés de ces expressions.*

PALAVRAS-CHAVE: *Expressões cristalizadas; valência; léxico-gramática; tratamento automatizado.*

A tradição dos estudos sintáticos relegou as EC durante algum tempo ao limbo das exceções (Lyons 1979: 184-186; Lyons 1987: 141) ou das anomalias lexicais (Perini 1996: 347). No entanto, isso está longe de ser o que realmente se passa.

As EC não são exceções. Gross (1982, 1988) fez um estudo sistemático das EC do francês e notou que para cerca de 8.000 verbos usuais existem mais de 20.000 EC verbais. Gross demonstra também que as EC têm uma sintaxe bem semelhante à das frases componenciais

Além disso, o uso das EC tampouco constitui uma exceção. Com efeito, ao se procurar pela seqüência *bater as botas* em um corpus com 119,5 milhões de ocorrências do português do Brasil (constituído pelo Corpus da UNESP de Araraquara, pelas edições da Revista Veja de 3 de junho de 1992 a 30 de agosto de 1995, e pelas edições da Folha de S. Paulo de 1994 a 1997), encontramos uma única ocorrência que deveria ser interpretada componencialmente, enquanto que da EC *bater as botas* existem 22 ocorrências. Ou seja, o uso preferencial da seqüência *bater as botas* é o da EC.

Uma característica fundamental das EC verbais é o fato de todas elas serem constituídas em torno de pelo menos um verbo, o que não ocorre com as EC de outras classes¹. A morfologia do verbo constitutivo das EC em nada difere da morfologia dos “verbos simples”: seguem os paradigmas de conjugação e concordam sempre com o sujeito da frase. Mas é interessante notar que mesmo verbos defectivos como *chover* podem assumir todas as formas conjugadas em uma EC²:

(1) Mesmo as “lideranças”, como se dizia, do movimento por uma universidade crítica choviam um pouco no molhado. FSP 10/05/98

O presente trabalho parte do princípio de que as expressões cristalizadas (EC) constituem o núcleo valencial da frase. Isso pressupõe, portanto, a centralidade do verbo na construção frasal (Tesnière, 1959; Borba 1996). Apresentamos uma classificação das EC verbais com um complemento fixo, colocando dentro de uma mesma classe as EC com características sintático-semânticas semelhantes. Essa classificação se faz necessária para, entre outras coisas, a identificação das EC no tratamento automatizado da linguagem.

Estabeleceremos inicialmente as diferentes classes³, segundo o tipo de valência da EC, e discutiremos esse tipo de classificação, as propriedades e as dificuldades do estabelecimento dessas classes. Apresentaremos uma das matrizes que utilizamos para efetuar a classificação e apresentaremos alguns dos resultados que nos pareceram interessantes.

1. Classes de EC com um complemento fixo

Estas classes apresentam uma relativa homogeneidade. A maioria das EC pertencem a estas classes. Temos classes formais com valência 1 e com valência 2.

1.1. Valência 1

1.1.1. Classe C₁

Estrutura: N₀ V C₁

(2) (...) todo mundo já pagou um mico na vida. FSP 16/11/97
Esta é a classe mais numerosa. Das 5000 EC que estudamos, mais de 1109 pertencem a esta classe. Apresentaremos em 4. um fragmento da tábua dessas EC.

1.1.2. Classe CP₁

Estrutura: N₀ V Prep C₁

(3) Os advogados de Maluf subiram nas tamancas. FSP 23/Out/98

Esta classe é também numerosa. Pertencem a ela 596 EC.

1.2. Valência 2

Se tomamos as seguintes ocorrências

(4) Em dois meses de campanha, nenhum político meteu o bedelho nos programas de televisão. FSP 27/07/97

(5) Severino Cavalcanti (PPB-PE) lavou a alma da oposição. FSP 06/02/97

(6) Os ataques do governador cearense às lideranças peemedebistas puxaram o tapete do Fundo Social de Emergência. FSP 03/02/94

notamos que nelas o sujeito é livre, o primeiro complemento é fixo, e o segundo é livre. Aparentemente elas poderiam ser consideradas como aparentadas. Mas, olhando melhor, observamos que os fenômenos envolvidos podem ter natureza distinta.

Com efeito, a melhor estrutura formal para a EC em (4) pode ser explicitada como:

N₀ V C₁ prep N₂

enquanto que nas ocorrências (5) e (6) a estrutura

N₀ V (C de N)₁

parece ser mais adequada. Ou seja, no grupo nominal em posição complemento seria constituído por uma parte fixa e outra parte livre.

Portanto, para que exista uma certa coerência e homogeneidade na classificação torna-se necessário criar uma classe que contemple esse tipo de estrutura. Além disso, notamos que havia uma certa regularidade em algumas dessas construções.

¹ Por exemplo, as EC substantivais podem tanto ser constituídas por substantivos, como um *leitor de código de barras*, quanto por verbos como em *um chove não molha*, e até mesmo por frases inteiras: *um deus-nos-acuda*.

² Em nossos exemplos as EC virão sempre sublinhadas.

³ O formalismo mínimo que introduzimos é o seguinte: V – verbo; Prep – preposição; N₀ – grupo nominal livre (i.e. não cristalizado) em posição sujeito; N₁ – grupo nominal livre em posição primeiro complemento; N₂ – grupo nominal em posição segundo complemento. Da mesma maneira, para os grupos nominais cristalizados a notação será semelhante: C₀ para a posição sujeito, C₁ para a posição primeiro complemento e C₂ para a posição segundo complemento.

Com efeito, no exemplo (5) o substantivo livre que complementa o argumento à direita do verbo tem que ser um substantivo necessariamente humano. Isso confere a este tipo de estrutura propriedades sintáticas próprias, como o tipo de pronominalização do componente livre à direita do verbo.

Isso poderia nos leva a pensar que existiria um certo número de EC que poderiam ter dois tipos de classificação, conforme a distribuição dos argumentos livres. Este é o caso da EC *encher os olhos* que pode tanto ter um sujeito causativo como em:

(7) Por sua vez, Faúse Hatem encheu os olhos da platéia, num desfile emocionante e de concepção impecável. FSP 28/07/94 quanto um sujeito experimentador, como em:

(8) Nesse domingo, enchi meus olhos com o caderno de Esporte da Folha. FSP 02/08/95

De fato, em (7) o complemento fixo *olhos* pode ser considerado como uma parte do corpo do N_2 em (7), enquanto que em (8) seria uma parte do corpo de N_0 . Isso se dá porque o que existe aqui é um tipo de reestruturação, em que o que era complemento em (7) passa a ser sujeito em (8). Esse tipo de reestruturação tem uma certa regularidade nas EC de estrutura

$N_0 V (C \text{ de } N_1)$

em que, no argumento entre parênteses, C é uma parte do corpo de N.

No entanto, ao se estabelecer uma classificação, o que se espera é justamente que cada EC seja representada em apenas uma classe. Assim, decidimos criar a classe CAN com esta estrutura e com esta característica, ou seja, C é uma parte de N que, por sua vez, se refere sempre a um ser humano. Esta última característica diferencia esta classe de uma outra, que denominamos CDN, cuja estrutura é também $N_0 V (C \text{ de } N_1)$. De fato, na classe CDN o N pode ser não humano, como em (6). Já para o exemplo 4, criamos a classe C1PN.

Assim, com valência 2 temos as seguintes sub-classes: C1PN, CAN e CDN, além da classe CNP2 que tem uma estrutura diversa das demais.

1.2.1. Classe C1PN

Estrutura: $N_0 V C_1 \text{ Prep } N_2$

Esta classe tem 240 EC.

1.2.2. Classe CAN

Estrutura: $N_0 V (C \text{ de } N_{hum})_1$

Classe a que pertencem 110 EC, na qual a parte fixa C é definida com parte do corpo de N humano.

1.2.3. Classe CDN

Estrutura: $N_0 V (C \text{ de } N_1)$

Esta classe possui 80 EC. É interessante notar que nesta classe boa parte dos N livres introduzidos por preposição à direita do verbo pode assumir uma forma adjetival:

(9) Veja, por exemplo, o problema da dinheirama que azeita a engrenagem das campanhas eleitorais. FSP 20/06/94

(10) (...)a moeda mais à mão para azeitar a engrenagem eleitoral serão as nomeações. FSP 19/03/95

1.2.4. Classe CNP2

Estrutura: $N_0 V N_1 \text{ Prep } C_2$

Esta classe apresenta um certo interesse, na medida em que, por definição, em boa parte das EC têm um argumento livre interposto entre o verbo e o complemento fixo:

(11) Pelo fato de não ter agido assim no caso Econômico, o BC

não pode continuar empurrando a crise com a barriga. FSP 08/11/95
Pertencem a ela 240 EC.

2. As tábuas

Nossa classificação é feita em tábuas como as do Léxico-Gramática (Gross, 1975) nas quais encontram-se as EC e suas propriedades. Em realidade, essas tábuas constituem matrizes nas quais as linhas são as entradas e as colunas as propriedades para cada entrada. Na intersecção de cada coluna com cada linha um sinal “+” significa que aquela propriedade se aplica àquela EC. Um sinal “-” significa que a propriedade não se aplica.

$N_0 = N_{hum}$	$N_0 = N_{non-hum}$	$N_0 = \text{ativo}$	$N_0 = \text{afetado}$	$Neg. \text{obrigat.}$	V	DET	C1	$C1 = N_{plural}$	$C1 = N_{pc}$	Passiva	ação-processo	estativo
+	+	-	-	-	<descascar>	um	abacaxi	-	-	+	-	-
+	-	-	-	-	<abanar>	o	rabo	-	+	-	-	-
-	+	-	+	+	<valer>	um	alfinete	-	-	-	-	+
+	-	-	-	-	<levantar>		acampamento	-	-	+	-	-
+	-	-	-	-	<mostrar>	as/poss0	armas	+	+	+	-	-

Extrato da tabela C1

Apresentamos acima um fragmento da tábua C1 no qual podemos ver as entradas de algumas EC e suas propriedades. Nas colunas à esquerda da coluna “V” temos as propriedades sintático-semânticas do sujeito da EC, e a coluna “Neg.obrigat”, que marca a negação obrigatória.

Assim, notamos que a maioria das EC do fragmento acima devem ter como sujeito um substantivo humano ($N_0 = N_{hum}$) e que só a expressão *não valer um alfinete* tem obrigatoriamente um substantivo não humano ($N_0 = N_{non-hum}$) como sujeito, além de ser uma EC que deve ser necessariamente negativa.

As colunas V, DET e C1 constituem os elementos componentes da EC: verbo, determinante (se houver) e elemento cristalizado. Pode-se ver que a EC *mostrar suas armas* pode tanto ter como determinante o artigo definido plural, quanto o possessivo Poss⁰ (o índice “0” aqui indica que o possessivo é correferente com o sujeito da frase). A casa vazia do determinante da EC *levantar acampamento* significa que esta EC não possui determinante.

Nas colunas à direita, temos algumas outras propriedades: as duas primeiras colunas dizem respeito às propriedades do elemento cristalizado: a coluna $C_1 = N_{plural}$ significa que o plural é obrigatório e a coluna $C_1 = N_{pc}$ significa que C_1 é um substantivo que designa parte do corpo.

Um “+” na coluna Passiva significa que a EC pode ser apassivada, como demonstra a seguinte ocorrência da EC *descascar um abacaxi*:

(12) Nesta semana, começou a ser descascado o abacaxi do aumento do funcionalismo público. FSP 18/08/94

Com efeito, um bom número de EC pode ser apassivada e admitir até mesmo inserções – cf. exemplo (1). Estas últimas propriedades são interessante pois vão contra certas idéias de que EC teriam uma estrutura especialmente rígida (Perini, op.cit).

A classificação apresentada aqui tratou somente das EC com um complemento fixo. Em realidade, este tipo de taxonomia pode se aplicar a outros tipos de EC. Na tese que estamos desenvolvendo tratamos as EC com pelo menos uma casa valencial. Deveremos estabelecer assim uma classificação geral das EC do português do Brasil.

Referências bibliográficas

- BORBA, F.S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- GROSS, M. *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann, 1975. 414 p.
- GROSS, M. Une classification des phrases “figées” du français. *Revue québécoise de linguistique*, Vol. 11 n. 2. p.151-185, 1982.
- GROSS, M. Les limites de la phrase figée. *Langages* n. 90. p.7-22, junho 1988.
- LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.
- LYONS, J. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- PERINI, M.A. *Gramática descritiva do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- TESNIÈRE, L. *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1959 (2ª. ed. 1969)

Uma análise da poesia de Gerard Manley Hopkins na tradução de Augusto de Campos

Prof^a Dr^a Patrícia Anne Vaughan

Universidade Federal do Ceará - Professor Visitante

RÉSUMÉ: Análise da tradução para a língua portuguesa, feita por Augusto de Campos, de algumas poesias escritas por Gerard Manley Hopkins, que se destacou entre os poetas ingleses do século XIX por produzir uma obra que combina, com esmero e beleza, uma doutrina profundamente cristã e um pensamento profundamente filosófico

PALAVRAS-CHAVE: Tradução literária – poesia – espiritualidade – filosofia.

Introdução

Tendo feito um estudo exaustivo da obra do poeta britânico, Gerard Manley Hopkins (1844-1889), a fim de elaborar minha tese de doutorado, intitulada **Convergences of Ignatian and Scotist Elements in the Poetry of Gerard Manley Hopkins**, muito me interessou o livro publicado por Augusto de Campos em 1997, **Hopkins: A Beleza Difícil**, em que ele traduz algumas das poesias mais conhecidas e mais belas de Hopkins que, no final do século passado, despontou como um dos poetas mais originais da língua inglesa.

Se é verdade que a poesia de Hopkins é bela, é verdade também que ela apresenta muitas dificuldades para ser bem entendida, tanto na sua linguagem quanto no seu conteúdo. A dificuldade em traduzir o poeta baseia-se principalmente no fato de que ele não apenas criou um ritmo todo particular mas, com frequência, também fez uso de ousadas inversões sintáticas, aliterações, assonâncias e rimas internas, e ainda utilizou-se de neologismos, arcaísmos e termos dialetais.

Contudo, o poeta não quis apenas dar nova vida à linguagem poética. Buscava, sobretudo, atingir o que ele denominou o *in scape*, ou seja aquele elemento que faz cada coisa singularmente diferente de todas as outras coisas. E, a essa noção, frequentemente acoplava a procura do que ele chamava de o *instress* de cada coisa, ou seja, sua energia inerente. A frase proferida pelo próprio poeta simplifica o nosso entendimento desses termos que ele mesmo inventou: “**Aqui-lo para que olhamos atentamente, olha atentamente para nós.**”

Seria impossível, portanto, analisar a obra poética de Hopkins olhando apenas para o seu uso singular da linguagem e para a poética que ele desenvolveu, que é tão diferente daquela dos seus contemporâneos. Para compreender, de fato, sua poesia temos que compreender a sua maneira de pensar. E este modo de pensar foi influenciado sobremaneira pelo fato de que ele, aos vinte e poucos anos, entrou para a Companhia de Jesus (Os Jesuítas) e mais tarde ordenou-se sacerdote da Igreja Católica. Assim, como comentamos na nossa tese mencionada no início desta introdução, Gerard Manley Hopkins se destaca entre os poetas do final do século XIX, porque conseguiu dentro de uma vida muito breve (morre aos 45 anos) produzir uma poesia que combina, com beleza e esmero, uma doutrina profundamente cristã e, ao mesmo tempo, um pensamento profundamente filosófico. Enquanto a poesia que ele escreveu quando ainda estudante na Universidade de Oxford, reflete o pensamento dos Românticos (especialmente William Wordsworth e John Keats) e também os Vitorianos (especialmente Walter Pater), as influências que mais tarde predominam na sua vida e na sua poesia vêm dos **Exercícios Espirituais** de Santo Inácio de Loyola (fundador dos Jesuítas) e a filosofia/teologia de um grande pensador medieval franciscano, Duns Scotus.

Enquanto Hopkins amadurecia, tanto espiritual como artística-

mente, essas duas influências dominantes começavam a convergir no seu pensamento, produzindo o vigor e a energia que caracterizam a poesia da sua maturidade. Os pontos de convergência da doutrina de Inácio e a de Scotus se encontram no fato de que ambas:

- a) seguem a teologia cristocêntrica;
- b) possuem visão sacramental da natureza e
- c) insistem no papel do livre arbítrio em levar o ser humano a fazer aquelas escolhas que norteiam sua vida.

Levando em conta a importância desses três elementos na poesia de Hopkins, na nossa pesquisa, analisamos a tradução de algumas das suas poesias feita por Augusto de Campos no seu livro **Hopkins: A Beleza Difícil**, quanto a sua fidelidade ao autor britânico em relação

- ã ao seu pensamento filosófico/teológico,
- ã ao seu uso inovador da linguagem e
- ã à sua poética singular.

Dois Métodos de Tradução Literária

Aíla de Oliveira Gomes, que trouxe para a língua portuguesa a primeira versão da obra de Hopkins, fala sobre a dificuldade de traduzir sua poesia:

*O prazer estético e a elevação de espírito proporcionados pela poesia de Hopkins justificam bem a tentativa de verter-se alguns de seus melhores poemas para o português, de modo a facilitar-lhes a compreensão a um círculo maior de leitores no Brasil. Dada a dificuldade, ou melhor, a impossibilidade de uma tradução, no sentido próprio do termo, da grande maioria de sua produção poética, a muitos podia parecer mais aconselhável que edições bilíngües, com fins de divulgação, apresentassem não mais que paráfrases em prosa, ao lado dos textos originais, e que se renunciasse, portanto, a forma versificada.*¹

Mas a própria tradutora desiste desta proposta com a alegação muito justa de que “a prosa iria, pois, muito provavelmente provocar um distanciamento ainda maior do espírito de fidelidade aos poemas, do que mesmo versos incapazes de reproduzir um sentido mais pleno, ou as qualidades sonoras e a arquitetura quase bárbara dos originais.”² O resultado do seu trabalho, rico e cuidadoso, nos apresenta um volume bilíngüe em que a autora faz traduções poéticas que, se não conseguem manter a beleza sonora da obra original, são quase sempre fiéis ao seu conteúdo.

¹ Gomes, Aíla de Oliveira. **Gerard Manley Hopkins: Poemas**, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 11.

² Ibid, p. 11.

Augusto de Campos, por outro lado, assume uma postura mais ousada quanto a sua tradução de Hopkins. Ao apresentar a coda do seu trabalho, ele afirma:

A proposta, em suma, é de construir, a partir de Hopkins, poemas legíveis em português – belos e complexos poemas, que querem responder à arte com mais arte. Poemas que não precisam de desculpas nem peçam perdão por existirem. Forma. “A técnica é o teste da sinceridade” (Pound, “lê Grande Traduttore”). Alma. A transmigração de que fala Borges a propósito de Fitzgerald e Omar Khayyam. Forma e alma. Esta é a meta. Tradução-arte. Conversa entre poetas. O resto é prosa.³

Diante das duas propostas metodológicas de trabalho, a primeira de ser tão fiel quanto possível à obra original e a segunda de “construir” uma nova obra partindo da original, parece-nos que é a segunda que permite a abertura de novos caminhos para a análise tradutória, inclusive o direito de questionar a própria validade deste tipo de proposta.

Análise: “God’s Grandeur” (1877)

Este soneto faz parte de um grupo de dez poesias escritas por Hopkins em 1877 (conhecidos como *Sonetos da Natureza*) enquanto ele, como seminarista Jesuíta, estudava teologia no País de Gales. As poesias que ele escrevia neste período refletem, não somente a recente aquisição dos ensinamentos de Scotus, mas também um sentimento semelhante ao do poeta Wordsworth na sua maneira de ver a natureza e o ser humano. A este sentimento foi acrescentada sua visão particular do mundo como “palavra, expressão e notícia de Deus”.

Quanto a sua forma, o soneto de Hopkins segue a deste gênero de poesia escrita na língua inglesa, isto é, uma oitava (8 versos) e um sexteto (seis versos). Também, o poeta segue outra técnica que é comum neste tipo de poesia, isto é, a volta, em que a linha de pensamento apresentada na oitava torna-se, no sexteto, um tipo de reflexão sobre a mesma. O ritmo, como em toda a obra de Hopkins, é extremamente complexo, uma vez que ele experimentou com várias formas de ritmo, incluindo o inovador *sprung rhythm*, que depois se tornaria, junto com os elementos de *inshape* e *instress*, uma espécie de marca registrada da sua poesia. No entanto, neste soneto ele faz uso de um ritmo de contraponto em vez do *sprung rhythm*. Dentro do tempo e espaço permitidos aqui, não é possível uma análise maior deste aspecto de “God’s Grandeur”, embora ele seja, se compararmos com outras poesias de Hopkins, um dos mais simples no seu ritmo. Apresenta um padrão em que cada verso contém cinco sílabas fortes, seguidas de uma fraca ou, duas sílabas fracas seguidas de uma forte. Uma variação (justamente o contraponto) ocorre quando, em vez de uma ou duas sílabas fracas seguidas por uma forte, percebe-se duas fortes alternadas. A rima, por outro lado, é muito simples, seguindo o padrão: *abbaabba* (na oitava) e *cdcdcd* (no sexteto).

Podemos ver na oitava do soneto, **God’s Grandeur**, além desta forma poética, as idéias filosóficas de Scotus, assimiladas por Hopkins através do que ele chamava de *inshape* e *instress*:

The world is charged with the grandeur of God.
It will flame out, like shining from shook foil;
It gathers to greatness, like the ooze of oil
Crushed. Why do men then now not reck his rod?
Generations have trod, have trod, have trod;
And all is seared with trade; bleared, smeared with toil;
And wears man’s smudge and shares man’s smell: the soil
Is bare now, nor can foot feel, being shod.

Os versos do soneto são, ao mesmo tempo, um elogio à beleza da natureza criada por Deus e uma lamentação pela destruição desta

mesma natureza pelo homem. Este tema é reforçado pelas imagens que Hopkins cria. Nos primeiros quatro versos ele usa a imagem da eletricidade para indicar o poder e também o perigo que a natureza apresenta. Um exemplo disso é a palavra “charged” (carregado) no primeiro verso, seguida de “flame out” (produzir chamas) e “shining from shook foil” (o brilho produzido quando um metal, leve e brilhante, como alumínio, por exemplo, é movimentado). Numa versão anterior do soneto, no lugar desta imagem aparece a palavra “lightning” (relâmpago), também ligada à idéia de eletricidade. Uma outra imagem, bem diferente, aparece nos versos 3 e 4, isto é, a imagem das olivas maceradas: “the ooze of oil”. Óleo de oliva, no Velho Testamento, é um símbolo de poder e realeza e no soneto provavelmente era a intenção do autor transmitir a idéia do poder divino evidente na criação.

No verso 4, o poeta pergunta porque o homem não teme a ira do Criador, não pensa nas consequências dos seus atos. Lamenta, nos versos seguintes, a destruição da natureza pelo homem: “all is seared” (queimado) “bleared”(ofuscado)... “smeared” (encoberto) and “wears man’s smudge” (veste a sujeira humana) “and shares man’s smell” (partilha do próprio cheiro do homem)... “the soil is bare now, nor can foot feel, being shod” (o solo é desnudado, e o pé do homem, agora calçado, não sente mais a terra).

Assim, entendendo um pouco sobre o pensamento de Hopkins e alguma coisa sobre a estrutura específica deste soneto, podemos comparar o original à tradução feita por Augusto de Campos, que ele intitulou **A Grandeza de Deus**:

A grandeza de Deus o mundo inteiro a admira.
Em ouro ou ouropel faísca o seu fulgor;
Grandiosa em cada grão, qual limo em óleo amor—
tecido. Mas por que não temem sua ira?
Gerações vêm e vão; tudo o que gera, gira
E gora em mercancia; em barro, em borra de labor
E o homem mancha o suor, o sujo, a sujeição; sem cor
O solo agora é; nem mais, solado, o pé o sentira.

A primeira coisa a chamar-nos a atenção na versão em língua portuguesa é o fato de que o elemento “elétrico” tão presente nos primeiros quatro versos do original, não aparece na tradução. Há uma diferença grande entre o verbo forte usado por Hopkins para descrever a energia presente no mundo (“The world is **charged** with the grandeur of God”) e a frase mais suave escolhida por Campos (“a grandeza de Deus o mundo inteiro **admira**”). A força da imagem, tão essencial ao pensamento de *instress* do Hopkins se perde, enfraquecida pela mudança do verbo “charged” no verso inicial, embora a idéia de energia apareça, timidamente, no segundo verso quando o tradutor fala em “ouro ou ouropel” que “faísca”. Mas, se nos primeiros versos, as imagens poéticas de Hopkins sobre a energia gerada pela natureza estão ausentes, o poeta Augusto de Campos cria uma descrição maravilhosa quanto à destruição do mundo pelo descuido e descaso do homem. A sonoridade criada por ele em frases como “*tudo o que gera, gira / E gora em mercancia, em barro, em borra de labor.*” traz para a língua portuguesa, a beleza do original em expressões novas que não deixam nada a desejar. A pura poesia do verso 7 da oitava produzida pela repetição da letra “s” não mostra apenas a habilidade do tradutor mas o talento do poeta: “*E o homem mancha o suor, o sujo, a sujeição, sem cor / O solo agora é; nem mais, solado, o pé o sentira.*”

A segunda estrofe apresenta um aspecto que é particular ao pensamento de Hopkins. Ele criou o termo *instress* justamente para

³ Campos, Augusto de. **Hopkins: A Beleza Difícil**, São Paulo, Editora Perspectiva, 1997, pp. 17-18.

indicar a energia inerente em cada coisa que existe. É “*the dearest freshness deep down things*” (o frescor que existe na essência das coisas) ... o elemento divino que não permite que a natureza seja destruída pelas barbaridades do homem. Afinal, o espírito do Criador continua presente entre nós, e em forma do “Holy Ghost” (o Espírito Santo, cujo símbolo na fé católica é um pombo branco) paira sobre “the bent world” (o mundo torto) e o protege com a ternura das suas asas.

And for all this, nature is never spent;
There lives the dearest freshness deep down things;
And though the last lights off the black West went
Oh, morning, at the brown brink eastward, springs —
Because the Holy Ghost over the bent
World broods with warm breast and with ah! bright wings!

A tradução feita por Augusto de Campos nos traz a seguinte versão do sexteto:

E ainda assim a natureza não se curva,
Um limpo frescor do ser das coisas vaza:
E quando a última luz o torvo Oeste turva
Ah, a aurora, ao fim da fimbria oriental, abraça —
Porque o Espírito Santo sobre a curva
Terra com alma ardente abre ah! a alva asa!

Parece-nos muito feliz também a frase “*límpido frescor*” (segundo verso do sexteto) que expressa com perfeição a idéia tão própria de Hopkins, a de *instress*, ou seja, “*the dearest freshness deep down things*”, sobre o qual já comentamos. Os últimos versos do sexteto, como também os quatro versos iniciais do soneto, enquanto não reproduzem com muita exatidão o tom expresso do original, certamente são exemplos da proposta de Augusto de Campos de “*criar poemas legíveis em português, belos e complexos poemas, que querem responder à arte com arte.*”

Breve comentário sobre a última estrofe de “The Wreck of the Deutschland” -1876 (“O Naufrágio do Deutschland”)

Hopkins escreveu este longo poema (divide-se em duas partes, a primeira com 10 estrofes e a segunda com 35) aos 31 anos quando estudava filosofia na Universidade de São Beuno, no norte do País de Gales, com outros seminaristas Jesuítas. Ao entrar na vida religiosa ele se impôs um silêncio poético, que foi rompido quando leu no jornal a história do desastre marítimo do navio *Deutschland* que, em dezembro de 1875, saiu do porto de Bremen na Alemanha com destino à América do Norte. Encalhou num banco de areias, na foz do Tâmis durante uma tempestade, fazendo muitas vítimas nas águas geladas do rio, entre as quais cinco freiras da Ordem de São Francisco, exiladas da Alemanha.

Na última estrofe do poema Hopkins expressa seu profundo desejo de que a Inglaterra, que ele amava tão profundamente, abraçasse novamente a fé da Igreja Católica. Assim ele faz um apelo a uma das freiras que, diante do sofrimento das vítimas do naufrágio, tentou animar e consolar. Pede a ela, que morreu vitimada pelo desastre e que ele acredita estar agora na presença de Deus, intercessão pela Inglaterra. Os últimos dois versos da estrofe final são sua própria oração por seu país, retratados em termos de cavalaria, próprios da Idade Média:

Dame, at our door
Drowned, and among our shoals,
Remember us in the roads, the heaven-haven of the Reward:
Our King back, oh, upon English souls!
Let him easter in us, be a dayspring to the dimness of us, be a
Crimson-cresseted east,
More brightening her, rare-dear Britain, as his reign rolls.

Pride, rose, prince, hero of us, high-priest,
Our hearts´charity´s hearth´s fire, our thoughts´chivalry´s throng´s
Lord.

Ao traduzir esta estrofe final, Campos, mais uma vez inventa termos surpreendentes, bem semelhantes aos do Hopkins:

Ó Dama, em tanta dor
Deposta, em nossa areia,
Revive em tuas vias, no seio-céu do Valor:
Que o nosso Rei retorne à aldeia!
Que ressurreine em nós, arcoirize nossa treva, seja um rubrolume
Leste,
Iluminando-a, à rara-e-cara Bretanha, enquanto Seu reino capeia
Orgulhoso, rosa, príncipe, herói nosso, arcepreste,
Fogo do lar do amor do corações, dos regimentos dos nosso
pensamentos
Grão-Senhor.

Chama-nos a atenção o 5º verso desta estrofe final a interpretação que o tradutor dá a certos termos, inventados na língua original por Hopkins, e reinventados na língua portuguesa por Augusto de Campos. “Que **ressurreine** em nós”, retrata com infinita beleza a oração do poeta, que pede ao Cristo, ressuscitado, o dom divina de nova vida: “Let him easter in us”. A palavra “easter” em inglês significa “páscoa”, palavra que em português também indica vida nova. O tradutor podia ter usado termos literais, como por exemplo, “Que ele seja a nossa páscoa”, mas ele entendeu que Hopkins queria dizer muito mais, queria que o Ressuscitado vivesse em nós, que fosse nosso Rei, e inventou a palavra belíssima “ressurreine”, que expressa mais do que perfeitamente o desejo do poeta. Repete este feito ao interpretar a frase “be a **dayspring** to the dimness of us”, que é um pedido que o Cristo ilumine as nossas vidas, como o novo dia ilumina a escuridão da noite. O tradutor transmite não somente a idéia de luminosidade, como acrescenta a de cor, quando interpreta o original como “**arcoirize** nossa treva”. A expressão “be a crimson-cresseted / East”, usada por Hopkins, também em forma de oração, pede ao Cristo que Ele seja para nós um novo dia, pois é no leste que o sol se levanta, anunciando o novo dia com as mais vibrantes cores. O poeta-tradutor junta as duas idéias de luz e de cor, e pede que o Cristo “seja um **rubrolume** / Leste.”

Um último comentário sobre a tradução desta estrofe refere-se ao 3º verso, em que Augusto de Campos traduz o original “the heaven-haven of the Reward” como “no seio-céu do Valor. Acreditamos que, ao interpretar “heaven-haven” como “seio-céu” o tradutor foi muito feliz, pois a sua escolha de palavras a idéia de “céu” = “heaven” como paraíso, e “seio” = “haven”, como lugar em que se acha segurança e ternura que se encontra no original. A palavra “Valor” (bravura, coragem), no entanto, parece fugir um pouca a idéia de “Reward” (prémio) no texto original. O poeta certamente refere ao “heaven-haven” = “céu-seio” como o grande prémio alcançado pela freira por causa da sua fé inabalável em Jesus Cristo, idéia que não é bem transmitida pela tradução. Mas isso, no mínimo, é um lapso pequeno no meio de tanta capacidade de captar o pensamento e os sentimentos expressos no original pelo tradutor.

Conclusão

Um comentário importante sobre o trabalho aqui apresentado é que não precisa o leitor aceitar as crenças religiosas do poeta para deleitar-se com sua poesia; é preciso apenas entendê-las. O jogo estético de som e ritmo, a intensidade de palavra e imagem, fornecem ao leitor uma experiência que vai muito além da questão de fé e de dogma. Mesmo sem compartilhar da sua crença, o leitor da poesia de Hopkins pode experimentar, através da sua linguagem, as mudanças

que ocorrem na vida de qualquer ser humano: momentos de medo, de alegria e até momentos de quase desespero encontram eco em nossos corações; e é esta a herança que nos deixou um dos grandes poetas do nosso tempo.

Podemos concluir este trabalho dizendo que, ao trazer a bela poesia de Gerard Manley Hopkins para a língua portuguesa, Augusto de Campos faz uma contribuição muito valiosa aos que se interessam pelo crescimento das letras brasileiras. A sua proposta inovadora dá oportunidade a muitos que, dada a dificuldade dos versos originais, talvez não chegassem a ler esta poesia que trouxe à língua inglesa um sopro de ar fresco numa época em que ela já se apresentava cansada e, freqüentemente, mal usada.

Se, em alguns raros casos, a fidelidade ao pensamento original do poeta não aparece, ou muda na sua maneira de apresentá-lo, devemos lembrar que a proposta do tradutor não é uma proposta de absoluta fidelidade, e sim a de “construir; a partir” das poesias na sua forma original. A esta proposta ele é fiel. Ele confronta arte com arte e cria uma arte nova. E válida. E, como ele mesmo diz, “o resto é prosa.”

Referências bibliográficas

Literatura

CAMPOS, Augusto de, *Hopkins: A Beleza Difícil*, São Paulo: Editora Perspectiva, 1997

LOYOLA, St. Ignatius of *The Spiritual Exercises of St. Ignatius*, Translation by Louis J. Pulh, SJ, Chicago: Loyola University Press, 1951

MARIANI, Paul L, *A Commentary on the Complete Poems of Gerard Manley Hopkins*, Ithaca: Cornell University Press, 1970

MILWARD, Peter, *A Commentary on the Sonnets of G.M. Hopkins*, Chicago: Loyola University Press, 1969

OLIVEIRA GOMES, Aíla de, *Gerard Manley Hopkins: Poemas*, São Paulo: Companhia das Letras, 1989

SCOTUS, Duns, *Philosophical Writings*, Translation by Allan Wolter, Indianapolis: Bobbs-Merrill Company, 1975

VAUGHAN, Patricia Anne, *Convergences of Ignatian and Scotist Elements in the Poetry of Hopkins*, Doctoral Dissertation, Department of English, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, 1984

Tradução

BASSNET, Susan, *Translation Studies* (revised edition), London/New York, Routledge, 1988

CAMPOS, Haroldo de, “Reflexões sobre a Poética da Tradução”, in *Anais 1º e 2º*, Simpósio de Literatura Comparada, Belo Horizonte: UFMG, 1087

LARANJEIRA, Mário, *A Poética da Tradução*, São Paulo: Edusp, 1993 Milton, John, *Tradução: Teoria e Prática*.

Concordância variável do pronome “tu” na fronteira sulriograndense

Paulino Vandresen

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Luciene Bassols Brisolará

Universidade Católica de Pelotas - UCPel

ABSTRACT: *In this paper we present preliminary results from our research project on verbal agreement of the pronoun “tu” in southern Brazilian Portuguese. Our results, based on data from the cities of Chui, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande and Jaguarão (close to the Uruguayan border) showed an increasing use of the non standard variant (tu fez) in informal settings. Age and schooling as social factors and more salient [-ste] linguistic form of the past seem to play an important role in the selection of one of the variants among speakers.*

PALAVRAS-CHAVE: *variação linguística, português da região sul, concordância do pronome “tu”.*

1. Introdução

1.1. O objetivo desta comunicação é apresentar resultados iniciais sobre a concordância variável do pronome “tu” em 4 cidades próximas à fronteira com o Uruguai: Rio Grande, Chuí, Santa Vitória do Palmar e Jaguarão. Os dados analisados fazem parte do BDS-Pampa “Banco de dados sociolingüísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense”, desenvolvido pelo Curso de Mestrado em Letras da UCPel e Departamento de Letras da UFPel. O BDS – Pampa se propõe a coletar dados em 21 cidades da fronteira e da Campanha Gaúcha.

1.2. Analisamos um total de 32 entrevistas, 8 de cada cidade levando em conta os fatores – região (cidade) sexo, idade (16 a 20 anos e mais de 65 anos) e escolaridade (Esc. 1 – até 5ª série e Esc. 2 – 2º grau ou mais).

Como fator lingüístico fizemos uma comparação entre as formas verbais com desinência –s ou –es versus –ste, que é fonologicamente mais saliente.

1.3. Colocação do problema

A área geográfica estudada é apresentada nos resultados do Projeto ALERS (Koch, 1996) como área de uso de “tu” com concordância, manifestada em seis pontos de coleta em área rural, com informantes do sexo masculino e de faixa etária mais avançada. Diante desse fato poderia-se fazer a hipótese de que também nas cidades dessa região predominasse a variante “tu com concordância”. Por outro lado, trabalhos com dados do Projeto VARSUL Loregian (1996) e Vandresen (2000) mostraram que, na fala informal, a variante “tu sem concordância” está mais avançada nas cidades. Em Porto Alegre houve apenas 4% de concordância, em Florianópolis 40% (Peso relativo .71) mas, em Ribeirão no interior da ilha, a cerca de 28 km do centro de Florianópolis a concordância atingiu 57% dos dados (Peso relativo .81), um índice significativamente superior.

Estes dados nos levariam a outra hipótese: — “tu sem concordância” é a variante inovadora que se espalha do uso urbano de Porto Alegre e Pelotas para cidades menores e destas ao meio rural.

Esta variante (tu sem concordância) é favorecida pela tendência mais geral do Português popular brasileiro de reduzir seu sistema de flexão verbal e outra alterações no sistema pronominal que favorecem esta redução como o uso de “a gente” concorrendo com “nós”, “você” com “tu” e “vocês” que já desbancou “vós” em todo o território nacional (Monteiro, 1994, p.124).

Nesta comunicação consideramos ainda que as formas de 2ª pessoa singular em “-ste”, por serem mais salientes, fossem mais preservadas que as terminadas em –(e)s, dada a tendência de eliminação de consoantes finais observada em estudos variacionistas (Vandresen, 2000).

Os fatores sociais sexo, idade e escolaridade foram considerados a luz da tradição laboviana de que: a) o maior uso de uma variante pelo sexo feminino pode assinalar prestígio social a esta variante; b) diferenças significativas em diferentes faixas etárias podem nos levar a hipóteses de mudança em curso; c) a escolaridade, em geral, tem o poder de favorecer uma variante padrão-conservadora.

2. Análise dos Dados

2.1. A luz dessas hipóteses vamos analisar os 567 dados registrados nas 32 entrevistas do BDS – Pampa utilizadas para este trabalho.

Tabela 1 – Registro geral de ocorrência de concordância.

	Nº de informantes	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	8	14/216	6,5%
Santa Vitória do Pal.	8	14/64	22%
Chuí	8	6/69	8,7%
Jaguarão	8	12/218	5,5%

Com respeito a tabela 1 gostaríamos de salientar que o percentual de uso da “variante sem concordância” não atinge os 9% na região considerada, sendo destaque a ocorrência de 22% em Santa Vitória do Palmar e apenas 6,5% em Rio Grande (a maior cidade da região aqui estudada). Este percentual é menor que Porto Alegre com apenas 4% (Loregian, 1996).

2.2. Como as transcrições das fitas ainda estão em processo, utilizamos apenas 8 das 24 entrevistas de cada cidade podendo dispor apenas dos grupos etários extremos FE = 16 a 20 anos e FE2 = mais de 65 anos. A intenção é verificar se há comportamentos muito diferenciados entre estes dois grupos.

Tabela 2 – Registro da ocorrência de concordância segundo a variável “idade”

	Faixas etárias	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	FE1	5/173	2,9%
	FE2	9/43	21%
Santa Vitória do Palmar	FE1	0/36	0%
	FE2	14/28	50%
Chuí	FE1	4/57	7,01%
	FE2	2/12	16,6%
Jaguarão	FE1	8/186	4,3%
	FE2	4/32	12,5%

Um fato interessante mostrado pelos dados é que a faixa etária mais velha usa mais “a variante com concordância” que a FE1. Dentre as cidades, chamam novamente a atenção os dados relativos a Santa Vitória do Palmar com o maior índice de concordância na FE2 e nenhum dado com concordância na FE1.

2.3. De forma geral, tem-se observado que falantes do sexo feminino são mais sensíveis às variantes mais prestigiadas da fala.

Tabela 3 – Registro de ocorrência segundo a variável “sexo”

	Sexo	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	Feminino	8/95	8,4%
	Masculino	6/121	5%
Santa Vitória do Palmar	Feminino	13/53	24,6%
	Masculino	1/11	9,09%
Chuí	Feminino	1/17	5,9%
	Masculino	5/52	9,6%
Jaguarão	Feminino	12/137	8,7%
	Masculino	0/81	0%

Com exceção de Chuí, nas demais cidades as mulheres apresentam um percentual levemente superior no uso da variante padrão. Os dados mostram, entretanto, que a variante inovadora (tu – sem concordância) não é percebida como desprestigiada, face à pouca diferença verificada entre os dois sexos.

2.4 O grau de escolaridade é um fator que pode contribuir para o maior ou menor uso da variante padrão. Esta expectativa não se confirmou claramente com relação ao uso da concordância com o pronome “tu”.

Tabela 4 – Registro de ocorrência de concordância segundo a variável “escolaridade”

	Escolaridade	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	Escolaridade 1	5/75	6,6%
	Escolaridade 2	9/141	6,4%
Santa Vitória do Palmar	Escolaridade 1	5/43	11,6%
	Escolaridade 2	9/21	43%
Chuí	Escolaridade 1	5/58	8,6%
	Escolaridade 2	1/11	9,09%
Jaguarão	Escolaridade 1	5/158	3,2%
	Escolaridade 2	7/60	11,6%

Em Rio Grande os dados revelaram uma inversão das expectativas — os informantes com escolaridade 1 apresentaram maior concordância. Em Santa Vitória do Palmar a influência da escolaridade é claramente relevante, com 43% de uso da variante padrão pelos informantes com escolaridade 2. Em Jaguarão a diferença está dentro das expectativas da região e em Chuí a diferença é mínima.

2.5. Uma variável linguística contrastando as formas [–(e)s] e [–ste] foi também considerada.

A omissão do –s na concordância com “tu” é menos saliente que a concordância com –ste (tu foste ou fosse vs. tu foi) em que há, claramente, concordância de “tu” com a 3ª pessoa singular.

Os resultados confirmam nossa hipótese de mais concordância com a forma [–ste]:

Tabela 5 Registro de ocorrência de concordâncias segundo o tempo verbal.

	Tempo Verbal	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	Formas terminadas em –s	12/205	5,8%
	Pretérito Perfeito (–ste)	2/11	18%
Santa Vitória do Palmar	Formas terminadas em –s	13/62	21%
	Pretérito Perfeito (–ste)	1/2	50%
Chuí	Formas terminadas em –s	4/64	6,2%
	Pretérito Perfeito (–ste)	2/5	40%
Jaguarão	Formas terminadas em –s	10/195	5,1%
	Pretérito Perfeito (–ste)	2/23	8,7%

Os resultados mostram que nas 4 cidades estudadas as formas em –ste tiveram maior índice de concordância, em percentuais significativos. Deve-se salientar, entretanto, que o número de dados é muito baixo para estabelecer afirmações conclusivas a este respeito.

2.5.1 Cruzando os dados de tempo verbal e faixa etária ressalta-se mais ainda o maior índice de concordância com a forma –ste do pretérito perfeito, conforme se verifica na tabela que segue:

Tabela 6 – Registro de ocorrência de concordância com tabulação cruzada entre Tempo Verbal e Faixa etária.

	Tempo Verbal	Faixa Etária	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	Formas terminadas em –s	FE1	4/164	2,4%
		FE2	8/41	19%
	Pretérito Perfeito (–ste)	FE1	1/9	11%
		FE2	½	50%
Santa Vitória do Palmar	Formas terminadas em –s	FE1	0/35	0%
		FE2	5/27	18,5%
	Pretérito Perfeito (–ste)	FE1	0/1	0%
		FE2	1/1	100%
Chuí	Formas terminadas em –s	FE1	2/52	3,8%
		FE2	2/12	16,6%
	Pretérito Perfeito (–ste)	FE1	2/5	40%
		FE2	0/0	0%
Jaguarão	Formas terminadas em –s	FE1	7/173	4,04%
		FE2	3/22	13,6%
	Pretérito Perfeito (–ste)	FE1	1/13	7,7%
		FE2	1/10	10%

Verifica-se, sistematicamente, maiores índices de concordância nos informantes FE2 e nas formas –ste.

A única exceção, por insuficiência de dados ocorre na cidade de Chuí em que não ocorreram as formas –ste nos informantes da faixa etária acima de 65 anos.

2.5.2 Já no tocante à escolaridade relacionada com tempo verbal os resultados são consistentes com a expectativa nas cidades de Santa Vitória do Palmar e Jaguarão e contrários à expectativa em Rio Grande onde os informantes de escolaridade 1 fizeram mais concordâncias que os de Esc. 2.

Em Chuí houve comportamentos opostos em relação às duas formas verbais, conforme se pode observar na tabela que segue.

Tabela 7 – Registro de ocorrência de concordância com tabulação cruzada entre Tempo Verbal e Escolaridade.

	Tempo Verbal	Faixa Etária	Oc/Poss	Percentual
Rio Grande	Formas terminadas em –s	Esc1	5/73	6,8%
		Esc2	7/132	5,3%
	Pretérito Perfeito (–ste)	Esc1	½	50%
		Esc2	2/9	22,2%
Santa Vitória do Palmar	Formas terminadas em –s	Esc1	5/42	12%
		Esc2	8/20	40%
	Pretérito Perfeito (–ste)	Esc1	0/1	0%
		Esc2	1/1	100%
Chuí	Formas terminadas em –s	Esc1	3/55	3,8%
		Esc2	1/9	16,6%
	Pretérito Perfeito (–ste)	Esc1	2/3	40%
		Esc2	0/2	0%
Jaguarão	Formas terminadas em –s	Esc1	4/140	2,8%
		Esc2	6/55	11%
	Pretérito Perfeito (–ste)	Esc1	1/18	5,5%
		Esc2	1/5	20%

3. Conclusões

3.1 Os dados (embora em número insuficiente) indicam que a variante “tu sem concordância” (ou tu mais 3ª pessoa singular) é amplamente dominante nas cidades da região de fronteira em que a pesquisa do ALERS havia revelado uma área de “tu com concordância” (tu fizeste). Os dados do BDS Pampa indicam que as formas verbais com concordância e principalmente, nas formas do pretérito perfeito realmente são frequentes nos informantes mais velhos, particularmente em Santa Vitória do Palmar. Dessa forma se confirma, pelo menos parcialmente, que a variante “**tu sem concordância**” é inovadora, ampliando sua frequência na população mais jovem, independente de sexo ou escolaridade. Em situações informais, a variante “tu sem concordância”, não é estigmatizada e parece ser infensa à ação da escola, tendo amplo domínio nas cidades pesquisadas.

A cidade de Santa Vitória do Palmar mostra um perfil mais conservador, com maior uso da variante padrão, sendo seu uso maior nos informantes da FE2, da Esc 2 e do sexo feminino. Já Rio Grande e Chuí apresentam o menor uso da forma padrão, sendo que as variáveis sexo e escolaridade não se mostraram relevantes.

3.2. Não se fizeram ainda estudos sobre a concordância

variável de “tu” em contextos mais formais, nestas cidades, nem sobre atitudes dos falantes em relação ao uso dessas variantes.

3.3. Quanto à origem da variante inovadora “tu fez” uma das hipóteses seria o contato das formas “você fez” e “tu fizeste”. Se observarmos o mapa do ALERS verifica-se que todas as áreas de “tu fez” estão em contato com áreas em que “você fez” é usado. A única exceção é o sul de Santa Catarina, mas, para isso há uma explicação geográfica — o paredão da Serra do Mar — que dificulta a comunicação entre planalto e litoral.

A difusão da variante sem concordância (tu fez) pode estar associada ao empobrecimento da flexão verbal no português brasileiro e pela introdução de novos pronomes com concordância em 3ª pessoa, como “a gente” e “você”. A tendência de queda ou mudança nas consoantes átonas finais é outro fator a colaborar nesta mudança em processo.

3.4. Com relação ao ensino parece-nos que as gramáticas pedagógicas ainda não se deram conta da variação apresentada pelo PB em inúmeros aspectos de seu sistema lingüístico. No tocante ao sistema pronominal, é preciso introduzir os pronomes “você(s)” e “a gente”, salientando seu uso na língua falada e escrita. Com relação aos pronomes “tu” e “vós” não há conveniência em omiti-los, pois, “tu” ainda tem amplo uso em vários estados e “vós” ocorre em textos literários e no contexto religioso e jurídico.

Há manuais de ensino de português como LE que não incluíram o “tu” no quadro dos pronomes. No caso do ensino do Português nos países do Mercosul esta omissão precisa ser repensada pois este pronome é largamente usado nos estados limítrofes da

Argentina e Uruguai. Com a informação já existente sobre a distribuição do uso de “tu” e “você” no português brasileiro e como o espanhol também possui variação entre “tu”, “usted” e “vos” há perfeitas condições de dar informações coerentes aos alunos que estudam português-língua estrangeira nos países do Mercosul.

Quanto ao uso do “tu” sem concordância (usado em contextos informais) parece-nos que em situações formais esta variante é estigmatizada, não havendo dúvidas sobre a necessidade de ensinar a variante padrão (tu com concordância) no ensino tanto do português como LE quanto em seu ensino como LM.

Referências bibliográficas

- KOCH, Walter. 1996. Atlas lingüístico e etnográfico da Região Sul. In: CARDOSO, Susana (org.). *Anais do Seminário Nacional sobre caminhos e Perspectivas para a geolingüística no Brasil*. Salvador: UFBa, p.61-73.
- LOREGIAN, Loremi. 1996. *Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil*. Florianópolis: UFSC, Diss. de Mestrado inédita.
- MONTEIRO, J. L. 1994. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Editora da UFC.
- PROJETO. BDS-Pampa-Pelotas-UCPel.
- VANDRESEN, Paulino. 2000. “O sistema pronominal e a concordância verbal no português falado na Região Sul”. In: FORKAMP, M. e LEDA, Tomicht (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, p.229-243.

Flexão à esquerda: um problema para a lexicografia?

Poliana Maria Alves

Universidade de Brasília e UNESP/Araraquara

ABSTRACT: *In Tuparí (Tuparí language family) there are two kinds of inflectional prefixes, personal and relational, both occurring at the beginning of nouns and verbs. Since for some nominal and verbal stems there is no free form, in the planning of a Tuparí dictionary we face the problem of deciding what will constitute an entry for the dictionary: an abstract form without any prefix or a fully prefixed form. In the latter case it would be necessary to choose among some full forms, among which the kind of users intended for each type of dictionary. Some of these factors and related problems are discussed in this paper.*

PALAVRAS-CHAVE: *línguas indígenas, gramática, lexicografia.*

Serão feitas aqui algumas colocações acerca da gramática da língua Tuparí. Em razão da língua possuir prefixos derivacionais e flexionais, num tratamento lexicográfico, surgirão alguns problemas. Este trabalho levantará algumas questões e indicará possíveis soluções.

A língua Tuparí, pertencente à família lingüística Tuparí, está inserida, segundo a classificação de Aryon D. Rodrigues (1986), no tronco Tupí. Essa língua é falada no Estado de Rondônia, na Área Indígena Rio Branco, onde se encontra a maioria do grupo, e na Área Indígena Guaporé. O número de falantes gira em torno de 230 (duzentos e trinta) indivíduos.

Os morfemas da língua Tuparí estão divididos em raízes e afixos. Tais afixos, por sua vez, se subdividem em prefixos e sufixos, conforme a sua ocorrência em relação à raiz. As raízes, de acordo com sua distribuição com relação aos afixos flexionais, estão classificadas em quatro classes distintas de palavras: nome, verbo, atributos e partículas. Dessas classes, nomes e verbos podem ocorrer com prefixos pessoais. No primeiro caso (nos nomes), ocorrem como marcadores de posse; no segundo (nos verbos), como marcadores de sujeito ou objeto.

Tanto os prefixos quanto os sufixos podem ser derivacionais ou flexionais. No caso dos prefixos derivacionais, eles formam verbos complexos a partir de raízes verbais. A tabela abaixo mostra cada um desses prefixos ilustrados com exemplos.

hõ ^x m 'causativo'	toa 'ver' ka 'comer' aora 'sair' ora 'irembora'	õtoa 'fazer ver, mostrar' õka 'fazer comer' maora 'fazer sair' mora 'jogar fora'
hetē / itē 'causativo-comitativo'	tera 'ir' õ sa 'vir'	etetera 'levar, itea 'trazer, fazer vir consigo'
hetat ta ₁ 'lusivo'	ema/ã 'falar' porfalar' /esã 'chamar' sem motivo'	etatema/ã tat/esã 'chamar'
hata ₂ 'separativo'	mora 'jogar fora' 'empurrar'	atamora
hpe 'secretivo'	iñ 'cheiro' sa 'vir' secretar'	peñ 'exalar' pesa 'fazer vir do corpo,

Após observarmos os exemplos explicitados acima, um primeiro problema que se coloca é: devemos considerar cada um como entradas separadas ou ter uma entrada com uma determinada raiz e subentradas com os prefixos correspondentes? Se tivermos entradas

separadas, ocorrerá, por exemplo, com o causativo, que é o mais freqüente na língua, uma sobrecarga de entradas nas letras "o" e "m" (õtoa 'fazer ver, mostrar' e mora 'jogar fora').

No segundo caso, os prefixos flexionais podem tanto ocorrer com raízes nominais quanto com raízes verbais. Os prefixos pessoais estão elencados a seguir.

hõ ^x w 'primeira pessoa singular'	opo/ 'minha mão'	wepapsip 'meu rosto'
hē 'segunda pessoa singular'	epo/ 'sua mão (de você)'	
hī s 'terceira pessoa comum, não reflexiva'	ipo/ 'mão dele (a)'	sepa 'olho dele(a)'
hētē t ^x † 'terceira pessoa comum reflexiva'	teape 'seu próprio caminho'	tepa 'seu próprio olho'
	†tet 'suas próprias costas'	
hotē ^x ot ^x o 'primeira pessoa plural exclusiva'	otepo/ 'nossas mãos'	otepa 'nossos olhos'
	otet 'nossas costas'	
hkī [kī, tšī] 'primeira pessoa plural inclusiva'	kipo/ ^x tšipo/ 'nossas mãos'	
hwa ₂ 'segunda pessoa plural'	watpo/ 'mão de vocês'	

Há, na língua Tuparí, um marcador de relação expressa sintaticamente que ocorre com nomes e verbos, cujo morfema é h-. Nos nomes, tal prefixo marca a posse quando o determinante está contíguo e, nos verbos, ele indica a contigüidade do objeto. Observemos o seguinte paradigma nominal:

1) Paradigma Nominal

Raiz: a/ ãp 'filho em relação ao homem'

oa/ ãp 'meu filho'
tea/ ãp 'seu próprio filho'
ia/ ãp 'filho dele' (determinante não-contíguo)
totoha/ ãp 'filho do avô' (determinante contíguo)

Constatamos, com base nos exemplos dados, que a raiz a/ ãp só ocorre flexionada e então nos questionamos quanto ao tratamento lexicográfico mais adequado que daremos para a mesma. Se tal forma só ocorre precedida por marcador de posse, qual a forma que será eleita como entrada lexical: uma forma abstrata a/ ãp, não reconhecida pelos falantes, ou uma das formas flexionadas? Se a última escolha for a mais acertada, qual das formas flexionadas deve ser

escolhida?

Para resolvermos a questão que se coloca, devemos considerar alguns critérios. Podemos, à primeira vista, optar aleatoriamente pela contigüidade ou pela não-contigüidade. No entanto, analisando a tabela abaixo, podemos tomar uma decisão mais coerente com o paradigma dos grupos nominais.

GRUPOS
DETERMINANTE CONTÍGUO
DETERMINANTE
NÃO - CONTÍGUO
REFLEXIVO

1º grupo

1. epa 'olho'

poəpa 1. epa 'olho (brilho) da lua'

2. epa 'olho dele (a)'

tē. epa 'seu próprio olho'

2º grupo

1. ape 'caminho'

pap/it 1. ape
'o caminho de Pabit (um espírito)'

i. ape 'caminho dele'

te. ape 'seu próprio caminho'

3º grupo

h. a/îp 'filho de homem'

totoh. a/îp 'o filho do avô'

i. a/îp 'filho dele'

te. a/îp 'seu próprio filho'

Na coluna "Determinante Contíguo", percebemos que o 1º e o 2º grupos apresentam o morfema Ø-. Obviamente, para esses grupos, a escolha para a entrada lexical é epa 'olho' e ape 'caminho', respectivamente. Desta feita, seguindo esse mesmo paradigma, a escolha mais adequada como entrada lexical para o 3º grupo é ha/îp.

A situação para o paradigma verbal é paralela à do paradigma nominal, pois há formas que só ocorrem com prefixos.

2) Paradigma Verbal

GRUPOS
DETERMINANTE CONTÍGUO
DETERMINANTE
NÃO - CONTÍGUO

1º grupo

1. apeka 'descascar'

opap 1. apeka 'descascar milho'

2. apeka 'descascá-lo(a)'

2º grupo

1. ka 'comer, beber, tomar'

epip 1. ka 'comer banana'

i. ka 'comê-lo (a)'

3º grupo

h. awa 'ralar'

maynh h. awa 'ralar mandioca'

i. awa 'ralá-lo (a)'

Ao examinarmos os exemplos acima, percebemos que o paradigma dos grupos, tanto nominais quanto verbais, se assemelham em relação aos prefixos que são usados. Logo, para os verbos cabe a mesma opção que a que foi tomada para os nomes. Conseqüentemente, a forma verbal escolhida como entrada lexical, para o 3º grupo, é hawa 'ralar'.

Cada uma das alternativas apresentadas tem vantagens e desvantagens, que devem ser ponderadas em função de diversos fatores, entre os quais a natureza dos destinatários de cada tipo de dicionário que se queira produzir. As alternativas aqui discutidas serão apresentadas aos falantes da língua e testadas junto com a comunidade, a fim de que o grupo, que será o usuário do dicionário, possa reconhecer o paradigma a que pertence o respectivo item lexical.

Referências bibliográficas

- ALVES, Poliana Maria. *Análise Fonológica Preliminar da Língua Tuparí*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. 1991.
CASPAR, Franz, e Aryon D. Rodrigues. *Versuch einer Grammatik der Tuparí - Sprache*. Ms. 1957.
RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas Indígenas*. São Paulo: Loyola. 1986.

Observações sobre aspecto na língua Ka'apór

Raimunda Benedita Cristina Caldas
Universidade Federal do Pará

ABSTRACT: This study shows that the Ka'apór language expresses aspect by means of particles and positional verbs. It also discusses the possible historical sources of some these expressions of aspect.

PALAVRAS-CHAVE: aspecto; partículas; verbos posicionais

1. Introdução

O Ka'apór é uma das línguas da família Tupí-Guaraní que tendem para o tipo isolante, com poucas instâncias de flexão. Essas instâncias consistem em um conjunto de prefixos relacionais e dois conjuntos de prefixos pessoais, um que marca o sujeito de verbos transitivos e intransitivos não-descritivos no modo atual (Corrêa da Silva, 2000) e outro que marca o sujeito desses mesmos verbos no modo imperativo. O próprio conjunto de marcas pessoais do modo indicativo sofreu reduções com a perda da distinção entre primeira pessoa inclusiva e primeira pessoa exclusiva, uns dos traços característicos das línguas da família (Corrêa da Silva, 2000). Comparado às línguas Tupí-Guaraní mais conservadoras, o Ka'apór é bastante simplificado em sua fonologia, morfologia e morfosintaxe. No que diz respeito às inovações observáveis nessa língua, destacam-se as partículas aspectuais¹ e um conjunto de partículas de modalidade. A maioria dessas partículas não é, à primeira vista, identificável com a forma e o significado das partículas encontradas em outras línguas Tupí-Guaraní. Contudo uma comparação mais cuidadosa entre algumas partículas do Ka'apór e partículas de outras línguas da família revela que as primeiras são indubitavelmente partículas herdadas que sofreram reduções fonológicas e que se especializaram em marcas aspectuais e de modalidade bem definidas.

2. Partículas aspectuais

O Ka'apór possui as partículas **ʔí**, **í**, **rí** e **tá** que contribuem com significados aspectuais. As partículas **ʔí** 'perfectivo 1' e **í** 'perfectivo 2' especificam que a ação, processo, evento ou estado atingiu o seu fim. A diferença entre *perfectivo 1* e *perfectivo 2* é a de que este último além de sinalizar na oração que um processo verbal foi concluído, especifica que o que é informado é da experiência exclusiva do falante. A partícula **rí** indica que o que é expresso pelo predicado ainda não foi concluído, e a partícula **tá** especifica que uma ação, processo, evento ou estado está na iminência de acontecer. As partículas **rí** e **tá** compartilham, dessa forma, o significado de imperfectividade, contrastando com as partículas **ʔí** e **í** que significam perfectividade.

Esses fatos favorecem a interpretação de que o sistema aspectual do Ka'apór se organiza fundamentalmente em torno da oposição perfectivo/imperfectivo, sendo que este último se apresenta sob duas formas, aqui chamadas de imperfectivo e iminente:

ASPECTO	
Perfectivo 1	Imperfectivo
Perfectivo	Imperfectivo
Perfectivo 2	Iminente

Alguns exemplos ilustrativos do uso dessas partículas aspectuais são:

01) i-eté-hár ihē ké a-ʔí ʔí
NCNT-ter.verdade-NOM 1sg AFT 1sg-comer PERF.1
'a verdade (é que) eu comi (a onça)'

02) né re-r-ekó ʔím re-parahí-há apó ʔí
2sg 2sg-CC-estar.em.mov. NEG 2S-ter.raiva-NOM agora PERF.1
'agora tu não tens raiva'

03) Cristina h-urí ʔí
Cristina NCNT-ter.alegria PERF.1
'Cristina ficou feliz'

04) ihē sawaʔé ø-manō ké a-sák í
1sg homem 3-morrer AFT 1sg-ver PERF.2
'eu vi homem morto (eu fui o único a ver)'

05) janwaté u-hík ʔím wé sawaʔé ké r-ehé rí
onça 3-chegar NEG já homem AFT CNT-em.relação.a IMPF
'a onça não agarrou o homem?'

06) ihē né ké a-mu-puʔám ʔím wé rí
1sg 2sg AFT 1sg-CAUS-levantar NEG já IMPF
'eu ainda não levantei você?'

07) re-mu-sák ʔím wé tupähá ké rí
2-CAUS-arrebentar NEG já corda AFT IMPF
'tu ainda não arrebentaste a corda'

08) awá ø-miʔú ké u-hém ʔím pé rí
gente CNT-comida AFT 3-vir NEG lá IMPF
'a comida continua sem chegar'

09) ihē né ké a-pihík tá
1sg 2sg AFT 1sg-pegar IMIN
'eu estou para pegar você'

10) ihē pehē ké a-jiʔón tá ihē r-uʔí ø-namō
1sg 2pl AFT 1sg-varar IMIN 1sg CNT-flecha CNT-com
'eu vou varar vocês com minha flecha'

11) jané né ké ja-mu-parahí tá
1pl 2pl AFT 1pl-CAUS-ter.raiva IMIN
'nós aborreceremos vocês'

¹ Ver Caldas (2001).

12) né re-já tá ø-ehé
 2sg 2sg-segurar IMIN NCNT-a.respeito.de
 'tu vais segurar nela'

Dessas partículas, a partícula **tá** 'imminente' encontra cognatos em várias línguas da família (Asuriní do Tocantins, Parakanã, Jo'é, Guaraní Paraguayo, Tembé, entre muitas outras). Já as partículas **rî** e **?í** são aparentemente estranhas à família Tupí-Guaraní. Contudo, pelo menos com respeito a partícula **rî** pode-se pensar na possibilidade de que ela corresponda a formas como **rajê** do Tupinambá. Figueira (1878:144) descreve essa partícula como tendo os significados 'pressa', 'adiantar-se', 'já', 'primeiro' e 'ainda'.

13)	t	a-só	ne	rajê
	Prop	1-ir	INT	já
'quero-me já ir' (Figueira, 1878:144)				

14)	d	a-?é-i	gui-manó-mo rajê
	NEG	1-dizer-NEG	1corr-morrer-GER ainda
'eu não morri ainda' (Figueira, 1878:144)			

Note-se que o valor imperfectivo da partícula **rî** do Ka'apór se aproxima do significado 'ainda' da partícula **rajê** do Tupinambá. Muito provavelmente o Ka'apór possuía uma partícula com forma análoga à forma **rajê** do Tupinambá, que teria sofrido redução de sua forma fonológica resultando na forma **rî**, a qual teria se especializado como marca de aspecto imperfectivo.

No Jo'é (Cabral, dados de trabalho de campo) a partícula **radê**, cognata do **rajê** do Tupinambá também contribui com um significado imperfectivo:

15)	a-há	radê
	1sg-ir	IMPERF
'eu estou indo' (Cabral, dados de trabalho de campo)		

16)	e-pitá	radê
	2sgIMP-ficar	IMPERF
'fique (parado)! (Cabral, arquivos pessoais)		

3. O uso de verbos posicionais para expressar o aspecto progressivo

O Ka'apór possui quatro verbos posicionais **-xó, -ixó** 'estar em movimento', **-ín** 'estar sentado', **-ú, -jú/-júp** 'estar deitado', **?ám** 'estar em pé', os quais, além de ocorrerem como predicado de orações independentes, ocorrem também como predicados que contribuem com o significado de aspecto progressivo relativo ao predicado da oração principal. Este fenômeno, que é característico das línguas da família Tupí-Guaraní, continua bastante produtivo em Ka'apór.

Exemplos de verbos posicionais em orações independentes:

-xó, -ixó 'estar em movimento'

17) jané kó ja-xó
 1pl aqui 1pl-estar.em.mov.
 'nós estamos aqui'

-ín 'estar sentado'

18) ihê né r-aké a-ín
 1sg 2sg CNT-perto.de 1sg-estar.sentado
 'estou perto de você'

Exemplos com verbos posicionais contribuindo com o significado de aspecto progressivo:

-xó, -ixó 'estar em movimento'

19) ma?é r-ehé re-putár wé re-xó
 por que CNT-com.respeito.a 2sg-gostar já 2sg-estar.em.mov.
 'por que você está gostando dele?'

20) ih? ø-xirúr a-kutúk a-xó
 1sg CNT-roupa 1sg-lavar 1sg-estar.em.mov.
 'eu estou lavando minha roupa'

21) a?é ø-puká té ø-ixó
 3 3-sorrir VER 3-estar
 'ela está sorrindo'

-ín 'estar sentado'

22) jané ja-jeNár ja-ín
 1pl 1pl-cantar 1pl-estar.sentado
 'nós estamos cantando'

23) né re-katák re-ín
 2sg 2sg-mexer 2-estar.sentado
 'tu estás te mexendo'

24) a?é ø-je?é u-ín
 3 3-falar 3-estar
 'ele está falando'

-ú, -jú ~ -júp 'estar deitado'

25) a/é O-ninō o-/ú
 3 3-deitar 3-estar
 'ele está deitado'

26) ta?ín tá ké ø-karúk hu o-?ú
 criança ASS AFT 3-urinar INT 3-estar
 'as crianças ainda estão urinando muito'

27) peh? pe-ninō pe-jú ti)
 2pl 2pl-dormir 2pl-estar.deitado REP
 'vocês também estão deitados'

-?ám 'estar em pé'

28) sawa/é O-jéjé ju-karāj u-/ám
 homem CNT-ter.solidão REF-arranhar 3-estar.em.pé
 'o homem se arrANHOU (estando em pé)'

29)
 a-ju-maí a-/ám
 1sg-REF-brigar 1sg-estar.em.pé
 ‘eu estou brigando’

29)
 né re-pu/ám tá re-/ám
 2sg 2sg-levantar IMIN 2sg-estar.em.pé
 ‘você vai levantar’

4. Conclusão

Nesta comunicação procurou-se mostrar que algumas das partículas aspectuais existentes no Ka’apór têm como fonte histórica antigas partículas de valor mais amplo, como mostram as partículas cognatas encontradas em outras línguas da família Tupí-Guaraní. Quanto aos verbos posicionais e a sua habilidade de transmitir aspecto progressivo, trata-se de uma herança que se preservou, apesar das várias simplificações ocorridas durante o desenvolvimento histórico dessa língua. A sucinta demonstração das fontes históricas das partículas aspectuais do Ka’apór, mostram, por outro lado, que embora essa língua tenha sofrido reduções significativas em sua gramática, muitas de suas inovações podem ter resultado da especialização e

gramaticalização de antigos elementos comuns às outras línguas da família.

Referências bibliográficas

- ANCHIETA, Joseph de. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra, 1595. Reproduções facsimilares: Leipzig: Teubner, 1876; Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1933; São Paulo: Anchieta, 1946; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1980; Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1981; São Paulo: Loyola, 1990.
- CALDAS, Raimunda Benedita Cristina. *Aspecto, modo de ação e modalidade em Ka’apór*, 2001. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará).
- CORRÊA DA SILVA, B. C. *Urubú-Ka’apór; da gramática à história: a trajetória de um povo*, 1997. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília).
- . Considerações sobre classes de palavras em Ka’apór, *Universa: Revista da Universidade Católica de Brasília* 8.3:597-607. Brasília, 2000.
- FIGUEIRA, Luís. *Arte de grammatica da lingua brasilica*. Lisboa: M. Deslandes, 1687. (Reedição facsimilar: Leipzig: Teubner, 1878).

Marcas do religioso nas cartas dos romeiros de Juazeiro do Norte (CE): uma visão léxico-semântica

Raimundo Luiz do Nascimento

Universidade Regional do Cariri – URCA

Maria das Neves Alcântara de Pontes

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *Through the lexicon of language, the man establishes communication with his fellow-creature opening up to the world. The research shows that the pilgrim manifests his religion expressing his beliefs in the powers of Padre Cícero.*

PALAVRAS-CHAVE: *cultura, léxico.*

Entender o romeiro de Juazeiro do Norte através do que ele manifesta é a tarefa que pretendemos desenvolver neste trabalho. Partimos do princípio de que é por meio da palavra que os humanos estabelecem relações, transmitem conhecimentos, valores e crenças.

As verdades e ensinamentos transmitidos, quando exercitados, provocam transformações em/de pessoas e lugares. Desta ação emerge a cultura. Não se restringe apenas a um conjunto de práticas e concepções, a uma parte independente da vida social. Resulta da ação coletiva. Dissertando sobre a concepção de cultura, o professor José Luiz dos Santos (1994: 45) se posiciona nos seguintes termos: “a cultura é uma construção histórica, (...) um produto coletivo da vida humana. (...) É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação e da desigualdade”. Na nossa compreensão a cultura é aprendida, partilhada e adquirida. É parte integrante do homem. Ela reflete a sua práxis. Pode ser interpretada de acordo com as vivências sociais, ou seja, pela classe dominante (cultura dominante) e popular (cultura popular).

O conceito de cultura popular ainda está longe de uma definição apropriada. Isto se verifica pela diversidade de valores e concepções de mundo vigentes numa sociedade complexa e diferenciada. Antônio Augusto Arantes (1998: 18) esclarece que “a cultura popular surge como uma outra cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como totalidade embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo natural de deteriorização”. Apesar da desvalorização pelas elites, a cultura popular subsiste e é manifesta por meio de diferentes linguagens.

Por meio da linguagem, entendida como a capacidade humana de comunicar por intermédio de um sistema de signos verbais, o homem expressa a realidade, ou seja, a história da comunidade sob todos os ângulos. Para Ana Maria P.P. de Oliveira (1997: 302), a língua de cada localidade “reflete a cultura à qual serve de meio de expressão e interação social”, permitindo o conhecimento e a compreensão do modo de ser e agir do homem.

Vale aqui refletir sobre como se processa a relação da língua e da cultura. A fim de respaldar a presente discussão, servimo-nos das idéias contidas na Hipótese Sapir-Whorf. Esta teoria fundamenta-se na concepção de que a realidade se revela nas estruturas gramaticais e semânticas das línguas. Noutros termos: a cultura encerra o conhecimento adquirido socialmente, ou seja, o conhecimento que alguém tem por ser membro de determinada comunidade. Isto nos leva a compreender que não se deve deixar de fora o conhecimento comum, nem mesmo da superstição quando da discussão relacionada à linguagem e à cultura.

A Hipótese Sapir-Whorf combina determinismo lingüístico – em que a linguagem determina o pensamento – com relatividade lingüística – por referir-se à inexistência de limites para a diversidade estrutural das línguas. O sistema lingüístico subjacente a cada língua não serve apenas para exprimir idéias e pensamentos, mas constitui, principalmente, um modelador, o roteiro para a atividade mental de cada indivíduo. O mundo é apresentado num fluxo caleidoscópico de impressões que deve ser organizado em nossas mentes. Por isso cada indivíduo tem de organizar as suas impressões sobre o mundo por meio do sistema lingüístico, atribuindo-lhes significados de acordo com as convenções mantidas na comunidade lingüística e codificada conforme o padrão de nossa língua.

Uma questão se impõe: que significado atribuir ao que expressamos? A resposta para esta pergunta tem merecido atenção de estudiosos de outras áreas do conhecimento humano, como filósofos, psicólogos. Embora, já em 1883, o lingüista francês Michel Bréal, através de um artigo, tenha formulado um convite para o estudo de uma nova dis-

ciplina, que foi denominada de Semântica, para designar a ciência da significação, é somente a partir da segunda metade do século XX, que ganha relevância entre os estudiosos desta ciência, uma que vez que o estudo do significado diz respeito ao estudo da própria língua e, ainda porque é a língua que serve de sistema para dar voz às idéias e para veiculação da representação e interpretação da realidade. Toma-se, porém, indispensável considerar a influência do ambiente por intermédio da experiência social.

O estudo, nesta perspectiva, envolve a perpetuação cultural, permitindo, também, a inclusão do conceito de popular. Isto se evidencia em consequência de conceber não só ao popular no âmbito do rural, o popular rústico, próprio das sociedades tradicionais. Há também, um popular que não foge das correntes da tradição do homem de sua região e de sua cultura.

O município de Juazeiro do Norte, que integra a região do Cariri cearense, constituiu-se um pólo de atração em torno da figura do Padre Cícero Romão Batista pela influência que exerceu nos sertões nordestinos e de acontecimentos ocorridos no final do século XIX. A cidade de Juazeiro do Norte recebe, durante todo o ano, milhares e milhares de romeiros do patriarca juazeirense. Muitos estudos têm sido realizados em torno do “Padim Cícero”, entretanto, há um vazio no que concerne a linguagem. Este fato despertou a nossa curiosidade sobre o conteúdo, ou seja, o que os romeiros expressam em suas cartas dirigidas ao Padre Cícero.

Para os especialistas, a religião, que também é parte da cultura, estabelece “um certo conforto ao espírito aflito ou mesmo às criaturas mais satisfeitas, já que a produção e o consumo de significados são vitais para a condição humana” (Ramos, 1998: 28).

A fim de compreender as manifestações de religiosidade dos romeiros de Juazeiro do Norte, estudamos 46 cartas de devotos, endereçadas ao Padre Cícero no período de 28 de janeiro de 1998 a 12 de fevereiro de 2000, provenientes de 27 localidades das regiões Nordeste e Centro-Oeste do país.

O estudo das cartas dos romeiros do Padre Cícero põe em evidência o sentimento religioso dos indivíduos que compõem a sociedade. A explicitação dos poderes divinos atribuídos ao patriarca é manifestada através da língua. Como agente no processo de criação e perpetuação, o usuário vai contribuindo para a recriação, a conservação e a conseqüente perpetuação de sua língua.

Relacionamos, a seguir, unidades lexicais utilizadas pelos romeiros em suas cartas:

- *romaria* – trajeto de viagem de casa à terra do Padre Cícero até o seu retorno;
- *santo* – o que vive segundo a lei divina, obtendo o Céu como recompensa de suas virtudes;
- *padre* – aquele que recebeu o sacramento da ordem, constituindo-se o representante de Jesus Cristo, na terra;
- *pai* – aquele que gerou filho(s) e também exerce essa função;
- *padrinho* – aquele que testemunha o batizado, o casamento etc.;
- *benção* – ação de benzer, ou seja, fazer o sinal-da-cruz sobre a pessoa para invocar sobre ela o favor do céu;
- *promessa* – realização de determinados atos como visitas anuais à cidade, acender velas, vestir exclusivamente uma cor, cumprir certos deveres penitenciais oferecidos nos momentos da aflição;
- *pedido* – solicitação; rogo; súplica. Um pai jamais deixará de atender uma solicitação de um filho, especialmente aqueles que se sentem desamparados, desesperançados, aflitos. (O romeiro se considera um indigente.)

- *necessidades*- carências tais como, (vide gráfico sobre campo conceptual);
- . *saúde* – cura de enfermidades, inclusive vício da embriaguez;
- . *espirituais* – paz, felicidade, esperança, justiça, amor;
- . *afetivas* – reatamento de laços familiares; realizar casamento etc..;
- . *materiais* – ter o pão de cada dia, dinheiro, emprego, venda de carro, construção de casa, aquisição de som e CD etc.
- *confiança* – crença depositada no patriarca para vencer obstáculos;
- *perdão*- absolvição dos pecados;
- *misericórdia* – atitude interior do homem que se expressa por meio de práticas que permitem a sua dignificação e glorificação de Deus;
- *luz* – clareza que o romeiro necessita para guiar o espírito, a caminhada terrena. Nesta mesma perspectiva, os romeiros solicitam para o Padre Cícero *iluminar* (irradiar) o caminho;
- *glorioso* – participante da glória de Deus, denotando a transcendência e majestade divinas;
- *súplica* – pedido para eliminação do sofrimento. É entendida, também, como rogo, oração;
- *graça* – benefício recebido, ou seja, dotes do corpo ou da alma que atraem benevolência;
- *agradecer* – expressar a gratidão, o reconhecimento pelas vitórias e sucessos obtidos.

Procuramos explicitar o funcionamento da linguagem humana e estabelecer os elos com outros conhecimentos que são construídos a partir da vivência humana. A análise tende a suscitar novas questões e, conseqüentemente, abre caminho para outras

investigações. Outra situação, também desafiadora, relaciona-se à própria natureza dos estudos lexicológicos. O Léxico, definido como um conjunto de palavras de uma língua, prescinde da compreensão da cultura a fim de que o próprio usuário possa expressar a sua realidade.

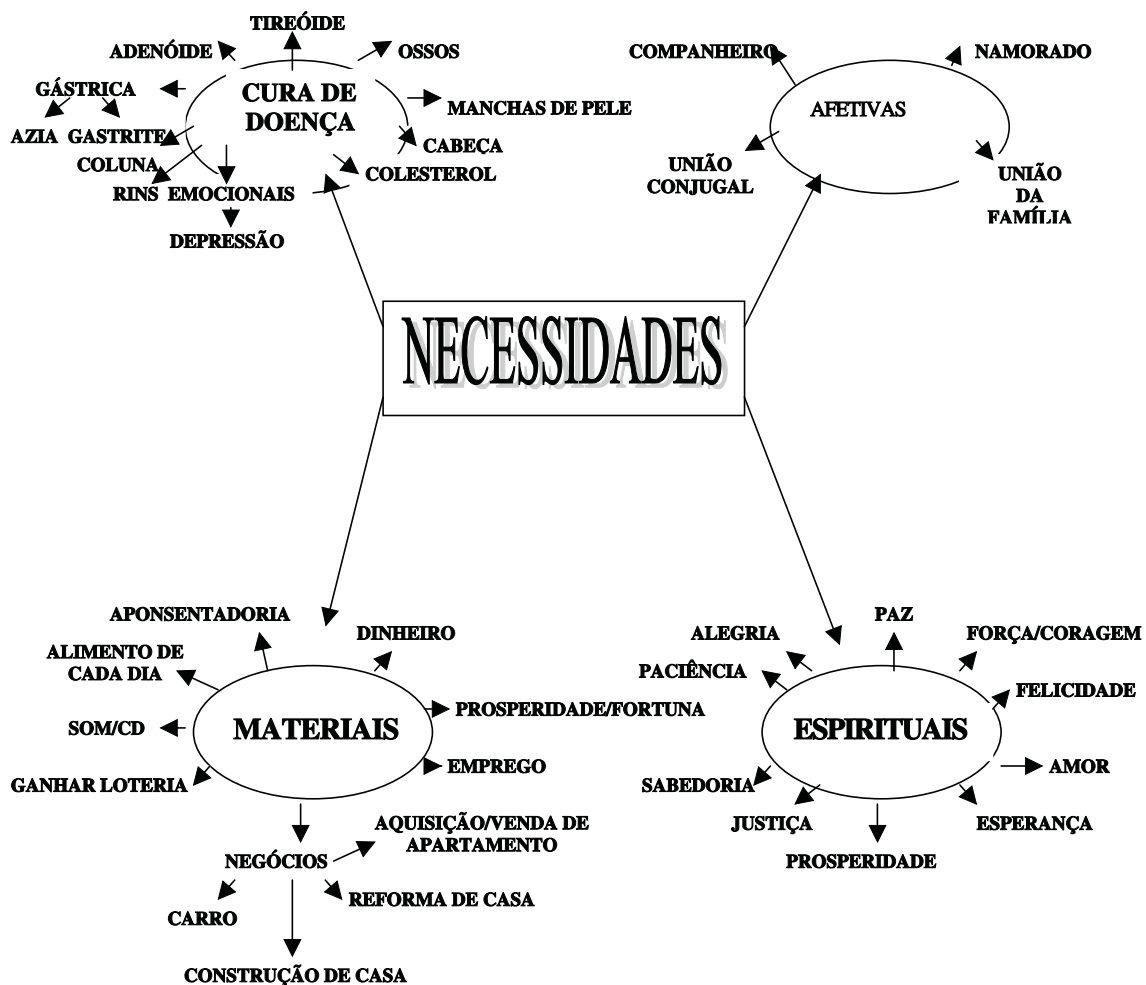
O conteúdo das cartas relaciona-se ao atendimento de necessidades materiais, espirituais e afetivas. Em síntese, os romeiros escrevem para pedir proteção, saúde, paz, felicidade, para solicitar auxílio para resolver negócios, para livrar de conflitos familiares. Não se inibem para revelar o que sentem.

As cartas são impregnadas do sentido religioso. A partir do termo Romaria, que significa viagem, ou seja, o deslocamento do local de morada ao Juazeiro e o seu retorno, vamos encontrar referências nos livros sagrados. O Padre Cícero no imaginário popular, como o consagrado e pelo exemplo de vida, é o sinal para os devotos. Daí porque a linguagem das cartas expressa o desejo de vida e de felicidade.

Referências bibliográficas

- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires. Regionalismo na flora do Brasil: um estudo no campo das plantas medicinais. *Boletim ABRALIN*. Maceió. N. 21. p. 302-314. jun. 1997
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *O verbo encantado: a construção do Pe. Cícero no imaginário dos devotos*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

CAMPO CONCEPTUAL



A AIDS e outras falas: metáforas e neologismos sobre doenças

Raimundo Nonato de Lima¹
Universidade Federal do Ceará

RESUMO: O discurso politicamente correto, hoje muito difundido no Brasil, tem servido a esforços pela superação de preconceitos lingüístico-sociais, mas ao mesmo tempo pode contribuir para ocorrência de equívocos, quando entendido de forma sectária e isolado da história social. Discute-se aqui o conceito de politicamente correto, aplicando-o a uma reflexão sobre metáforas e neologismos relacionados com doenças, especialmente a aids, concluindo-se com a análise de um manual do Ministério da Saúde, que propõe uma terminologia que julga adequada para comunicação sobre aids e outras doenças sexualmente transmissíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Aids; Discurso Politicamente Correto

1. O politicamente correto.

A partir dos anos 80, nos Estados Unidos, surge um movimento discursivo que ganhou o nome de politicamente correto, cuja prática e ética direcionam-se para a definição de comportamentos lingüístico-discursivos contrários a qualquer tipo de discriminação.

São variadas as visões sobre o politicamente correto: atitude política em *defesa de direitos; modismo; censura*, ou luta por uma *linguagem livre de termos discriminatórios e preconceituosos*. (Borges, 1996). O autor reconhece os méritos de movimentos que defendem discursos politicamente corretos mas critica atitudes extremistas que acabam em equívocos. Por isso, situa-o como *estratégia discursiva* de ação lingüística historicamente contextualizada, conceito que fundamenta este trabalho:

“O discurso (comportamento, a linguagem) politicamente correto configura-se como uma estratégia para denunciar situações em que indivíduos, ou grupos, ou segmentos, ou classes são objeto de desvalorização, de estigmatização ou de discriminação por parte de outros grupos, ou segmentos”. (Borges, 1996)

Por este ponto de vista, entende-se que uma mudança de atitude discursiva não representa por si mesma, a transformação da realidade social, onde os valores são construídos, mantidos e transformados no próprio movimento histórico da interação social. De fato, o uso de uma nova expressão não corresponde a transformação de valores sociais como consequência imediata. Atribuir a alguém a expressão “indivíduo verticalmente prejudicado” no lugar de “baixo”, “baixinho” ou “anão”, mesmo sendo uma atitude politicamente correta, mantém uma avaliação negativa da pessoa por conta da sua altura, embora tente ocultar tal fato. Muda então, a forma de enunciar o preconceito, já que socialmente, permanece o tratamento que discrimina o diferente. Em outras palavras, em nome do politicamente correto, não se deve entender o ato lingüístico como autosuficiente e capaz de operar sozinho as mudanças histórico-culturais, como se o discurso fosse uma única realidade.

2. Os sentidos da doença

A ensaísta americana, Susan Sontag, inspirada na experiência cotidiana de diálogo com pessoas doentes, entende que, além dos cuidados médicos e afins, também os discursos que enunciam as doenças têm efeitos positivos ou negativos sobre os doentes. A autora faz *uma releitura da doença como metáfora* e argumenta que algumas metáforas precisam ser *tiradas de circulação* (Sontag, 1989) como contribuição discursiva para acabar com o preconceito e a discriminação em relação a certas enfermidades e suas vítimas.

Lembra que nos primórdios da medicina ocidental, os gregos pensavam a doença e o corpo metaforicamente, assimilando outras formas de conhecimento fora da medicina, mas foram os conceitos militares que ajudaram a construir o sentido de doença, como um “invasor do corpo”, inimigo que teria de ser eliminado. Desse modo, a “metáfora militar” viria a nortear o campo da medicina. Posteriormente, o *invasor do corpo* não seria mais a doença e sim os microorganismos causadores das enfermidades, o que explicaria o uso de expressões como “combate a doenças”, “guerra às moscas”, “defesas imunológicas”, “armas”(vacinas) contra doenças, dentre tantas outras relacionadas às doença e de conseqüências sociais graves: metáforas militares ajudam a estigmatizar certas doenças e, por extensão, os doentes. Conseqüentemente, combate-se o “inimigo”, no caso a doença, e com “as armas do preconceito”, combate-se também o doente. Foi assim também em relação a aids e suas vítimas. (Sontag, 1989).

Desde os primeiros casos de aids (nos Estados Unidos) no início da década de 80, a “excomunhão” e a “estigmatização” já se *pronunciavam* e se *pronunciavam*, por diversos fatores, principalmente pela associação imediata com homossexuais, posteriormente, com o uso de drogas injetáveis, mais adiante por atingir populações pobres (haitianos e africanos), racismo neste último caso. (Blouin, 1987).

É daí que vem o (pre)conceito: “grupo de risco” que seria formado por homossexuais, prostitutas, usuários de drogas injetáveis, haitianos e africanos, os primeiros a contraírem a aids. Eram pessoas socialmente estigmatizadas que se tornavam vítimas de mais um preconceito. Com o aprofundamento das investigações científicas e o aumento dos casos de aids, sem distinção de países, raças, orientações sexuais e classes sociais, verificou-se que não eram algumas pessoas ou grupos, mas a humanidade inteira potencialmente atingível pelo vírus, conforme determinados “comportamentos de risco”, conceito que viria a substituir os “grupos de risco”. Cientistas, médicos, instituições de prevenção e de solidariedade e serviços de saúde assimilariam o novo conceito que revolucionou a maneira de tratar o problema da aids. Também os discursos sobre a aids e suas vítimas mudariam em todos os níveis, inclusive nos meios de comunicação social.

Os meios de comunicação são responsáveis pela disseminação de muitos termos relacionados com a aids, a partir das primeiras evidências oferecidas pela medicina e apoiados em valores presentes na sociedade. Tem sido assim com as novidades que viram notícia e com o próprio processo neológico, como ressalta Alves: “Todos criam mas a comunicação de massa cria e difunde mais. É aí que se banaliza a linguagem técnica” (Alves, 1990).

¹ Professor do Departamento de Comunicação Social da UFC, aluno do Programa de Pós-Graduação em Lingüística (Mestrado) da UFC, especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem.

Muitas palavras e expressões estigmatizantes surgidas a partir da descoberta da aids baseavam-se em preconceitos historicamente presentes na sociedade e na história de vida das primeiras vítimas: homossexuais, negros, viciados em droga etc.

Linguisticamente, aids nasce como neologismo acronímico e chega ao Brasil como empréstimo da expressão inglesa *Acquired Immune Deficiency Syndrome* que em português traduz-se por Síndrome da Imunodeficiência Humana. O vírus causador da aids passou a se chamar H.I.V., *Human Immuno Deficiency Virus*, ou em português, Vírus da Imunodeficiência Humana, H.I.V. Traduzida de acordo com as estruturas do português, do espanhol e do francês, a palavra não seria aids, mas “sida” (Síndrome da Imunodeficiência Humana). Apenas o Brasil, dentre os países de língua portuguesa, usa a palavra aids, enquanto os demais, junto com os de língua espanhola e francesa adotam o termo sida. Tais “escolhas” lingüísticas (políticas, ideológicas, culturais) encontram algumas explicações possíveis: a grande influência do inglês sobre o português brasileiro atual; a decisão oficial da ONU (Organização das Nações Unidas) em favor do termo em inglês e a influência sócio-cultural e econômica dos EUA sobre o Brasil, além do intenso uso do inglês como “língua universal” do comércio internacional.

Interessa-nos aqui, particularmente, a aids como palavra pronunciada e entendida por todos quantos falam o português no Brasil, os vários sentidos construídos ao longo da história e principalmente a sua derivação, relacionada com o politicamente correto, num glossário publicado pelo Ministério da Saúde, com objetivo de orientar a produção discursiva da mídia e de instituições que colaboram com a prevenção da aids e de outras doenças sexualmente transmissíveis (DST).

3. Um glossário politicamente correto.

Fatores sociais, econômicos, políticos, geográficos, religiosos, morais, étnicos, científicos... contribuem para a construção de sentidos nas inúmeras situações enunciativas em que se fala de aids e de (ou com) suas vítimas: “peste gay”, “doença de drogados”, “mau de africanos e haitianos”, “doença do terceiro mundo”, “castigo divino”, “ameaça do terceiro mundo” e “aidético”. Os exemplos mostram como a *sociedade em movimento faz a história* e ao mesmo tempo *constrói e reconstrói a linguagem*, através dos mecanismos lingüístico-discursivos, estes também culturais, históricos e sociais.

É nesse “jogo discursivo” que se deve entender esforços contrários a certas metáforas relacionadas com a aids. Os *sentimentos de culpa e de vergonha* e os *preconceitos* justificariam a importância de se buscar *novos sentidos* para a *doença*, não somente *afastando metáforas* desagradáveis, preconceituosas, discriminadoras, mas *desmascarando-as, criticando-as, atacando-as, desgastando-as*. (Sontag, 1989)

Muitas são as tentativas de mudanças de comportamento social/lingüístico com relação a aids no Brasil, tanto de órgãos públicos, quanto de organizações não-governamentais e profissionais de diversas áreas. O guia do Ministério da Saúde, “*AIDS, leia antes de escrever*” faz parte dessas ações. A publicação reúne 163 termos ligados à aids e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST), saúde reprodutiva e temas afins. Neste trabalho, discutiremos apenas os termos aids e o derivado aidético, ambos bastante representativos do embate sócio-discursivo desenvolvido a partir da descoberta da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

Na apresentação do guia, o Ministério diz *não ter a pretensão de ensinar aos profissionais de comunicação* (público preferencial) mas dar *esclarecimentos técnicos sobre esse grave problema sanitário* (aids). Claro que um guia tem uma função pedagógico-normativa e o do Ministério da Saúde deixa pistas dessa função, a começar pelo título, escrito no modo imperativo (*leia*) e apontando o momento em

que deve ser lido: “antes de escrever”. Ao sugerir “termos adequados”, parece claro o desejo de um discurso politicamente correto, mais ou menos unificado, menos polissêmico, em torno do problema central: aids e suas vítimas. Ressalte-se que um glossário estrutura-se com base em definição de termos, simbolicamente: “*X é Y = definição*”, e no caso em análise, com um reforço de uma autoridade (Ministério da Saúde) o que também aponta para a expectativa de fazer valer determinado objetivos, embora se saiba que o sentido não é algo imanente, mas construído na interação, onde as normas discursivas de um manual podem ser aceitas, modificadas ou rejeitadas.

4. O termo proscrito

A discriminação, o preconceito, a exclusão que de algum modo aparecem na linguagem constituem apenas a parte lingüisticamente exposta de uma cultura, de relações sociais, de conflitos ideológicos de uma sociedade. Quando alguém chamou a aids de “peste gay”, há mais de 20 anos, mobilizou uma discriminação já existente na sociedade e, traído pelas aparências, achou que a doença era “coisa de gay”. Assim também ocorreu com diversos outros grupos sociais, até o desmoronamento da idéia de “grupo de risco”, a partir da comprovação de que ninguém está imune ao HIV e que é o comportamento e não a cor, raça, religião, orientação sexual, que podem levar ou não uma pessoa a se infectar.

O substantivo aids resultou por derivação o adjetivo “aidético” (pessoa com o vírus HIV, ou com aids) muito usado na imprensa e na interação comunicativa na sociedade, no início da década de oitenta. O adjetivo, como se sabe, *caracteriza*, especifica ou qualifica, enquanto o substantivo *designa*. O método mais simples de efetuar a designação é tomar uma palavra caracterizadora (adjetivo) e usá-la como designadora (substantivo). (Basílio, 1995). Desse modo, dizer que uma pessoa “vive com HIV ou com aids” é reconhecer um fato na vida dessa pessoa, atribuir uma característica. Chamá-la de aidética é avaliá-la negativamente, dando-lhe uma designação, nomeando-a aidética. Ao termo aidético, associaram-se sentidos de “ameaça à sociedade”, “pessoa promíscua” etc., algo semelhante ao que ocorreu com o termo *leproso*, conotado tão negativamente que foi oficialmente substituído por *hanseniano* e a própria doença ganhou novo nome, *hanseníase* e não mais *lepra*, termo que marcou uma das mais cruéis histórias de exclusão social e de perseguição de pessoas doentes. Ao transformar o adjetivo em substantivo, designa-se a pessoa pelo problema de saúde que sofre, secundariza-se a condição de pessoa humana com todos os demais predicados, promove-se, portanto, a estigmatização. Pela regra citada, admitindo o adjetivo aidético, fica aberta a possibilidade de um substantivo aidético e por essa inversão pode-se é possível um ação lingüística que conduza à pejoratividade: um determinado “João que tenha aids” passa a ser simplesmente chamado “O aidético”, ficando em segundo plano a pessoa e o seu nome próprio (João).

O guia do Ministério da Saúde inclui o termo aidético e o define como: “expressão usada para identificar os doentes com aids”, mas explica que organizações não-governamentais “discordam deste termo, pelo caráter pejorativo e discriminatório que passou a associar-se a ele”. O guia registrou o termo mas preferiu se referir a pessoa com HIV/aids, através de palavras e expressões como: crianças vítimas de aids, soropositivo ou portador (aquele que está infectado pelo vírus HIV), compatíveis com um discurso politicamente correto.

Entidades que atuam na luta contra aids, em publicações próprias e participações de seus representantes na imprensa, no rádio e na tv, não usam termos considerados pejorativos, como aidético e outros que possam representar estigma e exclusão social. Nos próprios textos dos noticiários dos meios de comunicação, praticamente está proscrito o termo aidético e a abordagem do problema do HIV/aids tenta se distanciar de práticas preconceituosas. Mas isso não implica que o preconceito

está proscrito junto com o termo. O termo soropositivo pode não ter a mesma carga negativa de aidético, e certamente não tem, mas ainda são muitas as portas que se fecham para alguém que *assume* a sua condição de *soropositivo*, porque a troca do termo aidético por soropositivo não foi precedida nem seguida de transformação de valores, de modos mais humanos e justos de relacionamento social.

Conclusões

O discurso-comportamento politicamente correto representa um esforço social importante contra qualquer ação lingüístico-discursiva preconceituosa, depreciativa, excludente, mas não deve ser tomado como solução desvinculada das lutas pelo respeito à dignidade humana.

A aparente proscrição de um termo como aidético não significa necessariamente a proscrição do preconceito contra pessoas com HIV/aids, embora possa sugerir apelo por mudanças sócio-culturais e históricas profundas, também a partir das práticas discursivas.

É importante não radicalizar no discurso politicamente correto,

não colocá-lo num nível policialesco, pois os valores não desaparecem por decreto ou por meios autoritários e sim no movimento permanente da história.

Referências bibliográficas

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo, Ática, 1990.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo, Ática, 1995.
- BLOUIN, Claude B. *AIDS, informação e prevenção, imprensa e medicina em busca de respostas*. São Paulo, Summus, 1987.
- BORGES, Luiz Carlos. A busca do inencontrável: uma missão politicamente (in)correta. In: *Caderno de Estudos Lingüísticos*, (31): 109-125 Jul./Dez. Campinas, 1996.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. *AIDS, leia antes de escrever*. Imprensa Editorial Ltda., Brasília, S. data.
- SONTAG, Susan. *Aids & suas metáforas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989

Os estrangeirismos na ordem do discurso jornalístico

Raimundo Ruberval Ferreira

Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *This paper aims drawing some elements in order to discuss the use of foreigning lexical items in journalistic discourse, from the perspective of critical language studies. The phenomenon is focused as a sociolinguistic fact and, hence, as a mark of power relations established on discourse.*

KEY WORDS: *estrangeirismo, ordem social, ordem do discurso, relações de poder*

Introdução

Neste trabalho apresentamos alguns elementos para a discussão de um fato que tem acompanhado a história das línguas e que tem também despertado discussões tortuosas e equivocadas: o estrangeirismo.

Este tipo de item lingüístico, tão comum às línguas naturais, antes de tudo, um importante recurso de renovação do léxico, que resulta do contato entre as línguas e das relações econômicas e culturais entre os povos, constitui um traço cada vez mais contundente do quadro de relações de força que tem caracterizado a atual ordem econômica mundial.

Este ensaio, que é parte de um estudo mais amplo a ser desenvolvido como tese de doutoramento, tem por objetivo apresentar considerações gerais sobre os usos de itens léxicos estrangeiros em textos jornalísticos brasileiros, a partir do quadro teórico dos estudos críticos da língua ou, mais precisamente, a partir da perspectiva da Análise Crítica de Discurso defendida por teóricos como Norman Fairclough, cujos trabalhos têm-se voltado para uma conscientização lingüística crítica.

O estudo mais amplo pretende não só discutir os efeitos de sentido criados por tais escolhas lexicais no funcionamento dos discursos e suas implicações ideológicas nas dimensões social e institucional, mas descrever o quadro de relações de força que está subjacente aos usos lingüísticos, em termos gerais e específicos. Numa perspectiva mais geral, temos um quadro de relações subjacente a nova ordem econômica mundial e a posição dos países cujas economias dependem das economias dos países ditos de primeiro mundo, que produzem boa parte da tecnologia usada nesses países ditos periféricos. Numa perspectiva mais restrita, temos um quadro de relações de forças que subjaz às ordens sociais desses países dependentes econômica e politicamente das grandes economias capitalistas. Esse quadro geral de relações de força será um dos panos de fundo que serão tomados como referência para nossas considerações. O outro, será um quadro de relações de força mais imediato, inerente à ordem social da qual fazemos parte. Evidentemente os dois constituem dimensões de um só contexto.

1. O estrangeirismo como fato sociolingüístico

Tradicionalmente, a funcionalidade dos itens léxicos estrangeiros tem sido percebida de duas formas. A primeira vê o uso desses elementos como necessário, quando veiculam fatos e conceitos próprios de determinadas culturas, para os quais não existem equivalentes na língua receptora, (incluem-se nesta categoria a grande maioria dos termos técnicos ou os chamados empréstimos denotativos). A segunda vê o uso dessas formas lingüísticas como estratégia de estilização do discurso. Seria o caso dos empréstimos conotativos. Ou seja, a discussão sobre o uso desses elementos na língua tem sido feita apenas em termos estilísticos e, no máximo, em termos semântico-pragmáticos. E a reflexão pragmática, ou melhor, de um certo tipo de pragmática, considera a ação lingüística como resultando unicamente da vontade e das intenções do indivíduo. Esse tipo de pragmática, embora reconhecendo a interdependência entre linguagem e contexto social, não questiona as determinações deste contexto, ou seja, sua natureza, mantendo-o em seu lugar e vendo-o como uma espécie de ordem natural.

Quero deixar claro que o uso do estrangeirismo, em boa parte, não se resume a simples questão de falta de equivalência, num plano semântico-pragmático, entre itens léxicos pertencentes a sistemas lingüísticos distintos, como afirmam alguns autores, nem a uma mera estratégia de estilização do discurso. O próprio conceito de equivalência é bastante controverso. A meu ver, a grande questão que envolve os estrangeirismos não é se sua presença é necessária ou não. Se é marca de degeneração ou de constituição das línguas. A grande questão não é essa. O estrangeirismo em grande parte é um fato sociolingüístico, embora as exigências e necessidades do mundo moderno tenham gerado uma grande quantidade de novos conceitos e denominações nem sempre comuns a todas as culturas. Por isso, nem todo item lingüístico externo constitui um fato sociolingüístico. Sendo um fato sociolingüístico, o estrangeirismo resulta de um quadro de relações de força, que sustenta e mantém uma dada ordem social moldada, por sua vez, por um processo sócio-histórico-ideológico.

O estrangeirismo é uma forma variante que concorre com uma forma vernácula e está, como ela, igualmente exposta às avaliações sociais. Enquanto variante de prestígio, esse tipo de item léxico assume, em muitos domínios discursivos, grande relevância na construção do que alguns autores consideram a retoricidade do discurso. Esse uso eminentemente retoricizante do estrangeirismo revela, dentro de uma certa perspectiva, um poder que existe tanto no discurso como por trás dele.

A percepção desse poder e uma concepção tradicional de língua tem contribuído para que o estrangeirismo seja visto com reservas em alguns países, o que tem levado muitos deles a adotarem políticas lingüísticas para reduzir, por exemplo, a importação exagerada de termos. Essas políticas visam a um maior controle desse tipo de intervenção que, à luz da concepção tradicional-dominante de língua, constitui uma ameaça. Aliás, foi esse fato que desencadeou toda uma onda de investimentos nas pesquisas terminológicas em países como o Canadá (província de Quebec) e Espanha (região da Catalúnia).

O estrangeirismo, produto de uma ordem social e econômica tem por trás uma ordem sociolingüística mundial em que as línguas naturais, assim como as variedades internas a um sistema lingüístico, comportam valores distintos dentro de um mercado lingüístico internacional. Visão semelhante nos dá Bourdieu (1998:54) no livro *A economia das trocas lingüísticas*. Bourdieu (*op. cit.*), naturalmente, fala de um mercado lingüístico interno a uma formação social (a estratificação lingüística própria de um país, por exemplo). Mas, considerando que o estrangeirismo é um fenômeno sociolingüístico, visto que o valor das formas lingüísticas, seja de um ponto de vista interno ou externo a um sistema lingüístico, é determinado por relações de força materiais e simbólicas, essa teorização serve também para caracterizar uma ordem sociolingüística mais ampla, no caso, uma economia global de trocas lingüísticas. A língua assume, enquanto bem simbólico e mercadoria, num mundo capitalista, um valor que é determinado pelo prestígio e pelo poder econômico que tem, na ordem econômica mundial, o país onde esta é usada como língua oficial.

Esse prestígio, no entanto, não é determinado só por questões

econômicas. Na história dos povos e das línguas, temos vários exemplos de determinações não econômicas, mas culturais nas trocas lingüísticas. A influência do francês no léxico português, mais marcadamente no início do século XX, é um exemplo do poder do prestígio cultural nas trocas lingüísticas do mundo moderno. No caso do inglês, seu prestígio nasce com a Revolução Industrial, e com a presença da tecnologia britânica nos países economicamente subdesenvolvidos, sobretudo na primeira metade do séc. XX, como lembra Carvalho (1989). Esse prestígio se efetiva após a Segunda Guerra Mundial, com a transformação dos Estados Unidos na maior potência tecnológica do mundo. Esse prestígio, no entanto, não foi construído só a partir de um poder econômico, mas também pela inculcação de valores culturais.

2. As relações de poder na língua e os meios de comunicação de massa

Esta seção poderia muito bem ter como tópico *as relações de força na língua e os mass media*. Confesso que pensei nesse título. Tomaria até menos espaço. Mas afinal, por que pensei primeiramente na expressão *mass media* e não em *meios de comunicação de massa*? Devo confessar que vi esta expressão em leituras anteriores, inclusive em autor português, sobre os fenômenos do discurso jornalístico. Mas o que isso significa? Por que pensei na forma variante estrangeira se há uma forma vernácula tão usada? O que nos impele a fazer/usar tais escolhas? Naturalmente não estou colocando estas questões para justificar uma análise puramente pragmática, mas para deixar os prováveis leitores deste artigo (me veio também a vontade de usar a expressão *paper* no lugar de *artigo*) alertos às sutilezas que nos impelem a fazer determinadas escolhas lingüísticas.

As considerações apontadas aqui foram feitas tomando por base o princípio de que a língua se realiza no discurso. Este, que constitui uma prática social determinada pelas estruturas sociais, funciona dentro de uma ordem, a ordem do discurso, que é ideologicamente marcada pelas relações de poder e constituída por um conjunto de convenções ligadas às instituições sociais.

O discurso jornalístico, objeto de nossas reflexões, é fortemente condicionado por uma ordem bastante nítida: um conjunto bem marcado de convenções lingüísticas definem o jornal enquanto uma instituição social cujo discurso funciona a partir de uma certa ordem, esta, por sua vez, determinada por uma estrutura social mais ampla.

2.1. As macro-relações de poder na língua

Atualmente a maior parte do fluxo de elementos lingüísticos externos que circulam nos meios de comunicação de massa – o poder oculto, como assim se refere Fairclough (1989:43), ao mesmo tempo dependente de e necessário à ordem sócio-econômica estabelecida – é de origem anglo-americana. Esse tipo de fenômeno lingüístico, velha metáfora que acompanha a história das línguas, sempre foi distintivo de poder. O lingüista britânico Robert Phillipson (1992:132), por exemplo, discutindo a questão do imperialismo lingüístico, a partir do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, chega a afirmar que os esforços para a propagação da língua inglesa no mundo constituem uma continuidade das políticas lingüísticas coloniais. Sem querer entrar no mérito dessa questão, e dando um certo desconto para as posições que vêm neste fato uma espécie de neo-colonialismo, esta forma de entender esse tipo de intervenção deve também ser levada em conta.

Analisando a questão de um ponto de vista macro-político-ideológico, depois da Segunda Guerra Mundial começou a guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética. Tensão ideológica e interesses políticos e econômicos lançaram esses países numa desenfreada corrida para ampliar o seu poder de dominação sobre outras nações, inclusive no plano econômico. Com o fim da Segunda Guerra, o comunismo tornou-se um perigo eminente ao bloco capitalista. Os ideais

socialistas chegaram rapidamente a muitas nações. E nesse fogo cruzado, os meios de comunicação de massa, incluindo aí o cinema, a contra gosto de alguns de seus teóricos, foram decisivos na definição da nova ordem sócio-político-geográfica do mundo pós-guerra.

A forte presença de itens lingüísticos externos em qualquer língua resulta sempre de um quadro assimétrico de relações de força materiais e simbólicas que fundamentam e sustentam este quadro. No caso do prestígio que a cultura americana adquiriu nos últimos tempos em boa parte do mundo capitalista, isto se deveu principalmente a um trabalho ideológico empreendido pelos meios de comunicação.

2.2. As micro-relações de poder na língua

Quando discute a relação entre linguagem e poder, Fairclough (1989:43) destaca um poder *no* e um poder *por trás* do discurso. Ao referir-se a um poder por trás do discurso, Fairclough lembra como as ordens do discurso, enquanto dimensões das ordens sociais de instituições sociais, são moldadas e constituídas pelas relações de poder. O autor mostra como efeitos de poder, por exemplo, a diferenciação dos dialetos em ‘padrão’ e ‘não-padrão’, as convenções ligadas a um determinado tipo de discurso, e as dificuldades sobre o acesso aos discursos dentro de uma ordem do discurso.

Pensando especificamente na questão das convenções ligadas a um tipo de discurso particular, que circula nos meios de comunicação, a simples reiteração de certos itens léxicos pode muito bem constituir um exemplo de convenção. A título de exemplo, lembremos de termos como *overnight*, *open market* e outros tantos que ficaram bastante conhecidos num dado momento da economia brasileira. Esses termos, além de itens léxicos bastante convencionalizados pela grande frequência no discurso dos economistas, constituem também efeitos de poder. Foucault (1996:9), por exemplo, mostra que em toda sociedade a produção do discurso é controlada por um conjunto de procedimentos cuja função é afastar seus poderes e perigos. Embora o autor esteja se referindo aos mecanismos de exclusão na sociedade, a questão da naturalização dos usos da língua tem também uma estreita relação com tais procedimentos.

Deixando um pouco de lado os condicionamentos históricos mais gerais, que também interferem em tais escolhas, e pensando de um ponto de vista da relação entre os produtores desses textos, no caso jornalistas com conhecimento de causa, e os prováveis leitores da coluna de economia, que podem ou não ter esse mesmo conhecimento, há uma relação de poder bastante explícita estabelecida por essas escolhas lexicais. Da mesma forma que um médico usa deliberadamente termos técnicos para definir claramente a sua posição de detentor de um conhecimento especializado em relação ao paciente, que não dispõe desse mesmo conhecimento e, portanto, está em posição *inferior* na hierarquia social, o economista, ao fazer as suas escolhas lingüísticas, está procedendo da mesma forma, embora o grau de conhecimento compartilhado com seus leitores não seja semelhante ao grau do tipo de interação verbal entre médico e paciente.

Mas o que quero destacar é a relação de poder exteriorizada tanto pelo uso de termos técnicos como, e principalmente, pela forte presença de itens léxicos estrangeiros, que também fazem parte da terminologia econômica e que, por isso, acumulam uma dupla carga semântica sugestiva de poder: encerram uma informação especializada, portanto não (tornada) acessível a todos, e esta é *codificada* em uma forma lingüística estrangeira. Esses dois aspectos são fundamentais para caracterizar as relações de poder na interação jornalista-leitor. Isso nos remete a Bourdieu (op.cit.), que considera que os discursos não são amontoados de signos destinados apenas à compreensão ou à decodificação, mas são, antes, *signos de riqueza* que são avaliados e apreciados, e *signos de autoridade* nos quais se acredita e se obedece. E isso é que nos leva a considerar a questão das escolhas lingüísticas em termos das relações de poder que se estabelecem no discurso. Essas

ilustrações caracterizam o que estou chamando de micro-relações de poder na língua.

Vejam como isso se dá de uma forma mais clara. O jornalista, enquanto membro de uma instituição cujo(s) discurso(s) é (são) construído(s) dentro de uma certa ordem, faz escolhas em função desta ordem que, por sua vez, é determinada por uma estrutura social mais ampla. Tais escolhas constituem formas convencionalizadas do *dizer* e do *fazer* jornalísticos. Essas formas de dizer, de tão comuns, criam determinados efeitos de sentido, e são percebidas por um grupo de leitores como *naturais*, como fazendo parte de uma certa racionalidade. E à medida que essa percepção é assumida pelos leitores, que se sentem parte de um grupo que compartilha parcialmente um determinado tipo de informação com o jornalista, as relações sociais que a determinam são mantidas pelas formas de uso da língua.

Na verdade, o item lingüístico externo, a exemplo da hermética terminologia médica constitui uma adequada vestimenta para um tipo de informação não compartilhada com todos, mas apenas com uma parte desse todo. Esse fato é mais explícito em certas colunas, como a de *economia*, por exemplo. Mas até que ponto esse fato se dá à revelia da consciência do jornalista? Eis uma questão que merece um outro estudo.

O uso dessas formas estrangeiras revela muito mais do que tentativas de criação de efeitos de sentido variados. Revela um poder legitimado pela posse da informação, do conhecimento, cujo acesso é limitado a uma pequena parcela de pessoas. O uso da forma estrangeira mostra explicitamente de que posição fala o sujeito, (a posição de quem teve acesso a informação) demarcando os espaços e definindo um quadro de relações de poder cuja ordem posta como natural – uma vez que as posições dos sujeitos são mostradas como resultante de realizações, conquistas e lutas meramente pessoais – contribui para manter estável uma ordem social constituída a partir de uma distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Conclusão

O estudo mais amplo tem, entre outros objetivos, o de retomar uma questão que está longe de ser um ponto pacífico: o problema da identidade lingüística e a tensão criada em torno dessa questão. Embora saibamos que a identidade, sob qualquer aspecto, como lembra Rajagopalan (1998), seja construída em função de interesses, e que as línguas revelam, em sua própria constituição, uma tendência para a dispersão e para a hibridização, essas questões revelam um quadro de tensões que tem gerado as mais variadas posições.

A questão do estrangeirismo toca diretamente na questão da identidade lingüística. E é bom lembrar que a questão da identidade, seja ela de qual natureza for, surge sempre de um quadro de relações de poder assimétricas e, por isso mesmo, tensas. É nesse jogo tenso e dialético que esse tipo de fato lingüístico deve ser percebido e analisado. Nesse sentido, além de revelar os mitos e equívocos que estão na base da concepção dominante de língua e do conceito de identidade lingüística, o estrangeirismo é um dado que pode ser levado em conta na aferição do poder que uma nação (e sua língua) pode vir a ter sobre outras em termos políticos, econômicos e culturais.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. (1998) *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp.
- CARVALHO, N. (1989). *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. Londres e Nova York: Longman.
- FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras.

Interações entre restrições em Marubo (Pano)

Raquel Guimarães Romankevicius Costa

Museu Nacional/UFRJ

ABSTRACT: This work deals with syllable and stress patterns in Marubo (Panoan) under the view of Optimality Theory. The main goal is to explain the coexistence between trochees and iambs in the language, which is argued to be the result of parallel interactions between metrical well-formedness constraints and input faithfulness constraints.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Indígena, Fonologia, Teoria da Otimidade, Sílabas e Acento

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo a abordagem de padrões silábicos e acentuais em Marubo, língua da família Pano, falada por grupos que habitam o Vale do Javari, na Amazônia brasileira, sob a ótica da Teoria da Otimidade (Prince e Smolensky, 1991; 1993 e McCarthy e Prince, 1993). Nosso principal interesse é a busca de explicações para a coexistência na língua de troqueus e iambs silábicos. Argumentamos que a convivência entre padrões acentuais distintos em um único sistema pode ser capturada pelo modelo, na medida em que emergem como resultado da hierarquia de restrições, incluindo a interação entre restrições métricas e restrições de fidelidade acentual.

Para dar conta dessas interações, consideramos raízes e sufixos, envolvidos na formação de palavras simples e complexas, bem como padrões detectados em domínios prosódicos mais amplos, que vão além do nível da palavra. Todos os dados considerados nessa análise foram fornecidos por Pa¹nan, falante da comunidade de São Sebastião, localizada no rio Curuçá.

2. Interações entre restrições de boa-formação silábica e restrições de fidelidade

Considerando apenas palavras simples, como em (1), o inventário silábico do Marubo pode ser definido como em (2a). Esse inventário pode ser expandido como em (2b), ao considerarmos palavras complexas como (3d), que apresenta uma coda complexa em seu interior.

- (1)
- | | | |
|-------------------------------|--------|----------|
| a. ¹ <i>i.a</i> | V.V | ‘piolho’ |
| b. ¹ <i>mi.vi</i> | CV.CV | ‘mão’ |
| c. ¹ <i>is.ku</i> | VC.CV | ‘japó’ |
| d. ¹ <i>puʃ.tu</i> | CVC.CV | ‘sujo’ |
| e. ¹ <i>taN.ku</i> | CVC.CV | ‘jacaré’ |
| f. ¹ <i>a.iN</i> | V.VC | ‘esposa’ |

- (2) a. {CV, VC, V, CVC} b. {CV, VC, V, CVC, CVCC}

- (3) a. ¹*ru.a.+k a+ʃ.ta* bonito-PERM-DIM ‘bonitinho’
 b. ¹*mi.ra+ʃ.na* encontrar-PAS REM ‘encontrou’
 c. ¹*va.na+s.+ma* falar-CONT-NEG ‘não fala’
 d. ¹*wiN+s.+ma* ver-CONT-NEG ‘não enxerga’

Na perspectiva da OT, a boa-formação silábica é um exemplo do conflito básico entre marcação e fidelidade. Tendências universais em termos de estrutura silábica são codificadas através de restrições de boa-formação silábica, estabelecidas em (4-7). Duas restrições de fidelidade segmental militam contra divergências entre input e output: DEP-IO e MAX-IO. O inventário silábico Marubo resulta do fato de que as restrições de fidelidade se sobrepõem às restrições de boa-formação silábica.¹

(4) **ONSET:** Sílabas devem ter onsets.

(5) ***CODA:** Sílabas são abertas.

(6) ***COMPLEX^{ONS}:** Onsets são simples.

(7) ***COMPLEX^{CODA}:** Codas são simples.

(8) **DEP-IO:** Segmentos no output devem ter inputs correspondentes.

(9) **MAX-IO:** Segmentos no input devem ter outputs correspondentes.

No quadro (10), a candidata (10a) é selecionada como output ótimo porque viola ONSET, uma restrição baixa na hierarquia Marubo. (10d) silabifica a consoante intervocálica como coda, resultando em violações mais caras: *CODA e ONSET. As outras candidatas são eliminadas por violarem restrições não-dominadas, DEP-IO ou MAX-IO. No quadro (11), a candidata ótima viola outra restrição baixa: *CODA. A língua não admite onsets complexos, o que indica que *COMPLEX^{ONS} é uma restrição não-dominada. A violação dessa restrição elimina (11b), (11c) e (11d) são eliminadas por violarem MAX-IO e DEP-IO, respectivamente.

(10) O padrão V: ¹*isu* ‘macaco’

/ /	DEP-IO	MAX-IO	*CODA	ONSET
a. ¹ <i>isu</i>				*
b. <i>si.su</i>	*!			
c. <i>su</i>		*!		
d. <i>is.u</i>			*	**

(11) O padrão CVC: ¹*puʃtu* ‘barriga’

/puʃtu/	DEP-IO	MAX-IO	*COMPLEX ^{ONS}	*CODA	ONSET
a. ¹ <i>puʃtu</i>				*	
b. <i>puʃtu</i>			*!		
c. <i>pu.tu</i>		*!			
d. <i>puʃi.tu</i>	*!				

(12) O padrão CVCC: ¹*wiN-s-ma* (ver-CONT-NEG) ‘não enxerga’

/wiN-s-ma/	DEP-IO	MAX-IO	*COMPLEX ^{ONS}	*COMPLEX ^{CODA}	*CODA	ONSET
a. ¹ <i>wiNs.ma</i>				*	**	
b. <i>wiN.sma</i>			*!		*	
c. <i>wiN.ma</i>		*!			*	
d. <i>wiN.si.ma</i>	*!				*	

Quadro (12) mostra, finalmente, um exemplo envolvendo uma sequência de três consoantes. A candidata ótima, (12a), é fiel ao input: é silabificada sem perda consonantal ou adição vocálica. Se /s/ for apagada, como em (12c), uma margem complexa será evitada, às custas de MAX-IO. Se, ao invés disso, uma vogal for inserida após /s/, de modo que /s/ silabifique como onset, como em (12d), uma margem complexa será evitada, dessa vez às custas de DEP-IO. Como MAX-IO e DEP-IO são invioláveis, tanto (12c) quanto (12d) são eliminadas. Em suma, o Marubo descarta o apagamento e a epêntese para preservar segmentos de input.

¹ Muitas restrições aqui apresentadas são baseadas em Kager (1999), que, na maioria dos casos, segue a literatura anterior, particularmente Prince e Smolensky (1993) e McCarthy e Prince (1993a, b).

A coda complexa mostra um perfil de sonoridade decrescente, de acordo com a restrição de Seqüenciamento de Sonoridade. Tanto a coda complexa em (12a) quanto o onset complexo em (12b) satisfazem SEQ-SON, mas a palavra é silabificada com uma coda complexa. Esse fato indica que *COMPLEX^{ONS} domina *COMPLEX^{CODA} na hierarquia Marubo.

(13) **SEQ-SON**: Onsets complexos crescem e codas complexas decrescem em sonoridade.

Os dados do Marubo mostram que ONSET, *CODA e *COMPLEX^{CODA} são as restrições mais baixas na hierarquia de restrições de boa-formação silábica. Acima delas estão SEQ-SON, *COMPLEX^{ONS} e as restrições de fidelidade DEP-IO e MAX-IO. Com essas conclusões, a hierarquia para a silabificação do Marubo pode ser estabelecida como em (14). Essa hierarquia determina todas as variações possíveis em termos de padrões silábicos. E a violação de restrições mais baixas revela os padrões marcados admitidos pela língua.

(14) Hierarquia de silabificação do Marubo

SEQ-SON, DEP-IO, MAX-IO, *COMPLEX^{ONS} » *COMPLEX^{CODA} » *CODA, ONSET

3. Interação entre restrições métricas e restrições de fidelidade

A vasta maioria das palavras simples em Marubo é dissilábica. Há uma pequena quantidade de trissílabos. Monossílabos são raros. O acento lexical pode recair na primeira ou, menos freqüentemente, na segunda sílaba da raiz.² Isso pode ser observado nos exemplos (15-17).

(15)

'vu 'nome próprio' 'tʃi 'fogo' 'ni 'floresta' 'rau 'remédio'

(16)

a. waka 'água, rio' 'vini 'homem' 'yivi 'vento'
 'kama 'nome próprio' 'uNpu 'roupa' 'rumu 'cobra'
 b. pa'naN 'nome próprio' ka'pi 'jacaré' ku'ki 'cesta'
 ya'mi 'noite' fa'waN 'arara' ka'maN 'onça'

(17)

a. vimani 'face, testa' takari 'galinha' ravuʃi 'joelho'
 b. ma'nifi 'nome próprio' miN'tsisi 'unha' ya'wiʃi 'tatu'

Palavras morfologicamente complexas, como as de (18), apresentam três ou mais sílabas, das quais as duas primeiras, na maioria dos casos, constituem a raiz, à direita da qual vários sufixos ou posposições podem ser adicionados, resultando em palavras mais longas, cuja configuração rítmica depende do número de sílabas que cada uma delas comporta. Palavras de cinco ou mais sílabas levam um acento mais forte na quarta sílaba, independentemente da posição do acento da raiz. Clíticos pronominais são prosodicamente dependentes de palavras de conteúdo, apoiando-se à sua esquerda.

(18)

a. aNtsa-ma-ʃta 'pouquinho' aNtsa-ma-ʃta-si 'pouquinho'
 muito-NEG-DIM muito-NEG-DIM-MAN
 b. in=nu'ku-karaN nu'ku-ka'raN-katsa
 1S-chegar-MOVDIR chegar-MOVDIR-FUT
 'eu cheguei (de lá pra cá)' 'chegar (de lá pra cá)'

O ritmo é codificado através de relações forte-fraco entre as sílabas, agrupadas em pés binários, compostos de duas sílabas ou duas moras. Isso é expresso na OT pela restrição FT-BIN. Em respeito à culminatividade, a restrição GRWD=PRWD requer que constituintes morfológicos ou sintáticos, como raízes, palavras e sintagmas, apresentem um único pico prosódico. Duas restrições determinam o tipo rítmico de pés, que podem ser iâmbicos ou trocaicos: RH-TYPE=I e RH-TYPE=T.

(19) **FT-BIN**: Pés são binários sob análise moraic ou silábica.

(20) **GRWD=PRWD**: Uma palavra gramatical deve ser uma palavra prosódica.

(21) a. **RH-TYPE=I**: Pés apresentam proeminência final.

b. **RH-TYPE=T**: Pés apresentam proeminência inicial.

Como o Marubo é insensível à quantidade, a análise em pés é silábica. Palavras monossilábicas de conteúdo são acentuadas. FT-BIN é violada para satisfazer GRWD=PRWD. A culminatividade domina a boa-formação de pés: é mais importante que palavras de conteúdo sejam acentuadas do que cada pé seja binário.

A grande quantidade de palavras simples com acento inicial, como as de (16a), sugere uma análise de pés trocaicos. O quadro (22) mostra que a melhor candidata para um input dissilábico é a que satisfaz GRWD=PRWD, FT-BIN e RH-TYPE=T. As outras candidatas são eliminadas por violarem uma ou outra dessas três restrições.

(22) Dissílabos trocaicos: 'mivi 'hand'

/mivi/	GRWD=PRWD	RH-TYPE=T	FT-BIN
a. mivi	*!		
b. [☞] ('mivi)			
c. (mi'vi)		*	
d. ('mi)vi			*

Essas três restrições dão conta do padrão mais freqüente nas palavras simples do Marubo: troqueus dissilábicos. Exemplos em (16b) mostram, entretanto, que um número considerável de palavras simples dissilábicas levam acento na segunda sílaba, apontando também para a existência de iambs na língua. Estabelece-se, assim, um conflito em Marubo: há uma preferência por RH-TYPE=T. Mas a língua também apresenta a forma iâmbica. Na perspectiva da OT, esse conflito pode ser resolvido simplesmente pela hierarquia de restrições. A fidelidade ao acento no input deve ser mantida. Palavras como /ku'ki/ 'cesta' são estocadas no léxico e devem satisfazer uma restrição de fidelidade inviolável na hierarquia métrica: MAX-¹σ-IO.

(23) **MAX-¹σ-IO**: Sílabas acentuadas no input devem ser acentuadas no output.

O quadro (24) mostra que MAX-¹σ-IO domina RH-TYPE=T. A melhor candidata é a que se mantém fiel ao input, respeitando MAX-¹σ-IO. (24b) satisfaz RH-TYPE=T, mas viola fatalmente MAX-¹σ-IO. RH-TYPE=T é, assim, uma restrição baixa na hierarquia métrica Marubo, que pode ser violada, permitindo o aparecimento de um padrão acentual lexicalmente marcado: o iambo. Na Teoria da Otimidade, a co-existência entre iambs e troqueus pode ser conciliada diretamente, através de interações paralelas entre restrições de boa-formação métrica e restrições de fidelidade acentual: o padrão trocaico não-marcado é sacrificado para preservar inputs iâmbicos.

(24) Dissílabos iâmbicos: ku'ki 'cesta'

(ku'ki)	GRWD=PRWD	MAX- ¹ σ-IO	RH-TYPE=T	FT-BIN
a. [☞] (ku'ki)			*	
b. ('kuki)		*!		

² O acento em Marubo é caracterizado pela altura alta e maior duração e intensidade, dos quais o principal correlato é a altura. Duração e intensidade são previsíveis a partir da altura.

No nível frasal, o Marubo apresenta um padrão ternário iterativo. A análise em pés se processa da esquerda para a direita e pés degenerados são evitados. A alternância rítmica se expressa pela restrição PARSE-SYL. A orientação rítmica em direção à margem esquerda é estabelecida através de uma restrição gradiente: ALL-Ft-LEFT.

(25) **PARSE-SYL**: Sílabas são analisadas em pés.

(26) **ALL-Ft-LEFT**: Align (Ft, Left, PrWd, Right)

Todo pé deve alinhar-se na margem esquerda da palavra prosódica.

A alternância ternária é resultado da análise em pés não-adjacentes, o que pode ser traduzido como como *FtFt. Na proposta de Kager (1994), a diferença entre o ritmo binário e o ritmo ternário é atribuída à hierarquia relativa entre alinhamento de pé e *FtFt. No ritmo ternário a prioridade é evitar pés adjacentes, ao passo que no ritmo binário a prioridade é alinhar todos os pés o mais próximo possível à margem específica da palavra prosódica. No caso do Marubo, *FtFt domina ALL-Ft-LEFT.

(27) ***FtFt**: Pés não podem ser adjacentes.

Como o ritmo é ternário, ALL-Ft-LEFT é dominada por PARSE-SYL. PARSE-SYL, por sua vez, também pode ser violada. Primeiro, por causa da proibição de pés degenerados; segundo, porque pés adjacentes são evitados, o que implica que Ft-BIN e *FtFt dominam PARSE-SYL. Tem-se como resultado a seguinte hierarquia: Ft-BIN, *FtFt » PARSE-SYL » ALL-Ft-LEFT.

A iteratividade pode ser observada em palavras complexas de cinco ou seis sílabas, comportando a análise de dois pés, cuja proeminência relativa pode ser capturada através de restrições de alinhamento. A propriedade demarcativa é interpretada na OT como ‘alinhamento de pico’, um par de restrições que serve para localizar o acento primário de palavra: LEFTMOST e RIGHTMOST. Em Marubo, o alinhamento de pico é LEFTMOST: o acento lexical recai sobre a primeira sílaba em palavras trocaicas e na segunda sílaba em palavras iâmbicas.

(28) a. **LEFTMOST**: Align (Hd-Ft, Left, PrWd, Left)

O pé nuclear situa-se mais à esquerda na palavra prosódica.

b. **RIGHTMOST**: Align (Hd-Ft, Right, PrWd, Right)

O pé nuclear situa-se mais à direita na palavra prosódica.

No nível frasal, o acento principal incide sobre a margem direita. Numa frase fonológica constituída por uma palavra mais longa ou por mais de uma palavra o pé à direita comportará o acento mais forte. Para dar conta do acento frasal, propomos um outro par de restrições de alinhamento métrico para a Gramática Universal: LEFTMOST-PhP e RIGHTMOST-PhP. Essas restrições alinham o pé mais forte num nível mais alto da hierarquia prosódica, isto é, no nível da frase fonológica. No caso do Marubo, o alinhamento de pico frasal é RIGHTMOST-PhP.

(29) a. **LEFTMOST-PhP**: Align (Hd-Ft, Left, PhP, Left)

O pé nuclear situa-se mais à esquerda na frase fonológica.

b. **RIGHTMOST-PhP**: Align (Hd-Ft, Right, PhP, Right)

O pé nuclear situa-se mais à direita na frase fonológica.

O quadro (30) mostra como LEFTMOST e RIGHTMOST-PhP interagem na hierarquia métrica do Marubo. A candidata vencedora, (30a), viola apenas as restrições mais baixas: PARSE-SYL e ALL-Ft-LEFT. O pé final não é adjacente ao pé inicial, em respeito a *FtFt. O primeiro e o segundo pés são troqueus binários, satisfazendo tanto RH-TYPE=T quanto Ft-BIN. O acento de palavra primário localiza-se na margem esquerda, de acordo LEFTMOST, mas o pé nuclear da frase fonológica localiza-se na margem direita, satisfazendo RIGHTMOST-PhP. Em outras palavras, o alinhamento de pico lexical é LEFTMOST, ao

passo que o alinhamento de pico frasal é RIGHTMOST-PhP. (30b), com o pé nuclear na margem esquerda, é eliminada por violar RIGHTMOST-PhP. As outras candidatas são eliminadas porque também violam restrições hierarquizadas acima de PARSE-SYL e ALL-Ft-LEFT.

(30) Polissílabos trocaicos: 'antsa-ma-'¹sta-si (muito-NEG-DIM-MODO) ‘pouquinho’

/antsa-ma- ¹ sta-si/	RIGHTMOST T-PhP	LEFTMOST	RH- TYPE=T	Ft- BIN	*FtFt	PARSE- SYL	ALL-Ft- LEFT
a. ¹ antsa)ma ¹ (¹ tas ¹)						*	***
b. (¹ antsa)ma ¹ (¹ tas ¹)	*!					*	***
c. (¹ antsa)(¹ ma ¹)s ¹ i					*	*	**
d. (an ¹ tsa)ma ¹ (¹ tas ¹)			*			*	***
e. (¹ antsa)ma ¹ (ta ¹ s ¹)			*			*	***

Concluímos a análise com a hierarquia de restrições métricas do Marubo.

(31) **Hierarquia de restrições Métricas do Marubo**

GrWd=PrWd, MAX-¹σ-IO, RIGHTMOST-PhP, LEFTMOST, MAX-¹σ-IO »

RH-TYPE=T, Ft-BIN, *FtFt » PARSE-SYL » ALL-Ft-LEFT

4. Considerações finais

Os padrões silábicos do Marubo surgem como resultado da interação entre restrições de boa-formação silábica e restrições de fidelidade segmental, organizadas numa hierarquia específica que determina todas as variações admitidas pela língua. Padrões marcados surgem a partir da violação de restrições de boa-formação silábica para manter a fidelidade vocálica e consonantal.

Da mesma forma, padrões métricos distintos emergem da interação em paralelo entre restrições de boa-formação métrica e restrições de fidelidade acentual. A convivência entre iambos e troqueus pode ser conciliada sob a ótica Otimalidade, em primeiro lugar, porque o modelo admite restrições violáveis. E, em segundo lugar, porque as restrições são avaliadas em conjunto numa única hierarquia. O conflito entre formas de pé é, dessa maneira, tratado através de interações entre marcação e fidelidade: o tipo trocaico não-marcado é sacrificado para preservar inputs iâmbicos.

A teoria permite, ainda, através de restrições de alinhamento de pico, capturar diferentes graus de acento, atribuídos em diferentes níveis da hierarquia prosódica.

Referências bibliográficas

- KAGER, René. 1994. “Ternary Rhythm in Alignment Theory” Ms., Utrecht University. [ROA-35, <http://ruccs.rutgers.edu/roa/html>]
1999. *Optimality Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MCCARTHY, John e PRINCE, Alan. 1993a. “Generalized Alignment”. In G. E. Booij and J. van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology 1993*, 79-153. Dordrecht: Kluwer.
- 1993b. *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction*. Ms., University of Massachusetts, Amherst, and Rutgers University, New Brunswick.
- PRINCE, Alan e SMOLENSKY, PAUL. 1993. *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. RuCCs Technical Report #2., Rutgers University Center for Cognitive Science, Piscataway, N.J.

A fonologia e as categorias sintáticas vazias

Raquel Santana Santos

Universidade de São Paulo - USP

Universidade de Campinas - UNICAMP

Introdução

Este trabalho trata da prosódia em português brasileiro, mais especificamente da relação entre sintaxe e fonologia no que diz respeito a regras rítmicas. Nosso objetivo é mostrar que categorias sintáticas foneticamente não realizadas podem interferir na organização rítmica dos enunciados. Por exemplo, em (1a) é possível que o encontro acentual seja desfeito movendo-se o primeiro dos dois acentos para a sílaba anterior, enquanto que em (1b) esse movimento de acento não é possível:¹

- (1) a. o davi canTOU HOje → davi CANtou HOje
b. o davi conTOU HOje → #o davi CONtou HOje

1. Choque de acento

Pesquisas em fonologia prosódica discutem uma série de fenômenos fonológicos que levam em conta - direta ou indiretamente - a estrutura sintática dos enunciados (o *Raddoppiamento Sintattico* e a *Espirantização Intervocálica* em italiano, o *Flapping* em inglês americano (Nespor & Vogel 1986), o *Foco* em japonês e algumas línguas bantu (Truckenbrodt 1995) e a *Liason* em francês (Postal & Pullum 1978, Nespor & Vogel 1986). Frota (1995) e Abousalah (1997) argumentam que a resolução do encontro acentual em português europeu e brasileiro, respectivamente, também é sensível às estruturas sintáticas. Neste trabalho, pretendemos demonstrar que a natureza de categorias sintáticas foneticamente não realizadas também pode ser considerada para a computação prosódica.

O acento é uma propriedade relacional (isto é, só é possível dizer que um determinado segmento é acentuado se o comparamos a outros que não o são). Assim, a acentuação é analisada numa relação entre sílabas acentuadas e não-acentuadas, numa relação de proeminências. Outra característica do acento é que se pode falar de graus de acentuação, conforme os níveis hierárquicos em que o acento esteja projetado. Segundo Nespor & Vogel (1986), as informações prosódicas estão organizadas em sete níveis ou domínios hierárquicos: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (X), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado (U). Os níveis acima da palavra fonológica (esta incluída) seriam construídos a partir de noções não-fonológicas, ou seja, levando em conta informações de outros componentes da gramática (morfologia, sintaxe, semântica). A palavra fonológica e o grupo clítico fariam uso de noções morfo-fonológicas; a frase fonológica usa de noções sintáticas; a frase entonacional usa de informações sintáticas e semânticas; e o enunciado usa de informações semântico-discursivas.

Em cada domínio são formados constituintes e a cada um deles é atribuído um único acento. Assim, no primeiro domínio, todas as sílabas recebem um acento. As sílabas são organizadas, de acordo com um dado algoritmo, em pés. Cada pé, de acordo com um algoritmo de atribuição de acento, recebe um acento. Uma vez que os pés são organizados em palavras fonológicas, somente os "locais de pouso" dos acentos de pé são considerados para o algoritmo de acento da palavra fonológica. Quando dois acentos ficam contíguos em um determinado nível, eles forma um choque acentual, e as línguas diferem quanto ao nível de tolerância a esses choques acentuais.

Segundo Frota (1995) e Abousalh (1997), o português (europeu e brasileiro) é sensível ao encontro acentual no nível ϕ , que na sua formação leva em conta informações sintáticas. Abousalh sugere que

a resolução de encontro acentual é opcional, mas deve ocorrer dentro de um constituinte prosódico.

Nespor & Vogel (1986:168;173) propõem que a formação de ϕ obedece às seguintes instruções:²

I. ϕ domain: The domain of ϕ consists of a C which contains a lexical head (X) and all Cs on its nonrecursive side up to the C that contains another head outside the maximal projection of X.

II. ϕ construction: Join into an n-ary branching ϕ all Cs included in a string delimited by the definition of the domain of ϕ .

III. ϕ restructuring (optional): a nonbranching ϕ which is the first complement of X on its recursive side is joined into the ϕ that contains X.

De acordo com essa definição de ϕ , as sentenças (1a) e (1b) devem ser mapeadas como em (2a) e (2b):³

(2) a.
(. . x)(. x)(x .) ϕ reestruturação de ϕ (. . x)(. . x .) ϕ
(. . x)(. x)(x .)C (. . x)(. x)(x .)C
o davi cantou hoje o davi cantou hoje

b. (. . x)(. x)(x .) ϕ reestruturação de ϕ (. . x)(. . x .) ϕ
(. . x)(. x)(x .)C (. . x)(. x)(x .)C
o davi contou hoje o davi contou hoje

Se somente informações fonológicas devessem ser computadas nos mapeamentos prosódicos (2a) e (2b), as sentenças (1a) e (1b) deveriam ter comportamento semelhante em relação a retração de acento, o que não ocorre. Se no entanto atentarmos para diferenças sintáticas entre as sentenças de (1a) e (1b), observamos que a estrutura (2b), correspondente a (1b), deve ter entre o verbo e o advérbio uma categoria sintática foneticamente vazia ocupando a posição de objeto (um objeto nulo), o que não ocorre com a estrutura (2a), correspondente a (1a), que envolve um verbo intransitivo (ou um verbo transitivo "usado intransitivamente"). Portanto, é plausível tomar o objeto nulo da estrutura correspondente a (2b) como o responsável por impossibilitar a retração de acento.

2. Objeto nulo, *pro* e vestígio

Uma maneira para testar se a resolução de acento leva em conta ou não o tipo de categorias vazias na posição de objeto é criar contextos em que as duas categorias em questão - *pro* e vestígio - possam ser claramente identificadas. O contexto de ilhas é ideal para o teste. Raposo (1986) propõe para o português europeu que o objeto nulo é um vestígio de deixado pelo movimento para a posição de COMP de um operador nulo co-indexado ao tópico nulo do discurso. O autor defende que o objeto nulo seja um vestígio com base no fato de que

¹ Usaremos as letras em forma maiúscula para indicar a localização do acento. Uma vez que o asterisco indica agramaticalidade sintática, estaremos usando o # para indicar a agramaticalidade prosódica de um enunciado.

² As autoras assumem a Teoria de Princípios e Parâmetros na versão de Chomsky (1981)

³ Chamamos a atenção para o fato de que Nespor & Vogel não fazem distinção entre complementos e adjuntos em seu algoritmo, de modo que a possibilidade de retração de acento e outras regras fonológicas que se aplicam no domínio de ϕ ocorre para ambos.

sentenças contendo objetos nulos dentro de ilhas são inaceitáveis. O fato de construções com objeto nulo em PE serem sensíveis a configurações de ilha indica que a categoria vazia na posição de objeto é resultado de movimento. Galves (1989), entretanto, demonstra que os efeitos de ilha apontados por Raposo não se aplicam ao português brasileiro. A autora propõe então que o objeto nulo em português brasileiro é um *pro* gerado na base e ligado a um sujeito externo, não precisando de um operador nulo para ser licenciado.⁴

Consideremos, por exemplo, construções envolvendo expressões focalizadas em início de sentença.⁵ Se o foco for gerado na base e houver um *pro* preenchendo a posição relevante no interior das ilhas, as sentenças devem ser boas, porque não envolvem movimento. Por outro lado, se o foco for resultado de movimento, quando o foco é extraído de ilhas, o esperado é que a sentença seja inaceitável. Vejamos:

- (3) a. * só o assado a Maria passou mal [depois de comer __ hoje]
 b. * só o bolo eu conheci a cozinheira [que assou __ ontem]
 c. * só esse livro eu tive a confirmação [de que o Carlos perdeu __ hoje]

Todas as sentenças acima são inaceitáveis, o que indica que os elementos focalizados foram movidos de dentro das ilhas. O foco foi extraído de uma oração adverbial em (3a), de uma oração relativa em (3b) e de uma oração completiva nominal em (3c).

Construções envolvendo tópicos em PB, por outro lado, são insensíveis a ilhas, conforme ilustrado abaixo (cf Galves 1989, Kato 1993, Cyrino 1994 e Ferreira 2000, entre outros, para discussão relevante).

- (4) a. esse casaco, o João chamou a atenção [depois que ele vestiu __ hoje]
 b. esses ipês, a Maria conversou com o homem [que podou __ ontem]
 c. esse cargo, eu tive a confirmação [de que o Carlos perdeu __ ontem]

Em (4a), (4b) e (4c) temos uma oração adverbial, uma relativa e uma completiva nominal, respectivamente. Mesmo assim, as sentenças acima são aceitáveis, o que indicaria que, ao menos nos casos em que há ilhas envolvidas, não há movimento de constituintes para fora das mesmas. O que ocorre nestes casos é que o tópico é gerado na base, e temos um *pro* preenchendo a posição de objeto (cf Galves 1989, Cyrino 1994, Ferreira 2000 entre outros), como observamos em (5):

- (5) a. esse casaco o João chamou a atenção [depois que vestiu *pro* hoje]
 b. esses ipês a Maria conversou com o homem [que cortou *pro* ontem]
 c. esse cargo eu tive a confirmação [de que o Carlos perdeu *pro* hoje]

3 *pro*, Vestígio e Retração de Acento

Conforme apresentado, as sentenças com ilha envolvendo foco não podem ser checadas quanto à possibilidade do primeiro acento ser movido para a resolução do encontro acentual porque as sentenças não são aceitáveis do ponto de vista sintático. No entanto, uma vez que foi possível confirmar que o foco envolve movimento, podemos agora checar a retração de acento em sentenças simples que envolvam foco:

- (6) a. [só o livro]_i a Maria venDEU t_i ONtem
 b. [só o livro]_i a Maria VENdeu t_i ONtem

- (7) a. [nem na tese]_i a aluna meXEU t_i HOje
 b. [nem na tese]_i a aluna MEXeu t_i HOje

- (8) a. [só esse comprimido]_i o João comentou que toMOU t_i HOje
 b. [só esse comprimido]_i o João comentou que TOmou t_i HOje

Como é possível observar nos dados (6), (7) e (8), a retração do primeiro acento é permitida, o que nos leva a concluir que a categoria vestígio não é “enxergada” como intervindo entre os dois acentos.

No que se refere ao tópico, as sentenças com ilha são aceitáveis, o que significa que o tópico está sendo gerado na base e há um *pro* preenchendo a posição dentro da ilha.

Vejamos agora a possibilidade de retração de acento. Para tanto, comparemos a sentença com ilha – portanto com um *pro* – com sentenças sem ilha – podendo, portanto ser resultado de movimento:⁶

- (9) a. esse casaco, o João VESTiu _ HOje
 b. esse casaco, o João disse que VESTiu _ HOje
 c. \$\$ esse casaco, o João chamou a atenção [depois que VESTiu *pro* HOje]

- (10) a. [esses ipês]_i a Maria CORtou _ ONtem
 b. [esses ipês]_i a Maria disse que CORtou _ ONtem
 c. \$\$ [esses ipês]_i a maria conversou com o homem [que CORtou *pro*_i Ontem]

- (11) a. [esse cargo]_i o Carlos PERdeu _ ONtem
 b. [esse cargo]_i eu sei que o Carlos PERdeu _ ONtem
 c. \$\$ [esse cargo]_i eu tive a confirmação [de que o Carlos PERdeu *pro*_i Ontem]

As sentenças com ilha, embora aceitáveis na sintaxe, são sempre consideradas degradadas quando envolvem retração do acento, ao contrário das sentenças simples, que não envolvem ilhas. Esse seria um indício de que a categoria *pro* é “enxergada” pelas regras fonológicas responsáveis pela resolução de encontros acentuais. No caso de sentenças simples envolvendo tópico, como já dissemos, o mesmo pode ser resultado ou de *pro* ou de movimento. Nesse caso, a resolução de acento será possível, uma vez que há a possibilidade da construção ser resultado de movimento

4. Considerações finais

Como nos foi possível observar, as categorias vazias *pro* e vestígio comportam-se de maneira diferente para as regras prosódicas. *pro* é “enxergado” pela regra de retração de acento. Embora superficialmente possamos ter um encontro acentual, estruturalmente esses acentos não são contíguos, pois *pro* está intervindo. Voltando ao par de sentenças iniciais, as mesmas são diferentes porque em (1b) há um *pro* entre o verbo e o advérbio:

- (1) a. o davi canTOU HOje → o davi CANtou t HOje
 b. o davi conTOU HOje → # o davi CONtou *pro* HOje

Assumindo que vestígios na teoria de movimento por cópia são apagados no componente fonológico, os fatos discutidos neste trabalho nos levam a concluir que tal apagamento se dá antes que o acento seja computado, caso contrário as cópias (vestígios) impediriam a retração do acento. Essa conclusão é compatível com a proposta de Nunes (1995,1999) de que cópias são apagadas no componente fonológico antes que a estrutura sintática seja linearizada de acordo com o Axioma de Correspondência Linear de Kayne (1994). Nunes (1995) propõe que as operações são ordenadas da seguinte maneira:

⁴ Para diferentes análises da ausência de efeitos de ilha em construções com objeto nulo em PB, ver, entre outros, Kato (1993), Cyrino (1994) e Ferreira (2000).

⁵ Agradeço a Jairo Nunes (c. p.) a sugestão de usar focalização nos testes.

⁶ Usaremos o símbolo “\$” para indicar os níveis de inaceitabilidade prosódica (analogamente a “?” para a sintaxe)

Redução de Cadeias >> Linearizar >> Eliminação de Traços Formais

A operação de Eliminação de Traços Formais visa a eliminar esses traços, que de outro modo não permitiriam que a sentença convergisse no componente fonológico. *pro* é formado por traços formais. É necessário, então, que o parsing prosódico ocorra antes dessa operação, caso contrário, *pro* também seria apagado, não sendo considerado para a operação de retração de acento, ao contrário do que indicam nossos dados. A ordenação das operações parece ser: Redução de Cadeias >> Linearizar >> Parsing prosódico >> Eliminação de Traços Formais

A distinção entre *pro* e vestígio no que diz respeito à retração de acento pode ser agora explicada pela ordenação das operações: o vestígio é eliminado antes do parsing prosódico, enquanto que *pro* ainda ocupa uma posição sintática durante essa operação, podendo então bloquear a retração do acento.

5. Referências bibliográficas

- ABOUSALAH, E.S.F. (1997) – “Resolução de Choques de Acento no Português Brasileiro: elementos para uma reflexão sobre a interface fonologia-sintaxe” Dissertação de mestrado, UNICAMP-Campinas
- CHOMSKY, N. (1981) – *Lectures on Government and Binding* Dordrecht: Foris
- CHOMSKY, N. (1995) – *The Minimalist Program* MIT Press Cambridge, Mass
- CYRINO, S. (1994) – “O objeto nulo no Português do Brasil – um estudo sintático- diacrônico” Tese de doutorado UNICAMP Campinas
- FERREIRA, M.B. (2000) – “Argumentos nulos em português brasileiro” Dissertação de mestrado UNICAMP-Campinas
- FROTA, S. (1995) – “Clashes and prosodic domains in European Portuguese”. In *IFA Proceedings* n.19
- GALVES, C. (1989) – “O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa” in *Cadernos de Estudos Linguísticos* n.17 UNICAMP-Campinas
- Kayne, (1994) -
- KATO, M.A. (1993) - “Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica” in I. Roberts & M.A. Kato (orgs) *Português Brasileiro - uma viagem diacrônica*. Ed. Unicamp, Campinas
- NESPOR, M. & I. Vogel (1986) – *Prosodic Phonology*. Foris Publications Dordrecht
- NUNES, J.M. (1995) – “The copy theory of movement and linearization of chains in the Minimalist Program” Tese de doutorado. Universidade de Maryland, College Park
- NUNES, J.M. (1999) – “Linearization of Chains and phonetic realization of chain links” in S. Epstein & N. Hornstein (orgs) *Working Minimalism* MIT Press
- POSTAL, P.M. & G.K. Pullum (1978) – “Traces and the Description of English Complementizer Contraction” *Linguistic Inquiry* vol.9 n.1 MIT Press
- RAPOSO, E. (1986) – “On the null object in European Portuguese” in O.Jaeggli & C.Silva-Corvalan (eds) *Studies in Romance Linguistics* Dordrecht Foris
- TRUCKENBRODT, H. (1995) – “Phonological phrases: their relation to syntax, focus, and prominence” Tese de doutorado MIT

A produção textual de crianças de 3ª série: uma abordagem sociointeracionista

Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal da Paraíba

ABSTRACT: *This work presents the experience of a teacher who adopts the sociointeractionist approach during the activities of producing written texts with her children from a public school of the third fundamental teaching group. Based on the analyses of the texts, we could notice how the process of rewriting helps the teachers in dealing with the difficulties faced by students when they are asked to write texts.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto, reescritura, interação, motivação*

O curso de capacitação em leitura e escrita para os professores de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, realizado no estado da Paraíba, forneceu uma oportunidade valiosa para a troca de experiências entre a universidade e a escola pública.

O curso tinha como objetivo a reciclagem de professores do ensino fundamental no que se refere à utilização de procedimentos pedagógicos de base interacionista nas etapas de produção textual, bem como nas estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula. Mesmo com a conclusão do curso, em junho de 2000, houve uma predisposição, por parte de alguns professores ministrantes, no sentido de continuar prestando uma assessoria aos professores cursistas.

Apresentaremos neste trabalho uma breve amostragem das múltiplas experiências que esse intercâmbio oportunizou: o relato de experiência da professora Susanete, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Tércia B. Lins, na condução de atividades de produção de texto escrito com seus alunos de 3ª série.

No início do ano letivo, a professora Susanete trabalhou com sua turma a produção textual a partir de duas orientações distintas: a primeira atividade não resultou de uma estratégia de motivação para a produção do texto - na segunda semana de aula, os alunos foram solicitados a fazer um relato sobre o primeiro dia de aula; a segunda atividade foi mais motivada, uma vez que, a partir de uma pesquisa em jornais e revistas, os alunos selecionaram gravuras que mais o atraíam, sendo levados, em seguida, a comentar oralmente sobre elas e a justificar suas escolhas. Depois da exposição oral, os alunos foram solicitados a escrever os textos. Na segunda orientação, os alunos foram instruídos a reescrever os textos.

Entendendo o texto como um produto de interação, participativa e interdisciplinar que só faz sentido em um contexto real de uso (Votre, 1995), a professora já previa diferenças de forma e conteúdo entre os dois textos produzidos pelos alunos. Por outro lado, o gênero discursivo mais encontrado, independente da orientação seguida, foi a narrativa de experiência pessoal, já que, freqüentemente, os alunos projetam para os personagens das gravuras suas próprias expectativas, como forma de transmitir veracidade ao texto, mesmo que este seja construído em 3ª pessoa.

Analisaremos, a seguir, alguns textos, tentando identificar algumas características previstas nos textos dos alunos (cf. Votre, op. cit.).

- manutenção e continuidade do tópico.
- tempo verbal adequado à narração.
- estruturas de coordenação e subordinação entre os constituintes oracionais.
- interferência da oralidade na escrita.

e) coesão e coerência, informatividade, situacionalidade e aceitabilidade indispensáveis em qualquer texto.

No que se refere ao primeiro tema (Meu primeiro dia de aula), todas as expectativas se confirmaram plenamente. Excetuando-se poucos casos resultantes de uma maior motivação individual, e que refletem um sensível amadurecimento lexical e conhecimento extra-lingüístico, a grande maioria dos textos parecia ter sido produzida por um único autor: apresentavam a mesma forma, o mesmo início, a mesma seleção lexical e, praticamente, os mesmos problemas ortográficos.

Texto 1 - Hugo Leonardo

Meu primeiro dia de aula

*Meu primeiro dia de aula teve brincadeiras
conheci amigos novos a professora nova é legal
amigos novos a professora nova é legal amigos
novos a diretora é legal também a merendeira
é legal também*

Texto 2 - Jéssica Kaline

Meu primeiro dia de aula

*Meu primeiro dia de aula
foi ótimo é também eu achei
muito divertido é também eu achei
ótimo é eu gostei muito de aprender
coisas boa é eu conheci meus amigo
é também eu conheci a minha
professora é eu fiquei muito alegri*

Texto 3 - Cristiana

Meu primeiro dia de aula

*Foi muito bom porque Eu conchesei muitos amigos
e conchesei a professora e ela é muito legal e os
amigos do outro ano que eram muitos legal e o
lanchi é muito bom e a sala de aula é limpa e
as cadeira e limpa e muito bonita*

Texto 4 - Dayana Ingrid

Meu Primeiro dia de Aula

*Meu Primeiro dia de aula foi ótimo
cadeiras pintadas classe limpa cortaram o pé de
coco potaram lixeiro novo colocaram adesivo na*

*parede lavaram os banheiros liparam os matos
pinto a Escola ageitaram o bebedouro ageitaram
as classes trocaram as classes colocaram adesivos no
quadro eu gostei por que escrever no caderno novo
comprei lápis novo caderno novo e os materiais
escolar da Escola.*

Texto 5 - Felipe

Meu primeiro dia de aula

*Eu fiquei ansioso, quando eu vinha mas minha mãe eu disse.
_ Ta chegando a hora.*

*Eu fiquei com muita vontade de escrever no meu
caderno novo e de receber meus livros*

Quando eu cheguei em casa minha mãe me perguntou

_ Como foi meu primeiro dia de aula

Eu respondi .

_ Foi bom

*Depois eu fui fazer minha tarefa e depois eu fui brincar
E depois de brincar eu fui assistir televisão e depois fui
para a minha cama dormir de 8: 50 depois eu me
acordei de 9:30 e depois eu dormi até de manhã.*

Observando o texto de Dayana, se ele tivesse sido reescrito sob orientação da professora, certamente, teria apresentado uma mudança de tópico: suas impressões se concentraram na aparência da escola. Felipe, por sua vez, demonstrou uma grande familiaridade com a estrutura da narrativa: introduz o discurso direto, personagens, seqüência cronológica dos acontecimentos e uso de articuladores lógico-semânticos. Ambos os textos teriam se beneficiado com as atividades de rescritura.

A segunda proposta de produção textual revelou agradáveis surpresas. Pudemos observar que houve um avanço significativo na estrutura discursiva dos textos dos alunos. Por conta do pouco tempo disponível para apresentação de comunicações individuais em eventos desse porte, nos concentraremos apenas em três textos: os de Hugo Leonardo, Jéssica Kaline e o de Felipe.

Provavelmente, Hugo foi aquele que mais surpreendeu. No primeiro momento, Hugo produziu um texto artificial, repetitivo, fruto de uma situação também artificial para a qual fora levado sem qualquer motivação.

A reação de Hugo demonstrou, contraditoriamente, sua atuação como sujeito não passivo diante de uma imposição da escola.

*A linguagem perde sua natureza de ação entre interlocutores
e passa a ser objeto de manipulação e transformação
estrutural.*

*O texto escrito não se constitui, então, no meio através do
qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um
texto, e portanto propõe uma leitura, através do quadro
referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta,
crítica, também apoiado num processo seletivo que determina
a apreensão da linha temática, a integração das
informações num significado único e abrangente, e uma
reação intersubjetiva.*

(Kleiman, 1989 :18)

No segundo momento, Hugo interfere diretamente na atividade a ser desenvolvida por ele: no manuseio com as revistas

, livros e jornais; na escolha por uma determinada gravura; na motivação para falar sobre ela, impulsionando-o a projetar seus desejos a partir daquela imagem.

Texto 6 - Hugo Leonardo

O SONHO DE DANIEL

Era uma vez um menino chamado Daniel

*Ele sempre teve um sonho de ter um rio em sua
fazenda demorou uma semana para o sonho dele
ser realizado foi uma surpresa para ele ganhar
um rio na fazenda dele ele chamou seus amigos
para tomar banho e brincar de bola também.*

Com relação à natureza do processo de escrever, Luria afirma que, por ser a escrita uma atividade cultural mediada, inicialmente há um estímulo que não tem ligação direta com a idéia que será expressa e para o qual se utiliza um signo auxiliar, para que se recorde a idéia (apud MATÊNCIO, 1994 :36).

Certamente os textos de Hugo e de Jéssica apresentam problemas para os quais a refacção textual, sob orientação da professora Susanete, muito contribuiria e também enriqueceria.

Texto 7 - Jéssica

A Abelha e os meninos

*... um Dia lucas e luan foram pegar meu para
sua mãe eles chega e foram derrubar a comeia Para
tirar o meu eles pensaram que as abelhas não Estava
mas Estava daí as abelhas saíra corendo atrás dos
meninos os meninos correram—correm mas eles se
cansaram Bastante e ficaram cheios de picada das
abelhas mas eles voltaram Para suas casas a mãe de
lucas e do luan cuidaram muito Bem*

Texto 8 - Felipe

Pedrinho, o menino Feliz

*Pedrinho, está brincando, com seu boneco, sentado na sua moto.
Ele está muito feliz porque acabou de ganhado de sua mãe.
Pedrinho ganhou de presente de aniversário pois seu ani-
versário é hoje. Hoje vai ter uma festa na casa dele.*

Concluimos que, apesar de alguns alunos terem apresentado certas habilidades discursivas, a produção do texto escrito, na escola, deve estar vinculada a uma situação de interação professor-aluno que proporcione a este último a oportunidade de criar seu texto, motivado por seus próprios interesses, aspirações e conhecimento de mundo. Com base nessa concepção teórico-metodológica, o aluno, de fato, passa a ser um construtor de sentido.

Referências bibliográficas

- KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes, 1989.
- MEIRELLES, Maria de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1994.
- VOTRE, Sebastião. "Linguística e alfabetização: contribuição teórica e aplicação", In MOLLICA, M. C. & LOPES, L. P. da M. (orgs.). *Espaços e interfaces da lingüística e da lingüística aplicada*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

Teoria CSA - uma aferição da afetividade na leitura

Regina Cláudia Figueiredo

Colégio Militar de Fortaleza

ABSTRACT: This article aims at demonstration how one can measure the positivity of attitudes in the teaching-learning process through the CSA Theory.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Afetividade; Ensino

O objetivo deste trabalho é demonstrar como se pode aferir a influência das atitudes positivas do professor na disciplina de Língua Portuguesa ao trabalhar a leitura em sala de aula. Para tanto, valemos da Teoria CSA de Aprendizagem de Pinto (1983/1984), que estabelece que a mente se constitui das instâncias integradas de Conhecer, Sentir e Agir (CSA). Essa Teoria pressupõe o Método de Compreensão Existencial, que prevê o exercício de dez movimentos de consciência do indivíduo e testes, questionários que permitem aferir a interação CSA.

Essa teoria não foi criada visando especificamente à leitura, mas adequou-se bem aos propósitos de nossa investigação porque considera que nossa mente se constitui das funções integradas de Conhecer, Sentir e Agir. Assim, podemos afirmar que tudo que realizamos depende sempre do que conhecemos e do que sentimos em determinadas situações. Ao efetivarmos uma leitura, por exemplo, recebemos dois tipos de informação: uma afetiva e outra cognitiva. A afetiva, quando sentimos agrado ao ler a respeito de um dado conteúdo em um determinado momento, e a cognitiva, quando recebemos a carga informativa presente no texto.

Pinto (*op.cit.*) apresenta o CSA como três sistemas distintos, mas intrinsecamente relacionados entre si e responsáveis pela aprendizagem humana.

1. O modelo TSIN

Objetivando considerar esses três sistemas, numa situação de ensino-aprendizagem, o autor utiliza o modelo TSIN (*op. cit.*). Nesse modelo, a interação CSA fica descrita por meio de quatro fatores:

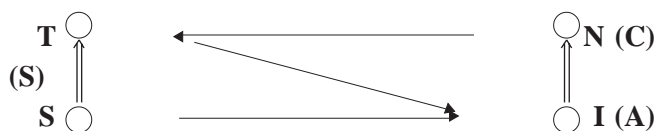
C correspondendo a N (nível de utilidade da aprendizagem que se está fazendo);

S desdobrando-se em T e S (tensão negativa ou de desagrado, e situação estimuladora ou satisfação, respectivamente); e

A correspondendo a I (investimento ou trabalho real do aluno). Esses quatro fatores funcionam como um sistema que pode ser visualizado da seguinte forma:

Figura 01

FLUXOGRAMA ILUSTRATIVO DO FUNCIONAMENTO SISTÊMICO DOS FATORES TSIN NUMA SITUAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



LEGENDA:

Seta dupla \Leftrightarrow bidirecional indica - dependência ou implicação recíproca: S supõe T e T implica S.

Seta dupla \Rightarrow unidirecional iguala - dependência do fator apontado: N depende de I; ou, se I, então N; ou N segue-se a I.

Seta simples \rightarrow lê-se é para, incorpora-se a: S é para I; N incorpora-se a T; T-S são para I.

Numa situação de ensino-aprendizagem, a tensão negativa ou desagrado (T) deve ser diminuída, regulada pelos incentivos do meio (S) ou pela atitude do professor. T e S, devidamente regulados, incita-

rão o aluno a investir (I) naquilo que se pretende, ou seja, incitará a participação indispensável do aprendiz, e o investimento do aluno, por sua vez, implica em perceber o conteúdo como algo útil (N), consolidando-se então o aprendizado - memória, raciocínio, solução de problemas.

1.1. Como elaborar o texto TSIN

Pinto (*op. cit.*) mostra que é possível avaliar esses fatores TSIN, através de questionários abrangendo cada fator, contanto que as perguntas sejam simples e relacionadas a algum elemento da mesma natureza do fator, por exemplo:

T simboliza *tensão negativa* ou de desagrado. As perguntas devem indagar por tensão, desagrado, desânimo, descontentamento, preocupação, nervosismo, medo das tarefas, ameaças de reprovação, insatisfação, esforço face ao estudo, sensação de estar sendo exigido além do que é justo (e coisas semelhantes).

S indica a situação, a estimulação, ou a satisfação, o agrado face ao meio exterior. As perguntas devem investigar o grau de satisfação do aprendiz, se ele gosta das atividades, se julga que o professor é amigo e se orienta os trabalhos, se vê o sistema como justo, se as condições são favoráveis e facilitadoras da aprendizagem, e assim por diante. (Não se deve insistir sobre se o aluno gosta do professor, de suas aulas, ou de sua personalidade, pois isto leva a colocar a "culpa" dos fracassos nos ombros dos educadores, desfazendo a noções de "eu" ou de "agente" que todo aluno é).

I quer dizer investimento, o ato de o aluno aplicar suas aptidões e seus poderes em trabalhos, ou atividades para obter certos resultados. As perguntas devem interrogar pela participação efetiva do aluno, em termos de atividade pessoal: presença e atenção às aulas, cumprimento de tarefas, seguimento das instruções, elaboração de tarefas individuais ou relatórios de grupo, busca de soluções por si próprio, empenho ativo nos estudos recomendados ou não: número de horas gastas, material didático manipulado, consultas feitas ao professor e aos colegas, e até quantidade de páginas escritas no trabalho, etc.

N significa nível de utilidade da aprendizagem, ou nível de aprendizagem útil. As perguntas devem pesquisar se a tarefa que está sendo avaliada tem sido útil, de algum modo, para o aluno, se aumentou o interesse pela matéria, se o conteúdo ou as atividades apresentam vantagens práticas, se o programa faz o aluno acompanhar seu progresso na direção da profissão que ele deseja, se as atividades favorecem o seu desenvolvimento como gente, se no julgamento do estudante o programa é de algum modo válido...

O teste TSIN pode ser constituído de 4, 8, 12...40 perguntas.

1.1.1. O modelo TSN na prática docente

A seguir apresentaremos o questionário TSIN-16, instrumento elaborado por Pinto, especialmente para avaliar os fatores de Tensão (negativa), Satisfação, Investimento e Utilidade da leitura no momento da aplicação do instrumento. A título de ilustração, identificamos ao lado de cada afirmação os fatores correspondentes (T, S, I, N).

Instrução 1: Cada frase afirma algo de você. Responda, colo-

cando dentro dos parênteses () um grau (nota, número) na escala de 1 a 9. Não vale zero, nem 10. Veja a escala :

1 2 3 4 5 6 7 8 9
pouco muito

EXEMPLO: Eu gosto de passear em dias de chuva, no grau (3)
Agora é com você...

01. Quando tenho de fazer leituras, eu detesto, no grau () T
02. As leituras recomendadas pelo professor eu faço, no grau () I
03. O que leio, em geral, eu aprendo, no grau () N
04. A leitura me dá satisfação, no grau () S
05. Quando respondo questionário sobre o que leio, eu me sinto à vontade, no grau () S
06. Até agora as leituras foram úteis para mim, no grau () N
07. Pensando bem: ler me aborrece, no grau () T
08. Na hora da leitura em classe, eu participo, no grau () I
09. Ler durante as férias me cansa, no grau () T
10. Sinto que "ler" é uma atividade agradável, no grau () S
11. Quando leio, eu presto atenção ao sentido das frases, no grau () I
12. Coisas interessantes da leitura, eu guardo na memória, no grau () N
13. As leituras ajudaram a formar minha cabeça (mente), no grau () N
14. Algum tempo atrás, eu tinha gosto para ler, no grau () S
15. Até ontem, eu participava em leituras, lia e debatia, no grau () I
16. Agora, o ato de ler ainda é, para mim, desagradável, no grau () T

O TSIN se caracteriza por ser situacional e informar como os alunos estão na situação específica a que o questionário se refere até o momento de sua aplicação. Orienta, portanto, o professor na relação ensino-aprendizagem e na manutenção de um equilíbrio ativo e motivador nas relações professor-aluno. No caso específico desse instrumento, ele nos informou o grau de positividade de atitudes da turma em relação à leitura no início e no final do processo. Conforme podemos analisar, as perguntas versam sobre a leitura em geral; a leitura instrucional, realizada em classe; a leitura lúdica com retenção de informações e a experiência prévia do aluno com a leitura.

1.1.2. Relações tensionais

Em turmas que vão bem, a energia dos alunos se mantém constante em todos os fatores. Isto significa dizer que T será baixo e S, I, N serão altos. O quociente de S/T, I/T, e N/T é o responsável pelas relações tensionais. É esse quociente que vai dizer como se encontra a energia do aluno para o trabalho.

Se o quociente for de 0 a 1,9, o aluno está em equilíbrio *estável bloqueado* (0) ou indiferente, portanto tem pouca energia livre para gastar, está indiferente e precisa de muita motivação para se engajar nas atividades.

Se o quociente for de 2 a 3, o equilíbrio é *quase estável* (+1) ou estável dinâmico. Essa forma de equilíbrio constitui a forma pedagogicamente desejada, pois significa que o potencial de energia livre do aluno permite avanços progressivos e, as mudanças, as novidades, as situações criativas orientam para novos desenvolvimentos.

Se o quociente for acima de 3, o aluno está em equilíbrio *dinâmico protensivo* (+2), o que significa dizer que ele tem muita energia livre, que é automotivado.

No entanto, se o quociente for *inconstante*, ora alto ora baixo, o equilíbrio é *instável* (-1), pois existe algum elemento perturbador na sala de aula (e.g., antipatia excessiva ao professor), ou no indivíduo (e.g., não percebe a utilidade do que está fazendo). Há ainda uma outra forma de equilíbrio que se diz *ultra-estável* (-2), pois o aluno foge da situação ameaçadora (e.g., casos de envolvimento com drogas).

2. Estudo de caso

Utilizando os dados de nossa dissertação, Figueiredo(1998), para ilustrar como ocorre a aferição, apresentamos na tabela I como devem

ser dispostos os resultados do teste TSIN, a fim de se proceder a uma análise diferencial, pormenorizada e individualizada do processo de ensino-aprendizagem. Claro que a descrição feita vale apenas para aquilo a que se referiu o teste (no nosso caso, a leitura) até o momento de sua aplicação.

Na tabela I estão calculadas as relações tensionais e a forma de equilíbrio daí resultante.

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DA TE QUANTO AO NÍVEL DE EQUILÍBRIO (EQ.) TSIN¹ NO INÍCIO DO PROCESSO

SUJEITOS	T	S	I	N	S/T	I/T	N/T	EQ. TSIN
01	3.2	4.4	5.0	3.0	1.4	1.6	1.6	0
02	4.2	7.6	5.6	7.2	1.8	1.8	1.7	0
03	3.4	5.8	3.4	7.2	1.7	1.0	2.1	-1
04	3.4	6.8	5.2	5.8	2.0	1.5	1.7	-1
05	5.8	6.2	7.6	7.2	1.1	1.3	1.2	0
06	6.4	7.6	7.2	8.2	1.2	1.1	1.3	0
07	5.4	7.2	4.3	8.8	1.3	0.8	1.6	0
08	6.6	3.8	7.2	3.4	0.6	1.1	0.5	0
09	6.2	8.6	8.2	9.0	1.5	1.3	1.5	0
10	5.4	5.8	5.8	7.2	1.1	1.1	1.3	0
11	1.4	4.8	4.6	7.0	3.4	3.3	5.0	+2
12	2.6	6.4	4.0	7.0	2.5	1.5	2.7	-1
13	2.6	7.4	7.0	8.6	3.3	2.7	3.3	+1
14	6.0	4.4	3.2	5.4	0.7	0.5	0.9	0
15	5.0	5.2	5.4	6.8	1.0	1.0	1.4	0
16	2.4	6.6	7.8	7.6	2.8	3.3	3.2	+1
17	3.8	6.4	5.0	6.8	1.7	1.3	1.8	0
18	5.4	6.6	6.4	4.6	1.2	1.2	0.9	0
19	2.0	4.8	5.2	8.6	2.4	2.6	4.3	+1
20	3.2	7.4	5.0	8.4	2.3	1.6	2.7	0
21	2.2	4.8	4.8	6.6	2.2	2.2	3.0	0
22	4.4	6.2	5.8	4.2	1.4	1.3	1.0	0
23	5.4	7.4	7.4	8.4	1.4	1.4	1.6	0
24	2.8	7.8	5.6	6.6	2.4	2.0	2.4	+1
25	8.2	6.8	6.0	6.6	0.8	0.7	0.8	0
26 ²	-	-	-	-	-	-	-	-
27	4.6	4.0	5.6	6.6	1.4	1.2	1.4	0
28	-	-	-	-	-	-	-	-
29	2.0	3.4	2.6	2.8	1.7	1.3	1.4	0
30	4.2	7.8	7.8	6.6	1.9	1.9	1.6	0
31 ³	1.3	3.8	1.5	2.8	2.9	1.2	2.2	-1
32	2.8	7.5	4.3	7.3	2.7	1.6	2.6	-1

TABELA II - SINOPSE DA TABELA I

ITENS	Forma de Equilíbrio					Total
	-2	-1	0	+1	+2	
Nº de alunos	00	05	20	04	01	30
% de alunos	00	16.7	66.7	13.3	3.3	100
PROCESSO	vai mal			vai bem		

De acordo com a tabela II, podemos constatar que apenas 16.6% dos sujeitos estavam na forma pedagogicamente desejada (+1 e +2), enquanto que 16.7% estavam em equilíbrio instável (-1), o que significa dizer que é preciso investigar qual o elemento perturbador do equilíbrio, o que pode ser feito mediante a solicitação de que falem, oralmente ou por escrito, sobre o tema "eu e... tal matéria/ disciplina/ programa/ ou curso." Eliminando a causa da instabilidade, esses alunos passam a funcionar em seu equilíbrio habitual.

¹ O número correspondente a cada fator aparece fracionário porque utilizamos um questionário com 16 perguntas, então foi necessário calcular a média para cada fator T, S, I, N.

² Os sujeitos 26 e 28 evadiram logo na segunda semana de aula, sendo, portanto, desconsiderados da amostra.

³ Os sujeitos 31 e 32 passaram a integrar o GE a partir do 2º bimestre letivo.

Com os bloqueados (0), a orientação deve incidir sobre como diminuir T, ou melhorar os demais fatores: animando a gostarem do que fazem, fazendo participar mais, ou mostrando a utilidade das atividades escolares, ou seja, precisam de muita motivação para se engajarem nas atividades.

Quanto aos ultra estáveis (-2), a característica maior deles é que, sob exigências, parece trocarem de campo, ficam em outra, ou na sua, inquietos, desligados, sem “dar muita bola” para as tentativas de fazê-los participar além do que já fazem por conta própria (o tóxico pode ser uma explicação).

Para uma análise global, integral ou de conjunto (podendo ser publicável para a turma), a tabela II dá boa ajuda. Vê-se logo nessa tabela que a turma apresenta 83.4% de alunos em formas de equilíbrio situacional precário, bloqueado. Em geral, havendo mais de 15% bloqueados é necessário tomar alguma providência pedagógica: expor o resultado da avaliação à turma e procurar as causas, conjuntamente; ou reunir o grupo bloqueado e deixar que exponha as dificuldades encontradas, etc.

Tudo o que foi exposto até então diz respeito à avaliação formativa ou de processo, na linha da Compreensão Existencial, em que nos interessa cada aluno, concreto em seu desenvolvimento humano, pessoal e social.

Para essa apresentação eu me detive a anunciar que é possível se medir, se trabalhar com a instância afetiva em sala de aula e, por meio da exposição, tentei demonstrar de forma sucinta como é possível se aferir essa instância. A título de ilustração apresento a tabela 3 como o resultado dos dados finais do estudo desenvolvido.

TABELA III - SINOPSE DA CARACTERIZAÇÃO DA TE QUANTO AO NÍVEL DE EQUILÍBRIO (EQ.) TSIN NO FINAL DO PROCESSO

ITENS	Forma de Equilíbrio					Total
	-2	-1	0	+1	+2	
Nº de alunos	00	00	07	03	9	19
% de alunos	00	00	36.8	15.8	47.4	100
PROCESSO	vai mal		vai bem			

Conforme podemos constatar, a moda do equilíbrio TSIN no pré-teste foi o estado bloqueado (0), já no pós-teste foi o equilíbrio dinâmico protensivo (2). O percentual de alunos em equilíbrio quase estável e dinâmico protensivo aumentou de 15.8% para 63.2%. Quanto ao número de alunos em estado bloqueado, houve uma redução de 84.1% para 36.8%. Conforme o teste T de *Student* ($t = 5.66$; $df = 16$; $ns = 0.001$)⁴, essas variações são significativas e permitem dizer que o método aplicado no GE levou uma parte significativa de alunos para as formas de equilíbrio quase estável ou dinâmico protensivo. Isto quer dizer que os alunos passaram para a forma pedagogicamente desejada, tornaram-se automotivados, com energia livre para se envolverem com as atividades relacionadas à leitura.

Sendo assim, esses resultados comprovam que é possível o professor desenvolver uma atitude positiva do aluno em relação à leitura, mas para saber como se desenvolve a metodologia e, inclusive ter acesso a exemplos de atividades, sugerimos a consulta à seguinte bibliografia.

Referências bibliográficas

- FIGUEIREDO, Regina Cláudia (1998). *A interferência de fatores afetivos na leitura: atitudes do professor e do aluno*. Fortaleza, 274p. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará.
- PINTO, Leonel C. (1983/1984). Teoria - CSA da aprendizagem humana ou da experiência integrada: discurso, método e avaliação. In: *Educação em debate*. Fortaleza. vol. 6/7 (2/1): jul/dez 1983, jan/jun 1984, p. 69-91.
- _____. (1984). *Uma tecnologia educacional para o “modo ser” no ensino-aprendizagem*. Fortaleza: EUFC (Coleção documentos universitários, nº 15).
- _____. (1985). *Avaliação escolar: problemas e perspectivas*. Fortaleza: EUFC (Coleção documentos universitários, nº 15).

⁴ Onde t significa o valor crítico do teste T de *Student*; df, o grau de liberdade; e ns, o nível de significância.

O silêncio tropismal na obra de Nathalie Sarraute

Renato de Mello

Universidade Federal de Minas Gerais

RÉSUMÉ: *L'objectif de cette intervention est de présenter une réflexion linguistique sur le silence dans l'oeuvre de Nathalie Sarraute - Le Silence -, en soulignant le rapport entre langage et sujet en tant qu'incomplétude et silence en tant que signifiant, producteur de sens*

PALAVRAS-CHAVES: *interações discursivas; sentido; silêncio; tropismo.*

Guardar silêncio, impor silêncio, silêncio eloquente, minuto de silêncio, quebrar o silêncio, lei do silêncio, silenciar alguém... Expressões como essas nos fazem perceber que há uma gama de possibilidades de significações e de empregos do *silêncio* e confirmam que o *silêncio* é algo significativo na vida e no discurso.

Os diferentes aspectos do silêncio nos mostram que o silêncio é extremamente ambivalente. O silêncio é, ao mesmo tempo, necessário e perigoso em nossas interações discursivas. Ainda que perigoso, o silêncio é um elemento indispensável ao discurso, visto que é impossível imaginar a linguagem sem o silêncio. Muitas vezes a linguagem, as palavras se mostram insuficientes para responder às exigências da comunicação.

A questão do silêncio nas interações verbais em geral - e em *Le Silence* de Nathalie Sarraute em particular - nos leva a perceber que certos enunciados são expressos implicitamente e que os sentidos desses se encontram na enunciação e no silêncio. Percebemos que é justamente este caráter múltiplo e complexo do silêncio que constitui uma das características marcantes da escrita sarrautiana.

Ainda que não seja possível ver o silêncio sabemos que ele está presente, e de forma acentuada em *Le silence* através de fissuras, rupturas e falhas. Nathalie Sarraute, muitas vezes, sugere sem dizer e faz com que o silêncio, repleto de sentidos, adquira, paradoxalmente, uma leveza e um peso tal que as palavras, os signos parecem transpirar silêncio.

As personagens sarrautianas dialogam não só com palavras, mas também com silêncios. O silêncio fala, significa. O silêncio é linguagem. Assim, a questão central levantada é: como situar o silêncio no discurso sarrautiano? Este trabalho se apresenta, desse modo, como uma tentativa de instaurar um lugar para o silêncio no texto sarrautiano e saber como Nathalie Sarraute o concebe e o utiliza na elaboração de seus textos.

Queremos dar um conteúdo lingüístico ao silêncio - que tem sido comumente estudado como especificidade literária e pragmática - e insistir no seu aspecto funcional, no seu estatuto enunciativo e na sua força ilocucional. O silêncio será visto, desse modo, na ordem da produção lingüística e analisado como processo de produção de sentidos, um processo significativo.

Se o silêncio pode ser definido como falta de som, como podemos apreendê-lo na relação significativa som/sentido? Orlandi (1997: 70) observa que o silêncio, enquanto objeto de estudo, não pode ser considerado como falta de som e de palavras, mas, ao contrário, como um princípio e um fundamento necessário a toda significação. Nesta medida, é evidente que não se trata do silêncio enquanto fenômeno físico, mas como totalidade histórico-significativa, o não segmentado. Deste modo, o silêncio não é o que está entre as palavras, o silêncio as atravessa. "*Dessa concepção de silêncio, como condição de significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido*" (ORLANDI, 1997: 71). Esta incompletude, entretanto, não deve ser compreendida como falta, mas como horizonte. A esta noção de silêncio a autora chama de silêncio fundador. A partir da noção de silêncio fundador, ela considera o silenciamento (a política

do silêncio) que tem duas formas de existência: o silêncio constitutivo e o silêncio local.¹

Em *Le silence* as reticências, os espaços em branco entre as personagens (vozes, em sua maioria) funcionam como silêncios, pausas entre uma pergunta e uma resposta. É próprio do diálogo um momento de repouso, mas Nathalie Sarraute não utiliza o silêncio somente como repouso, ou como um momento de reflexão para as personagens entre si e para o narrador e o leitor.

Nathalie Sarraute busca sentidos que não se mostram através das palavras pronunciadas seja porque as personagens não querem ou não ousam dizê-las, seja porque elas não são compreensíveis para o outro e são, assim, voluntariamente retidas. A escritora busca, procura, pesquisa essas palavras retidas, essas imagens não expressas. Ela torna visível todo esse fluxo de pensamento subterrâneo que subjaz a conversação. O silêncio que compõe, separa ou atravessa as frases ou as falas são tão importantes quanto as palavras ditas no nível da conversação.

O não-dito é dito; basta escutá-lo. Poderia-se dizer que o "não-dito" é, na verdade, o "não-ouvido". Seria o correspondente ao paradoxo do invisível. Se se é realmente invisível como podemos saber de sua existência? É claro que o invisível existe, é visível e está por todo lado. Podemos vê-lo o tempo todo. Poderíamos dizer, entretanto, que se o não-dito é dito, ele é raramente dito com palavras. Em Sarraute o não-dito não se remete ao dito, "*ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa*" (ORLANDI, 1997: 68). Dito de outro modo, o não-dito não pode e não deve ser traduzido em palavras, visto que ele se reproduz em condições específicas que constituem seu modo de significar. Ele não é a ausência de significação.

O silêncio é constitutivo da linguagem (ou vice-versa) e também dos *tropismos*. Entretanto, o universo em que silêncio e tropismos estão inseridos é praticamente o mesmo. Ambos não estão disponíveis à visibilidade, não são diretamente observáveis. Ambos são difíceis de serem traduzidos em palavras; só podem ser vislumbrados em sua fugacidade. "*Ambos escorrem por entre a trama das falas.*" (ORLANDI, 1997: 34) *Tropismos* designa o traço estilístico mais marcante na obra da escritora e consiste nas reações específicas das personagens diante de situações, cenas e, principalmente, signos verbais e silêncios. Movimentos imprecisos que, num vai-e-vem, situam umas em contato com outras ou, ao contrário, as separam. *Tropismos* é o mundo das personagens regido por palavras e por silêncios.

E é através das múltiplas formas de silêncio e da noção de *tropismos*, pela própria via de acesso ao sensível e ao(s) sentido(s) desses dois elementos, que Sarraute se diferencia de seus predecessores e de seus contemporâneos e se afirma como uma das maiores escritoras do século XX. Desde o princípio, fiel à sua ética do romance, Sarraute será sempre conhecida como "a escritora dos tropismos", desses "*... mouvements indéfinissables, qui glissent très rapidement aux limites de notre conscience [...] ils me paraissaient et me paraissent encore la source secrète de notre existence.*" (SARRAUTE, 1996: 1553).

¹ O que digo aqui parafraseia o que disse Orlandi (1997)

Nathalie Sarraute, além de registrar a ligação estrutural entre o inteligível e o sensível e fazer disso uma ética, também inscreve em seus textos a relação entre a linguagem e o silêncio - entendidos, aqui como independentes, auto-suficientes e suplementares. Ela é conhecida como a escritora do sensível, aquela que encena sentidos e sensações específicas utilizando-se de um discurso também específico. Sarraute inventou um tipo de escrita somente para poder acolher os sentidos e as sensações. Efeitos de sentido, efeitos sensíveis, os tropismos e os silêncios tornam claros o papel das instâncias das personagens no discurso. Quando se trata de questões desse gênero, que envolvem a reflexão sobre tropismos e silêncios, não há como não abordar, refletir sobre a concepção de sujeito do discurso. Silêncios e tropismos serão os sentidos “que atravessam” os diálogos e tocam o sensível do sujeito do discurso. Tropismos e silêncios, tomados em toda as suas dimensões, representam uma unidade semiótica exemplar, uma unidade elementar e coerente no e do discurso.

Pensar o silêncio e os tropismos é colocar questões a propósito dos limites da dialogia e, conseqüentemente, perceber a relação com o Outro como sendo uma relação complexa, complementar e contraditória. Desse modo, são sempre no mínimo dois, dramaticamente, os sujeitos, no instante mesmo da enunciação, sempre se alternando num diálogo que, por sua vez, também se bifurca, se divide e se alterna: a conversação e a sub-conversação.

O silêncio pode vir do locutor assim como do alocutário, podendo ser algo espontâneo, não provocado intencionalmente, ainda que o alocutário o perceba como tal. O locutor o ressentido como um fenômeno doloroso: a palavra parece lhe faltar, lhe escapar, dando lugar ao silêncio que ele considera como perigoso pois esse silêncio pode fragilizar a situação de comunicação, podendo até mesmo interromper definitivamente o diálogo, se necessário. O silêncio revela, de fato, o efeito superficial da relação que as personagens mantêm, relação que um instante de silêncio pode quebrar:

“... un silence qui quelques secondes de trop se prolonge... et entre nous une crevasse s'ouvre... nous sommes arrachés l'un à l'autre, projetés hors de nos coquilles brisées, hors de nos enveloppes charnelles... deux âmes solitaires allant errer...” (SARRAUTE, 1996: 958)

Le Silence inicia-se inesperadamente, com um diálogo onde várias personagens tentam persuadir H1 a continuar a falar sobre um lugar. Aos poucos as personagens percebem que Jean-Pierre parece recalcitrante: ele se mantém o tempo todo calado. A comunidade dos falantes, ameaçados por seu silêncio, se revolta. Jean-Pierre mantém obstinadamente seu silêncio apesar das súplicas das outras personagens para que ele fale qualquer coisa. Mas, qual a razão desse silêncio? Nathalie Sarraute não parece querer dar a resposta, visto que o resto da história não nos dá nenhuma informação sobre esse assunto. Somente depois de algum tempo, quando os outros parceiros da conversação não prestam mais atenção, Jean-Pierre começa a pronunciar algumas palavras. Em toda a peça, há somente duas curtas intervenções de Jean-Pierre: duas questões sobre “Labovic” - autor de um livro sobre arte bizantina - citado por um dos interlocutores. Além disso, o que é mais estranho é que Jean-Pierre não parece afetado por esse silêncio pelo qual ele é o responsável e que inquieta a todas as outras personagens.

Nessa peça tudo acontece porque uma das personagens descreveu pequenas casas de madeira pintadas de azul. A partir daí alguém se cala, uma espécie de reticências e de catástrofe se instalam. Nada poderá mais socorrer aquele que falou. Tudo se ridiculariza diante desse silêncio. Jean-Pierre é a personagem que incarna essa força absoluta do silêncio: “*Eh bien, Jean-Pierre, mon ami, je vous félicite. Vous en faites des choses... en douce... Oh, le vilain surnois... vous vous rendez compte de ce que vous déclenchez, assis là, mine de*

rien...” (SARRAUTE, 1996: 1381). As outras personagens tentam em vão, tirá-lo do silêncio.

O silêncio torna-se algo difícil de suportar. Os valores se invertem. Se uma das personagens percebe naquela que se calou uma provocação é porque ela percebe o pouco peso de sua própria fala e também das falas das outras. Ouve-se no silêncio, nas palavras interrompidas, não-ditas aquilo que as personagens poderão imaginar como sarcasmos, provocações, ironias desprezíveis e/ou cruéis. Esse silêncio e suas leituras vão agir durante toda a peça, vão provocar reações cada vez mais violentas. No final da peça as personagens voltam a falar sobre assuntos precisos, o silêncio volta à sua proporção normal e a conversação retoma o seu curso normal.

Assim como a palavra, o silêncio tem um peso e é, às vezes, como algo contendo sentidos a serem descobertos. O silêncio é descrito por H1 nos seguintes termos: “*Chez lui, c'est lourd, c'est plein à craquer. C'est incroyable, ce qu'il y a là-dedans. Je m'y perds... On se noie...*” e H2, seu interlocutor, responde: “*A vrai dire, je crois que vous y apportez beaucoup. Vous le remplissez de toutes sortes de choses qui probablement...*” (SARRAUTE, 1996: 1391). Assim, o silêncio só tem a significação que lhe é dada por aquele a quem ela é dirigida ou que a percebe como tal. O silêncio é considerado como uma resposta desaprovadora, portadora de um julgamento, o que se torna insuportável para o locutor que tenta, assim, convencer o outro do valor das suas idéias, e procura quebrar o silêncio no qual esse último se refugia, muralha que lhe coloca fora de alcance. Em *Le Silence*, as personagens em geral e H.1 em particular, reconhecem que falam só para tirar Jean-Pierre do seu mutismo.

Fascinado pelo silêncio que ele analisa sem conseguir lhe atribuir uma significação, H1 tenta interceptar outros signos emitidos por Jean-Pierre que possam lhe permitir melhor compreender sua atitude. Ele interpreta e modifica sua própria conduta em função desse silêncio. A idéia que o outro possa deixar a cena sem sair do seu mutismo lhe é insuportável: “*Oh, mais qu'est-ce qu'il y a? Oh, oh, il se lève... je vous en supplie, ne partez pas. Pas là-dessus, pas ainsi... Au secours, je perds pied, je suis déporté, seul entre ciel et terre... oh...*” (SARRAUTE, 1996: 1393). No final da peça, quando Jean-Pierre vai pronunciar algumas palavras, H.1, com vergonha e medo de ter se alienado, não admitirá que deu tanta importância ao silêncio. Assim como a palavra, o silêncio aprisiona o locutor, provoca uma tensão enorme que o oprime e lhe faz perder o controle sobre si mesmo.

O silêncio é, desse modo, uma verdadeira tortura, algo insuportável. Poucos são aqueles que conseguem suportar por muito tempo esse suplício que é o silêncio. Alguns, quando tentam prolongar esse silêncio, arriscam-se e tornam-se incapazes de manterem o controle e o contato com o outro. Percebemos, assim, uma das mais emblemáticas tensões que liga a palavra ao silêncio nas obras de Sarraute. Se a personagem se vale de seu discurso ao invés de ficar calada, o silêncio não forma com a palavra uma simples alternativa. Na verdade o silêncio ameaça a palavra, ameaça o discurso.

A imagem de alguém que se mantém em silêncio, sem nenhuma razão aparente diante das súplicas dos outros, nos parece estranho. Entretanto, esse silêncio é somente um pretexto para que Nathalie Sarraute possa dar plena liberdade a várias interpretações por parte dos outros interlocutores (e também os leitores reais). O silêncio, assim como a fala, de Jean-Pierre são problemáticos. Certamente não são as outras personagens que o fazem falar, visto que estas lhe suplicam o tempo todo para que ele fale, a ponto de se enfasiarem e desistirem. Jean-Pierre começa a romper seu silêncio, para surpresa de todos, no momento em que o assunto da conversação é “Labovic”. De fato, ele parece não se interessar por nada, dando a entender que está em um outro mundo.

O silêncio em *Le Silence*, com seus diversos aspectos, é considerado uma faca de dois gumes. Jean-Pierre pensa que seria melhor se

calar já que não há coisas interessantes a serem ditas (o que corresponde ao princípio de pertinência anunciado por Sperber e Wilson). Os outros, por sua vez, pensam que todos devem falar, participar da conversação, pois é o que faz sentido(s) na comunicação. A oposição dos dois pontos de vista cria um tipo de mal estar no grupo que, entretanto, se simpatizam uns com os outros.

Ao lado de Jean-Pierre, H1 aparece como alguém muito falante. Para ele o silêncio é algo que constrange, que ameaça, e que é preciso evitar a qualquer preço. É por essa razão que ele não pode suportar o silêncio de Jean-Pierre. Ele faz de tudo para quebrar o silêncio de Jean-Pierre. Essa tarefa difícil o coloca em vários estados: frio, colérico, desesperado, paranóico. E quanto mais Jean-Pierre se obstina em seu silêncio mais H1 torna-se insuportável em seus discursos atormentados.

As outras personagens parecem mais equilibradas, não apresentando comportamentos extremos. Entretanto, elas também se sentem incomodadas com a atitude de Jean-Pierre e manifestam sua indignação. O silêncio provoca nelas sentimentos e sensações diversas. E é através de suas falas que conhecemos as múltiplas interpretações do silêncio. No que concerne o silêncio, essas personagens nos fornecem muitas pistas e concepções que permitem aprofundar e verificar nossos dados nesse domínio.

Como o silêncio chama a atenção em uma sociedade falante, e considerando o silêncio algo de anormal, original, Jean-Pierre chama a atenção de todos, todos os comentários são sobre seu silêncio; seu silêncio é o objeto de preocupação de todos. Seu silêncio também torna-se o assunto da conversação do grupo. E já que o silêncio não produz seu próprio sentido, são as outras personagens que tentam tornar explícito o silêncio de Jean-Pierre, lhe atribuindo todo tipo de significação.

Como vimos, o silêncio ativa as sensações, os sentimentos, ativa, enfim, os “movimentos interiores”, os tropismos. O silêncio de Jean-Pierre suscita a tenção de todas as outras personagens. Seu silêncio produz angústias e ativa várias interpretações. É interessante notar que o mais inerte, o mais silencioso é aquele que mais provoca

reações, que faz o mundo girar em sua volta. Seu silêncio é o centro produtor de toda a peça, de toda a ação. É do seu silêncio que vêm as palavras, os sentidos.

Esse trabalho, ao apresentar uma visão sintética sobre os diversos aspectos do silêncio, nos permite sintetizar, aqui, algumas constatações;

- Que o silêncio pode e deve ser visto como objeto lingüístico extremamente polissêmico; que ele é um signo lingüístico importante nas interações interpessoais;

- Que o silêncio constitui um elemento essencial da linguagem, um elemento que tem significação própria;

- Que o silêncio é ambivalente e que são ineficientes os meios existentes para marcar o silêncio na escrita;

- Que Nathalie Sarraute fez de sua escrita a expressão de múltiplos silêncios e contribuiu muito com seus textos ficcionais e críticos para a revelação do valor comunicacional do silêncio;

- Que aspectos filosóficos, interculturais e didáticos podem intervir nos estudos sobre o silêncio;

- Enfim, que o trabalho sobre o silêncio continua ainda um trabalho a ser feito, visto que falar será sempre silenciar uns sentidos em detrimento de outros e que o desdobrar-se desses sentidos é, indefinidamente, função do silêncio.

Referências bibliográficas

- DE MELLO, R. “O leitor como instância enunciativa em ‘L’usage de la parole’ de Nathalie Sarraute” In: *Categorias e Práticas de Análise do Discurso*. MARI (Org.). Belo Horizonte: FALE. UFMG, p. 124-136, 2000.
- ORLANDI, E. P. *As formas do Silêncio*. Campinas: Unicamp, 1997.
- SARRAUTE, N. *Oeuvres Complètes*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1996.
- SPERBER, D. & WILSON, D. *La Pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989.

A elipse em orações e períodos: um estudo preliminar

Renira Lisboa de Moura Lima

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

RÉSUMÉ: À partir de textes journalistiques de types et d'auteurs différents, classification de l'ellipse et énonciation de règles pour l'enseignement et l'évaluation de l'écrit: ellipse obligatoire – substituendum lexical; optative – substituendum connectif, verbe auxiliaire ou copule; déictique ou inadéquate, l'ellipse n'apporte pas de préjudice au sens.

PALAVRAS-CHAVE: *elipse - ensino da escrita - avaliação da escrita*

O problema

Considerada, tradicionalmente, um recurso morfossintático (Cunha & Cintra, 1985: 602; Bechara 1999: 592), estilístico (Alves, 1984: 282; Tavares, 1991: 329) e de ampliação do léxico (derivação imprópria), a elipse se define como uma lacuna na estrutura frásica, uma omissão de um termo anteriormente enunciado ou apenas sugerido, sendo esse segmento omitido facilmente identificado pelo leitor. Ocorre nos diversos termos da oração, inclusive conectivos – preposição e conjunção –, e, como um recurso condensador da expressão, simplifica a frase; dá seu emprego na linguagem cotidiana, em enunciados concisos ou de efeito rítmico rápido (provérbios, divisas, versos, resumos, textos de propaganda, produtos comerciais, orações comparativas).

Além disso, na Linguística Textual, a elipse passa a ser vista como um mecanismo de coesão referencial, em que o item pressuposto elíptico (*substituens zero*) só pode ser interpretado semanticamente graças à presença do item pressuposto (lexical ou gramatical, sintagmático, oracional, periódico e até mesmo paragrafado) o *substituendum*, ou ao conhecimento da situação ou contexto.

Tal condição para a interpretação do *substituens* também está presente em outro mecanismo de coesão referencial, a pronominalização. No entanto, esses dois mecanismos se distinguem, porque, enquanto o *substituens* endofórico – anafórico e catafórico – aparece explícito na pronominalização, dá-se, na elipse, “uma substituição zero” (Koch, 1991: 20), isto é, a omissão do *substituens*.

Assim, por analogia com a pronominalização, propõe-se aqui uma classificação para a elipse, aplicando-se ao *substituendum* três critérios:

(1) **classe da palavra:** a elipse é **lexical** (o *substituendum* é um substantivo ou um verbo); **gramatical** (o *substituendum* é ou um modificador pronominal-adjetivo, ou um verbo – de ligação ou auxiliar –, ou um conectivo – preposição, conjunção, pronome relativo –, ou um de seus constituintes nas locuções prepositivas ou conjuntivas); ou **léxico-gramatical** (com omissão simultânea de itens lexicais e gramaticais);

(2) **explicitação do *substituendum*:** a elipse é **exofórica**, ou **dêitica** (ausência do *substituendum*), e **endofórica** (presença do *substituendum*); e

(3) **colocação em relação ao termo elíptico (*substituens*):** sendo endofórica, a elipse classifica-se em **anafórica** (*substituendum* anterior, já dito) ou **catafórica** (*substituendum* posterior, a ser dito).

A aplicação consciente desse mecanismo de coesão vai depender do conhecimento das respostas correspondentes às questões: (1) Quais as situações de uso da elipse? e (2) Em que situações a elipse é obrigatória, optativa, indevida ou inadequada?

Da primeira, decorre a descrição das situações de uso; da segunda, a enunciação de regras que vão servir de critério não só para a produção da escrita/reescrita, mas também para o processo de sua avaliação, ultrapassando-se, dessa forma, a prática de correção de textos escritos, baseada apenas em normas ortográficas e em regras morfossintáticas.

Com esses objetivos, pretende-se fornecer subsídios para o ensino da leitura e da escrita, no nível da micro-estrutura textual.

Metodologia

Para responder-se a essas duas questões, aplicou-se uma metodologia constituída de quatro passos:

(1) seleção do *corpus* – períodos com elipse, retirados de fontes representadas por textos de jornais (*Folha de S. Paulo* e *Jornal do Brasil*) e revistas de circulação nacional (*Saúde e Domingo*, um encarte do *Jornal do Brasil*) variados quanto ao tipo e ao autor;

(2) determinação das variáveis: períodos e orações (subordinadas e não-subordinadas), isolados ou seqüenciados; função sintática dos termos motivador da elipse, o *substituendum* (destacado em itálico no texto exemplificador e incluído em colchetes como *substituens zero*);

(3) aplicação, na análise dos dados coletados, das categorias definidas na classificação da elipse; e

(4) submissão dos casos encontrados à avaliação de dois juízes independentes, professores de Língua Portuguesa, quanto à obrigatoriedade, à possibilidade de alternativas de construção elíptica e não-elíptica, à proibição e à inadequação do uso da elipse.

Resultados

A análise dos dados coletados levaram às seguintes constatações:

I. A elipse lexical, encontrada em seqüências coordenadas de períodos ou de orações constituintes de um mesmo período, foi considerada obrigatória pelos juízes, nas seguintes circunstâncias:

A) Se anafórica, nas seguintes situações:

a) *Substituendum* e *substituens zero* exercem a função sintática de sujeito em predicados diferentes.

1. *Um milhão de pessoas* visitam o local e [*um milhão de pessoas*] pagam ingresso de 30 pesos.

b) *Substituendum* com função sintática diferente da exercida por um *substituens zero*, com função sintática de sujeito.

2. A grande sabedoria *do estoicismo* está em [*o estoicismo*] parecer acatar os infortúnios quando no fundo [*o estoicismo*] luta contra eles.

B) Se catafórica, na condição de o *substituens* e o *substituendum* dependerem de um mesmo núcleo, tendo a mesma função sintática: sujeito posposto, adjunto adnominal, complemento nominal e adjunto adverbial.

3. A TAM adquiriu dois simuladores de vôo para treinamento [*de seus pilotos*] e para reciclagem *de seus pilotos*.

C) Se catafórica ou anafórica, nas orações subordinadas reduzidas (de infinitivo, de gerúndio ou de participio), independentemente de sua colocação no período.

4. Por [*as infusões*] serem mais naturais do que o chá —

[as infusões] têm pouca ou nenhuma caféina — as infusões estão se popularizando.

II. A elipse anafórica gramatical é optativa em seqüências coordenadas, nas condições seguintes:

A) Em sintagmas preposicionais (SP) — com função sintática de complemento nominal e de adjunto adnominal ou adverbial — dependentes de um mesmo núcleo.

5. As misturas de frutas, [de]ervas e [de] especiarias são infusões.

B) Em locuções prepositivas, havendo a possibilidade de ocorrência de uma elipse integral ou parcial.

6. Numa longa conversa, ela fala do momento de transformações, [do momento de] limpeza, [do momento de] restauração que vive aos 50 anos de idade.

C) Em uma relação de equivalência, representada por um aposto a um SP, mantendo-se apenas o segmento de especificação (Adjunto adnominal).

7. Navegando em mar tranquilo, [em mar] de almirante.

D) Com verbos auxiliares (acurativos, de ligação, formadores de voz passiva e de tempos compostos).

8. Em lugares como Abrolhos e Fernando de Noronha, poderei ver tubarão e [poderei] nadar com golfinhos.

E) Em orações subordinadas adjetivas que ampliam o mesmo núcleo.

9. A Cidade do México pode parecer mais uma grande metrópole que abriga cerca de 20 milhões de pessoas e [que] tem o trânsito quase sempre congestionado.

III. A elipse gramatical, no entanto, é indevida – não se pode utilizar esse recurso de coesão, isto é, não se deve recorrer ao *substituens zero*, mas apenas ao processo de reiteração do *substituendum* gramatical conectivo – se houver, na série coordenada, mudança do conectivo:

A) coordenativo, para indicar-se outra relação lógica.

10. Realmente, parece que há uma plantinha que germina e [que] promete frutos generosos, mas que é ainda muito frágil.

B) prepositivo, determinado pela regência.

11. Julgo que ideal seja aquele livro em que você, leitor, possa se reconhecer, com que se possa identificar.

IV. Foram considerados casos de inadequação¹ do uso da elipse lexical anafórica, (alternativa a dos exemplos 12 e 13) aqueles em que a elipse ocorreu em situações que exigem o recurso da pronominalização (alternativa b dos exemplos), como acontece, freqüentemente, com o sujeito do infinitivo, na chamada construção de “acusativo com infinitivo”, com o predicativo do sujeito e com o objeto direto, ou o recurso da reiteração lexical (alternativa c do exemplo 13), como comprovam os exemplos seguintes:

12a. Tire a polpa do abacate, amasse [a polpa do abacate] bem com um garfo e massageie os cabelos com essa pasta.

Coloque uma touca de plástico, deixe [a touca de plástico] agir por uma hora e depois lave [os cabelos] com xampu neutro. (Forma encontrada, com elipse)

12b. Tire a polpa do abacate, amasse-a bem com um garfo e massageie os cabelos com essa pasta. Coloque uma touca

de plástico, deixe-a agir por uma hora e depois lave-os com xampu neutro. (Forma desejada, com pronominalização)

13a. O que se vê nas gôndolas de supermercado vendido como chá, muitas vezes, não é [chá]. (Forma encontrada, com elipse)

13b. O que se vê nas gôndolas de supermercado vendido como chá, muitas vezes não o é.² (Forma desejada, com pronominalização)

13c. O que se vê nas gôndolas de supermercado vendido como chá, muitas vezes não é chá. (Forma desejada, com reiteração lexical)

V. Foi admitido como válido o emprego da reiteração de um mesmo tipo ou de vários de elipse coexistindo no mesmo período.

14. A TAM adquiriu dois simuladores de voo para treinamento [de seus pilotos] e [para] reciclagem de seus pilotos.

VI. A elipse dêitica ocorreu numa seqüência de orações coordenadas, sem a presença do *substituendum* em nenhuma delas, admitindo-se a existência de um conhecimento direto (experiência de vida) ou indireto (experiência transmitida) do termo elíptico.

15. [O ser vivo] Nasce, cresce, morre, nasce, cresce...

Conclusão

Verificou-se, então, que

1. O uso da elipse em séries coordenadas:

A) É **obrigatório** na elipse lexical:

- (1) se anafórica, tanto no caso de o *substituendum* e o *substituens zero* terem a mesma função de sujeito em predicados diferentes quanto no caso de o *substituendum* exercer uma função sintática diferente da exercida pelo *substituens zero* sujeito;
- (2) se catafórica, quando o *substituendum*, que aparece na última oração, e o *substituens* têm a mesma função sintática (sujeito posposto, objeto direto, complemento nominal, adjunto adnominal ou adverbial);
- (3) se anafórica ou catafórica, quando o *substituendum* e o *substituens zero* exercem a função de sujeito nas orações subordinadas reduzidas (de infinitivo, de gerúndo ou de particípio).

B) É **optativo** na elipse gramatical, anafórica, para os conectivos (coordenativos, subordinativos e prepositivos) e para os verbos: *ser* (de ligação ou auxiliar na formação da voz passiva analítica); *ter* e *haver* (auxiliares na formação de tempos compostos); e auxiliares acurativos.

C) É **indevido**, devendo ser mantido o *substituendum*

¹ Na elipse inadequada, não se deve recorrer ao *substituens zero*, mas a outro recurso de coesão: pronominalização e reiteração lexical.

² Essa pronominalização, em que o pronome demonstrativo o (neutro) exerce a função sintática de objeto direto ou de predicativo do sujeito, está praticamente desaparecida no português do Brasil, tanto oral quanto escrito, e soa, para o brasileiro, como uma construção muito pedante, sendo, por isso, usada em situações de humor, ou em jogos de palavras. É o que fez o poeta parnasiano Emílio de Meneses (1866-1918), epigramista mordaz, jogando inteligentemente com a ambigüidade, no nível fônico, ao responder à pergunta que lhe fizeram sobre o que havia de mais belo na mulher: “Sei-o”. (LIMA, 1998: 89)

gramatical, quando há mudança de conectivo por exigência da relação lógica ou por exigência estrutural (regência).

D) É **inadequado**, quando se dá em situação de uso do recurso da pronominalização ou da reiteração lexical.

2. A elipse dêitica, pouco freqüente, depende da existência de um conhecimento direto ou indireto que dispensa a explicitação do *substituendum*.

3. Há possibilidade de coocorrência de elipses (lexical, gramatical e léxico-gramatical), reiterando-se esse processo num mesmo tipo ou em tipos diferentes.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. dos S. *Prontuário da língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco, 1984.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- LIMA, R. L. de M. Sobre a conjugação verbal em sala de aula. *Leitura*, Maceió: EDUFAL, n. 21, p. 81-104, jan./jun. 1998.
- TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. 10.ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

Análise psicolinguística dos erros ortográficos de crianças avaliadas como portadoras de distúrbios de leitura e escrita

Ricardo Lopes Leite

Universidade Federal do Ceará - UFC /
Programa de Pós-graduação em linguística

ABSTRACT: *This paper presents some contributions from psycholinguistics research that shows the cognitive effort and linguistic motivation utilized by children in spelling acquisition. It also aims to analyse and question the pathological character attributed to spelling errors present in the writing of children viewed as bearers of reading and writing disorders.*

PALAVRAS-CHAVE: *Psicolinguística, Erros Ortográficos, Avaliação.*

Introdução

Freqüentemente, muitas crianças em idade escolar, ao apresentarem muitos erros de ortografia em suas produções escritas, são identificadas por educadores, fonoaudiólogos, psicólogos ou psicopedagogos como portadoras de *Distúrbios de leitura e escrita*. Tal definição é quase sempre empregada de forma generalizada para abranger, quaisquer alterações observadas na produção escrita das crianças, não importando a especificidade linguística das dificuldades, suas relações com os diversos níveis de estruturação da língua (fonológico, sintático, morfológico ou semântico) e nem as hipóteses cognitivas elaboradas pela criança ao tentar compreender o sistema ortográfico. Ao serem utilizadas, essas definições muitas vezes, camuflam as limitações teóricas e instrumentais da avaliação ou confirmam a incompetência do profissional no diagnóstico.

Atentar para um caráter construtivo dos erros ortográficos é ferir toda uma tradição empirista no modo como se compreendia a aquisição da escrita, que até bem pouco tempo tendia a ver o aprendizado ortográfico como algo que depende basicamente da memorização. Atualmente, o erro ortográfico é visto como uma fonte de conhecimento dos processos de aquisição da língua escrita e não como um sintoma de um déficit e essa abordagem é muito importante para a compreensão da natureza das dificuldades de aprendizagem da escrita e para uma possível intervenção, seja ela, didática ou terapêutica.

Apesar de os estudos linguísticos terem avançado na análise e compreensão dos erros ortográficos, a presença de tais erros na escrita infantil continua sendo a maior causa de diagnósticos clínicos inadequados dos chamados “Distúrbios de Leitura e Escrita”. A maioria dos modelos atuais de avaliação, não permitem a análise adequada dos erros e nem verificação da complexidade existente na construção do conhecimento ortográfico pelo aprendiz.

Os modelos atuais de avaliação

A maioria dos modelos atuais de avaliação ainda são baseados na chamada corrente instrumental (representada entre outros por *Ajuriaguerra, Quirós e Borel-Maisonny*), que se fundamenta essencialmente na descrição *sintomática* do problema e em concepções teóricas que remontam aos anos 50. O ponto central da avaliação é a atenção dirigida para possíveis dificuldades no chamado Sistema Funcional da Linguagem, cujo papel é considerado essencial na gênese das dificuldades de leitura e escrita. Tal sistema se refere aos aspectos perceptuais e motores envolvidos na aquisição da escrita como: noções espaço-temporais, ritmo, lateralidade, coordenação motora fina e

percepção auditiva e visual (Freire, 1997; Grégoire, 1997). Nessa concepção, os erros ortográficos podem ser de natureza perceptual auditiva, como as trocas entre consoantes surdas e sonoras (/p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/) e as omissões de “arquifonemas” (/R/, /L/ e /N/) ou de natureza visual, relacionadas à múltipla representação gráfica de um mesmo fonema (s, ss, c, ç, xc, sc) e a grafemas que se diferenciam pela orientação espacial (<p>, ; <q>, ; <u>, <n>). Pain (1992) relata a importância de se investigar a presença de transtornos de adequação perceptivo-motora nos casos de dificuldades de escrita. Tais transtornos podem apresentar-se sem estar relacionados a danos cerebrais localizados que os justifiquem e caracterizam-se pela impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, inaptidão gráfica e outras.

Na prática clínica, muitas vezes, os erros ortográficos são analisados como sendo “sintomas” de um distúrbio de aprendizagem. Para Weiss (1990), erros como inversões, omissões ou substituições de letras ou fonemas são indicadores que expressam uma dificuldade de aprendizagem, não podendo ser analisados isoladamente, ou seja, do ponto de vista meramente linguístico.

Os erros ortográficos na visão psicolinguística

Moats (1995) afirma que existe um consenso na comunidade científica de que a maioria das chamadas desordens ou distúrbios de leitura e escrita são originadas de dificuldades específicas no processamento linguístico e não causadas por déficits na percepção visual ou auditiva ou por problemas de atenção e memória como comumente pensam os fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Partindo da visão de que as causas dessas dificuldades não podem ser atribuídas a somente um fator causal, Piérart (1997) defende que atualmente existem diferentes vias de acesso à leitura e à escrita. As concepções etiológicas unitárias são abandonadas em favor de uma análise diferencial das competências linguísticas envolvidas no processo e, no caso de déficits, a criança buscaria apoio em mecanismos intactos.

Nunes, Buarque e Bryant (1997) analisaram uma amostra de diagnósticos realizados em crianças que tinham sido encaminhadas com problemas de leitura e escrita, onde um dos “sintomas” era o grande número de erros ortográficos na escrita, e concluíram que nos diagnósticos predominavam informações sobre desempenhos na área de motricidade, inclusive qualidade do traçado e rapidez, lateralidade e outros aspectos perceptivos-motores, mas que as informações linguísticas restringiam-se às trocas de fonemas na fala.

Investigando a ocorrência de erros de percepção visual, auditiva e de escrita espelhada tidos como típicos da *Dislexia*, Nelson (1980) observou, através de testes ortográficos com crianças normais e

disléxicas, que os dois grupos apresentavam a mesma incidência e frequência de erros, concluindo que os *erros ortográficos* das crianças disléxicas são qualitativamente normais e suas dificuldades residem na aquisição de conhecimentos ortográficos e não em problemas de ordem auditiva ou visual. Citando um outro estudo realizado no Brasil, Nunes, Buarque e Bryant (1997) compararam e analisaram a produção ortográfica de crianças com dificuldades acentuadas no processo de alfabetização (submetidas a atendimento psicopedagógico) e crianças ditas normais. Os resultados da análise dos erros, demonstraram que os dois grupos passam de forma semelhante pelos mesmos estágios de aquisição ortográfica. Para os autores, não existem déficits de compreensão alfabética, nem impossibilidade de realização de análises fonológicas, mas dificuldades em coordenar essas análises com a representação da escrita, principalmente aquelas relacionadas ao domínio de regras lingüísticas complexas, que exigem da criança ir além da fase alfabética.

Vários pesquisadores (Morais, 1999; Moreira e Pontecorvo, 1997; Rego e Buarque, 1999), demonstram, através de análises de erros ortográficos, que os erros observados são reflexos não apenas do que a criança ainda não sabe, mas também do que ela já sabe sobre o sistema. A tarefa do aprendiz de ortografia não é fácil, envolve a apropriação das restrições ortográficas regulares e irregulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas o mais importante, a escrita *correta* de palavras. Além disso, vários outros fatores influenciam a ocorrência de erros ortográficos: o nível de escolaridade, o nível social-econômico, experiência anterior e tempo disponível em contato com a escrita impressa, frequência do uso das palavras e como a criança vivencia o aprendizado da ortografia na escola.

Geralmente, inexistem nas avaliações, critérios que permitam distinguir quando o erro pode ser considerado *patológico* e quando ele pode estar revelando simplesmente um momento particular da apropriação do sistema de escrita pela criança. Os erros ortográficos são construtivos e a análise das produções não pode se limitar a clássica classificação dos erros em omissões, substituições, adições e transposições de grafemas, isto põe em evidência somente os erros e não permite focalizar os acertos produzidos pela criança. Deve-se incluir na avaliação, a totalidade do processo em construção: as intenções, os comentários e alterações introduzidas na própria escrita e a interpretação que a criança fornece para sua produção. Sem essas considerações, a avaliação nos diz muito pouco sobre as possíveis análises que as crianças estariam fazendo acerca da ortografia e da escrita, além de ignorar o nível de conhecimento ortográfico já adquirido pela criança (Ferreiro, 1995; 1999; Moreira e Pontecorvo, 1997).

A identificação e a avaliação de crianças com dificuldades de escrita, deve ultrapassar a análise mecanicista e sintomática dos testes e provas tradicionais e explicitar aspectos lingüísticos, cognitivos e sócio-educacionais presentes na gênese dessas dificuldades. Em decorrência da visão sintomática e mecanicista, que ainda valoriza aspectos perceptivos-motores na análise das dificuldades, a prática clínica não dispõe de um modelo teórico atual de referência que oriente o processo de avaliação e a conduta diagnóstica. A pesquisa dos fatores que determinam o sucesso ou o fracasso no domínio do código escrito, só pode ser eficaz se tomar por base um modelo teórico que defina claramente a articulação entre as competências básicas preexistentes à aprendizagem e os mecanismos necessários para ler e escrever eficientemente. Em outras palavras, a avaliação da competência em Leitura e Escrita exige uma teoria que explique a evolução dos mecanismos envolvidos desde o estado inicial de "não leitor-escritor" até o estado final de "leitor-escritor competente".

Comentários finais

A principal conclusão deste trabalho é a urgente necessidade de mudanças na forma de se avaliar os erros ortográficos encontrados nas produções escritas infantis. Ao deixar de lado a análise lingüística como ponto inicial da avaliação, o profissional propicia apenas informações limitadas e contraditórias que contribuem para diagnósticos clínicos inadequados sobre as dificuldades de aprendizagem da escrita. Na visão da Psicolingüística, a compreensão dessas dificuldades pressupõe o interesse pelas capacidades lingüísticas e cognitivas subjacentes aos resultados observados em provas e testes. Dessa forma, a avaliação passa do ponto de vista do *desempenho* para o da *competência* e a análise dos erros ortográficos passa a exigir uma base sólida de conhecimento dos mecanismos subjacentes presentes nas dificuldades avaliadas, além da elaboração de testes e provas específicas para cada dificuldade e cada sujeito.

Lamentavelmente, ainda existe uma defasagem muito grande entre as práticas de avaliação clínica atuais e os modelos teóricos desenvolvidos por pesquisadores. A ausência desse referencial teórico conduz o profissional a realizar uma avaliação puramente sintomática, com indicações etiológicas cientificamente mal fundamentadas e com provas limitadas, que permitem somente a análise isolada de alguns aspectos, geralmente os perceptivos-motores e/ou os afetivos-comportamentais, que nos dizem muito pouco sobre os aspectos lingüísticos e cognitivos envolvidos na construção da linguagem escrita.

Qualquer trabalho relacionado com a linguagem escrita infantil, deveria inicialmente levar em conta, os resultados de uma análise rigorosa dos aspectos lingüísticos envolvidos nessa atividade. Isso permitiria aos pais e à escola, uma melhor compreensão da lógica que rege as primeiras produções infantis e facilitaria o acesso da criança às regras e convenções de uso social da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

- FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: Goodman, Y. M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, E. The distinction between graphic system and orthographic system and their pertinence for understanding the acquisition of orthography. Trabalho apresentado no Ontario Institute for Studies in Education. Workshop. Toronto, 1999.
- FREIRE, R. M. A metáfora da dislexia. In: FILHO, O. L. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo, 1997.
- GRÉGOIRE, J. O diagnóstico dos distúrbios de aquisição da leitura. In: GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOATS, L. C. *The missing foundation in teacher american*. American Education, vol. 19, nº 02, 1995.
- MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.
- MOREIRA, N. C. R. & PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Capucetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, E., PONTECORVO, C., MOREIRA, N. C. R. & HIDALGO, I. O. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparados em três línguas*. São Paulo: ática, 1997.
- NELSON, H. E. Analysis of spelling errors in normal and dyslexic children. In: FRITH, U. (ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980.
- NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. Coleção questões da nossa época; vol. 44- 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIÉRART, B. As dislexias do desenvolvimento: uma virada conceptual e metodológica nos modelos dos distúrbios de leitura na criança. In: GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. Algumas fontes de

dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

WEISS, M. L. Considerações sobre a instrumentação do Psicopedagogo no diagnóstico. In: SCOZ, B. J. L. et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

A interferência do fator sócio-econômico na produção oral de alunos do 2º ano de ensino médio

Robson José Gomes Alves

Universidade Federal de Alagoas *

RÉSUMÉ: *Cette étude a le but de mettre en évidence les rapports qui existent entre les variations linguistiques et le facteur extralinguistique - le socio-économique. Des élèves provenant de classes sociales différentes maîtrisent différemment leur langue maternelle.*

PALAVRAS-CHAVE: *variação, extralinguístico, língua materna.*

O presente estudo tem por finalidade relacionar variações lingüísticas a um fator extralingüístico - o sócio-econômico - para observar níveis de fala.

A partir da identificação do problema e das possíveis teorias explicativas sobre o fenômeno da variação lingüística, estabelecer-se-á três etapas para a realização da pesquisa. A primeira etapa do trabalho se dará com a pesquisa teórica; a segunda etapa constará do levantamento de dados lingüísticos com alunos do 2º ano do ensino médio, da escola Agrotécnica Federal de Satuba/AL (doravante EAS). E a última etapa constará da análise dos dados levantados, para comprovação ou não da hipótese motivadora deste desafio sociolingüístico.

Observando as ocorrências lingüísticas nas falas de alunos procedentes da zona rural, procuramos detectar no contexto de sala de aula a presença de diversas variantes lingüísticas, isto é, diferentes formas de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. Tais variações são freqüentes no uso da língua e são o resultado da relação entre esta e a comunidade, marcadamente presente pelos fatores de estratificação social. A presença dessas variações, portanto, motivou o surgimento da hipótese deste estudo: *o fator sócio-econômico influi na realização lingüística de alunos de classes sociais diferentes?*

Tentando buscar contribuições que confirmem ou não a hipótese deste estudo, procurar-se-á delimitar às teorias voltadas mais diretamente ao estudo das variações lingüísticas em uma mesma comunidade de fala. Inicialmente, optou-se pela teoria da **deficiência lingüística** como esclarecimento para a referida hipótese que segundo Soares(1986: 20):

as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre - não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem 'erros' de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças 'deficitárias' lingüisticamente .

Encontrou-se posteriormente uma teoria oposta, que coloca em contestação os princípios da teoria acima citada - a Sociolingüística - um ramo da lingüística em que se estuda as relações entre língua e sociedade. É a Sociolingüística que dá conta dos fenômenos da heterogeneidade lingüística, analisando os fatores responsáveis pela variação dentro de uma mesma língua e explica os fatos específicos dessa variação.

Labov (1972) chegou à comprovação de que diferença não é deficiência. O autor defende em sua tese que as crianças pertencentes às classes socialmente desfavorecidas dispõem de um vocabulário básico igual ao de qualquer outra criança e que possuem a mesma capacidade para a aprendizagem.

Segundo Preti (1977) e Tarallo (1986), a Sociolingüística proporciona meios mais eficazes e seguros para análise das variantes lingüísticas em uma mesma comunidade de fala.

Segundo Castilho (1990), Embora a prioridade da linguagem oral sobre a escrita já tenha sido reconhecida há muito tempo, os estudos sobre a língua falada ainda são incipientes, tanto no Brasil como em outros países. Não se chegou ainda a uma descrição básica do Português oral (de suas variedades sociais e regionais) e portanto, estamos longe de ter, à nossa disposição, uma tipologia dos discursos orais.

Paralelamente, e como decorrência desse fato, a situação da oralidade no ensino de língua materna permanece a mesma de tradicionalmente: além de desconsiderada pelos gramáticos e estruturalistas como *variedade* da língua (desprezam-se os registros orais na descrição do idioma), é desconsiderada também como meio de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado pelo que escreve, não pelo que fala, como se a escrita fosse o veículo máximo de comunicação entre os homens. Sabe-se, no entanto, que a oralidade é condição fundamental de existência de uma língua e é sem dúvida o único instrumento de comunicação indispensável ao homem.

A relevância da Sociolingüística no nosso estudo, incide no fato de que ela é a ciência que aborda problemas complexos que envolvem a relação língua/sociedade. Possibilitando as variegadas tentativas de estudo e classificação dos fatores extralingüísticos que influem na maneira - de falar. Nestas tentativas são abarcados fatores como geográficos, históricos, econômicos, políticos, sociais, estéticos. Quase todos os fatores que exercem influência na variação lingüística, estão ligados de uma ou de outra forma, ao problema da comunicação/relacionamento, envolvendo *emissor - situação - receptor*.

As variações lingüísticas que se pretendem investigar e analisar se manifestam no plano da oralidade, não testada na modalidade escrita - esta possui características peculiares, diferentes da modalidade oral; no uso daquela modalidade, o informante age com maior naturalidade; é uma linguagem afetada de redundâncias, reparações e correções que a caracterizam como uma linguagem descontraída e, aparentemente "caótica". Ao contrário, a forma escrita procura ser formal, solene e enfeixada por regras que a tornam mais obediente e, portanto, normativa.

O "corpus" para análise será composto por depoimentos de oito alunos cursando a 2ª série do ensino médio da EAS.

Os informantes serão divididos em grupo **A** e grupo **B**. Os critérios usados para seleção de cada um dos grupos foram: casa própria, carro, renda familiar. Os informantes do grupo **A**, em número de quatro, possuem renda familiar acima de sete salários mínimos;

* Doutorando em Lingüística da Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: ochs@zipmail.com.br

enquanto os de grupo **B**, em número de quatro, são, geralmente, filhos de trabalhadores rurais e possuem, renda de um a dois salários-mínimos. Quanto aos demais critérios: carro e casa própria, apenas os informantes do grupo **A** os possuem.

O item selecionado para análise foi o *Apagamento dos Ditongos*, visto que achamos o fator mais coerente para um estudo que envereda pela oralidade.

Optou-se pelo 2º ano do ensino médio por se tratar de uma etapa em que o aluno já domina determinadas técnicas da escrita e provavelmente terá mais domínio na estratégia da fala.

Quanto a escolha do sexo masculino, deve-se ao fato de a EAS não permitir que alunas sejam matriculadas no regime de internato, o que acontece com os alunos, o que permitiu maior acesso do autor, quando das visitas à escola.

Ao analisar o material coletado, detectou-se a **Flutuação Fonética** aqui analisada, identificando-a como o **Apagamento do Ditongo**. Tal flutuação fonética ocorreu em ambientes distintos, cujos casos estão ordenados, a seguir, com base nas suas peculiaridades.

GRUPO A

No grupo A, composto por quatro informantes, ocorreu o **apagamento do ditongo**, conforme exemplos:

1 - Apagamento do ditongo

- a. [jũ'keru] ⇒ Junqueiro
- b. [padru, era] ⇒ padroeira
- c. ['sɛ ri] ⇒ série
- d. [mamo'ero] ⇒ mamoeiro

Atentando para as ocorrências, constatou-se que o **apagamento do ditongo** ocorre com a supressão do declive silábico, posição ocupada pela semivogal "i" [y]. Na ocorrência (d), acontece um fenômeno que pode ser analisado de duas maneiras: se a palavra "série" for considerada como trissílaba: "sé-ri-e", o que ocorre é um apagamento da última vogal; se, por outro lado, for considerada dissílaba: "sé-rie", acontece o apagamento do acento silábico, ao contrário do que ocorreu nos demais exemplos. Estas duas possibilidades de análise são possíveis, pois nem a própria NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) definiu com precisão os casos de ditongo em final de palavra. Optamos por considerar esse dado como ditongo para um maior enquadramento no corpus coletado.

2 - Flutuações

Observou-se, ainda, uma flutuação na ocorrência do ditongo, já que o mesmo informante algumas vezes o realiza e outras, não.

- a. [jũ'keyru] ⇒ Junqueiro
- b. [jũ'keru] ⇒ Junqueiro
- c. [viɔ'lɛsya] ⇒ violência
- d. [viɔ'lɛsa] ⇒ violència

3 - Não-apagamento do ditongo

A hipótese da flutuação deve ser considerada, pois no corpus levantado, também, existem palavras onde o apagamento do ditongo não se verifica.

- a. ['koyzas] ⇒ coisas
- b. ['kawma] ⇒ calma
- c. [kɔ'lɛ giw] ⇒ colégio

No grupo A, verificou-se a ocorrência da inserção da semivogal [y], criando com isso uma sílaba ditongada.

- d. [a'vɔys] ⇒ avós

Grupo B

No grupo B, com o mesmo número de informantes, constatou-se qualitativamente as mesmas ocorrências, embora quantitativamente o número de ocorrências de apagamento do ditongo neste grupo tenha sido maior. Para efeito de ilustração, exemplificaremos, mas não mais comentaremos as ocorrências, pois as explicações são similares às anteriormente dadas:

1 - Apagamento do ditongo

- a. ['fɛra] ⇒ feira
- b. ['poku] ⇒ pouco
- c. [ɪnagu'rada] ⇒ inaugurada

2 - Flutuações

- a. ['mũytʃu] ⇒ muito
- b. ['mũtu] ⇒ muito
- c. [ʒpɔ'r'tãsia] ⇒ importância
- d. [ʒpɔ'r'tãsa] ⇒ importância

3 - Não-apagamento do ditongo

- a. [kɔ'lɛ giw] ⇒ colégio
- b. [ɪfã'sya] ⇒ infância

Também há ocorrência, no grupo B, da inserção da semivogal [y], formando uma sílaba ditongada.

- [atra'vɛ ys] ⇒ através

Enfim, a análise do **apagamento do ditongo** mostrou que as ocorrências do grupo **B** apresentaram menor proximidade com a língua culta do que as ocorrências do grupo **A**. Entretanto, não se pode afirmar que essa diferença cause distinção qualitativa entre os dois grupos, uma vez que em todas as falas analisadas verificou-se a flutuação fonética em questão.

Como vimos até o momento, a oralidade constitui-se numa prática cotidiana e necessária para a vida em comunidade. Todas as atividades humanas têm sempre como suporte a linguagem, e, mais propriamente, a modalidade oral. Assim, o seu estudo deve ser estimulado, não só para que se enriqueçam os estudos lingüísticos, mas também, para que, por extensão, se possa viabilizar uma prática de ensino de língua, oral/escrita, mais profícua. Sabendo-se que o aluno de ensino fundamental (e até de ensino superior) escreve como se estivesse falando e que tal atitude é desaconselhável do ponto de vista da forma escrita padrão culta, aceita socialmente. Faz-se, assim, necessário, que as escolas repensem as suas práticas e procurem caminhos (teóricos e práticos) para amenizar o problema.

Referências bibliográficas

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. "Português falado e ensino de gramática. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, Nº 79, mar., 1990.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. (in 1983: Padrões Sociolingüísticos, Madrid: Cátedra).
- PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis da fala*. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo, Ática, 1986.

O padrão acentual do Pykobyê

Rosane Muñoz de Sá

Universidade de São Paulo - USP/UNINOVE

ABSTRACT: *The goal of this paper is to describe stress pattern of Pykobyê, Timbira group. As methodology to analyse data, non-linear theories were used (Halle & Vergnaud, 1987; Hayes, 1994), however, it was proved to be necessary a morphophonologic study involving word-formation too. Anyway, it was possible to establish patterns concerning metrical foot.*

PALAVRAS-CHAVES: *línguas indígenas, tronco Macro-Jê, fonologia, acento*

Introdução

O Pykobyê apresenta o seguinte quadro de unidades distintas:

<i>p</i>	<i>t</i>	<i>ʃ</i>	<i>k</i>	<i>kʰ</i>
<i>m</i>	<i>n</i>			
<i>w</i>	<i>r</i>	<i>j</i>		<i>h</i>
		<i>i</i>	<i>i</i>	<i>u</i>
		<i>eẽ</i>	<i>əã</i>	<i>oõ</i>

Os padrões silábicos encontrados foram CV e CVC, sendo o padrão máximo C(C)VC. Foi também atestada uma sílaba particular – VC – somente em início de palavra.

1. Tipo de pé

O acento da língua é previsível e tem caráter delimitativo. Do corpus analisado, cerca de 97% dos dissílabos apresentam a última sílaba acentuada, ou seja, possuem pé dominante à direita. Em relação aos trissílabos, isso ocorre em cerca de 93% e nos polissílabos em 100% dos casos. Por esses dados, pode-se classificar o Pykobyê, segundo Hayes (1994), como uma língua que apresenta pé métrico iâmbico. Entretanto, outros fatos devem ser analisados.

Hayes classifica os pés métricos em três padrões:

- troqueu silábico – pé dominante à esquerda e insensível ao peso silábico
- troqueu moraico – pé dominante à esquerda e sensível ao peso silábico (moras)
- iambo moraico – pé dominante à direita e sensível ao peso silábico (moras)

Não há, portanto, iampos que sejam insensíveis ao peso silábico. Ora, o Pykobyê privilegia a sílaba fechada CVC e faz alguma distinção entre vogais longas e breves, o que poderia atestar sua sensibilidade ao peso silábico.

Além disso, na análise de empréstimos do Português, nota-se que, além de ocorrer um apagamento da última vogal da sílaba canônica CV em vocábulos com mais de uma sílaba, em casos de proparoxítonas, todas as sílabas posteriores são apagadas até o vocábulo tornar-se oxítono e pesado, fato que ajuda a corroborar a tese de sensibilidade ao peso na sílaba acentuada. Exemplos:

Português	Pykobyê
(1) <i>'sa.ja</i>	<i>ʃʃaj</i>
(2) <i>'xe.di</i>	<i>rit</i>
(3) <i>sa.'rã.pu</i>	<i>ʃʃa.'rãp</i>
(4) <i>bi.si.'kle.ta</i>	<i>be.se.'kret</i>
(5) <i>'o.ni.bus</i>	<i>o:n</i>
(6) <i>'sa.ba.du</i>	<i>ʃʃap</i>

Entretanto, na análise do corpus, foram encontrados dissílabos cujas sílabas pesadas – VC ou CVC – não portam o acento. Exemplos:

(7) <i>am.'ʃfu</i>	'rato'
(8) <i>hom.'re</i>	'homem'

(9) *pop.'hu* 'folha da bananeira'

Outros puderam ser segmentados em dois morfemas:

- | | | | | |
|----------------------|---|-------------|-------------|---------------------|
| (10) <i>ej.'kʰə</i> | → | <i>ej</i> | <i>'kʰə</i> | 'minha pele' |
| (11) <i>eh.'kʰə</i> | → | <i>eh</i> | <i>'kʰə</i> | 'sua pele' |
| (12) <i>ah.'rã</i> | → | <i>ah</i> | <i>'rã</i> | 'qualquer flor' |
| (13) <i>ah.'hə</i> | → | <i>ah</i> | <i>'hə</i> | 'qualquer semente' |
| (14) <i>kʰən.'re</i> | → | <i>kʰən</i> | <i>'re</i> | 'pedrinha, miçanga' |
| (15) <i>pət.'re</i> | → | <i>pət</i> | <i>'re</i> | 'tamanduá pequeno' |
| (16) <i>prut.'te</i> | → | <i>prut</i> | <i>'te</i> | 'sapo grande' |

Tal fato parece estar relacionado a processos de formação de palavras ou a morfemas que são acentuados ainda no léxico, e só poderá ser melhor compreendido através de uma análise morfofonológica.

Já entre os poucos casos de dissílabos com pé dominante à esquerda (3%), a sílaba portadora do acento é invariavelmente pesada. Exemplos:

- | | |
|---------------------|---------------|
| (17) <i>'hə:ka</i> | 'jibóia' |
| (18) <i>'no:re</i> | 'negação' |
| (19) <i>'po:re</i> | 'ali' |
| (20) <i>'rəh.mə</i> | 'antigamente' |
| (21) <i>'rih.mə</i> | 'já' |

Nos três primeiros casos, o alongamento vocálico pode ser analisado como resultado do processo de acentuação, ou seja, um vocábulo paroxítono sempre terá que apresentar na superfície a sílaba acentuada pesada.

Nos casos abaixo, foi possível segmentar os vocábulos em dois morfemas:

- | | | | | |
|-----------------------|---|-------------|-------------|------------------------------|
| (22) <i>pēh.ʃit</i> | → | <i>'pēh</i> | <i>ʃit</i> | 'coivara, queima de árvores' |
| (23) <i>'pēh.krat</i> | → | <i>'pēh</i> | <i>krat</i> | 'tronco' |
| (24) <i>'pēh.měn</i> | → | <i>'pēh</i> | <i>měn</i> | 'derrubar árvores' |
| (25) <i>'pēh.hi</i> | → | <i>'pēh</i> | <i>hi</i> | 'galho' |

Esses casos parecem comprovar que certos morfemas são acentuados ainda no léxico enquanto outros não, mas que, de qualquer forma, a sílaba acentuada deve ser pesada quando o morfema for paroxítono.

Hayes, em seu trabalho, não analisou línguas indígenas sul-americanas, mas atenta para a possibilidade de línguas que tenham perdido, ao longo de sua história, a sensibilidade ao peso silábico. Dentre as línguas Timbira estudadas até hoje, nada se pôde concluir quanto à distinção entre vogais longas e breves. O Pykobyê apresenta um alongamento vocálico compensatório devido ao apagamento de uma consoante subespecificada e, em determinados casos, devido à necessidade de que certas sílabas acentuadas sejam pesadas. Mas somente uma análise prosódica mais detalhada permitirá entender porque muitos vocábulos oxítonos não possuem acentuação na sílaba pesada.

2. Direção de construção e acento secundário

Através da análise de trissílabos e polissílabos, pôde-se concluir que o pé é construído da direita para a esquerda e, em alguns casos, é iterativo.

2.1. Trissílabos

Na maioria dos casos de trissílabos com pé dominante à direita, o pé à esquerda é extramétrico. Nesses casos, pôde-se segmentar os vocábulos em dois morfemas distintos. Exemplos:

	< . >	(. *)	
(26) <i>ej.kʃi.'krat</i>	→	<i>ej</i>	<i>kʃi.'krat</i> 'minha coxa'
(27) <i>ej.kʃrã.'he</i>	→	<i>ej</i>	<i>kʃrã.'he</i> 'minha caveira'
(28) <i>ku.ʃrən.'re</i>	→	<i>ku</i>	<i>ʃrən.'re</i> 'pouca água (água curta)'
(29) <i>ku.ʃe.'tet</i>	→	<i>ku</i>	<i>ʃe.'tet</i> 'água limpa'
(30) <i>ah.pra.'re</i>	→	<i>ah</i>	<i>pra.'re</i> 'qualquer ave'
(31) <i>ah.ʃraʃ.'re</i>	→	<i>ah</i>	<i>ʃraʃ.'re</i> 'qualquer criança'

Como o pé da borda esquerda não é considerado, o acento secundário cai na sílaba imediatamente posterior à sílaba portadora do acento primário, respeitando-se a direção da direita para a esquerda.

Dentre os inúmeros casos de trissílabos com pé dominante à direita e pé à esquerda extramétrico, a acentuação ocorre obrigatoriamente após composição de palavras no nível lexical, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

(32) <i>ah.ʃri.'hu</i>	→	<i>ah.ʃri</i>	<i>'hu</i>	'folha do caju'
(33) <i>ah.ʃri.'par</i>	→	<i>ah.ʃri</i>	<i>'par</i>	'cajueiro'
(34) <i>ka.ʃər.'ʃə</i>	→	<i>ka.ʃər</i>	<i>'ʃə</i>	'abelha tataíra'
(35) <i>ko.kʃrã.'ʃə</i>	→	<i>ko.kʃrã</i>	<i>'ʃə</i>	'abelha preta'
(36) <i>pra.te.'twim</i>	→	<i>pra.te</i>	<i>'twim</i>	'banha de boi'
(37) <i>pra.te.'jē</i>	→	<i>pra.te</i>	<i>'jē</i>	'carne de boi'

O primeiro morfema já apresenta acentuação com cabeça à direita; ao receber um novo morfema tônico sufixado, o acento primário é deslocado para a borda direita, atendendo ao padrão iâmbico. Assim, forma-se um novo pé da direita para a esquerda e o pé à esquerda torna-se extramétrico.

(. *)	+	(*)	→	(.) (. *)
<i>pra 'te</i>	+	<i>'jē</i>	→	<i>pra 'te 'jē</i>
boi	+	carne	→	carne de boi

Em alguns casos de trissílabos com pé dominante à direita, não foi possível segmentar os vocábulos em morfemas, mas o padrão encontrado foi o mesmo.

Já em 9% dos casos de trissílabos com pé dominante à direita, ocorre uma peculiaridade: o acento secundário cai na borda esquerda do vocábulo. Exemplos:

(38) <i>aw.ja.'hi</i>	'caçada'
(39) <i>aw.kah.'te</i>	'amanhã'
(40) <i>hir.ʃe.'kak</i>	'cesta'
(41) <i>hüm.jē.'te</i>	'jurubeba'
(42) <i>põh.te.'ʃwa</i>	'taquara'

Apenas no caso abaixo foi possível segmentar em dois morfemas:

(43) <i>pa:.'ʃwə:.'re</i>	<i>'pa: ʃwə:.'re</i>	'eu também'
---------------------------	----------------------	-------------

Seguindo a hipótese apresentada sobre composição de palavras, pressupõe-se que estes vocábulos pertençam a uma outra classe de palavras em que o pé à esquerda não seja extramétrico e sim, degenerado. Ou seja, considerando que todas as palavras apresentadas no quadro acima possam ser segmentadas em dois morfemas, sendo o primeiro monossilábico, este será tônico e o seguinte apresentará pé dominante à direita. Na junção dos dois morfemas, não ocorrerá um novo processo de acentuação como acontece nos vocábulos

com pé extramétrico à esquerda, permanecendo, contudo, o acento primário na borda direita.

(*)	+	(. *)	(.) (. *)
<i>'pa:</i>	+	<i>ʃwə:.'re</i>	<i>pa:.'ʃwə:.'re</i>
1	+	'também'	'eu também'

Apesar de ser tolerado por muitos teóricos, o pé degenerado encontra oposição em Hayes (1994) que o restringe, em sua "Proibição Fraca", à posição de portador de acento primário. No caso do Pykobyê, ele porta o acento secundário, contradizendo a teoria de Hayes, mas uma outra hipótese só poderá ser analisada com um estudo de morfofonologia.

Os 7% de trissílabos encontrados no corpus que não apresentaram acentuação primária na borda direita parecem ser um caso de classe de palavras que contam pé extramétrico à direita:

(44) <i>am.'jõ.kʃən</i>	'festa'
(45) <i>eh.'no.na</i>	'ontem'
(46) <i>en.'tah.kəm</i>	'hoje'
(47) <i>pə.'ka.te</i>	'areia'

(. *) < . >

Entretanto, para seguir essa hipótese, a direção da construção teria que ser alterada da esquerda para a direita, mantendo a cabeça à direita. Como não foi possível a segmentação de nenhum dos vocábulos, estes serão considerados, por enquanto, uma exceção ao padrão acentual.

2.2. Polissílabos

Estudando os polissílabos pares, foi encontrada uma regularidade similar a dos dissílabos. Noventa por cento desses vocábulos apresentam a seguinte grade métrica:

(. . *)	
(. *) (. *)	
(48) <i>ej.kʃre.ka.'ʃun</i>	'meu quarto (dependência da casa)'
(49) <i>ej.kʃre.jar.'kwa</i>	'minha porta'
(50) <i>ah.kit.ko.'ʃoj</i>	'pato selvagem'
(51) <i>ah.kit.ʃə.'ʃək</i>	'galinha selvagem'
(52) <i>ka.ʃa.na.'po</i>	'casamento'

Observa-se a direção da direita para a esquerda e o pé dominante à direita confirmando o padrão acentual da língua.

Os únicos dois vocábulos (10%) que não seguem esse padrão acentual, isto é, apresentam acento secundário na borda esquerda, devem ser analisados em conjunto com um grupo de polissílabos ímpares que podem ser segmentados nos seguintes morfemas:

(53) <i>kuj.ka.ti.'ji</i>	→	<i>'kuj</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(54) <i>ʃip.ka.ti.'ji</i>	→	<i>'ʃip</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(55) <i>ha.rə.ka.ti.'ji</i>	→	<i>ha.'rə</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(56) <i>ko.krə.ka.ti.'ji</i>	→	<i>ko.'krə</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(57) <i>kro.rə.ka.ti.'ji</i>	→	<i>kro.'rə</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(58) <i>ma.rə.ka.ti.'ji</i>	→	<i>ma.'rə</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>
(59) <i>pə.kup.ka.ti.'ji</i>	→	<i>pə.'kup</i>	<i>ka.'ti</i>	<i>'ji</i>

Esses vocábulos representam nomes de equipes de corrida de tora, uma competição existente entre os povos Timbira. O primeiro morfema, que varia, é o nome da equipe, o segundo - 'kati' - equivale a "povo" e o terceiro - 'ji' - também significa "povo", que em Português aparece como o "jê" do final da denominação de várias tribos dessa família, como os Gavião Parkatejê, os Apinaje e os próprios Gavião Pykobjê (grafado como Pykobyê).

Cada um desses morfemas porta um acento próprio: os

monossílabos são tônicos e os dissílabos apresentam pé dominante à direita. Na junção, a regra de acento é reaplicada para formar os pés métricos.

No caso dos polissílabos pares:

$$\begin{array}{l} (\quad \cdot \quad \quad \quad * \quad) \\ (* \quad) (\quad \cdot \quad \quad * \quad) \\ (* \quad) (\cdot \quad * \quad) (* \quad) \end{array}$$

kuj ka ti ji

No caso dos polissílabos ímpares:

$$\begin{array}{l} (\quad \cdot \quad \quad \quad * \quad) \\ (\cdot \quad * \quad) (\quad \cdot \quad \quad * \quad) \\ (\cdot \quad * \quad) (\cdot \quad * \quad) (* \quad) \end{array}$$

pə kup ka ti ji

Em ambos os casos, são encontrados pés degenerados à direita portadores do acento primário e, desta vez, ao invés de se caracterizar

uma mudança na direção da construção do pé, pode-se afirmar que existe iteratividade por tratar-se de reaplicação da regra de acentuação.

Conclusão

Em suma, pode-se concluir que, na grande maioria dos casos, o Pykobyê apresenta um padrão acentual com pés métricos dominantes à direita cuja direção de construção é da direita para a esquerda. O estudo de alguns casos particulares somente será possível através de uma análise conjunta com os processos de formação das palavras, que deverá ser objeto de um trabalho posterior.

Referências bibliográficas

- HALLE, M. & VERGNAUD, J.R. *An essay on stress*. Cambridge, Massachussets: MIT Press, 1987.
 HAYES, B. *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

A teoria do léxico gerativo: uma abordagem crítica

Rove Luiza de Oliveira Chishman

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

ABSTRACT: *The goal of this work is to offer a critical analysis of the Generative Lexicon Theory. The problems related to the representational nature had led to a discussion about the characterization of the qualia structure. The problems related to the generative nature had led to a discussion about the strong compositionality.*

PALAVRAS-CHAVE: *semântica léxico polissemia estrutura qualia*

Neste trabalho, proponho-me a apresentar uma análise crítica sobre a Teoria do Léxico Gerativo (TLG), abordagem na área da semântica lexical delineada por James Pustejovsky (1995) a fim de reunir interesses da Ciência Linguística e da Ciência da Computação. Centralizando a análise nos dois componentes comprometidos com a essência gerativa da teoria – o sistema de representação em níveis e os mecanismos gerativos –, estruturamos este trabalho em três partes: (i) a apresentação da TLG; (ii) a TLG e seus críticos e (iii) a natureza das críticas.

1. A teoria do léxico gerativo

James Pustejovsky modela sua semântica lexical a partir do princípio de que o léxico não pode ser apresentado como um conjunto estático de palavras. Entre os objetivos da teoria, destacam-se os seguintes: (i) fornecer uma representação formal da linguagem para capturar a natureza gerativa da criatividade lexical e o fenômeno da extensão de sentido; (ii) fornecer uma descrição de como as expressões das línguas naturais têm conteúdo e explicar como esse conteúdo pode suportar modificação contínua e modulação em contextos novos; (iii) fornecer um tratamento unificado para o fenômeno da polivalência, mudança de tipos e polissemia regular.

Para capturar o significado lexical, são propostos quatro níveis de representação:

a) **Estrutura Argumental:** especifica o número e tipo de argumentos lógicos e indica o mapeamento com a sintaxe;

b) **Estrutura de Evento:** distingue estados, processos e transições e adota uma análise sub-eventual;

c) **Estrutura Qualia:** apresenta os atributos essenciais de um objeto, através dos papéis *formal*, *constitutivo*, *télico* e *agentivo*, e é a principal responsável pela explicação da polissemia sistemática;

d) **Estrutura de Herança:** fornece princípios de organização global para o léxico, integrando-o em um todo conceptual.

A título de exemplo, considere-se a representação parcial do verbo *construir*, com as estruturas argumental e de evento:

(1) Construir

ARGSTR =	ARG1 = indivíduo_animado
	ARG2 = artefato
	D-ARG = material
EVENTSTR =	E1 = processo
	E2 = estado
	RESTR = < α
	HEAD = E1

Se as informações taxonômicas contidas nas entradas lexicais já são um forte indicativo da preocupação da teoria em capturar a expressividade do léxico, são os fatores gerativos os responsáveis pela efetivação do processo interpretativo. Dos mecanismos propostos pela Teoria do Léxico Gerativo para operar sobre os níveis de representação, merecem destaque os *Paradigmas Conceptuais Lexicais* (os LCPs), a operação de *coerção de tipos* e a transformação semântica denominada *co-composição*.

Os paradigmas conceptuais lexicais fornecem um meio de caracterizar um item lexical como uma meta-entrada. São ilustrativos

por expressarem o modo como os níveis de representação interagem para codificar as ambigüidades de alternâncias nominais.

A coerção de tipos é a operação semântica que converte um argumento para o tipo que é esperado por uma função; do contrário, ocorreria um erro de tipo. Para explicar o comportamento de verbos como *começar*, *gostar*, *querer*, *acreditar*, que co-ocorrem com diferentes argumentos. Tomem-se os seguintes exemplos:

(2) a. João quer partir.

b. João quer uma cerveja.

c. João quer que Pedro parta.

Adotando essa estratégia, deve-se admitir que se têm três realizações sintáticas distintas, mas associadas a um mesmo tipo semântico - uma proposição. Nos casos *b)* e *c)*, o tipo esperado pela função emerge a partir de uma operação que resgata o tipo semântico representado no papel télico incorporado na entrada lexical do argumento. Em se tratando, por exemplo, da entrada lexical da palavra *cerveja*, haveria no papel télico a informação de que esta serve para se beber.

Uma outra operação que expressa bem essa forma alternativa de conceber a aplicação de função é a co-composição, uma regra que permite que o significado de uma sentença também seja determinado a partir da aplicação da função do argumento sobre o verbo. É explorando a semântica dos artefatos que Pustejovsky defende que há apenas um sentido para *bake* – o sentido de mudança de estado. A segunda interpretação, o sentido de criação, é derivada através da própria semântica de *cake*, que faz referência no qual agente ao processo de *bake*.

Ligação seletiva é o mecanismo da TLG que lida com a semântica dos adjetivos. A estratégia adotada por Pustejovsky para analisar a permeabilidade de sentido envolvendo a modificação adjetival consiste em criar um mecanismo capaz de fazer uso da descrição semântica dos nomes modificados pelos adjetivos para dar conta dos sentidos contextualizados.

2. A TLG e seus críticos

Reuniu-se aqui um conjunto de quatro críticas que a TLG tem recebido. Dependendo da linha teórica assumida, voltam-se para aspectos mais gerais ou mais específicos do modelo.

Fodor & Lepore (1998) questionam os argumentos que levaram James Pustejovsky a assumir a premissa de que as entradas lexicais devem ser objetos tipicamente complexos. Os autores querem essencialmente mostrar que as entradas lexicais só devem ser complexas de uma maneira que não comprometa a tese de que o significado é atomístico nem a identificação do significado lexical com a denotação.

Na primeira parte da crítica, a análise se volta para três dos argumentos oferecidos por Pustejovsky para sustentar a complexidade das entradas lexicais: a necessidade de o modelo expressar as relações interlexicais, o compromisso com a boa formação semântica e as correlações com distribuição sintática.

O problema de a semântica lexical especificar as relações interlexicais, segundo Fodor & Lepore, está na necessidade ou não de uma inferência para a constituição do significado. Partindo do princípio de que as inferências necessárias, como *dois* \Rightarrow *primo*, não preci-

sam constituir o significado, eles criticam o compromisso do modelo em expressar inferências mais fracas.

O segundo argumento discutido, voltado para as dificuldades da TLG em expressar as propriedades de boa formação semântica, concentra-se em sentenças cuja má-formação está associada à semântica dos complementos. Exemplos como *began the dictionary* e *began the rock*, vistos como anômalos por Pustejovsky em função do que se associa normalmente a *dicionários* e *pedras*, não são rejeitados por Fodor & Lepore. Em caso de haver defectividade do significado, acrescentam eles, as representações lexicais deveriam identificar.

A sustentação do terceiro argumento para justificar a complexidade das entradas lexicais – a relação entre semântica lexical e distribuição sintática – esbarra na imprecisão da metalinguagem.

A segunda parte da crítica põe em cheque a visão de polissemia assumida por Pustejovsky. Se para o autor de **The Generative Lexicon** capturar a relação lógica dos dois sentidos de uma expressão polissêmica é um fato que deve ser contemplado pelas entradas lexicais, para Fodor & Lepore, casos de polissemia que são sintaticamente homogêneos, tais como *janela* significando *abertura* ou *objeto físico*, são meros exemplos de um caso mais geral de que as palavras podem assumir infinitos sentidos em diferentes contextos.

Os autores, mais uma vez, se referem ao problema das inferências. Questionando o recurso que Pustejovsky emprega para capturar a sensibilidade do significado ao contexto e, conseqüentemente, reduzir o número de sentidos armazenados no léxico, Fodor & Lepore rejeitam a idéia de que o significado das expressões regentes possa ser modelado pela semântica das expressões regidas, como previstas pela operação de co-composicionalidade.

Fodor & Lepore encerram a crítica apresentando de forma mais explícita a sua concepção de geratividade. Para eles, geratividade e complexidade lexical não são fatores necessariamente indissociáveis. Ao se manifestarem sobre a questão mais diretamente ligada à geratividade – a composicionalidade –, eles são categóricos: cada constituinte contribui com o seu conteúdo, e o efeito de um constituinte sobre os demais é absolutamente independente de contexto.

A releitura que Gayral (1998) faz da proposta de Pustejovsky também focaliza aspectos já criticados por Fodor & Lepore: a versão de composicionalidade, o papel das inferências, a estrutura qualia e a geratividade; contudo, segue uma ótica diametralmente oposta.

Se para Fodor & Lepore a versão de composicionalidade adota por Pustejovsky é forte demais, para Gayral, o próprio princípio de composicionalidade já é motivo de questionamento. Fodor & Lepore são céticos quanto às inferências lexicalmente governadas; Gayral, em contrapartida, considera parâmetros como a situação de enunciação e intenção comunicativa como relevantes para tratar as inferências. A estrutura qualia também é criticada por Gayral por expressar o conhecimento público de uma forma muito controlada. Em suma, é a ótica de quem considera que a interpretação é mais bem explicada como uma habilidade de fazer inferências pragmaticamente orientadas do que como um exercício de tradução sobre uma forma lógica.

Para Gayral, a TLG, apesar de levar em conta uma certa criatividade do significado no contexto, deixa a desejar por não reconhecer o processo interpretativo como um imenso jogo de interações, isto é, um processo dinâmico que atinge um tipo de equilíbrio quando todas as restrições, de todos os níveis, tenham sido levadas em conta.

Ao contrário das duas críticas anteriores, que não assumem qualquer compromisso com o lexicalismo, os estudos de Godard & Jayez (1993) e Verspoor (1997) examinam o tratamento proposto para explicar o fenômeno da metonímia lógica, em especial o processo de interpretação das sentenças com verbos que podem ter como complemento um VP eventivo ou um NP, como *begin*, *finish* e *enjoy*, a partir de uma perspectiva totalmente compatível com a assumida por Pustejovsky. Tanto Godard & Jayez (1993) como Verspoor (1997), conseqüente-

mente, compartilham da idéia de que a informação estruturada sobre o significado lexical desempenha um papel crucial para explicar a interpretação das sentenças metonímicas.

Godard & Jayez se voltam para o processo de coerção de tipos. Eles propõem uma abordagem para a coerção em que as diferenças nas propriedades coercitivas desses verbos são lexicalmente especificadas, de maneira que a coerção não exige uma mudança do NP complemento, já que esta é incorporada em uma representação semântica ricamente estruturada.

Para dar conta do processo interpretativo obtido pela operação de coerção, Godard & Jayez propõem um conjunto de restrições impostas pelo verbo a seu NP complemento. Isso significa que as propriedades do complemento coagido, que desempenham um papel crucial na aceitabilidade da construção ou não no conjunto da interpretação, são selecionadas pelo verbo.

Verspoor, por sua vez, propõe que os dados que expressam metonímia lógica sejam abordados em termos de interação entre processos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Através de evidências extraídas de corpus, ela sustenta que, para gerar as diferentes possibilidades de interpretação das metonímias lógicas, a coerção não pode se limitar a uma simples conversão do tipo semântico do NP complemento em um evento. O problema da forma como a TLG formula a operação de coerção está na dificuldade de expressar a influência contextual sobre a interpretação dessas construções, já que os eventos licenciados são apenas os especificados pelos componentes da estrutura qualia.

Da análise dos dados extraídos do corpus, Verspoor chega a uma constatação interessante para propor uma solução para o tratamento das metonímias: as metonímias agentivas ocorrem em um conjunto mais amplo de objetos, que têm em comum a propriedade de serem artefatos. O licenciamento das metonímias télicas está diretamente associado à especificação lexical do evento convencionalmente associado com um nome particular sobre o uso metonímico.

3 A Natureza das críticas

No que tange aos problemas configuracionais apontados pelos diferentes enfoques, merece destaque a influência do pensamento de Moravcsik (1975, 1981, 1990) nas formulações da TLG. No que se refere aos problemas operacionais, merece ênfase o funcionamento dos mecanismos gerativos.

A forma como Fodor & Lepore abordam o papel das inferências evidencia o comportamento dos autores em submeter a TLG a critérios próprios ao contexto filosófico. O mesmo questionamento acerca da possibilidade de tratar o significado, polêmica que norteia os estudos semânticos desde Quine, está presente nos argumentos de Fodor & Lepore. Desta forma, os autores não avaliaram a TLG no contexto com o qual ela está comprometida, o que significa que seus méritos não podem ser julgados apenas em termos de critérios filosóficos ou psicológicos. O fato de Fodor & Lepore não se manifestarem a respeito de todo o aparato do sistema de tipos, alegando se tratar de uma notação imprecisa e vaga, é uma prova de que os compromissos multidisciplinares da proposta de Pustejovsky não estão sendo levados em conta.

As críticas ao sistema representacional não se limitam, contudo, à opção por uma abordagem não-atômica. O problema das inferências não se reduz ao problema da analiticidade. Fodor & Lepore, ao analisarem a semântica do verbo *bake*, questionam sobre a obrigatoriedade de as entradas lexicais para os artefatos informarem a faceta agentiva. Se para artefatos como *bolo*, *pão* e *bolacha* a referência à atividade que os originou parece mais relevante, para artefatos como *lápiz* e *faca*, esse tipo de informação não parece necessário para determinar quem sabe e quem não sabe o significado desses termos.

Ainda que a questão esteja diretamente relacionada ao funcionamento da operação de coerção, parte das dificuldades tem sua origem

primeira nos papéis qualia que são acessados no processo de composição semântica. O problema tem a ver com a forma simplificada como os fatores gerativos de Moravcsik – sistema em que Pustejovsky se inspira para formular a estrutura qualia – são explorados.

Mesmo reconhecendo que se está tratando de modelos teóricos que assumem compromissos teóricos distintos, há uma série de preocupações apontadas por Moravcsik que tem uma repercussão direta nas formulações de Pustejovsky. São elas: (i) o fato da compreensão incompleta; (ii) o fato da continuidade, que prevê a mudança de intensão apesar de a extensão continuar fixa; (iii) o fato do uso homogêneo; (iv) o papel explanatório dos tipos naturais; (v) fatos de desenvolvimento, por sugerirem que muitas palavras são aprendidas gradualmente, o que leva Moravcsik a fazer referência a *camadas* de intensões.

Tendo em vista essa caracterização, é possível vislumbrar vários pontos em comum, mesmo considerando que a proposta de Moravcsik siga uma orientação filosófica tradicionalmente assentada. Destacam-se a referência a camadas de intensões, o que levaria a uma estrutura qualia incompleta, e a possibilidade de os padrões explanatórios serem preenchidos de diferentes formas, o que também é totalmente compatível com o processo automático ou não de preencher os papéis.

As inadequações que Fodor & Lepore apontam para o tratamento que Pustejovsky propõe para a interpretação do VP *bake a cake* são reflexo não só da insatisfação dos críticos em relação ao processo de co-composição, como também do seu ceticismo em relação a aspectos fundamentais da teoria, tais como a visão de modulação do significado e a representação das entradas lexicais.

Em sua resposta a Fodor & Lepore, Pustejovsky (1998) apresenta exemplos de construções com o verbo *usar* para ilustrar a aplicabilidade da noção de co-composicionalidade.

- (3) a. João usou a faca no peru.
- b. Maria usa lentes de contato desde a faculdade.
- c. Este carro usa gasolina sem aditivos.

Pustejovsky salienta que a utilidade de um verbo desse tipo – denominado *verbo leve* ou *subespecificado* – está na sua capacidade de economia de expressão, uma vez que a menção a uma atividade particular pode ficar elíptica, como a atividade de *cortar*, em (3)a., e o ato de *vestir* em (3)b.

Cabe a uma operação formal – a co-composição – mapear a expressão a um novo significado, o que significa combinar a estrutura qualia do NP com o verbo semanticamente subespecificado; decorre desse mecanismo a geração dos diferentes sentidos, capturando o uso criativo das palavras.

Trata-se, sem dúvida, de um exemplo bem mais evidente de composição rica do que o caso *bake*. O exemplo com o verbo *usar* sugere que o número de interpretações depende da análise composicional do conteúdo semântico dos itens lexicais que constituem a sentença. A aplicação da operação de co-composição para licenciar a interpretação de *bake a cake*, em contrapartida, nos mostra apenas o valor que o conteúdo veiculado pela estrutura de *cake* tem para gerar o sentido de criação de *bake*, de modo que ele deixa de ser considerado como polissêmico.

É, sem dúvida, o tratamento que as construções com *begin* e *enjoy* vêm recebendo da TLG que mais desagrada os críticos. Independente da linha teórica que seguem, as quatro críticas apresentadas

ressaltam que a TLG não dispõe de restrições nem para bloquear interpretações não-desejadas, nem para gerar interpretações ligadas a contextos não-típicos.

Ainda que os exemplos discutidos possam servir de indicativo para rever as condições de funcionamento da operação de coerção, não é o caso de assumir tratamentos alternativos que não objetivem capturar as regularidades que envolvem a combinação do sentido do verbo com tipos particulares de complemento, tais como enumeração de sentido, postulados de significado e extensão pragmática. Considerando os recursos representacionais da TLG e os meios de que dispõe para se integrar ao componente pragmático, conexão já prevista pela estrutura de herança, conclui-se esta apreciação sobre as críticas ao caso *begin* destacando os seguintes aspectos:

(i) O fenômeno da metonímia lógica não pode ser totalmente explicado em termos de processos gerativos governados por restrições lingüísticas gerais; em outras palavras, o léxico não é a única fonte de informação para interpretar as metonímias lógicas;

(ii) Isso significa que o léxico deve estar plenamente integrado a um sistema que leve em conta a influência do contexto, tal como a proposta de Asher & Lascarides (1996), que investiga como a estrutura do discurso pode afetar a seleção de sentidos lexicais, de maneira a licenciar as condições pragmáticas ligadas a certas interpretações dos verbos eventivos;

(iii) A representação do conhecimento veiculado pela estrutura qualia deve prever a influência do uso convencionalizado, o que envolve critérios para preenchimento do papel télico, a faceta menos uniforme da qualia.

Referências bibliográficas

- ASHER, Nicholas, LASCARIDES, Alex. Lexical Desambiguation in a Discourse Context. In: BOGURAEV, Branamir, PUSTEJOVSKY, James. *Lexical Semantics: The Problem of Polysemy*, p. 69-108, 1996.
- CHISHMAN, Rove Luiza de Oliveira. *A Teoria do Léxico Gerativo: Uma Abordagem Crítica*. Porto Alegre: PUC RS, 2000. Tese de Doutorado, Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.
- FODOR, Jerry, LEPORE, Ernest. The Emptiness of the Lexicon: Critical Reflection on J. Pustejovsky's The Generative Lexicon. *Linguistic Inquiry*, 1998.
- GAYRAL, Françoise. Créativité du Sens en Contexte et Hypothèse de Compositionnalité. *Traitement Automatique du Langage (TAL)*, v. 39, n° 1, p. 67-98, 1998.
- GODARD, Danièle, JAYEZ, Jacques. Towards a proper treatment of Coercion Phenomena. *Proceedings of the 1993 European ACL*, 1993.
- MORAVCSIK, Julius. How do Words get their Meanings? *Journal of Philosophy*, vol. 78, p. 5-24, 1981.
- PUSTEJOVSKY, James. *The Generative Lexicon*. Camb./Mass: MIT Press, 1995.
- VERSPoor, Cornelia. *Contextually Dependent Lexical Semantics*. Edinburgh: Center for Cognitive, 1997. PHD Thesis, University of Edinburgh, 1997.

As estratégias comunicativas de produção em língua estrangeira

Rui Manuel Cruse

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ABSTRACT: *The main objective of the present study is to identify, and establish the profile of the main types of communication strategies by means of 'protocol analysis'.*

PALAVRAS-CHAVE: *Estratégias comunicativas, consciente, protocolo verbal e Psicolinguística.*

1. Introdução

As pesquisas sobre aprendizagem / aquisição de língua estrangeira / segunda língua têm se concentrado quase que exclusivamente sobre o produto final da língua em vez dos processos cognitivos que subjazem a aquisição da linguagem. O principal objetivo deste trabalho é identificar e caracterizar as estratégias comunicativas (EC) mais comuns produzidas pelo aprendiz de Língua Estrangeira (LE) – Inglês. Isto se fará através do protocolo verbal, que é uma metodologia de pesquisa inovadora e complementar aos métodos tradicionais, de base cognitivista. Com este novo enfoque metodológico, é possível demonstrar que, através da participação dos próprios aprendizes, adquire-se um conhecimento mais profundo dos processos cognitivos relacionados com a produção das EC.

2. Definição de EC: a abordagem psicolinguística e a perspectiva interacionista

A abordagem psicolinguística é adotada pelo casal Faerch & Kasper (1983a) que consideram as EC como um fenômeno cognitivo que subjaz o próprio comportamento da linguagem na mente humana. A segunda definição é postulada por Tarone (1983), que propõe que as EC nada mais são do que empreendimentos ou recursos que servem para estabelecer a ligação entre o vazio constituído pelo conhecimento lingüístico do aprendiz de LE e pelo conhecimento lingüístico do interlocutor, em situação real de comunicação.

A perspectiva interacionista, na opinião da autora e como o próprio nome sugere, caracteriza-se pelo fato de ocorrer entre os dois interlocutores (falante e ouvinte) a negociação do significado da mensagem. Contudo, Faerch & Kasper (1983a) antecipam alguns problemas em se adotar esta definição. Em primeiro lugar, os autores referem-se à questão do monólogo (onde podem ocorrer também os mesmos problemas comunicativos do diálogo), ao qual esta definição não se aplica, uma vez que o interlocutor do aprendiz está ausente não podendo ocorrer, portanto, a negociação aberta do significado. Em segundo lugar, sabe-se que o aprendiz poderá perfeitamente utilizar esta ou aquela EC durante a interação, sem precisar manifestar a sua intenção em negociar o significado com o seu interlocutor. Na verdade, o aprendiz pode, por inúmeras razões, mudar seu plano estratégico original, optando por um outro plano substitutivo sem ter que, necessariamente, sinalizar para o interlocutor nesse sentido. Tudo leva a crer, portanto, que a definição de Tarone (1983) possa ser aplicada com êxito em relação àquele tipo de EC que se caracteriza por conter um certo tom de “apelo” feito pelo aprendiz durante o diálogo com o seu interlocutor.

Pelas considerações acima, não admira que a definição de base psicolinguística seja a mais utilizada por diversos autores e pesquisadores que trabalham com as EC. É a definição mais adequada e capta, de forma clara, aquilo que efetivamente ocorre com o aprendiz de LE:

“... communication strategies are potentiall conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in

reaching a particular communicative goal.” (Faerch & Kasper, 1983a: 36).

3. EC: planos inconscientes ou conscientes?

A literatura especializada refere-se a estratégias inconscientes e estratégias conscientes (Scliar Cabral, 1991 e Stones, 1998). As primeiras são praticamente automáticas, espontâneas, rápidas, ocorrem em um nível mental inferior ao da plena consciência e estão ligados à idéia de “automatismo” - são produzidas sem o influxo da vontade do indivíduo. Por outro lado, as estratégias conscientes processam-se de uma forma muito mais lenta, organizada e monitorada, ocorrendo gradualmente um controle deliberado e ativo do aprendiz sobre essas estratégias. Este controle deliberado ou consciente das atividades cognitivas é conhecido como **metacognição** (Hatch, 1982 e Stones, 1998).

Partindo do pressuposto de que grande parte das atividades mentais ou cognitivas envolvidas na formulação e utilização das EC exige um maior conhecimento e controle do processamento mental, dirigido por parte do aprendiz, as EC são, na sua essência, estratégias conscientes ou metacognitivas (Faerch & Kasper, 1983a e Auer, 1998). Estas mesmas estratégias ocorrem, normalmente, quando o aprendiz se apercebe de alguma falha na comunicação e são o resultado de um esforço maior de nossa capacidade de processamento.

Na definição de EC formulada por Faerch & Kasper (1983a) acima, os autores falam em planos **potencialmente conscientes**. De acordo com os referidos cientistas, o processo de planejamento das EC pode ser mais ou menos consciente, dependendo do nível do conhecimento lingüístico do aprendiz. Esta postura sugere a existência de uma hierarquia em relação ao grau ou nível de consciência que pode variar de aprendiz para aprendiz ao utilizar uma ou outra EC, ou seja, não existe apenas um único nível consciente mas sim vários, como bem o sabem os psicólogos e psicolinguistas. Os autores sugerem, ainda, que o traço **consciente** deva fazer parte integrante da definição de EC, mas reconhecem, ao mesmo tempo, a grande dificuldade encontrada pelos pesquisadores em definir, empiricamente, se uma determinada EC é ou não consciente. Considerando o fato de que em algumas situações o aprendiz pode não estar absolutamente consciente sobre a utilização desta ou daquela EC, Faerch & Kasper (1983a), sugerem que, para uma definição mais precisa e adequada, não se fale simplesmente em “estratégias conscientes”, mas que nos refiramos às EC como **potencialmente conscientes** (*potentially conscious*). Por outras palavras, toda e qualquer EC possui a virtualidade de ser um plano no qual, quando realizado, o falante possui um conhecimento (controle) imediato de sua própria atividade cognitiva, ou ainda, as EC são planos susceptíveis ou passíveis de serem realizados “in situ” com um controle deliberado por parte do falante. O falante precisa observar, entre outros, os fatores cognitivos, afetivos e o conhecimento lingüístico do ouvinte, organizar o significado e, por último, recorrer de forma mais ou menos consciente a quaisquer EC para efetivar a

comunicação. É precisamente dentro desta perspectiva de atividade monitorada, organizada ou, ainda, controlada, que as EC devem ser consideradas, isto é, como uma tentativa “potencialmente consciente” de estabelecer a ligação do vazio existente entre o conhecimento do aprendiz de língua estrangeira e o conhecimento de seu interlocutor. Pesquisas mais recentes (Auer, 1998; Ellis, 1998; Stones, 1998 e outros) mostram que a estimulação dos aprendizes no sentido de monitorarem o planejamento e a execução das EC – dedicar atenção consciente – faz com que esses aprendizes utilizem as referidas EC de forma mais eficiente e adequada:

“learning decision conscious can lead both poorer and better learners to improve the obtaining, storing, retrieving and using of information, that is, can lead them to learn better” (Rubin, 1999: 16).

Fica evidente, também, através da discussão acima, a idéia de que as EC, consideradas no âmbito do discurso em nível de produção, não constituem uma classe de fenômenos existentes a priori. Na verdade, as EC pertencem a uma área real e concreta de necessidade comunicativa **momentânea** ou **imediate**; que podem ser utilizadas não de maneira arbitrária e compulsória, mas, basicamente, de forma apropriada ou inapropriada. Em função desta particularidade, Ellis (1998:30) atribui uma outra propriedade às EC, que a autora descreve nos seguintes termos:

“communication strategies are ‘problem – oriented’. That is, they are employed by the learner because he lacks or cannot gain access to the linguistic resources required to express an intended meaning”.

4. Novos métodos de pesquisa em língua estrangeira: os protocolos verbais

As pesquisas em aprendizagem de LE têm passado, nos últimos anos, por mudanças substanciais. Foi desviado seu foco de interesse de pura e simples análise das estruturas lingüísticas (outputs) concentrando-se, simultaneamente, cada vez mais, no próprio aprendiz, ou melhor, nos processos cognitivos por ele utilizados em determinadas tarefas.

A grande maioria dos chamados métodos tradicionais de pesquisa (observação, etc.) que servem para verificar o que o aprendiz está processando são, por si só, limitados uma vez que não proporcionam um quadro preciso da habilidade de processamento mental da linguagem do aprendiz. Considerando estas limitações, vários pesquisadores (Cohen 1984, Faerch & Kasper 1983a e outros) estão, cada vez, mais interessados nas chamadas **Técnicas Mentalísticas** ou **Protocolos Verbais**, que demonstram ser extremamente eficientes para determinar e conseguir informação dos próprios aprendizes de como eles raciocinam e progredem quando engajados numa determinada atividade durante o processo de aprendizagem da LE. Isto significa, por outras palavras, extrair e obter as reações dos próprios informantes à medida que vão se aproximando da LE.

De acordo com Cohen (1984), os métodos de pesquisa de natureza mentalística esclarecem algumas questões de interesse específico como, por exemplo, as habilidades necessárias no planejamento e na produção das EC. Esclarecem, ainda, outros aspectos relativos à competência especializada da linguagem, como é o caso do processamento de vários tipos de vocabulário ou itens lexicais, de certas formas gramaticais, de marcadores de coesão e de tantos outros.

Através da utilização dos protocolos verbais, os aprendizes externalizam a forma como eles processam a linguagem, raciocinam em voz alta, acrescentam este ou aquele comentário e descrevem os passos e as várias etapas percorridas para chegar à solução de problemas comunicativos.

4a - A auto-observação retrospectiva

Segundo Cohen (1987:4), existem basicamente três tipos de

dados mentalísticos que nos permitem descobrir, com mais rigor, todos ou grande parte dos processos cognitivos relacionados com as EC utilizadas pelos aprendizes: o **auto-relatório** (*self-report*), a **auto-revelação** (*self-revelation / think aloud*) e a **auto-observação** (*self-observation*). Sem pretender dar destaque a este ou aquele método de natureza mentalística ou entrar na questão dos méritos de cada um deles, vou concentrar-me apenas na auto-observação.

A auto-observação, ou seja, os relatos ou comentários do próprio aprendiz sobre seu processamento cognitivo, podem ser feitos:

a) Simultaneamente – com o desenrolar do evento comunicativo (a informação ainda permanece na memória a curto prazo). Neste caso específico, teríamos a **auto-observação introspectiva**, ou

b) Após o evento comunicativo – neste caso, ocorre a chamada **auto-observação retrospectiva** que, de acordo com Cohen (1984: 5): “...can be **immediate** (e.g., within, say, an hour of the event) or **delayed** (a few hours, days, or even weeks after the event)”.

É muito mais preciso e, conseqüentemente, mais rigoroso sob o ponto de vista científico estudar e analisar não apenas a produção (outputs) dos aprendizes, mas também o próprio processo de aprendizagem da LE, através da utilização dos protocolos verbais. A questão principal é que muitas das EC podem não ser claramente visíveis ou perceptíveis e isto faz, muitas vezes, com que essas estratégias não sejam inferidas ou interpretadas de forma correta pelo pesquisador e conduzam, assim, a uma análise que não corresponde à realidade: “the influence of L1 on L2 acquisition performance does not always reveal itself in obvious ways.” (Kellerman, 1993: 128).

Tomando em consideração o que acima foi dito, nada mais adequado do que a adoção de técnicas metodológicas inovadoras de natureza convergente como, por exemplo, os protocolos verbais, não com o objetivo de superar ou substituir os métodos de pesquisa tradicionais, mas sim como uma técnica ‘*complementar*’ que permita determinar e analisar com mais rigor a utilização dos diversos tipos de EC:

“... mentalistic data proved to be most helpful and many compensatory strategies that would otherwise have gone unnoticed could be identified on the basis of the subjects comments” (Poulisse, Bongaerts & Kellerman, 1987: 220)

5. Os principais tipos de EC de produção

A comunicação através da fala que é, por definição, uma atividade verbal, também utiliza, simultaneamente, alguns mecanismos não-verbais, tais como, os gestos, as expressões faciais, os movimentos de todo o corpo que são captados por intermédio dos órgãos de visão. Conseqüentemente, as EC de produção podem ser divididas, basicamente, em dois grandes grupos: as EC verbais e as EC não-verbais.

Convém frisar que tanto as EC verbais como as não-verbais não são as únicas susceptíveis de ocorrer, nem tampouco exclusivas do aprendiz de LE. O falante nativo pode, eventualmente, utilizar também o mesmo tipo de EC. De acordo com Ellis (1998), o que distingue aprendizes de LE de falantes nativos é o nível de freqüência com que as mesmas EC são evocadas. Na opinião da autora, os aprendizes manifestam uma maior tendência em recorrer às EC.

Passarei a analisar, neste trabalho, somente os principais tipos de EC verbais.

A – As EC verbais

O termo verbal, neste contexto, refere-se a algo que só é feito de viva voz, algo falado em oposição a escrito. A fala é um fenômeno físico e concreto que se resume na produção da cadeia sonora pelos órgãos ditos da fala (fonação e articulação).

A.1 – Abandono (*avoidance*)

Este tipo de estratégia caracteriza-se pelo fato de o aprendiz **abandonar** determinadas estruturas/itens lexicais da LE. As pesquisas de Cohen (1984), feitas com nativos árabes, espanhóis e portugueses, todos aprendizes de inglês, mostram que algumas estruturas

características da língua inglesa que não ocorrem nas respectivas línguas nativas dos aprendizes podem representar um problema tão sério a ponto de o aprendiz se recusar a reproduzi-las na língua que está sendo aprendida. Estas pesquisas mostraram também que certos fatores relacionados com a personalidade, tais como, a ansiedade, o espírito de confiança e a disposição de correr determinados riscos, fornecem informações que permitem prever, com certa segurança, se o aprendiz irá abandonar esta ou aquela estrutura da LE.

A.2 – Apelo à autoridade (*appeal to authority*)

É comum num contexto de comunicação, o aprendiz pedir auxílio, ou melhor, apelar direta ou indiretamente ao interlocutor ou falante nativo da LE, na tentativa de superar um determinado problema comunicativo.

Ocorrem também aqueles casos em que o aprendiz não se sente seguro com o que diz e acaba por solicitar ao interlocutor que faça a eventual correção. Há situações em que o aprendiz arrisca dizer isto ou aquilo mas, para garantir a eficácia da comunicação, apela para o interlocutor para que este garanta o fluir da conversação na LE. Eventualmente, o aprendiz poderá, também, pedir licença para consultar o dicionário e certificar-se, assim, sobre a eficiência daquilo que pretende dizer.

A.3 – Tradução literal (*literal translation*)

Uma das estratégias largamente discutidas pela psicolinguística está relacionada com a habilidade de traduzir, que é uma atividade complexa mas que pode ser desenvolvida e praticada.

A complexidade que envolve o processo tradutório está patente nas palavras de Paradis (1980: 421) que observa:

“... a given notion, evoked by a single word in one language, may require a cumbersome round about circumlocution in another and will therefore be less easily evocable in that language... this is why a person who speaks both languages like a native might nevertheless encounter great difficulties in translating from one language into the other.”

Muitos aprendizes de nível avançado e razoavelmente eficientes na LE, mostram ter dificuldades em traduzir e, principalmente, verter do Português para o Inglês. Quando os problemas ocorrem em situações de comunicação oral, o aprendiz não tem outra saída a não ser lançar mão de um tipo muito característico de EC: a **tradução literal** que, de acordo com Tarone (1983), é uma atividade em que o aprendiz traduz palavra por palavra partindo da sua própria língua L1.

Parece claro, portanto, que a tradução literal, apesar de incorporar elementos da LE, tem sua origem nos conhecimentos já adquiridos da L1 do aprendiz.

A.4 – Mudança ou alternância de código (*code switching*)

Ao utilizar este tipo de EC, o aprendiz simplesmente recorre à sua L1, independente do interlocutor conhecer ou não a língua nativa deste aprendiz.

A mudança de código tem importância crucial na aprendizagem da LE e isto fica evidente através do grande interesse por parte de vários pesquisadores sobre o assunto. Auer (1998), por exemplo, encara o fenômeno como sendo a utilização de mais do que uma língua pelos falantes, na execução do ato da fala. Hatch (1983) refere-se simplesmente à alternância de duas línguas e Rubin (1987) propõe que a mudança de código seja a utilização de duas ou mais variedades linguísticas na mesma interação. Para tornar a coisa mais prática, a minha sugestão é que se defina mudança de código como sendo a utilização alternada de duas línguas na mesma sentença ou conversação.

Convém destacar que este tipo de EC não pode ser confundido, como acontece algumas vezes, com um outro fenômeno aparentemente semelhante: o empréstimo. Neste último caso, a palavra ou unidade tomada de empréstimo de uma outra língua acaba por se integrar fonológica e morfologicamente à língua-base. Na mudança de código,

no entanto, o elemento comutado não é integrado, ao contrário, esse elemento ou elementos passam por completo ou integralmente para a LE, sem alterações de qualquer natureza.

A.5 – Paráfrase (*paraphrase*)

A paráfrase refere-se, a grosso modo, à reformulação das palavras que constituem a mensagem, conservando as idéias originais.

Trata-se de uma EC que ocorre durante o processo de aprendizagem da linguagem:

“by using a paraphrase strategy, the learner solves a problem in the planning phase by filling the gap in his plan with a construction which is well-formed according to his interlanguage system.” (Faerch & Kasper, 1983a: 49)

Normalmente, o aprendiz parafraseia o seu discurso em função das suas limitações na LE ou, em certos casos, para tornar a mensagem mais facilmente entendida pelo interlocutor.

A.6 – Generalização (*generalization*)

De acordo com Paradis (1980), a aplicação de uma regra típica da LE, de maneira inadequada, sobre formas ou contexto da IL, caracteriza a EC conhecida por **generalização**. Esta estratégia pode ocorrer em nível de fonologia, de léxico e de sintaxe.

Sabe-se, por exemplo, que os verbos regulares em inglês fazem o pretérito ou passado acrescentando a terminação –ed. Contudo, isso não ocorre com os verbos irregulares que são uma exceção à regra. Por exemplo, o verbo irregular **go** não se torna **goed**, mas sim **went**. Sempre que ocorrem numa língua construções com ambas as formas – regular e irregular – o aprendiz tem uma certa tendência em aplicar as regras utilizadas para produzir as formas regulares àqueles que são irregulares, resultando em estratégias de generalização.

Referências bibliográficas

- AUER, P. *Code-switching in conversation*. New York: Routledge, 1998.
- COHEN, A. ‘The use of mentalinguistic measures in determining LSP reading problems’. In: A. K. PUGH & J. M. ULYNE (eds). *Reading for professional purposes*. London: Heinemann Educational, 1984.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- FAERCH, C. & KASPER, G. ‘Planes and strategies in foreign language communication’. In: C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983a.
- HATCH, E. M. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
- KELLERMAN, E. ‘Now you see it, now you don’t’. In: S. M. GASS & L. SELINKER, *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury: 1993.
- PARADIS, M. *Language and thoughts in bilinguals*. Columbia: Hornbeam, 1980.
- RUBIN, J. ‘Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology’. In: A. WELDEN & J. RUBIN. *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall International, 1999.
- SCLiar–CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- STONES, E. *An introduction to education psychology*. London: Methuen, 1998.
- TARONE, E. ‘Some thoughts on the notion of communication strategy’. In: C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

Arcaísmos no vocabulário médico popular do português brasileiro

Samantha de Moura Maranhão

Faculdades Diplomata/Faculdade Ruy Barbosa

ABSTRACT: This communications means to show medical terms still used in diatopic and diastractic varieties of Brazilian Portuguese already found in Portuguese texts dating from the first half of the 15th century and compiled by D. Duarte in his 'Livro dos Conselhos' (also known as 'Livro da Cartuxa').

PALAVRAS-CHAVE: Lexicologia; arcaísmos; terminologia médica popular; D. Duarte.

Introdução

O presente trabalho visa a apresentar termos do vocabulário médico atualmente em uso em variedades diatópicas e diastráticas do português brasileiro já encontrados em textos portugueses de medicina e farmácia datados da primeira metade do século XV e compilados no seu *Livro dos Conselhos (Livro da Cartuxa)* pelo soberano quatrocentista D. Duarte. Pauta-se em pesquisa anteriormente feita para a obtenção do grau de mestre em Linguística Histórica pela UFBA e cujo objetivo era identificar vocábulos da área de saúde utilizados no português arcaico.

Por estarem mais diretamente relacionados à descrição e ao tratamento de moléstias, analisam-se, neste trabalho, os vocábulos

ainda hoje empregados em quatro campos semânticos específicos: doenças e sintomas; tipos de cura e prevenção de doenças; saúde e tipos de medicamentos. Comparam-se os empregos medieval e contemporâneo dos termos encontrados, com o intuito de identificar formas sobreviventes (arcaísmos) que mantiveram-se inalteradas ou que sofreram evolução semântica.

Vocabulário

A análise do vocabulário do *corpus* levou à depreensão de 49 termos, distribuídos conforme a tabela abaixo, que apresenta as entradas verificadas, correlacionando-as quantitativamente a um campo semântico:

Tabela 01 – Distribuição do Vocabulário por Campo Semântico.

Campo Semântico	Quantidade de Entradas	Entradas
Doenças e Sintomas	24	ardor; çesom, ciatica; corrença; dor; dor de dentes. dor d olhos; febre; febre terçãa; fluxo do uentre; frieldade; gota; infirmjdade; leuaço(m); maçamento; maleita; peste/pestenença; ponto; postema; puxo; quentura; trama; zimja.
Tipos de Cura / Prevenção de Doenças	12	dieta; lancar; pensar; purga; purgar; regimento; regra; reuesar; sangrar; suar; suor; uomito.
Saúde	02	lena; saude.
Tipos de Medicamentos	11	emprasto; herua; jngoento; jngoento agripa; jngoento tostinho; mezinha; pyrola comum; po; po do duque; po do teixugo; remedio.
Total	49	

Uma investigação mais minuciosa do vocabulário supra-mencionado, quanto à sua situação no português moderno – quantos ainda estão em uso e, se for o caso, em que variedade de língua (diastrática, diatópica) ocorrem; quantos tiveram a sua aceção modificada ou simplesmente deixaram de existir (ou, pelo menos, não se encontram dicionarizados) – permitiu-nos concluir que:

Dentre os 13 vocábulos designativos de doenças e sintomas cujo sentido não sofreu alteração, observam-se sutis modificações na sua forma. Atualmente, não se diz *dor de dentes*, mas *dor de dente*, no singular. Tampouco diz-se *dor de olhos*, forma preterida por *dor nos olhos*.

As formas *fluxo de uentre*,¹ *postema* e *puxo*,² embora ainda ocorram na língua portuguesa, o fazem apenas em variedades rurais ou sociais.

Dos 07 vocábulos classificados como “em desuso”, com a aceção verificada no *Livro da Cartuxa*, 02 -, *corrença*³ e *pestenença* -, embora não se usem (ou simplesmente não estejam registrados nos dicionários que pretendem dar conta de regis-

tros diversos da língua) têm cognatos ainda em uso – respectivamente *corredeira* e *peste*.

intestinal. “Se tanto p(er)seuerar a corrença de guysa q(ue) se torne *puxos* guardar se deue de toda fruyta (...)” (11.31-77.XXXI); “P(er)a os *puxos* he muy bo(m) o uynagre cozydo co(m) as folhas do barbasco (...)” (11.36-77.XXXV); “He muyto prouado a qualquer que *puxos* tyuer que tome craras d ouos estremes e vnte aquele que for doent(e) polo estomago (...)” (11.47-77.XLVI). Hoje designa tenesmo retal ou vesical. “Obra sangue com puxos”; “Urinando com puxo”. Contração uterina inerente ao trabalho de parto: “a mulher esmoreceu e não quer tomar puxo”.

³ **corrença** - S.f. (deriv. do vb. latino *currere*). Diarréia. Sin. *fluxo do uentre*. “(...) mezinhas (que) prestão p(er)a a *corrença* (...)” (11.02-77.II); “(...) Prymeiram(en)te no Começo da dita *corrença*.” (11.04-77.IV); “Se tanto p(er)seuerar a *corrença* (...)” (11.30-77.XXX); “(...) beua a que asy so p(er) sy estanca a *Corre(n)ça*.” (11.29-77.XXIX). “Mezinha p(er)a a *corre(n)ça*.” (13.01-79.I). Atualmente, com esta aceção, é termo arcaico, designando antes fluor anormal; corrimento uretral; supuração crônica, sobretudo de trajeto fistuloso. Com a aceção de evacuação do ventre líquida e freqüente, encontram-se hoje sinônimos populares como *corredeira* (com mesmo morfema lexical); *fluxo de ventre* e *soltura de ventre*.

¹ **fluxo do ue(n)tre** - SN. (< lat. *fluxu(m)* ‘corrimento’; ‘fluido que corre’ e lat. *ventre(m)*, cavidade abdominal onde estão alocados os intestinos). Diarréia. Sin. *corrença*. “P(er)a restringuyr o *fluxo do ue(n)tre*.” (08.01-74.I). Mod. *fluxo de ventre*. V. *corrença*.

² [**puxo**] - S.m. deverb. de *puxar*. (*puxar* < lat. *pulsare* ‘impelir’). Cólica

Outros 05 vocábulos sofreram evolução semântica: *çesom*⁴ teve o seu sentido restrito, de ‘doenças de modo geral’, passou a designar somente a malária; *frialdade*⁵ deixou de ser doença (reumatismo) para ser apenas sintoma (de ancilostomose); *gota*⁶ sofreu extensão semântica, passando a designar a epilepsia e *maleita*,⁷ como *çesom*, sofreu restrição semântica, designando hoje apenas a malária. Ponto deixou de designar ‘ferida causada pela doença; bulbo da peste’ para designar ‘manchas arredondadas’.

04 vocábulos deixaram de ser empregados: *levaçom* e o seu sinônimo *trama* (caroço, íngua, glândula enfartada e endurecida; bubão da peste), além de *maçamento* (hematoma resultante de pancada, batida) e *zimja* (tipo de abscesso mais profundo que o apostema).

Dos 10 vocábulos designativos de tipos de cura e prevenção de doenças cuja aceção manteve-se inalterada no português moderno, 02 – *lançar*⁸ e *reuesar*⁹ – são arcaísmos verificados nas falas rurais.

01 vocábulo teve a sua aceção modificada – *regra*,¹⁰ que de ‘conjunto de atitudes’ passou a referir-se à menstruação.

01 vocábulo deixou de ser empregado como terminologia médico-farmacêutica, sobrevivendo em outros campos (como o militar) semânticos: *regimento*.¹¹ mântico:

Tabela 02 – Situação dos Vocábulos Designativos de Doenças e Sintomas.

Situação	Vocábulos	Total	Percentual
Mantiveram-se Inalterados	ardor; ciática; dor; dor de dentes; dor d olhos; febre; febre terça; fluxo do uentre; infirmjdade; peste; postema; puxo; quentura.	13	54,17%
Sofreram Evolução Semântica	çesom; frialdade; gota; maleita; ponto.	05	20,83%
Não se usam mais	corrença; leuaçom; maçamento; pestinença; trama; zimja.	06	25%
-	-	24	100%

⁴ **çeso(m)** - S.f. (etimologia controversa, talvez do lat. *accessione(m)* ‘aceso de febre intermitente’). Febre intermitente ou periódica caracterizada simultaneamente por calafrio e suor. “Prymeirament(e) quando o tomar a çeso(m) toma lo ha com frio (...)” (17.03-85.III). Mod. *sezão*. No Norte, em que verifica-se, embora raramente, a ocorrência da forma *sazão*, é sinônimo de malária. Na região central, além de *sezão*, ocorrem, como sinônimos, *maleitas* e *febres malinas*.

⁵ **frialdade** - S.f. (< lat. *frigiditate(m)*), com evolução fonética mal determinada). Reumatismo. “Esta mezinha he boa p(er)a a *frialdade* que esta no oso ou Ju(n)tura.” (10.01-76.I). Atualmente, a forma *frialdade* ocorre ao lado da variante *friardade* para designar sensação de frio, geral ou circunscrita. “Foi a friardade da viagem de madrugada que me fez este resmativo nas junta.” É sinônimo também de ancilostomose, pois o termo *frialdade* em antiga linguagem médica designou frouidão, incapacidade, degradação somática, desânimo, que são características da doença. “(...) hum oleo branco que se coalha; serve para emplastos em doenças de *frialdade* (...)”.

⁶ **gota** - S.f. (< lat. *gutta(m)* ‘pingo’, porque a moléstia era atribuída a gotas de um humor mau). Afecção local, nas vísceras e articulações, provocada por excesso de ácido úrico no sangue. “Mezinha p(er)a giolho Jnchado de *gota* ou ciática.” (19.02-87.II); “P(er)a a *gota* gomos de mieyro estilado (...)” (25.01-95.I). Atualmente designa a epilepsia, considerada contagiosa pela população inculta, sendo a baba que acompanha o ataque comicial o meio de transmissão da doença. Sin. *gota-coral*, pois criam os antigo ser a epilepsia provocada por uma gota que cai sobre o coração. “(...) tornou à casa da enferma e disse que se não agastasse, que o seu mal era de *gota-coral*, a qual se lhe havia de ir, e não lhe tornaria mais (...)” Dado que *gota* diz respeito a distúrbio específico da nutrição, estas formas estão hoje em franco desuso, seja na linguagem vulgar, seja na médico-farmacêutica, permanecendo apenas *gota* com o sentido de epilepsia.

⁷ **maleyta** - S.f. (< lat. *maledicta(m)* [febre(m)], part. pas. de *maledicere*). Doença. Sin. *Infirmdade*. “P(er) esta guisa se ha de tomar a herua p(er)a as *maleytas*.” 17.02-85.II; “(...) e logo lançara pola boca todalas *maleitas* que tyuer e(m) sy (...)” (17.16-85.XVI). Mod. *maleita*. Impaludismo, particularmente o tipo febril intermitente, manifesto, de regra, com os sintomas ordinários: calafrio, febres, suores. É por extensão que *maleita* diz respeito a outras formas febris de malária. Mesmo para designar a malária, o povo dá preferência ao vocábulo *sezão*.

Tabela 03 – Situação dos Vocábulos Designativos de Tipos de Cura e Prevenção de Doenças.

Situação	Vocábulos	Total	Percentual
Mantiveram-se Inalterados	dieta; lançar; pensar/pensado; purga; purgar; reuesar; sangrar; suar; suor; uomito.	10	83,3%
Sofreu Evolução Semântica	regra.	01	8,35%
Deixou de ser usado	regimento	01	8,35%
-	-	12	100%

Dos dois termos encontrados para designar a ausência de moléstia em determinado organismo, um caiu em desuso.: *lena*¹² (‘saúde, vigor físico e mental’).

Tabela 04 – Situação dos Vocábulos Designativos de Saúde.

Situação	Vocábulos	Total	Percentual
Manteve-se Inalterado	saúde	01	50%
Deixaram de ser usado	lena.	01	50%
-	-	02	100%

Observe-se que os 06 termos designativos de tipos de medicamentos e considerados desaparecidos – *jngoento agripa*,¹³ *jngoento tostinho*,¹⁴ *pyrola comum*,¹⁵ *po do duque*¹⁶ e *po do teixugo*¹⁷ – designam referentes cujo uso ou abandono apenas uma investigação mais apurada, de história e/ou prática da Medicina Popular, poderia averiguar. Da análise do seu emprego no *corpus* depreende-se apenas que os *Jngoentos* eram indicados no tratamento de gota ou ciática, mais especificamente de joelhos inchados em decorrência de tais males.

⁸ **lançar** – Vb. (lat. *lanceare* ‘manejar a lança’. Com a generalização do seu sentido, substituiu *jactare*). Expulsar do organismo através da boca, vomitar. “(...) beba a e loguo *lançara* q(u)a(n)tos maos humores tiuer no estomago (...)” (14.32-81.XXXV); “(...) e logo *lançara* pola boca todalas maleitas que tyuer e(m) sy (...)” (17.15-85.XV); “(...) des q(ue) as *la(n)çar* lançara a erua como a bebeo.” (17.17-85.XVII); “(...) des q(ue) as *la(n)çar* lançara a erua como a bebeo.” (17.17-85.XVII). Empregam-se ainda hoje *lançar* com o sentido de deitar pela boca e *lanço* como sinônimo de vômito.

⁹ **reuesar** - Vb. (deriv. do lat. *vice* ‘vez’, com pref. re- e suf. -ar). Expulsar do organismo através da boca, vomitar. Sin: *lançar*. “(...) e daras de beuer ao paçient(e) e se o *reuesar* da lhe outro ta(n)to ate que o Retenha (...)” (02.35-16.CVII); “(...) depois que o bebem *reuesam* co(m) esto e sae(m) de tal guysa que muytos dize(m) que guareçe(m) (...)” (03.56-69.LVI); “(...) se doer por algua freyma Ou outro humor que traga sobejo buscar lhe remedio (...) p(er) que se va de fora p(er)a *reuesar* ou sayr (...)” (06.125-72.CXXXI); “(...) de(m) no a beber ao enfermo, (...) e por sayr ou *reuesar* se purga.” (18.15-86.XV); “(...) *lançe(m)* lhe aquele çumo polas ventas e loguo *reuesara* (...)” (23.08-91.XII); “(...) e como *reuesar* logo he são (...)” (23.09-91.XIV). Mod. *revesar*. Atualmente, ainda verifica-se a ocorrência de *revesar*, além dos sinônimos *reversar*, *arrevessar*, *arrebeçar*, *arravesar*, *arremessar*, *vomitar*. Diferentemente de *vomitar*, estas formas indicam uma violência e ímpeto no ato de expelir alimento que já estava no estômago.

¹⁰ **regra** - S.f. (< lat. vulg. *regla* < lat. clas. *regula(m)*). Aquilo que regula ou dirige; as determinações que constituem os regimentos. “(...) no(n) lhe dar outra vianda a Comer seno(n) pão lauado e(m) agoa frya (...) e naquesta *regra* se tenha posto que pareça que torna muito fraço (...)” (06.44-72.XLIV). O vocábulo é, hoje, o nome popular de menstruação.

¹¹ **regimento** - S.m. (< lat. *regimentu(m)*). Uso metódico de todos os meios necessários para a sustentação da vida, na saúde como na doença. Regras de conduta e de alimentação para que se mantenha a saúde ou para que esta se restabeleça. “Este *Regymento* deue ter o que filhar os pos do teixugo.” (03.01-69.I); “(...) me e(n)comendaueis que loguo uos enuyasse *regym(en)to* de como se fazem e dão os pos contra pestene(n)ça (...)” (01-16.IV); “E o *regimento* em esto deue ser de dieta (...)” (03.31-69.XXXI); “(...) des que asy acabar de purgar deue ser theudo em bo(m) *regym(en)to* (...)” (03.59-69.LIX); “*Regimento* que

Tabela 05 – Situação dos Vocábulos Designativos de Tipos de medicamentos.

Situação	Vocábulos	Total	Percentual
Mantiveram-se Inalterado	emprasto; herua; jngoento; mezinha; po; remedio.	06	54,6%
Deixaram de ser usados	jngoento agripa; jngoento tostinho; pyrola comum; po do duque; po do teixugo.	05	45,4%
-	-	02	100%

Seria interessante, portanto, que se efetuassem pesquisas sociolinguísticas/dialetológicas, para conhecer esta faceta do vocabulário do português brasileiro ainda pouco explorada – os vocábulos designativos de conceitos médico-farmacêuticos utilizados pelas populações rurais e pelas populações urbanas sócio-economicamente menos favorecidas, às quais o dialeto padrão não é acessível.

Referências bibliográficas

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1723. 8v.
 COROMINAS, Joan. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1974. 4v.
 CORTELAZZO, Manlio; ZOLLI, Paolo. *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1979. 5v.
 CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
 ALVES DIAS, J.J. (Ed.), *Livro dos Conselhos de El-Rei D. Duarte*: Livro da Cartuxa. Ed. Diplomática. Lisboa: Estampa, 1982.
 DOMINGOS VIEIRA. *Grande dicionário português ou thesouro da língua portuguesa*. Porto: Chardron, 1871.
 HERRERA, María Teresa (ed.). *Menor daño de la medicina de Alonso de Chirino*: edición

crítica y glosario. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1973.
 MARANHÃO, Samantha. *Vocabulário das receitas de medicamentos e dos regimentos relativos à saúde do 'Livro da Cartuxa'*. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1997.
 MEYER-LÜBKE, Wilhelm. *Romanisches etymologisches Wörterbuch*. 3. vollständig neubearbeitete Auflage. Heidelberg: Carl Winters, 1935.
 MICHAËLIS. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: DTS Software do Brasil, 1998.
 MORAIS SILVA, António de. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10. ed. rev. corrig. e muito aument. e actual. por Augusto Moreno, Cardoso Jr. e José Pedro Machado. Lisboa: Confluência, 1956. 13v.
 NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura, 1966.
 NASCENTES, Antenor. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1961-1967. 4v.
 OLIVEIRA MARQUES, A.H. de. Higiene e saúde. In: OLIVEIRA MARQUES, A.H. de. *A sociedade medieval portuguesa: aspectos da vida quotidiana*. 5. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1987. p. 101-116.
 PIRES DE LIMA, J. A. O Leal Conselheiro lido por um anatómico. *Jornal do Médico*. Porto: Costa Carregal, v. 60/61, p. 7-22, 1943. (Separata).
 SÃO PAULO, Fernando. *Linguagem médica popular no Brasil*. Salvador: Itapua, 19[—] 2v.
 TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 3. ed. Porto: Gráficos Reunidos, 1985.
 VITERBO, Joaquim de Santa Rosa de. *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram...* Ed. crítica por Mário Fiúza. Porto: Civilização, 1966. 2v.
 VÁZQUEZ DE BENITO, Concepción, HERRERA, M^a Teresa. Problemas en la transmisión de arabismos. *Al-Qantara* - revista de estudios árabes, Madrid, v. 4, p. 152-167, 1983.

fez o muy claro s(e)n(nh)r rey dom eduart(e).” (06-72.I); “Segundo a pratica que por my(m) passey este açho bom regimento (...)” (06-72.IV); “E a çea tenha o regimento que dito he p(er)a o gentar (...)” (06.40-72.XLVI); “Se ao gentar vyr que come muyta carne ou pescado (...) em comer o pão e em no beber estreyt(e) seu regim(en)to (...)” (06.48-72.XLVIII); “(...) e se muyto çear garde mais o regimento sobre a çea que em outro tempo (...)” (06.62-72.XLVIII); “(...) e posto que se açhe bem d algua vianda que non seja boa ou d algu regim(en)to reuesado non se deue vsar porque a afeição da boca ou do coração(m) muytas uezes faz non sentyr o mal que d el vem (...)” (06.95-72.CI); “Se doer algua vez, olhe segundo o regime(n)to que teue o tempo pasado de que ve(m).” (06.104-72.CX); “Regime(n)to que o home(m) deue d(e) ter p(er)a auer em pouco tempo boa lena (...)” (14.01-81.I); “(...) deue ter o bo(m) regim(en)to e manter se em dieta razoada e(n)q(u)a(n)to a dor durar.” (18.22-86.XXII). Atualmente, ocorre a forma *rejume*, variante de *regime*, que refere-se tanto a regime alimentar quanto, de modo mais genérico, a modo de proceder; série de cuidados higiênicos que inteiram a prescrição do médico, especialmente no que diz respeito a alimentos permitidos. “(...) o Coronel Mariano seguiu o mesmo *rejume* por um ror de tempo, e era um velhinho de noventa anos, forte e esperto como ele só!” *Rejume* é também um dos diferentes nomes dados à menstruação. “A Josefa anda com o *rejume* desmastreado.”

¹² **lena** - S.f. (< lat. vulg. *(a)lena por *anhela, deriv. metatético de *anhelare* ‘anelar’). Saúde, vigor físico e mental. Sin. *saude*. “Regime(n)to que o home(m) deue d(e) ter p(er)a auer em pouco tempo boa lena (...)” (14.02-81.II); “(...) e se esto fiz(er) av(er)a breueme(n)t(e) boa lena.” (14.27-81.XXVII).

¹³ **jngoento agripa** - SN. Medicamento untuoso de uso tópico cuja composição nos é desconhecida. “*Jngoento agripa* e *jngoento tostinho*, e olio costu(m) e olio de maçela, misturando os olios a sua parte (...)” (19.03-87.III); “*Jngoento agripa* e *Jngoento tostinho*, e olio costu(m) e olio de maçela, misturando os olios a sua parte (...)”

¹⁴ **jngoento tostinho** - SN. Medicamento untuoso de uso tópico cuja composição nos é desconhecida. “*Jngoento agripa* e *jngoento tostinho*, e olio costu(m) e olio de maçela, misturando os olios a sua parte (...)”

(19.03-87.III); “*Jngoento agripa* e *Jngoento tostinho*, e olio costu(m) e olio de maçela, misturando os olios a sua parte (...)”

¹⁵ **[pyrola comu(m)]** - SN. Medicamento usado para purgar o organismo. Mod. *pilula comum*. (< lat. *pilula(m)* ‘bolinha’ e *commene(m)*, ‘usual, habitual’). medicamento preparado sob a forma de pequenas bolas ou confeitos e ministrado via ingestão. “(...) he muyto bom filhar *pyrolas comu(n)s* (...)” (16.01-84. I); “As *pyrolas comu(n)s* se fazem d hu peso d açafra(m) e dous de mirra (...)” (16.02-84.II). A forma *pirola* é um arcaísmo que subsiste em variedades sociais do português brasileiro. Ocorre ainda a variante *pila*. “*Pila* lhe o mesmo que bolinha, ou *pirola*.”

¹⁶ **[po do duque]** - SN. (< lat. vulg. *pulu < lat. vulg. *pulvu < lat. cláss. *pulvis*, -veris, com mudança da terceira para a segunda declinação, e fr. ant. *duc* < lat. *duce(m)* ‘guia, general, soberano, príncipe’ mesma raiz de *ducere* ‘conduzir’; título nobiliárquico, hierarquicamente superior ao marquês). Medicamento cujo fim específico não está claro nos dois textos em que aparece, de onde a impossibilidade de depreendê-lo. Não encontramos referências ao porquê de o medicamento ter este nome. Teriam sido a sua fórmula e uso divulgados por algum nobre? Na linguagem médica popular atual, há um termo semelhante, *pó-de-duque*, ariante de *apodeloque*, conhecido linimento, isto é medicamento untuoso destinado a fricções, cujos componentes são amônia, cânfora, sabão, essências, etc. O modo de administrar o pó de duque, sugerido no texto de D. Duarte, faz-nos concluir que este é o pó-do-choque não são o mesmo medicamento. Resta saber se não teria havido uma evolução semântica diferenciada para um mesmo étimo.” (...) (14.41 -81. XLIV); “*Poos do duque*.” (15.01 -83.I).

¹⁷ **[po de teixugo]** - SN. (teixugo origina-se provavelmente no gót. *thahsuks, dimin. de *thahsus, no lat. tardio *taxo*, -onis; ‘mamífero plantígrado, isto é, que anda sobre as plantas dos pés’). Mezinha empregada contra a peste cujos ingredientes básicos são órgãos e o sangue do texugo. “A maneira de que se faze(m) os *pos do teixugo*.” (20.02-88.II).

Espaços mentais na conversa informal

Sandra Bernardo

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

ABSTRACT: *The role of the theoretical discourse primitives base, point of view, event and focus (Fauconnier, 1994, 1997; Fauconnier & Sweetser, 1996; Cutrer, 1994) in an unplanned informal conversation in order to propose an analytic model through which one can work with the inherent dynamism related to informal speech.*

PALAVRAS-CHAVE: *Espaços Mentais, Conversa informal, Primitivos discursivos*

Neste artigo, apresento uma análise preliminar de um trecho de conversa informal não-planejada à luz da teoria dos *espaços mentais*. Trato especificamente do papel dos primitivos teóricos discursivos e do modo como atuam na organização deste tipo de interação (Fauconnier, 1994, 1997; Fauconnier & Sweetser, 1996; Cutrer, 1994).

A teoria dos *espaços mentais* está relacionada a uma concepção cognitiva de gramática, segundo a qual as estruturas que a integram emergem de uma visão compreensiva e unificada da organização lingüística em termos do processamento cognitivo (conceptualização). Logo, esse arcabouço teórico está alinhado com teorias conexionistas de processamento de linguagem e concebe a inseparabilidade entre estrutura sintática, informação semântica e informação pragmática.

Segundo Fauconnier (1997: 1), “as manifestações visíveis da linguagem são o topo do *iceberg* da construção do significado, invisível, que subjaz ao pensamento e à fala”. Para esse autor (*op. cit.*), a pedra angular da ciência cognitiva é a construção do significado, em que atuam modelos cognitivos idealizados (cena comercial, histórias de vida), molduras comunicativas (papéis sociais, configuração comunicativa) e enquadres conceptuais, que introduzem uma perspectiva sobre o modelo cognitivo idealizado.

Os espaços mentais seriam os operadores do processamento discursivo, ou seja, o espaço da conceptualização, em que estariam operando todas essas informações contextuais e lingüísticas. Assim, no âmbito da teoria dos espaços mentais, a noção de contexto é extremamente elástica, pois tanto afeta a construção do significado quanto é afetada durante esse processo.

As expressões lingüísticas desempenham um papel importante, ao sinalizar a construção de espaços e de elementos dentro dos espaços, além das relações entre os espaços. As estruturas de espaços mentais podem também ser construídas e preenchidas como o resultado de informação pragmática, projeção de um domínio em outro, ou como resultado de inferência ou outro processo de raciocínio.

A visão dinâmica e subjetiva da construção do significado que emerge da rede de espaços mentais inclui conceitos-chave, ausentes na tradição lógica mais estrita, como os primitivos teóricos discursivos, construídos à medida que o discurso é interpretado, a saber:

1. Base (B) — Espaço original ou inicial em qualquer organização hierárquica de espaços. Representa um enquadre temporal que contém uma conceptualização inicial do ponto de vista a partir do qual eventos ou estados serão relacionados, avaliados, medidos e/ou construídos. Esse ponto de vista inicial serve como centro de referência do qual relações tipicamente dêiticas são calculadas. A base ocupa sempre a posição mais alta na rede de espaços de uma determinada configuração. É, por definição (*by default*), em termos canônicos, a realidade do falante.

2. Ponto de vista (PV) — Centro da conceptualização ou conscientização de um SELF a quem um enunciado é atribuído, o PV pode ser composto por uma gama de dimensões dêiticas, visíveis ou não lingüisticamente. Tais dimensões podem ter uma natureza pessoal (Eu vs. você vs. outras pessoas/outros objetos), temporal, espacial, *realis/irrealis*, distância emocional ou empatia, social, psicológica ou cognitiva. Tradicionalmente, corresponde à noção de ponto de vista narrativo.
3. Evento (E) — Espaço temporal em que ocorre a informação codificada pelo verbo, isto é, onde a estrutura completa do verbo é construída.
4. Foco (F) — Trata-se do espaço em que a sentença é contextualizada, por isso é aquele em que se concentra a atenção do falante. A depreensão dos deslocamentos de foco durante a produção de um discurso é um dos aspectos mais difíceis da contextualização, pois o caminho percorrido pelo foco parece envolver uma gama de fatores pouco compreendidos.

A organização e a (re)distribuição dinâmica dos primitivos discursivos sobre uma configuração de espaços hierarquicamente relacionados é construída, à medida que o discurso vai-se desenrolando, com base em: (i) informação gramatical, como tempo e aspecto; (ii) informação lexical; (iii) informação contextual e pragmática e; (iv) *princípios de organização discursiva* (POD), que restringem a organização, distribuição e dinâmica de redistribuição desses primitivos durante o processo de interpretação do discurso. (Cabe ressaltar que essas estruturas conceptuais são independentes da linguagem, portanto sua presença pode estar indeterminada lingüisticamente.) Tais princípios são:

- (1) Em um dado momento, no processo de interpretação do discurso, deve existir somente um espaço-foco. A saída de uma única oração (ou enunciado) deve ter somente um espaço-foco;
- (2) Deve haver somente uma base em cada configuração hierárquica de espaços, embora mais de uma configuração, portanto, mais de uma base possa ser acessada para um único enunciado;
- (3) A BASE é o PONTO DE VISTA inicial;
- (4) Se FOCO é BASE, PV também é BASE;
- (5) Um novo espaço é criado da BASE ou do FOCO;
- (6) A BASE pode ser deslocada para qualquer PV, ou para qualquer BASE prévia;

* Doutoranda em Lingüística — Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFRJ/FL; Profa. Assistente de Língua Portuguesa na UERJ; Profa. Agregada na PUC-Rio.

- (7) O FOCO pode ser deslocado para um espaço-EVENTO, para um espaço-BASE, para um espaço-FOCO prévio, ou para um novo espaço;
- (8) O PV pode ser deslocado para o FOCO ou para a BASE;
- (9) O EVENTO pode ser FOCO, ou pode se deslocar para o FOCO ou para um novo espaço filho do PV (Cutrer 1994: 77).

Em seguida, apresento a análise de um trecho de um dos episódios da conversa em estudo.

Episódio *Lucinha come cuscuz*

((risos))

C= 1 ah!.. uma vez... uma vez ela foi lá em casa...

2 aí: ela sentou.. né!//...

3 aí a: minh-... a minha mãe falou assim...

4 “ah/ tem:... tem cuscuz aí Lucinha”...

5 aí ela disse assim...

6 “tá legal”...

7 aí pegou o cuscuz...

8 botou dentro do prato...

9 aí tô: tô vendo o cuscuz dentro do prato assim... e um copo de café... né!//

10 aí ela falou assim...

11 “ah: é assim que eu gosto”...

12 pegou o copo...

13 jogou dentro do prato...

14 amassou com:... o cuscuz e nheke nheke nheke nheke...

[W= 15 pu:tis-grilo]

16 só levam:-

[W= 17 café com cuscuz//

só levantou a cabeça...

18 quando acabou de comer...

19 “agora eu vou trabalhar:”

((risos))

W= 20 como é que é!//:

21 ela comeu cuscuz com café!//...

C= 22 é... aquele cuscuz amarelo da Bahia...

Nesse episódio, podem-se observar dois domínios: (i) o domínio da conversa, da realidade do falantes, ancorado no presente¹ (*o agora*) de Célia (C) e Wilton (W), participantes ativos desse trecho da conversa; e (ii) o domínio do relato da refeição de Lucinha. Cada domínio possui seu próprio sistema dêitico-temporal. A ligação entre os diferentes domínios ocorre através de modelo cognitivo idealizado (MCI), conhecimento compartilhado pelos falantes e pistas gramaticais, pragmáticas e entonacionais fornecidas pelo contexto discursivo. O sistema têmporo-aspectual desempenha um papel fundamental na codificação dos eventos em cada domínio, ao estabelecer possibilidades e/ou restrições de acesso aos referentes e às informações produzidas.

As condições de acessibilidade bem como o liame inter e entre-domínios são regidas por princípios e propriedades (Cutrer 1994). Na figura 1, exponho a representação da ligação entre os domínios da conversa e do relato, a fim de tratar dos princípios e propriedades relacionados à presente análise.

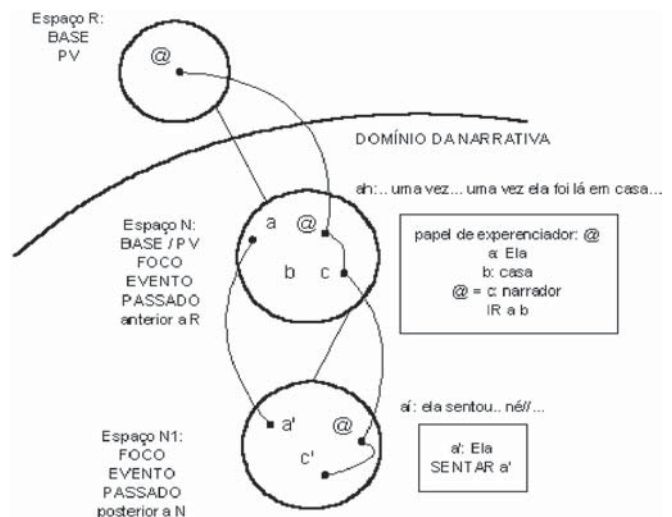


Figura 1 — Configuração de espaços das UI 1 e 2

Em determinado ponto da conversa, abre-se um novo domínio, o da narrativa (N), cuja construção é guiada a partir da expressão *uma vez*, que ativa um modelo cognitivo idealizado de narrativa, configurado com seu próprio centro dêitico-temporal.

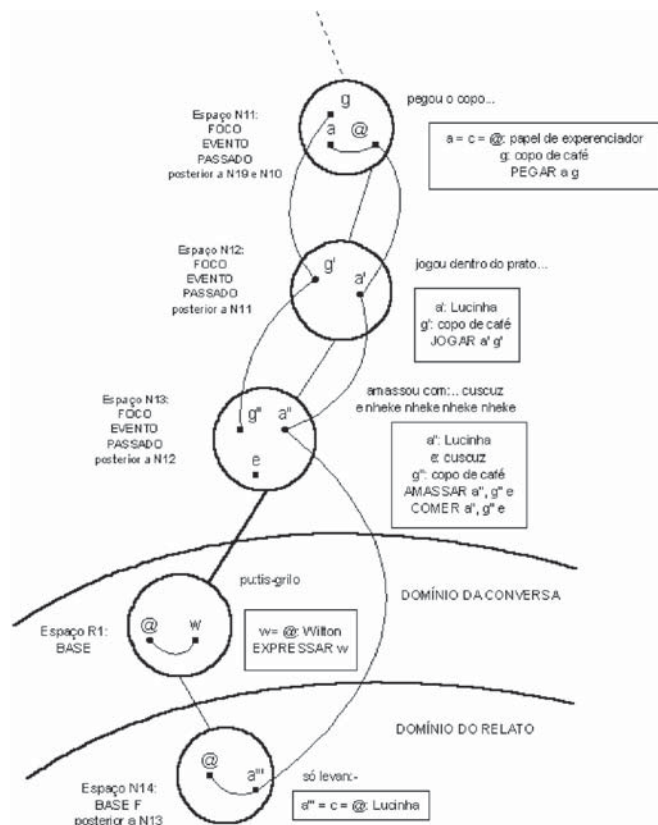
A falante C constitui um SELF, um papel de experienciador, já que presenciou os fatos reportados; logo, um PV/@ disponível como BASE para o domínio do relato, conforme os princípios de organização discursiva 1 a 6. Os POD 5 e 7 permitem que um espaço-EVENTO seja criado para representar a segunda unidade de idéia (doravante UI)², passando também a FOCO. Cronologicamente, o espaço N é anterior ao espaço R, do domínio da conversa, da realidade dos falantes na época da interação, que, por sua vez, é anterior a N1. Essas etapas no tempo são marcadas lingüisticamente pelo marcador *aí*, interpretado aqui como um índice de mudança de FOCO, estratégia presente também nas unidades 3, 5, 7, 9 e 10.

O referente Ela/Lucinha, representado por *a* no espaço N, está ligado à sua contraparte no espaço N1, bem como às suas próximas contrapartes no decorrer do episódio. O PV/@ é coindexado ao PV inicial do espaço R, ao PV/@ do espaço N, funcionando como uma BASE alternativa, e à falante C no papel de narradora; logo, um ponto de vista forte de experienciadora. Os liames estabelecidos entre as entidades dos dois domínios permitem o acesso aos referentes retomados em cada UI, tornando o discurso claro.

¹ Adoto, neste trabalho, a convenção de Cutrer (1994: 94) para referenciar valores temporais, a saber: uso de maiúsculas — PRESENTE, PASSADO... —, para indicar noções discursivas que operam no nível de construção cognitiva. Maiúsculas apenas nas letras iniciais — Presente, Pretérito Perfeito... —, para indicar um marcador de tempo de uma língua específica, que pode codificar categorias ou outro material conceptual. Para marcadores gramaticais não-específicos é usada a palavra *tempo*. Letras minúsculas — futuro, presente, passado —, são usadas para o conceito de tempo no mundo real. Esse critério permite uma representação mais clara dos diferentes níveis em que operam as noções de tempo e de aspecto bem como as extensões de uso dos tempos verbais.

² Com base em CHAFE, Wallace. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987; e Linking intonation units in spoken English. In: HAIMAN, J. & THOMPSON, S. (eds.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 1-27.

Vale ressaltar que, nos casos de discurso direto, embora não haja necessariamente uma mudança de FOCO, outros SELVES são incorporados ao relato, evidenciando, assim, uma mudança de ponto de vista, marcada pelo uso do Presente narrativo, mesmo quando este figura em construções perifrásticas com valor e aspecto temporais distintos, como pode ser observado nas unidades 4, 6, 11 e 19, nesta última o Presente é empregado com valor de FUTURO. O uso do Presente (e seus diferentes valores temporais e aspectuais) enfatiza o caráter testemunhal dos fatos dramatizados por C. Em seguida, passo a outro trecho do episódio, cuja configuração é apresentada na figura 2.



Nos espaços N11, N12 e N13, observa-se a atuação do princípio de acesso na interpretação do referente *copo*, uma contraparte do referente *copo de café*, introduzido na UI 9, retomado através de metonímia, um tipo de função pragmática, já que, em 12 e 13, a falante está-se reportando ao líquido contido copo. Na UI 13, há, ainda, a presença de uma onomatopéia (*nheke lheke lheke lheke...*), representada no espaço N14, que equivale à enunciação do fato de Lucinha ter comido o cuscuz.

Assim, a interpretação dessas três unidades deve-se à atuação de ligações cognitivas e raciocínios inferenciais que podem ser explicados pelo princípio de acesso, mecanismos perfeitamente compreendidos pelos falantes durante as interações *on line*, porém normalmente abandonados por descrições gramaticais baseadas em modelos modulares de processamento de linguagem.

A UI 15 consiste em um comentário que expressa a surpresa do falante W em relação aos fatos narrados por C. Como se trata de outro participante da interação, um novo PV/@ é introduzido, o qual representa uma BASE potencial para o enunciado proferido no domínio da conversa, espaço R1. Devido à fala de W estar superposta à de C, foi utilizada uma linha em negrito para assinalar a simultaneidade da emissão das unidades 14 e 15, codificadas, respectivamente, nos espaços N13 e R1.

O espaço N14, no domínio do relato, representa a tentativa de C terminar a narrativa, porém seu turno é cortado por W, que emite um comentário interrogativo, buscando uma confirmação das informações narradas por C. Esse espaço não é configurado como EVENTO, porque a ação codificada pelo verbo não está completa, devido à interrupção de W, mas permanece como uma BASE/PV@ sempre disponível no domínio do relato, a BASE/PV no espaço N, por isso foi representada no espaço N14.

A análise preliminar implementada aqui revela a possibilidade de trabalhar o texto conversacional, abarcando todo o seu dinamismo, com base na teoria dos *espaços mentais*. Entretanto, ainda há muitas questões a serem resolvidas na tentativa de descrever a sintaxe e a construção de sentido da conversação, nas quais o FOCO, objeto de estudo de minha tese de doutorado, desempenha um papel importante, pois as informações interpretadas durante um discurso são ativadas nesse tipo espaço.

Referências bibliográficas

- CUTRER, Michelle. *Time e tense in narrative and in everyday language*. San Diego: University of California, 1994.
- DINSMORE, John. *Partitioned representations*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1991.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- _____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- _____. & SWEETSER, Eve. *Sapces, worlds and grammar*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford/California: Stanford University Press, 1987, I v.
- _____. *Foundations of cognitive grammar: Descriptive aplication*. Stanford/California: Stanford University Press, 1991, II v.

Marcas lingüísticas da argumentatividade no texto telejornalístico

Sandra Sueli Carvalho Bezerra

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

RÉSUMÉ: Ce travail – établi sur la Théorie de l'Argumentation dans la Langue, postulée par Ducrot et collaborateurs – examine la présupposition comme stratégie d'argumentation du texte téléjournalistique. Avec cette analyse, où le verbe est une marque linguistique de présupposés et de sous-entendus, un véhiculaire de présupposition (ou information implicite) et, donc, une stratégie d'argumentation, je prétends montrer que, dans ce type de texte, l'information n'est pas transmise de forme neutre, mais de façon argumentative.

PALAVRAS-CHAVE: texto – argumentação – pressupostos – subentendidos

1. Introdução

Neste trabalho – fundamentado na Teoria da Argumentação na Língua, postulada por Ducrot e colaboradores – limito-me ao exame do verbo como marca lingüística da pressuposição no texto telejornalístico. Com essa análise, sendo o verbo um veiculador de pressuposição (ou informação implicada) e, portanto, uma estratégia de argumentação, pretendo mostrar que, nesse tipo de texto, a informação não é veiculada de forma neutra, mas argumentativamente.

Em termos metodológicos, a análise é feita concomitantemente com a exposição teórica, uma vez que a interligação entre teoria e prática parece-me ser o modo mais adequado à compreensão do que se expõe.

Além disso, convém ressaltar que os exemplos utilizados pertencem a um *corpus* constituído por telejornais apresentados em 15 de março de 1999, no horário aproximado das vinte horas. Esses telejornais foram veiculados pelas emissoras de televisão Bandeirante, Globo e Record e a referência a eles será feita, respectivamente, através das seguintes convenções: TJB, TJG e TJR.

2. A pressuposição: da teoria à prática

O fenômeno da pressuposição liga-se à idéia de que nem sempre o que está dito no plano do enunciado¹ é o que de fato se diz. Para Ducrot (1977:13), “muitas vezes temos a necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito.”

Partindo dessa necessidade, enquanto duas formas de implícito no enunciado, a pressuposição se estabelece como estratégia de argumentação, isto é, uma maneira de tentar orientar o comportamento do outro no sentido de determinadas conclusões.

Na análise do conteúdo semântico de uma frase é que se pode identificar as informações implicadas no enunciado, ou seja, a pressuposição. Esta, quando da enunciação² da frase, pode ser reconhecida através de marcas lingüísticas, ou recuperada através da interpretação. Esses dois modos de implicação correspondem, segundo Ducrot (1987), ao pressuposto e ao subentendido, os quais constituem um dos recursos argumentativos inscritos na própria língua, pois permite que o locutor possa recusar, eximir-se da responsabilidade de ter dito o que disse. Assim, no exemplo

(1) Um grupo de jovens promotores dispostos a comprar brigas em defesa da população renova a imagem da justiça em São Paulo. [TJB] pode-se identificar os seguintes conteúdos semânticos:

(1a) Hoje, a imagem da justiça paulista está sendo renovada por um grupo de jovens promotores dispostos a comprar brigas em defesa da população.

(1b) Em São Paulo, a justiça já teve uma imagem diferente.

(1c) Em São Paulo, a imagem da justiça é ruim.

(1d) A justiça paulista é corrupta.

A descrição semântica do exemplo acima é a seguinte: (1a) é o conteúdo posto; (1b) é o conteúdo semântico pressuposto de (1), ativado pelo verbo iterativo³ *renovar*; considerando-se a circunstância da enunciação de (1) e sua conseqüente interpretação, pode-se ter, dentre outros, os conteúdos subentendidos em (1c) e (1d). Além disso, uma vez que por essas informações implícitas - pelos subentendidos, principalmente - veicula-se uma imagem negativa da justiça paulista, o locutor pode eximir-se da responsabilidade de ter dito o que disse, deixando ao alocutário a responsabilidade por esses sentidos veiculados.

2.1 O pressuposto e o subentendido

O pressuposto, marcado através de diversos elementos da língua, é um recurso argumentativo, cuja utilização visa levar o leitor/ouvinte a aceitar certas idéias. De acordo com Fiorin e Savioli, quando um falante introduz um conteúdo sob a forma de pressuposto, ele transforma o seu interlocutor em cúmplice, pois a idéia implicada não é posta em discussão. Ela é apresentada como se fosse aceita por todos, e os argumentos explícitos só contribuem para confirmá-la. Para esses autores, “o pressuposto aprisiona o ouvinte ao sistema de pensamento montado pelo falante” (Fiorin e Savioli, 1997:307).

Na concepção de Ducrot (1987), o pressuposto pertence à frase, corresponde ao nível semântico da significação e é parte integrante do sentido dos enunciados que realizam essa frase. Assim, no exemplo abaixo,

(2) Os baianos continuam expostos ao perigo da contaminação. [TJB]

é possível identificar:

(2a) Há um perigo de contaminação para os baianos.

(2b) No passado, os baianos já estiveram expostos ao perigo da contaminação.

No enunciado (2), (2b) é o conteúdo semântico pressuposto em relação a um tempo anterior à enunciação de (2), ativado pelo verbo *continuar* que indica a “permanência” de um determinado estado, ou seja, *os baianos estiveram e estão expostos ao perigo da contaminação*. Em (2b) constata-se apenas uma parte do conteúdo semântico veiculado por (2), que evidencia o conteúdo posto em (2a). Além disso, uma vez que é o conteúdo posto em (2a) que se privilegia,

¹ Segundo Ducrot (1987), o enunciado é uma realização particular da frase e esta, uma entidade gramatical abstrata.

² Por enunciação entende-se o momento em que um enunciado aparece.

³ Segundo Moura (1999), o verbo iterativo pressupõe que sua ação já acontecera anteriormente.

pode-se dizer que (b) está contido em (2), mas a este, de certa forma, subjacente e sua informação é apresentada como sendo do domínio dos integrantes da interação, ou seja, do locutor e do alocutário. Assim, o conteúdo de (2b) não pode ser questionado.

O subentendido, na Teoria da Argumentação na Língua, caracteriza-se pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está nela marcado. Ele está no enunciado, corresponde ao sentido desse enunciado e se explica pelo processo interpretativo do qual provém. Em outras palavras, o subentendido diz respeito à maneira pela qual o alocutário decifra o sentido do enunciado.

Através do subentendido, que não é lingüisticamente marcado, o falante protege-se, esconde-se, diz sem dizer, ou seja, ele transmite a informação que deseja sem, no entanto, se responsabilizar por ela, pois o sentido do enunciado é depreendido pelo alocutário.

Retomando-se o enunciado (2) *Os baianos continuam expostos ao perigo da contaminação*, pode-se ter:

(2c) As autoridades baianas não solucionam os problemas de seu povo.

(2d) As autoridades baianas são negligentes.

Em (2c) e (2d), considerando-se a circunstância enunciativa de (2), esses conteúdos são conteúdos subentendidos, correspondentes ao sentido do enunciado, mas depreendido pelo processo interpretativo. Como esses conteúdos são desfavoráveis às autoridades baianas e são interpretados pelo alocutário, o locutor deixa àquele a responsabilidade pelo que está dito.

2.2 O verbo: uma das marcas lingüísticas da pressuposição

A língua, segundo Koch (1992: 29), “possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados”. Esses mecanismos denominam-se de marcas lingüísticas da argumentação, ou de modalizadores, uma vez que têm a função de determinar a maneira como aquilo que se diz é dito.

Entre as marcas lingüísticas da argumentação, aponta-se o verbo – iterativo, o de permanência/mudança de estado e o factivo⁴ – com a função de ativar a pressuposição, como foi demonstrado pelos exemplos anteriormente apresentados e pelos que seguem:

(3) O relatório do Banco Central sobre as contas públicas revela também que gastos do governo aumentaram ainda mais em janeiro depois da crise cambial. [TJG]

(3a) Os gastos do governo aumentaram depois da crise cambial.

(3b) O governo tem gastos.

(3c) Os gastos do governo, antes da crise cambial, estavam em crescente aumento.

(3d) O governo pode aumentar os impostos.

(3e) O brasileiro é quem pagará por esse aumento.

Do exemplo acima, pode-se fazer a seguinte descrição: (3a) é o conteúdo posto. (3b) e (3c) constituem conteúdos pressupostos de (3), ativados pelo verbo factivo *revelar* – que introduz um fato dado como certo, isto é, *o governo tem gastos e os gastos do governo já estavam em crescente aumento antes da crise cambial*. Considerando-se a circunstância da enunciação de (3), pode-se ter – entre outros – os conteúdos subentendidos em (3d) e (3e). Embora as informações implícitas integrem e/ou correspondam ao sentido do enunciado (3), o locutor não se responsabiliza por elas.

Outra observação que se faz de (3), embora não seja objeto deste trabalho analisar outras marcas lingüísticas da pressuposição, é que o elemento *também* ativa um outro pressuposto: *além do aumento de gastos, o relatório do Banco Central revela, torna público outros fatos*.

(4) O PMDB reafirma a FHC o apoio à votação da CPMF. [TJR]

(4a) Neste momento, o PMDB apóia a votação da CPMF.

(4b) O PMDB já apoiou FHC em outros momentos.

(4c) O PMDB não é um partido de oposição.

(4d) Não podemos confiar no PMDB.

Na descrição semântica de (4), (4a) é o conteúdo posto; em (4b) o verbo iterativo *reafirmar* ativa um conteúdo semântico pressuposto de (4) que pode levar, a partir da circunstância de sua enunciação, aos conteúdos subentendidos em (4c) e (4d). Saliente-se, também, que o locutor pode eximir-se da responsabilidade pelos conteúdos pressuposto e subentendidos.

Consideração final

A argumentatividade, na perspectiva de Ducrot e colaboradores, se inscreve na própria língua. Esta fornece a materialidade lingüística que orienta a construção e recuperação do sentido dos enunciados. Entre os elementos da língua que são considerados como marcas lingüísticas de argumentação destaca-se o uso do verbo – iterativo, factivo e de mudança/permanência de estado – pelo qual se instaura o fenômeno da pressuposição.

Dessa forma, considerando-se o pressuposto e o subentendido enquanto modos de informação implícita, no texto telejornalístico – principal fonte de informação para, talvez, a maior parte dos brasileiros – a informação é argumentativamente veiculada.

Assim, conhecer e/ou reconhecer as marcas lingüísticas pelas quais se identifica a pressuposição como estratégia de argumentação é assenhorar-se de um saber que permite, no processo de interação verbal, “não só que o interlocutor identifique as intenções do locutor, mas também que este formalize lingüisticamente, de forma consciente, tais intenções.” (Espíndola, 1999: 147).

Referências bibliográficas

- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- _____. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.
- ESPÍNDOLA, Lucienne C. A polifonia na organização textual. In: *Letra Viva/UFPB*. João Pessoa: Ed. Universitária, v. 1, n. 1, 1999. p.131-148.
- FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MOURA, Heronides M. de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999.

⁴ Verbo factivo, segundo Moura (1999), é o que introduz orações subordinadas que representam um fato que é pressuposto, isto é, um fato que é dado como certo.

Por uma abordagem humanística para o ensino de língua inglesa (ou, entre a apreensão da língua inglesa e o aprendizado da cultura inglesa há uma pedra)

Saulo Cunha de Serpa Brandão

Universidade Federal do Piauí

ABSTRACT: *This work is the result of my personal experience allied with my theoretical knowledge. I show how impossible became the work of professors of the literatures in English since professors of English adopted the method known as "communicative approach". I go further to point solutions to the "catch 22" situation we have created.*

PALAVRAS-CHAVE: *Abordagem comunicativa, Literatura Inglesa*

O eventual leitor deste texto encontrará nele as especulações de um professor das Literaturas em Língua Inglesa muito preocupado com a formação da futura geração de mestres para essas disciplinas. São especulações que venho somando ao longo de minha carreira, primeiro como professor de língua Inglesa e, hoje e já há algum tempo, lecionando as literaturas produzidas em inglês. Longe, portanto, de um artigo científico que exige protocolos próprios.

Neste trabalho procuro identificar e refletir sobre problemas que, no meu ponto de vista, são os maiores obstáculos para um bom ensino e aprendizado de Literatura Inglesa nas escolas de Letras, ao menos nas que tive oportunidade de exercer minhas atividades, quer como professor¹, quer como aluno, e apontar algumas soluções possíveis para os problemas encontrados por nós² professores. Divido as dificuldades em dois grupos: um que requer tempo, vontade, investimentos e larga reflexão; outro, formado por empecilhos que podem ser solucionados a partir de uma determinação de reorientar o ensino de língua e literatura acordado entre professores. Apontarei os aspectos mais sérios do primeiro grupo, mas pretendo me prender mais detalhadamente no segundo grupo por entender que são procedimentos que podem ser adotados de imediato e que trará melhorias substanciais para o ensino da literatura, mesmo dentro do panorama atual dos currículos.

Assisto com frequência incomum debates entre colegas professores sobre as possíveis alterações de currículo, ou de abordagem metodológica, que levem a um aprendizado mais efetivo da matéria ensinada. Ainda com maior frequência ouço as lamúrias dos alunos queixando-se da impossibilidade de lidar com poemas, contos ou romances produzidos em Língua Inglesa.

As reclamações e preocupações, de parte a parte, são legítimas e merecem toda atenção e esforço possíveis para minimizá-las pelos que pensam na qualidade do ensino ofertado nos Cursos de Letras. Por um lado, penso em revisões de currículos, adequando-os melhor à realidade de cada instituição. No cerne destas revisões deve estar: Uma carga horária dedicada ao ensino da Literatura Inglesa compatível com o número autores e períodos a serem estudados. Acredito que para formar professores de Literatura Inglesa precisamos dobrar a carga horária dedicada à esta matéria (Afirmo isso baseado nos currículos que pesquisei: UFPI, UFPE, FACHO/PE, UNICAP[PUC-PE], UPE e FAFIRE). Outras investidas em direção a melhoria do ensino da matéria seriam: A capacitação dos profissionais encarregados pela tarefa; e, aquisição de uma biblioteca mínima para atender a necessidade de alunos e professores - neste item não basta pensar na aquisição das obras de ficção em poesia ou prosa, é fundamental adquirir livros dedicados à crítica literária e assinatura de jornais e revistas especializadas.

No formato que encontrei os currículos das escolas citadas não

duvido que formem bons professores de Língua Inglesa, mas não acredito na formação de bons professores da literatura correspondente. Os profissionais encarregados de ensinar literatura, na maioria das vezes, são colegas professores de Língua Inglesa - que para esta última função apresentam "résumés" impecáveis - fazendo o duplê de professores de literatura (tarefa para a qual eles não estão preparados), e as bibliotecas disponíveis estão muitíssimo aquém do mínimo necessário.

Para os que achem que estou sendo muito severo com as instituições informo que acredito que exista também o reverso da moeda: a qualidade dos alunos que chegam em nossas salas de aula é muito baixa, no mais das vezes, são pessoas que não estão preparadas sequer para ler obras da Literatura Brasileira, quando se aventuram nesta experiência suas interpretações se limitam ao mínimo conotado, e as vezes não ultrapassam o denotado. Nada existe que possamos fazer quanto a esta realidade - passa por uma melhoria no ensino de 1^o e 2^o Graus. Vejo o fraco alunato que temos como mais um desafio; sei que estou lidando com uma massa pedindo para ser moldada, no panorama presente este é o único de todos os problemas citados que não depende imediatamente de terceiros, políticas, comissões ou reuniões.

Os pontos que enumerei até o momento são problemas estruturais que devem ser enfrentados pelos gerentes dos Cursos de Letras, mas que demandam muito tempo, determinação e recursos financeiros (são inúmeros os empecilhos, mas estes não devem ser motivos para o eterno adiamento a que assistimos em certas escolas) - pertencem ao primeiro grupo que citei acima. Enquanto as mudanças não são efetivadas observo que cada vez menos professores de literatura estão sendo preparados, e que, pelo menos no que diz respeito a mão de obra, estamos no meio de um círculo vicioso de difícil rompimento.

Pretendo abordar a partir deste momento os pontos que estão também no circuito de dificuldades, mas que são passíveis de resolução simples - segundo grupo - desde que professores de Língua e Literatura Inglesa se entendam e os primeiros se comprometam em cumprir um currículo diferenciado no ensino do idioma e os últimos adotem postura diferenciada da que vejo hoje entre nós.

No que diz respeito ao ensino do idioma, proponho uma revisão, ou melhor uma apropriação e modificação no que é conhecido

¹ Doravante quando fizer menção a palavra "professor(es)", estou me referindo a professores de Língua e Literatura Inglesa.

² Quando, em qualquer parte deste trabalho, for encontrados artigos na primeira pessoa do plural, ou flexões verbais que indiquem tal pronome, entenda como o conjunto formado por professores de língua e literatura estrangeiras que labutem no ensino do terceiro grau ou cursos privados.

entre os especialistas nesta área como “Communicative Approach”³, que por motivos práticos e econômicos virou unanimidade como sendo a maneira ideal para o ensino de inglês nos cursos privados de Inglês e, posteriormente, em nível de 3º Grau. Pensadores do ensino de línguas, facilitadores, professores não escondem o entusiasmo com o resultado obtido com a adoção desta abordagem. Voltaremos posteriormente com detalhes sobre essa abordagem metodológica, e sobre a modificação que proponho.

Outro ponto que pode ser modificado para melhor é na atitude de alguns professores quando da apresentação de um novo autor ou texto literário aos alunos. Adotamos muitas vezes uma postura que poderia definir como, no mínimo, pouco pedagógica em nossas aulas: é comum vermos colegas começarem suas aulas dizendo que “Hoje estudaremos a obra da poetisa ‘X’ do período Vitoriano”, e já começar com leituras de poemas e discussão sobre os mesmos. Desta forma o professor deixa passar uma ótima oportunidade de aproximar o “horizonte de expectativa” (Silva, 1988:110) entre o texto a ser trabalhado e o leitor. Veremos mais adiante que esta atitude aliada ao Inglês que ensinamos cria um afastamento profundo entre o aluno e a literatura que pretendemos ensinar.

Para uma melhor compreensão da minha proposta na modificação no ensino da língua, faz-se necessário retroceder um pouco na história do ensino desta natureza. Este recuo nos leva aos anos 20 com a experiência que Watson e Raynor (1920) desenvolveram tendo como cobaia o pequeno Albert, neste experimento eles desenvolveram a idéia do “condicionamento”, e viria a ser chamada posteriormente de “Teoria do Behaviourismo”, que tem três estágios diferentes: estímulo, resposta e reforço (que pode ser positivo ou negativo). Baseado nesta experiência o psicólogo B. Skinner escreveu um livro chamado *Verbal Behaviour* (1957) no qual propõe que os métodos utilizados na experiência do condicionamento sejam a base para uma teoria para o desenvolvimento da linguagem, afirmando que, em última instância, a linguagem é um tipo de “behaviour” (comportamento), que deveria ser aprendida a partir de repetições. Até esse momento “behaviourismo” tratava-se de uma teoria da psicologia. Foi no início dos anos 60 que lingüistas preocupados com uma padronização no ensino de línguas, bem como procurando emprestar um aspecto mais científico a este exercício, começam a aplicar, e moldar a teoria de Skinner para seus propósitos. Esta prática ficou conhecida como “audio-lingual method” e continua a ser utilizado por muitos cursos de línguas espalhados pelo mundo. Os criadores do método acreditavam que o “hábito” da linguagem era formado por incansáveis repetições, com os acertos e erros sendo parabenizados/corrigidos imediatamente, como uma forma de reforço afirmativo ou negativo.

Em 1959, Noan Chomsky publicou um forte ataque, hoje considerado um dos marcos da Lingüística Aplicada, ao livro de Skinner, intitulado *Review of Verbal Behavior*, neste procurava desacreditar as propostas deste perguntando como uma criança era capaz de formular sentenças que nunca ouvira antes, ou como sentenças diversamente organizadas podem aparecer na boca de alguém que não as aprendeu “behaviouristicamente”. Desta forma, Chomsky se colocava contra os posicionamentos de Skinner, e formulava uma nova teoria que viria a ser conhecida como “cognitivismo”. O lingüista acreditava que o conhecimento da língua baseava-se no conhecimento de um intrincado sistema de regras, e que o aprendizado deste sistema era em si próprio o maior trabalho na aquisição da língua. Desta forma existiria um finito número de regras, que quando bem controladas, dava ao falante a capacidade de performar um número infinito de sentenças. Embora Chomsky tenha afirmado inúmeras vezes que nunca pensou nesta proposição aplicada ao ensino de idiomas como segunda língua, é comum encontrar abordagens centradas nesta formulação.

As abordagens para o ensino de línguas estrangeiras vêm ao longo dos anos oscilando entre proposições que adotam a teoria de

Skinner, o “behaviourismo”, ou a de Chomsky, o “cognitivismo”, ou ainda, a mescla das duas correntes, priorizando o que cada uma tem de melhor, para que mais rapidamente os objetivos do curso a ser desenvolvido sejam atingidos. É necessário lembrar que a cada dia aumenta a necessidade de se aprender idiomas, tendo a criação de métodos, publicação de livros, e montagens de escolas virado um filão milionário que vem sendo, muito eficientemente, explorado nos últimos 30 anos.

As grandes empresas multinacionais envolvidas na disputa do mercado de ensino de línguas buscam, a cada ano, apresentar coleções de livros seguindo determinadas abordagens metodológicas que sejam estimulantes, simples, que de alguma forma cativem o alunato, eficazes, apresentem resultados precocemente, e, mais importante, sejam breves⁴. Os cursos de inglês que, há 30 anos atrás, tinham duração média de sete anos, hoje um curso.

Dentro deste cenário de mercado extremamente competitivo, entende-se o porquê das abordagens metodológicas mais próximas do “cognitivismo” terem sido preteridas ante as “behaviouristas”. Assintimos, por exemplo, na década de 80 o aparecimento bombástico do “Functional Approach” (*In Touch*, Longman, seria um exemplo de um curso elaborado sob esta égide), baseado na memorização de um controlado número de funções lingüísticas utilizadas em situações comunicativas que, acreditavam os idealizadores, seriam suficientes para performar as conversações corriqueiras. O curso básico utilizando esta coleção de livros poderia ser concluído em dois anos. O fracasso do curso foi ainda mais estrondoso do que seu aparecimento.

O malogro de *In Touch* não foi o suficiente para que os aficionados dos métodos comunicativos recuassem. A volta ao “cognitivismo” representaria um alongamento no perfil dos cursos, voltando, talvez, a cursos com duração de quatro anos. Foi neste momento que apareceu o que se chama “Communicative Approach”, embora o nome possa indicar uma repetição da experiência do “Functional Approach” com seu apelo para a comunicação, não é bem isso que acontece. As diferenças básicas são: na última não existe qualquer menção das regras gramaticais, e as funções lingüísticas aparecem de acordo com a necessidade nos diálogos apresentados. Na primeira, existe uma tênue menção as regras gramaticais, e as funções aparecem numa ordem hierárquica de complexidade. Um exemplo de um curso planejado na visão do “Communicative Approach” é o *Coast to Coast* (Longman), foi planejado para durar três anos.

Caminho natural é que uma abordagem bem sucedida nas escolas privadas de Língua Inglesa, como é o caso da “Communicative Approach”, migre para as salas de aula das universidades (O caminho natural: a abordagem é pensada nas universidades, vai ao mercado, para depois retornar à academia, onde será, posteriormente, desconstruída). E aqui aparece o meu questionamento. Será que a abordagem é a adequada para o ensino de Inglês em nível de 3º Grau? O resultado pretendido é o mesmo nos dois ambientes? O ensino nestes moldes leva o aluno a um controle das funções comunicativas, que o capacita a manter um diálogo corriqueiro com melhor performance, nas situações treinadas (Requesting, Inviting, Offering, Asking direction, Departure, A mistake, Would you...?, The time, etc.).

Manter um diálogo do dia-a-dia com fluência e desenvoltura pode ser o gol de um aluno de curso privado de Inglês. Ele pretende utilizar o aprendizado em sua profissão, quer como gerente de hotel, encarregado de importação/exportação, ou outra. Mas afirmo com convicção, que o “syllabus” de uma abordagem comunicativa é muito pouco para quem pretende ensinar Inglês em escolas de 1º, 2º e/ou 3º

³ O termo foi cunhado por J. Revell (1979). Mais sobre o termo pode ser encontrado em C. J. Brumfit e K. Johnson (eds.) (1979), ainda em K. Morrow (1981) e W. Littlewood (1981).

Graus. A gramática aparece acanhadamente nas lições de livros como *Coast to Coast*. Exercícios de leitura limitam-se a textos de não mais de 4 parágrafos, os exercícios de compreensão do texto são, na maioria das vezes, de múltipla escolha (em muito deles o aluno tem que optar entre duas possibilidades), e são poucas as questões do tipo “open end questions”, e estas podem ser respondidas com duas ou três palavras. O manual de professores da coleção em questão nos informa que o vocabulário foi “[...] chosen to enable Ss (Students) to talk about themselves and their lives.” (Hammer, 1987:10). Os “writing exercises” solicitam que os alunos escrevam cartas curtas, ou reescrevam textos modificando dados (Um texto trata de Nova York, os alunos são convidados a reescrever o texto sobre sua própria cidade). Livros escritos sob esta ordem (A coleção citada segue a regra, não é exceção) prepara os alunos para falar e entender diálogos controlados. Ler e escrever são atividades que não preocupam os pensadores da abordagem metodológica chamada “Communicative Approach”. Tudo é muito rápido, controlado.

Os alunos, como afirma o autor, aprendem um vocabulário medido, suficiente para falar de suas pessoas e vidas. Eu pergunto: Como estes alunos serão capazes de expressar os problemas existenciais, visões cósmicas, mergulhos na profundidade da consciência? Interpretar signos, símbolos e mitos? Entender e descrever o sutil jogo da representação? Como vão entender uma partícula da grande literatura, se tudo que eles dispõem para esta tarefa imensurável é o ridículo e mesquinho vocabulário suficiente apenas para falar sobre eles próprios e suas vidas? Existe aqui uma incongruência no ensino da Língua Inglesa se pretendemos formar professores, e a fenda se acentua ainda mais se pretendemos formar professores de Literatura Inglesa.

Agregue a este cenário desanimador, a atitude de professores de Literatura Inglesa que, longe de facilitarem a aprendizagem do aluno, complicam como podem a vida deste ser atormentado: “Analisaremos hoje a ficção em prosa do escritor Vitoriano Charles Dickens. Escolhi *Oliver Twist* para melhor podermos perceber o cenário social daquela época...” (isso dito no melhor inglês disponível). O aluno não sabe o que representa ser Vitoriano, não sabe se o nome do escritor é Charles Dickens, *Oliver Twist* ou Vitoriano, não foi informado das turbulências sociais da época, não conhece como a história vê os fatos de então, não conhece o inglês falado no século XIX (nem foi alertado de possíveis diferenças).

Devo falar agora do termo “horizonte de expectativas” tão caro aos estetas da recepção, foi inicialmente usado na filosofia de Husserl significando um sistema de expectativas e probabilidades típicas, posteriormente foi questão nuclear na teoria hermenêutica de Gadamer, ele define a compreensão de um texto como a fusão de horizontes (presente[leitor] e passado[texto]), e Jauss⁵ vê o “horizonte” como quadros de referências (receptor/texto), e que quanto maior for a coincidência entre os “horizontes” do receptor e o do texto, melhor será a compreensão do texto. Ao trazer o termo para este estudo tenho em mente o seu funcionamento dentro dos três conceitos citados, cada um trabalhando em perspectiva diferente, mas, ao mesmo tempo, tendo um objetivo único que é melhor refletir sobre a interpretação textual.

Convido o nosso aluno fictício para o exercício de se colocar face a face com uma obra literária. Ele com seu vocabulário suficiente apenas para lidar com situações comunicativas do cotidiano, parco conhecimento de Teoria Literária (não trouxe este debate para dentro deste trabalho pois as condições dos currículos que analisei são díspares), desconhecimento da situação sócio-político-econômica do país/mundo quando da produção do texto, ausência total de textos críticos (as vezes até mesmo do texto de ficção, dependendo, na maior parte das vezes, de cópias xerográficas imperfeitas). Do outro lado coloco um texto de Faulkner; complexo, longos parágrafos, construções rebuscadas, pon-

tução que segue uma lógica própria do autor e não existe explicação nos manuais (o aluno sequer conhece as normas mínimas), convergência de estilos, diálogo com outros textos (intertextualidade, pastiche), carregado de estruturas míticas.

Quais os adjetivos que posso usar para descrever o aluno nesta situação? Angustiado, perplexo, desesperado? Qual o melhor caminho para se sair do labirinto quando não se tem o fio de Ariadne? Este personagem que está sendo sacrificado neste texto - o aluno - pode reagir mergulhando em leituras para suprir as lacunas de conhecimento existentes, pode, ainda, adotar uma atitude cínica passando a usar de meios pouco recomendáveis para obter a nota mínima e passar na disciplina, ou desistir. Porque em situações como a citada no parágrafo anterior (é um panorama realista!), não creio que exista o menor contato entre os dois “horizontes”.

Na paisagem mostrada acima, parece não haver solução possível para o impasse. Ao professor resta observar a agonia do alunato. Para os alunos as possibilidades já foram citadas no parágrafo anterior, e são igualmente desanimadoras. Se tivéssemos ficado nesta situação por muito tempo, com certeza, já teríamos buscado uma alternativa criativa para o dilema. Mas com certeza esta alternativa (penso em elaboração de material próprio, apostilas, adoção de livros já fora do mercado, etc.) seria danosa para as gigantes multinacionais do mercado editorial. Elas foram mais rápidas. Anteciparam o problema e partiram para construção de um “horizonte de expectativas” falso. As grandes obras da literatura em Língua Inglesa foram simplificadas, e publicadas na forma de pequenos livrinhos de bolso (qualquer coisa entre 25 e 100 páginas, e vocabulário que varia de 500 a 2.500 palavras), fáceis de transportar, de preço cômodo e disponíveis em todas as livrarias especializadas. Alguém em busca de “erudição” pode ler todos os grandes clássicos da literatura em língua inglesa em 30 dias.

A modificação propiciada pela inteligente estratégia das editoras permitiu que saíssemos do dilema em que nos encontrávamos. Mas desfigurou completamente o ensino da literatura. O que ensinamos não é mais literatura, mas sim uma caricatura raquítica da verdadeira literatura. Para as grandes editoras a aceitação deste novo modelo garante, pelo menos, o retorno dos investimentos nos programas baseados no “Communicative Approach”, e lhes é concedido tempo até que apareçam com novas propostas metodológicas.

No que diz respeito a postura do professor que critiquei alguns parágrafos acima, lembro que o aluno quando decide estudar uma literatura estrangeira ele está completamente deslocado do local, tempo e meio da produção da peça literária. Ele tem que ser introduzido a cada aula neste novo mundo (não descarto a utilização de filmes para este fim). Conhecimento da história do povo, organização social e política são pontos fundamentais para apreciação adequada da literatura (basta imaginar estudar *Hamlet* ou *Lear* sem conhecimento de como funciona[va] a monarquia na Inglaterra). Temos que ser pacientes e crentes de que o tempo que se perde no presente, com essas explicações, trará frutos no futuro. O aluno, guiado desta forma, construirá um mundo lógico onde a literatura é parte constitutiva, portanto indispensável.

Proponho não o abandono total dos livros didáticos utilizados no momento, mas uma adequação dos “drills” que pretendem treinar leitura e escrita. Penso em um breve retorno a métodos mais

⁴ No tocante a duração dos cursos de inglês particulares, assumo que sejam ministradas 45 horas-aula/semestre.

⁵ Jauss explica esta interface interativa, tendo pelo lado do receptor a necessidade de conhecimento das peculiaridades da Teoria Literária e, do outro, o texto com as características peculiares de seu gênero. Um exemplo seria o leitor ao começar a ler uma *Édipo* deve ter conhecimento da estrutura interna da tragédia, o texto por sua vez deve preservar suas características próprias. Desta forma tanto mais os horizontes se fundem maior a compreensão final.

cognitivos, mesmo que isso signifique maior demanda de tempo. A abolição total dos chamados livros para-didáticos (os livrinhos com a literatura facilitada) seria um bom começo. Eles são nefastos! A adoção de contos e matérias jornalísticas, em suas formas originais, como material de leitura traria bons resultados no futuro dos alunos. Solicitar que estes escrevam breves resenhas sobre o material lido seria um hábito salutar. Enfim, buscar nossas próprias soluções para os problemas que enfrentamos e que só nós conhecemos, pois cada turma é uma realidade ímpar. Não permitindo jamais que outros procurem sanar nossas dificuldades, especialmente quando estes outros têm interesses diferentes dos nossos.

Referências bibliográficas

- BRUMFIT, C. J., Johnson, K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford U. P., Oxford, 1979.
- CHOMSKY, N., *Review of Verbal Behaviour*, *Language*, N° 35, 1959.
- HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London, 1983.
- _____, *Coast to Coast - Teacher's manual 1*, Longman, London, 1987.
- JAUSS, H. R., *Pour une Esthétique de la Réception*, Gallimard, Paris, 1978.
- LITTEWOOD, W., *Communicative Language Teaching - An Introduction*, Cambridge U. P., Cambridge, 1981.
- MORROW, K., *Principles of Communicative Methodology*, in Johnson e Morrow (eds), *Communication in the Classroom*, Cambridge U. P., Cambridge, 1981.
- POPPER, K., *Objective Knowledge*, The Clarendon Press, Oxford, 1972.
- REVELL, J., *Teaching Techniques for Communicative English*, New York, 1979.
- SILVA, V. M. da A., *Teoria da Literatura*, Livraria Almeida, Coimbra, 8ª ed., 1988.
- SKINNER, B., *Verbal Behaviour*, Appleton-Century-Crofts, London, 1957.
- WATSON, J. B., Raynor, R., *Conditioned Emotional Reactions*, *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 3, N° 1, 1920.

“De modo que” e seus correlatos: da gramaticalização à discursivização

Sebastião Expedito Ignácio

Universidade do Estado de São Paulo

ABSTRACT: *In this paper we discuss the functions of expressions that undergo grammaticalization, traditionally called conjunctive locutions. We try to demonstrate in its several uses the relational valence, the grammaticalization degrees and its discursive function for the loss of the syntactic function as connective.*

PALAVRAS-CHAVE – *locuções conjuntiva; valência relacional; gramaticalização; discursivização.*

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior sobre os esquemas gramaticalizados tradicionalmente chamados de “locuções conjuntivas” ou seja, as locuções que funcionam como conectores interoracionais e que apresentam a estrutura geral [prep+nome/advérbio+QUE/prep]: *à medida que* (e suas variantes), *a menos que*, *ao passo que*, *de modo a*, *de modo que*, *de sorte que*, etc..

Com base na língua escrita no Brasil nos últimos cinquenta anos, nas várias modalidades de textos literários, técnicos e jornalísticos¹, pretende-se descrever essas expressões gramaticalizadas em seu uso efetivo na língua escrita contemporânea, procurando detectar as variedades semânticas e morfossintáticas dessas unidades na composição dos diversos tipos de estrutura em que haja uma oração principal + uma oração subordinada ou na composição de um aglomerado paratático em que se unem duas orações coordenadas. Assim serão considerados os esquemas: (i) [Oração Principal + EXPRESSÃO + Oração Subordinada]: *Sairemos, a menos que chova*. (ii) [Oração Coordenada + EXPRESSÃO + Oração Coordenada]: *João adorava equitação, ao passo que Fernando preferia esqui aquático*. Por outro lado, serão estudados os casos em que tais esquemas deixam de ter uma função essencialmente gramatical para adquirirem o papel de operadores discursivos.

O ponto de partida para a identificação das unidades gramaticais eleitas como objeto de estudo se relaciona com o que Lyons (1979) chama de *esquemas*. Esses esquemas ou “expressões” não são estruturados gramaticalmente ou são apenas parcialmente estruturados, mas podem combinar-se em frases, de acordo com regras produtivas. Dividem-se em (i) “esquemas frasais”, aqueles cujo “espaço vazio” se preenche com uma forma de gerúndio (ou infinitivo, em português), como, por exemplo, [*What's the use of + Ø*]: *What's the use of worrying?* (*De que adianta preocupar-se?*), e (ii) “esquemas sintagmáticos”, aqueles cujo “espaço vazio” se preenche por um SN, como, por exemplo, [*for (SN)'s sake*]: *For my mother's sake* (*Por causa de minha mãe*). A distinção entre os esquemas apresentados por Lyons e os aqui estudados é que, por um lado, estamos trabalhando com esquemas que se preenchem com sintagmas oracionais à sua direita e à sua esquerda. Eventualmente pode haver uma nominalização à direita, todavia selecionamos para este estudo apenas as realizações verbais. Assim, serão estudados esquemas do tipo [ORAÇÃO + ESQUEMA + ORAÇÃO]. Por outro lado, não nos preocupa apenas a unidade em sua constituição morfossintática, mas sobretudo a sua função como conectivo, com destaque para as relações semânticas que estabelece. Enfim, estamos preocupados com o caráter **funcional** dessas unidades. Propomo-nos, ainda, um estudo dos condicionamentos sintático-semânticos estabelecidos pelas expressões conectivas, que selecionam tipos oracionais específicos a preencherem as suas “casas vazias”, propriedade a que denominamos provisoriamente de **valência relacional**.

Diz-se que tais estruturas sofreram gramaticalização porque o

núcleo lexical, perdendo a sua função primitiva e, associando-se aos elementos gramaticais a que se liga, assume a função de instrumento gramatical. Já em 1912, Meillet (*apud* Neves, 1997:113) definia esse processo como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma”. Para Hopper & Traugott (1993), é “o processo pelo qual itens e construções lexicais passam, em determinados contextos lingüísticos, a servir a funções gramaticais” (*apud* Neves, *op. cit.*: 15). Acrescente-se, ainda, que o conjunto de elementos passa a ter uma função global, virtualmente comutável com um conectivo simples (conjunção). Assim, por exemplo, “*na medida em que*” e “*ao passo que*” podem equivaler a “*enquanto*”, ou a outra conjunção de acordo com a relação semântica que estabelecem. Esse critério da comutação justifica, teoricamente, o fenômeno da gramaticalização, mas não pode ser tido, evidentemente, como processo de substituição válido em todos os contextos, daí a necessidade de uma descrição desses esquemas na sua realização textual (funcional), quando se detectarão as tipologias oracionais prototípicas condicionadas por cada tipo de esquema.

Considera-se, aqui, como fato consumado serem as unidades objetos de estudo expressões **gramaticalizadas**. Por isso não se objetiva um estudo do fenômeno da gramaticalização ou de como tais esquemas se gramaticalizaram diacronicamente. No entanto, recorre-se aos estudos de autores que tratam da gramaticalização tais como LEHMANN (1982); Hopper & Traugott (1993); BYBEE (1994); CASTILHO (1997); NEVES (1997), NEVES & BRAGA (1998), procurando-se demonstrar alguns “graus de gramaticalização” apresentados por determinados esquemas, bem como as funções particulares de marcadores discursivos.

Valência² relacional

A constituição morfossintática dos esquemas gramaticalizados condiciona a tipologia das estruturas oracionais que, com eles, formam as frases complexas ou os agrupamentos de orações coordenadas. Esse condicionamento, a que se pode chamar de **valência relacional**, consiste na exigência do preenchimento das “casas vazias” que envolvem os esquemas, segundo uma relação de dependência sintática e/ou semântica. A dependência semântica se evidencia nas frases complexas (oração matriz + oração encaixada³, ou oração principal + oração subordinada, na nomenclatura tradicional) tanto em

¹ A pesquisa tem como *corpus* um banco de dados contendo cerca de 80 milhões de ocorrências e que serviu de base para a confecção do Dicionário de Usos do Português (Projeto DUP), na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP.

² Guardadas as devidas diferenças, empregamos aqui o termo “valência” no mesmo sentido em que Tesnière (1966), Vilela (1984) e Borba (1996) o empregaram em relação aos itens lexicais.

³ Consideramos *orações encaixadas* as orações subordinadas substantivas (argumentais), as adverbiais (satélites) e as adjetivas restritivas. (q.v. Dik, 1997).

relação à oração matriz (principal) quanto em relação à oração encaixada (subordinada). Ex.:

(1) *Preparou a sua proposta de tal modo que ninguém pudesse contestar.*

O esquema *de tal modo que* relaciona uma oração subordinada com o traço semântico de **conseqüência** a uma oração principal com o traço de **causalidade**.

Nos agrupamentos de duas orações coordenadas há sempre uma relação semântica como traço valencial do esquema, fenômeno que Othon Garcia (1975) chamou de “falsa coordenação” e que, na verdade, se trata de independência sintática com dependência semântica. Ex.:

(2) *São Paulo cresceu ao passo que o Rio se estabilizou.*

O esquema *ao passo que*, estabelece, aí, uma relação de oposição entre a segunda e a primeira oração.

Acrescente-se ainda que, dependendo do valor relacional e/ou de sua constituição estrutural, uma mesma expressão condiciona o modo/tempo ou forma verbal da oração seguinte. Sejam, por exemplo, as expressões *de modo a* e *de modo que*. A primeira condiciona a forma infinitiva do verbo da oração encaixada, enquanto a segunda condiciona a forma finita. Ex.:

(3) *Incluem-se nessas medidas a introdução de novas regras de modo a tornar os balanços mais transparentes e mais fiéis.* (FSP)⁴

(4) *Quero vir sem obrigações, de modo que tenha tempo de gozar da intimidade acolhedora dessa casa.* (AM)

Graus de gramaticalização

Estamos propondo dois critérios para a determinação dos graus de gramaticalização das expressões conectivas: um com base na evolução semântica e outro com base nas relações sintáticas.

1. Uma das características da gramaticalização é a perda do significado primitivo do item lexical gramaticalizado. Todavia, na maioria das expressões em estudo podemos detectar, num emprego que podemos chamar de prototípico, um significado que se aproxima daquele que é próprio do item lexical que constitui o núcleo da expressão. Assim as expressões *de modo a* e *de modo que* apresentam as seguintes variações: a primeira, condicionando oração infinitiva, normalmente conserva o valor semântico do núcleo **modo** (“maneira de proceder”). Mas a segunda apresenta variações semânticas diversas que se caracterizam como um grau maior de gramaticalização. Ex.:

(5) *A medida visa promover maior rodízio entre os membros do júri, de modo a não prejudicá-los profissionalmente.* (FSP)

(6) *O livro é organizado de modo a evidenciar as relações do cinema com outras áreas da produção cultural e da atividade humana.* (FSP)

(7) *Depois virou-se para mim, de modo que o Lúcio escutasse.* (ACM)

(8) *Escuta Miraglia: eu não trabalhei no seu caso, de modo que, para mim, ali tem ainda muita coisa mal explicada.* (AFA)

Tem-se aqui: **maneira de ser (modo)** em (5) e (6), logo menor grau de gramaticalização; **finalidade/conseqüência** em (7) e **conclusão** em (8), portanto maior grau de gramaticalização nos dois últimos casos.

A expressão *de sorte que*, que concorre com *de modo que*, apresenta também valores semânticos diversos nas situações em que é empregada, todavia é impossível detectar qualquer relação com o significado do núcleo **sorte**. Podemos dizer, então, que, do ponto de vista semântico, se trata de uma expressão altamente gramaticalizada em todos os seus empregos. Ex.:

(9) *Então, o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, de sorte que seus olhos pudessem se encher de claridade e ganhar as dimensões do vasto horizonte.* (FSP) [**modo**]

(10) *O esforço que a Receita Federal tem de realizar é o de fazer observar a lei tributária na sua plenitude, de sorte que todos*

paguem o imposto devido, sem exceções. (FSP) [**finalidade/conseqüência**]

(11) *Nossa solidariedade é com todas as Américas, de sorte que um país não pode ser socorrido enquanto o outro continua sendo sufocado* (FSP) [**conclusão**]

2. O segundo critério inspira-se no “grau de integralização” entre as orações citado por Neves & Braga (1998: 197) quando, lembrando Hopper & Traugott (1993), afirmam que “quanto mais integradas as orações, mais avançado o processo de gramaticalização”. Transferindo essa noção para as expressões conectivas, podemos dizer que uma mesma expressão apresentará maior grau de gramaticalização ao estabelecer relação de subordinação do que ao estabelecer relação de coordenação. Seja a expressão *ao passo que* nos exemplos abaixo. O primeiro, (12), com valor **causal**, é mais fortemente gramaticalizado que o segundo, (13), de valor nitidamente **opositivo**, estabelecendo uma relação de coordenação entre as orações.

(12) *O poema “O Colombo” do Pessoa de “Mensagem”, redime esse sentimento e, na sua grandeza, é já uma superação de toda inferioridade ao passo que propõe uma transcendência da mágica.* (FSP)

(13) *Os músicos parecem bloqueados a vãos especulativos, ao passo que os filósofos se embaraçam diante da arte dos sons.* (FSP)

Igualmente a expressão *de modo que*, estabelecendo uma relação de **causa e efeito** entre a oração principal e a subordinada **consecutiva**, em (14), apresenta maior grau de gramaticalização do que em (15), em que estabelece uma relação de coordenação, funcionando como um operador **conclusivo**:

(14) *Quero vir sem obrigações, de modo que tenha tempo de gozar da intimidade acolhedora desta casa* (AM)

(15) *Aqui, uma pessoa perguntava e a outra respondia, de modo que aquele que respondia tinha que defender uma opinião.* (CET)

Os dois critérios acima propostos não se excluem, todavia nem sempre se aplicam concomitantemente. São pontos de vista diferentes: um procura detectar o grau de gramaticalização exclusivamente do ponto de vista semântico (perda do significado primitivo do núcleo da expressão gramaticalizada); o outro se refere ao maior ou menor grau de integralização sintática entre as orações (da hipotaxe para a parataxe).

Discursivização

Alguns esquemas se realizam, sincronicamente, em níveis diferentes de análise, isto é, passam do nível sintático para o nível discursivo, ocorrendo, assim, o que Castilho (1997) chama *discursivização*. Vejam-se, por exemplo, as expressões *de modo que* e *de sorte que*, nos casos abaixo:

(16) *De modo que se eu for a Brasília pessoalmente conseguirei o empréstimo?* (JT)

(17) *De sorte que uma simples folha oriunda de cultivo sob ausência de N em nada se compara a estas, enormes, crassas e duras.* (TF)

(18) *Mas enquanto consultavam a lei, corria o tempo, de sorte que, por sorte, os três bebuns, passada a carraspana, despertaram para a vida.* (GTT)

Castilho (*op. cit.*: 56-57) fala em **desgramaticalização** quando um item perde suas propriedades gramaticais, passando a constituir-se numa categoria discursiva. Lembra, como exemplos, o delocutivo *falou?* E os Marcadores Conversacionais como *tá? sabe? entende?*

⁴ As abreviaturas entre parênteses são convencionais, segundo critério utilizado pelo banco de dados, e correspondem às obras de onde foram tirados os exemplos.

compreende? viu? né? Assim, esses itens **desgramaticalizados** adquirem uma função eminentemente fática, própria do discurso. Da mesma forma que os itens exemplificados por Castilho, vemos as expressões conectivas supracitadas.

Ressalte-se que o processo da desgramaticalização, ou discursivização, não pressupõe uma **regressão**, já que, como afirmam Hopper-Traugott (*op. cit.*), o processo da gramaticalização é irreversível. O que ocorre na discursivização pode ser visto, ao contrário, como uma **evolução** da linguagem, dada a criatividade do falante que, na dimensão pragmática, passa a empregar estruturas gramaticais mais ou menos fixas, previstas pelo sistema, como formas discursivas.

Conclusões

As expressões gramaticalizadas que funcionam como conectivos oracionais apresentam propriedades sintático-semânticas e pragmáticas dignas de nota:

1. À semelhança dos itens lexicais valenciais, condicionam o tipo de orações que conectam, seja com relação à estrutura morfossintática, seja com relação ao valor semântico.

2. Apresentam graus de gramaticalização que se podem detectar sob dois pontos de vista: do ponto de vista da evolução semântica, apresenta maior grau de gramaticalização a expressão cujo significado se distancia do significado primitivo do item lexical que constitui o núcleo da expressão. Do ponto de vista sintático apresenta maior grau de gramaticalização a expressão que estabelece maior grau de integração (dependência sintática) entre as orações.

3. Perdendo a sua função essencialmente gramatical, ou seja, a de conectivo, passam a operadores de discurso, adquirindo como que uma função fática.

Referências bibliográficas

- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- BYBEE, J. *et alii*. The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality. In: *The Languages of the world*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.
- CASTILHO, A. T. A gramaticalização. In: *Estudos Lingüísticos e Literários* 19:25-64. São Paulo: USP, 1997
- DIK, C. S. *The theory of Functional grammar*. Part 2: Complex and Derived Constructions. Ed. By Kees Hengeveld. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 3. ed., Rio de Janeiro: FGV, 1975.
- HOPPER, P. & TRAUOGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LEHMANN, C. Grammaticalization: synchronic variation and diachronic change. In: *Lingua e Stile* 20:303-318, 1982.
- MEILLET, A. "L'évolution des formes grammaticales". In: A. MEILLET. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, [1912] 1948.
- NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, M. H. M. & BRAGA, M. L. Hipotaxe e Gramaticalização: Uma Análise das Construções de Tempo e de Condição. São Paulo: *D.E.L.T.A.* 14: 191-208.
- TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. 2. ed., Paris, Klincksieck, 1966.
- VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina, 1984.

Modalidade epistêmica e gramaticalização: o caso de *parecer*

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Universidade Estadual Paulista - UNESP/IBILCE

ABSTRACT: *In this paper, I present an analysis of different usages of verb parecer which, in Brazilian Portuguese, can be interpreted as a case of grammaticalization: from lexical item, it is becoming epistemic modals with adverbial characteristics.*

PALAVRAS-CHAVE: gramaticalização; modalidade epistêmica; verbo *parecer*

Introdução

Nesse trabalho, amparado em dados sincrônicos do português brasileiro (PB), proponho mostrar a mudança de estatuto do verbo *parecer*, o qual, de predicado (verbo de conteúdo pleno, organizador da frase) passa também a ser empregado como satélite (modalizador epistêmico de caráter quase adverbial). É em torno de *parecer*, usado epistemicamente, que se configurará uma cláusula complexa, mais precisamente um dos tipos das chamadas *orações subjetivas*, estrutura cuja função primeira é a de expressar uma avaliação do falante em relação a um conteúdo proposicional. Assim, ao lado de mudanças sintáticas, ocorrem também mudanças semântico-pragmáticas no uso de *parecer*. Essas mudanças são possíveis de serem interpretadas como um caso de gramaticalização.

Esse artigo encontra-se assim organizado: na primeira seção, apresento um breve quadro teórico da gramaticalização; na segunda seção, caracterizo e analiso as diferentes formas de uso do verbo *parecer*, propondo um *continuum* de mudança; na última seção, apresento as considerações finais.

1. Subsídios teóricos

Na sua acepção clássica, a gramaticalização é entendida como a abordagem do subconjunto de mudanças lingüísticas que descreve como um item lexical vem a desempenhar funções gramaticais ou ainda como um item de caráter já gramatical tem a sua gramaticalidade ampliada¹. Sob essa acepção, Hopper & Traugott (1993:7) definem o seguinte trajeto de mudança: *item lexical* > *item gramatical* > *clítico* > *afixo*.

Concebida por Kurilowicz (*apud* Heine *et al.* 1991) como um processo de morfologização, a gramaticalização, desde seus princípios, assistiu a uma certa indecisão quanto aos seus limites. Assim, Meillet (*id.*) sustentava que, pelo menos, em algumas línguas, a ordem dos constituintes poderia ser vista como um tipo de gramaticalização. Algumas décadas mais tarde, Givón (1979), reforçado por outros funcionalistas americanos (Hopper, Traugott, Thompson etc), distende os limites da gramaticalização, não se atendo somente à reanálise do léxico e da sintaxe. Como parâmetro maior para o entendimento de algumas estruturas da língua, introduz o discurso, que passa também a ser um indicador da emergência de novos modelos gramaticais. Givón, que anteriormente havia afirmado que “a morfologia de hoje é a sintaxe de ontem”, adita esse slogan para afirmar que “a sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem”, argumentando que, no processo de gramaticalização, o modo mais pragmático de comunicação abre caminhos para um modo mais sintático.

Há de se enfatizar que essas abordagens são decorrentes da evolução do quadro teórico da gramaticalização e, portanto, não são excludentes. Qualquer que seja o limite assumido para o estudo de formas/expressões que se gramaticalizam ou se encontram em processo de gramaticalização, um consenso há: (i) a gramaticalização é concebida como um processo, muitas vezes necessário para o traçado de percursos diacrônicos; (ii) pode também ser definida e interpretada em bases sincrônicas; (iii) apresenta como propriedade inerente a

unidirecionalidade (do menos para o mais gramatical; do concreto para o abstrato; e nunca o contrário).

No que respeita aos estudos da modalidade como um fenômeno de gramaticalização, trabalhos como os de Traugott (1989), Sweetser (1990) Bybee *et al.* (1994), entre outros, mostram que o domínio funcional da modalidade caracteriza-se como bastante “acolhedor” de formas antes pertencentes a domínios diferentes. Mostram os autores que muitos valores modais epistêmicos (pertencentes ao eixo do conhecimento) e deônticos (pertencentes ao eixo da conduta), que expressam a atitude do falante em relação a um conteúdo proposicional – expressões de (inter)subjetividade –, desenvolvem-se de itens lexicais de conteúdo pleno, marcando assim um trajeto que vai do uso concreto para o uso abstrato.

A concepção cognitivista da língua (cf. Sweetser 1990, Neves 1997) prevê que o sistema conceptual humano emerge das experiências mais elementares, servindo, portanto, de base para a semântica das línguas naturais. Pode-se, assim, dizer que a atribuição de significados deve-se, geralmente, às nossas experiências. Disso decorre que significados pertencentes a um domínio mais abstrato, como por exemplo o da modalidade, desenvolvem-se da base conceptual de formas pertencentes a um domínio concreto², tendo por motivação processos metafóricos e/ou metonímicos, cuja base conceptual é puramente de natureza cognitiva. Não é o caso de se pensar numa transposição pura e simples, mas no mapeamento de um domínio em termos de outro. Esse mapeamento, feito na direção *concreto* > *abstrato*, não toma por base o “mundo real” objetivo, mas a percepção humana e o entendimento do mundo. Isso equivale a dizer que a relação entre forma lingüística e função reflete a estrutura conceptual humana e os princípios gerais da organização cognitiva, i.e., o sistema lingüístico está intrinsecamente ligado ao resto da nossa natureza física, cognitiva e social.

Feitas essas observações introdutórias, na seção seguinte, descrevo e analiso as diferentes manifestações do verbo *parecer*, ressaltando seus aspectos semântico-sintáticos, alocados no *continuum*, em cuja extrema esquerda figura o valor de predicador (valor notional) do verbo e na extrema direita, o valor de satélite (parentético epistêmico).

2. O fenômeno em análise

Recorrendo a dados efetivos de fala³ e levando em conta aspectos semântico-sintáticos, foram detectados, pelo menos, quatro em

³ Os dados foram extraídos do cópulo mínimo do Projeto da Gramática do Português Falado, composto de um inquérito de cada tipo (D1D, D2 e EF), proveniente de informantes das principais capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador).

¹ Elementos de conteúdo lexical são aqueles que fazem referência a dados do universo biossocial (entidades, ações, processos, qualidades etc). Elementos gramaticais são os que organizam os itens lexicais do discurso (ligam partes do texto, marcam estratégias de interação, expressam categorias como tempo, aspecto, modo etc).

² Esses domínios são referidos por Sweetser (1990) como “mundo interno” (psicológico, emocional) e “mundo externo” (sociofísico), respectivamente.

pregos diferentes de *parecer*, como ilustram as ocorrências abaixo⁴.

- (1) a. quando você cria um retrato ... você está dentro da função naturalista você quer CRIAR uma semelhança ... que todo mundo olhe e diga “o::lha a Elisabete Segunda da Inglaterra ... Como está parecida” ... Certo? (EF/SP 405)
a’. Como a figura do retrato parece a Elisabete Segunda. [paráfrase de (1a)]
- (2) a. é muito quebradi::nha ela faz trejeitos e:: vira pirueta e faz...parece de borracha (D2/SP 360)
b. as artistas ... parecem umas bonecas né? quando trabalham em filmes (DID/SP 234)
- (3) a. mas pelo que chega à gente de terceiros parece que ela (ao menos) tentou lutar tentou lutar e não conseguiu ... (D2/SP 360)
b. ... é e a escola boa parece que é a de Piracicaba ... que é que é a boa (D2/SP 360).
- (4) a. ... aliás a essa questão eu devo dizer que a que:: me parece os presidentes são:: eleitos por um período de três anos ... (DID/REC 131)
b. Agora estão voltando parece com a ópera rock também (D2/SP 333)
c. Mas esse colégio: é::... Florence... depois é que foi vendido ... para ... parece dona Rosa Flat (D2/SP 396)
d. A filha do Osvaldo ... nesse tempo meu genro era ... vereador parece (D2/SP 396)
e. eles me pediram que as alunas da Prefeitura que éramos nós ... aquele grupo T₀do fosse fazer cena num num num dos números que eles apresentam era ‘Pássaro de Fogo’ me parece ... eu achei aquilo horroso viu ... (DID/SP 234)

Empregado com a acepção de ‘ter semelhança com’ (cf. Ferreira 1986:1270), como mostrado em (1a,a’), *parecer*₁ apresenta claramente o estatuto de um predicador de dois lugares, que subcategoriza duas expressões substantivas de valor referencial, formando uma predicação simples (SN₁ *parecer*₁, SN₂). Conceptualmente, pode-se considerar que, na base desse uso, está o cotejo de duas entidades do mundo biossocial, das quais o falante extrai traços, a partir de evidências visuais, fontes para sua avaliação de semelhança. É a partir desse esquema imagético que proponho verificar as bases semânticas dos demais usos.

Nas ocorrências dadas em (2), uma expressão da subjetividade do falante já começa a se esboçar a partir de *parecer*₂, empregado com a acepção de “ter semelhança de” (cf. Ferreira 1986:1270). Em termos sintáticos, *parecer*₂ começa a perder sua potencialidade de predicador verbal e, portanto, aumentar sua restrição de seleção. Embora o verbo mantenha sua propriedade de subcategorização de constituintes não-oracionais, uma reanálise começa a ocorrer nos limites do SN₂, que cede lugar a uma expressão de caráter adjetivo (SA, Sprep), indicadora de atributos do SN-sujeito. Se, de um lado, é possível atribuir a *parecer*₂ um caráter copulativo para a expressão de “aparência de estado” (Cunha & Cintra, 1991:130), por outro, uma leitura epistêmica já começa a se esboçar, se se entende que, nesse uso, há uma modalização do enunciado pelo falante, na atribuição de uma propriedade à entidade a que ele se refere, sem, contudo, estar fazendo uma afirmação categórica, situação em que a modalização da certeza é expressa supra-segmentalmente (*ela é de borracha / as artistas são umas bonecas*). Em termos conceptuais, diferentemente de *parecer*₁, o uso de *parecer*₂ já não envolve mais duas entidades referenciais individualizadas, mas apenas uma (SN-sujeito), à qual é atribuída uma propriedade, proveniente do conhecimento do falante sobre estados de mundo possíveis. Entretanto, as evidências visuais continuam ainda atuantes nesse processo de comparação e avaliação. Assim, o verbo, nessa acepção, tanto pode exprimir a incerteza do falante acerca da predicação, como também uma mera constatação da propriedade atri-

buída a uma entidade. Esse estágio polissêmico é característico de formas em processo de gramaticalização, como mostra a figura abaixo, extraída de Heine (1991).

Estágio	I	II	III
Tipo de conceito/ morfossintaxe	Forma fonte	Forma fonte/ forma alvo	Forma alvo

Fig.1: Sobreposição de conceitos/morfossintaxe no processo de gramaticalização

Confirmaria ainda *parecer*₂ como o “elo perdido” do processo de gramaticalização, o fato de ser possível inserir, entre o verbo e o SA/Sprep, o verbo *ser-INF* (*ela parece [ser de borracha / as artistas parecem [ser umas bonecas]*), formando assim um constituinte oracional, uma preparação para a constituição de uma cláusula complexa, como será mostrado, a seguir, com o uso de *parecer*₃.

Nas ocorrências em (3), *parecer*, mais distante da sua forma fonte, já se mostra mais gramaticalizado: (i) em termos semânticos, “indica o grau de comprometimento do falante em relação ao que ele diz”, estando em jogo “evidências, tais como ‘boatos’ [hearsay] ou ‘fatos’, ou evidências do sentido”⁵ (Palmer, 1986:51). Expressa claramente avaliação e julgamento do falante sobre o conteúdo informacional de uma proposição, a partir do conhecimento que ele tem acerca de estados do mundo. Nesses casos, tem a acepção de “ser verossímil, crível, provável” (cf. Ferreira 1986:1270); (ii) em termos sintáticos, como mostra (3a), o verbo subcategoriza um constituinte oracional, formando uma cláusula complexa (*Parecer* S), em que há a possibilidade de o sujeito da oração encaixada (S), por exercer a função pragmática de tópico, aparecer anteposto ao verbo da oração matriz (3b). Nesse último caso, podem ser verificadas marcas morfológicas de concordância do verbo com o sujeito-tópico⁶.

Consoante o processo gradual de reanálise envolvido na gramaticalização, o quadro abaixo reproduz o *continuum* de desenvolvimento de *parecer*. Ressalto que, nesse sentido, construções com sujeito-tópico, precederiam construções com sujeito expresso na oração encaixada⁷.

Estágio	Forma	Configuração sintática
I	<i>Parecer</i> ₁	[SN _{sujeito}] <u>parecer</u> [SN]
II	<i>Parecer</i> ₂	[SN _{sujeito}] <u>parecer</u> [SA/Sprep]
III	<i>Parecer</i> ₃	[SN _{tópico}] <u>parecer</u> [S]
	<i>Parecer</i> ₃	<u>Parecer</u> [S]

Quadro 1: Configuração sintática de *parecer* em diferentes estágios da escala de gramaticalização

⁴ Para melhor entendimento acerca das análises que se seguem, às diferentes acepções de *parecer* nas ocorrências numeradas de (1) a (4) serão atribuídos, respectivamente, os rótulos *parecer*₁, *parecer*₂, *parecer*₃ e *parecer*₄.

⁵ Evidência de sentido deve aqui ser entendida como aquelas provenientes dos órgãos sensoriais humanos (ver, ouvir, sentir etc)

⁶ Caberia aqui uma discussão mais aprofundada sobre como o paradigma funcional explicaria a estrutura oracional de *parecer*₃, em contraposição ao paradigma formal. Entretanto, por uma questão de espaço, postergo essa discussão. Para uma contraposição de tais paradigmas no tratamento desse tipo de construção, remeto o leitor aos trabalhos de Kato & Miotto (inédito) e Dik (1981).

⁷ A esse respeito, remeto a Givón (1979), que diz que do modo pragmático pode emergir o modo sintático.

Pelo quadro acima, pode ser verificado que, ao longo dos estágios, o verbo vai deixando de ser o organizador da frase, para, no último estágio (*parecer₄*), colocar-se completamente fora dela. Como mostram as ocorrências em (4), *parecer* apresenta-se como um parentético epistêmico⁸, com comportamento sintático semelhante ao de outros modais epistêmicos de caráter adverbial (*talvez, provavelmente, possivelmente* etc). Nesse sentido, continua expressando incerteza, porém com escopo variável, podendo incidir sobre toda a proposição (4a,b,d,e) ou apenas sobre um constituinte seu (4c). Diferentemente do emprego anterior (*parecer₃*), *parecer₄* tem uma função mais discursiva e menos sintática, já que não se apresenta mais como predicado, mas como um satélite, podendo ocorrer em posição inicial (4a), medial (4b,c) ou final (4c,d) da sentença, o que lhe confere uma certa liberdade sintática, característica dos chamados parênteses modais. Vale mencionar também que critérios prosódicos marcam os modais parentéticos, tais como aumento da velocidade de fala e mudança na tessitura – de baixa a alta, ou vice-versa, dependendo do enunciado adjacente ao parêntese. Assim, o emprego de *parecer₄* parece ser mais decorrente do estado psicológico do falante, isto é, um uso mais centrado nas “impressões” que o falante tem, a partir de evidências a que tem ou teve acesso. Mormente, é mais comum esse uso de *parecer* com o clítico de primeira pessoa, cujo efeito parece ser o de realce das relações intersubjetivas do ato comunicativo.

Uma outra característica reveladora de formas em estágio de gramaticalização é a *decategorização* (Hopper,1996)⁹. Esse princípio dita que formas em estágios de gramaticalização tendem a perder ou neutralizar as marcas morfológicas e os privilégios sintáticos que caracterizam formas plenas como nomes e verbos, vindo a assumir atributos das categorias secundárias, mais gramaticalizadas, como advérbios, preposições, clíticos, afixos, podendo, em alguns casos, chegar a zero. Os aspectos da decategorização de *parecer* estão elencados no quadro 2 abaixo, alguns já discutidos anteriormente.

	<i>Parecer₁</i>	<i>Parecer₂</i>	<i>Parecer₃</i>	<i>Parecer₄</i>
Estrutura oracional	SN V SN (simples)	SN V (SA/SP) (simples/complexa)	(SN _{tópico}) V S (complexa)	Independência sintática
Estatuto do verbo	predicado (verbo)	predicado/operador (verbo/modalizador)	operador (modalizador)	satélite (adv. modal parentético)
Escopo do verbo	Predicação	predicação/proposição	proposição	variável
Varição de tempo/Concordância	[+T,+Conc]	[+T,+Conc]	[-T,-Conc] (3 pessoa sing. pres.ind.)	[-T,-Conc] (3 pessoa sing. pres.ind.)

Quadro 2: decategorização de *parecer*

3. Considerações finais

Neste artigo, a partir de dados sincrônicos, mostrei que os vários usos de *parecer*, no PB, podem ser interpretados dentro do quadro teórico da gramaticalização. Ao longo de um *continuum* proposto, pôde ser verificado que, no estágio atual da língua, convivem acepções diferentes para uma mesma forma, o que é revelador de um processo de mudança do verbo: de item lexical de conteúdo pleno a modalizador epistêmico parentético, de caráter quase adverbial. Foi possível mostrar ainda que, ao lado das alterações semânticas de *parecer*, ocorrem também alterações sintáticas. Essas constatações possibilitaram a proposta de uma escala de gramaticalização de *parecer*, em que, na extrema esquerda, situa-se o item lexical de conteúdo pleno

(*parecer₁*) e na extrema direita, o item ‘gramatical’ – ou ainda em processo de gramaticalização – (*parecer₄*), empregado como parentético epistêmico.

Em termos conceituais, tentei mostrar a interveniência de uma extensão do significado de *parecer₁* para *parecer_{2,3,4}* – do domínio lexical, concreto, para o domínio gramatical, com vistas a uma conceptualização daquilo que é abstrato, i.e., a atitude do falante em relação ao conteúdo do que ele enuncia. Processos metafóricos e metonímicos, atuantes na gramaticalização, estão fortemente correlacionados às mudanças em direção aos significados que exprimem crença ou atitudes de subjetividade do falante, domínio em que se insere a modalidade epistêmica (cf. Traugott & König, 1991, Traugott 1989).

Referências bibliográficas

- BYBEE, J., PERKINS, R. PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar*. Chicago: Chicago University Press., 1994.
- CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- DIK, S. The interaction of subject and topic in Portuguese. In: BOLKSTEIN, A.M. et al. *Predication and expression in functional grammar*. London: Academic Press, 1981.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.
- HEINE, B. *Auxiliares*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- HEINE, B., CLAUDI, U., HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. London: University Chicago Press, 1991.
- HOPPER, P. Some recent trends in grammaticalization. *Ann.Rev.Anthropol.*, v.25, p. 217-236, 1996.
- _____. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E., HEINE, B. (eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 17-35, 1991.
- HOPPER, P., TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- KATO, M.A., MIOTO, C. *Sobre a existência/inexistência de sujeitos oracionais*. (inédito)
- NEVES, M.H.M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PALMER, F.R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THOMPSON, S.A., MULAC, A.A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parenthetical in English. In: TRAUGOTT, E.C., HEINE, B. (eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 314-329, 1991.
- TRAUGOTT, E. On the rise epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language*, v.65, n.1, p. 31-55, 1989.
- TRAUGOTT, E., KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.C., HEINE, B. (eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 189-218, 1991.

⁸ Parentético epistêmico é o termo empregado por Thompson & Mulac (1991:317) na caracterização que fazem do sintagma *I think*, do inglês, analisado como um caso de gramaticalização da conjunção *that*.

⁹ Além da decategorização, Hopper apresenta quatro outros critérios que identificam itens em estágios incipientes de gramaticalização: estratificação, divergência, especialização e persistência. Para um detalhamento desses critérios, ver Hopper (1996).

Rádio FM: um estudo de procedimentos discursivos na divulgação científica

Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos e Marinês Lonardoni

Universidade Estadual de Maringá.

ABSTRACT: *It was analyzed interviews broadcasted by CBN-FM Radio Station with researchers and specialists from different fields of knowledge. The theoretical basis focused on scientific discourse model (Greimas, 1976). It was aimed to look for evidences in the discursive relations between journalist and interviewees which scientific discourse enunciation are placed on focus.*

PALAVRAS-CHAVE: *rádio, entrevistas, discurso científico, discurso jornalístico.*

Introdução

A partir da década de 90, a questão da transmissão e da recepção de discursos midiáticos passou a ser extremamente relevante para os educadores preocupados com a formação crítica do aluno-leitor e do consumidor de informações veiculadas pela mídia. Afinados com essa preocupação, vimos empreendendo uma pesquisa acerca de discursos veiculados pela mídia em suas várias modalidades: jornal impresso, televisão, rádio AM e FM.

Nesta comunicação apresentamos resultados de uma etapa da pesquisa, referente a entrevistas realizadas por jornalistas da Rádio FM CBN, com cientistas e especialistas de várias áreas do conhecimento. Nosso objetivo aqui é evidenciar questões emergentes na relação discursiva entre jornalista e entrevistado de forma a subsidiar a elaboração de estratégias e procedimentos que propiciem a melhoria da qualidade da divulgação de resultados de pesquisas científicas para o público em geral. A metodologia utilizada consistiu na gravação e na degravação de dez entrevistas de diferentes áreas do conhecimento, transmitidas pelo referido veículo, cujas seqüências foram analisadas, enquanto investimento semântico de uma estrutura discursiva, a partir dos pressupostos da semiótica do discurso científico (Greimas, 1976), que distingue dois discursos: o da descoberta (individual, interior) e o da pesquisa (externo, social).

Base teórica

O discurso científico tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores de diversas áreas, em especial da linguagem, e sua divulgação vem sendo ampliada, atingindo cada vez mais o segmento populacional fora da academia ou dos centros de produção de novos conhecimentos e técnicas. Em relação ao discurso jornalístico-científico veiculado em jornais impressos, Grzegorzczuk & Vasconcelos (1999), sob o ponto de vista da superestrutura textual, baseadas em Van Dijk (1992) realizaram estudos de artigos produzidos pela Folha de S.Paulo, Sessão Ciências. Também Vasconcelos & Contiero (1999) estudaram a organização da reportagem televisiva, em que o discurso da autoridade científica ou técnica constitui uma categoria essencial.

Em relação ao rádio, no Brasil, é a modalidade FM que tem sido um dos veículos largamente utilizados na atividade vulgarizadora do conhecimento gerado pelos grupos de pesquisadores brasileiros ou na disseminação de conhecimentos técnicos acumulados por profissionais considerados competentes em suas áreas de atuação. Essa divulgação de conhecimentos, resultantes de procedimentos mais sistematizados que se afastam do senso comum, chega ao ouvintes de programas de rádio por meio de alguma questão comentada pelas autoridades no assunto.

Ocorre aí a aproximação do conhecimento produzido à população leiga. Esse tipo de atividade desenvolvida na rádio FM instaura um enfrentamento de dois profissionais de campos diferentes e, portanto, exige o imbricamento do discurso jornalístico com o discurso

científico ou técnico especializado, assim como já evidenciado nos estudos realizados em jornalismo impresso.

Nesta comunicação a base teórica eleita centra-se na caracterização do discurso científico de Greimas (1976) a respeito das modalidades desse tipo discursivo, ampliadas por Silveira (1990). Greimas (idem) atribui ao enunciatário várias competências, entre elas a narrativa e a linguística stricto sensu (p. 8). A competência narrativa refere-se a um *saber* e a um *saber-fazer* relativos à organização sintagmática dos discursos, que serve de suporte ao seu fazer interpretativo e que se manifesta como

- uma *competência narrativa geral* (que permite reconhecer, a partir da “disposição” do livro [da obra], a finalidade que determina sua organização;

- uma *competência “científica” específica* (que postula que os livros [as obras] são escritos como “respostas” a “questões”;

A competência linguística stricto sensu é a responsável por tornar capaz o enunciatário de formular questões (p.8) e de construir discursos para discorrer sobre as questões, sobre o percurso da pesquisa e sobre as respostas.

Segundo Greimas (p. 9), em ciências humanas, o discurso científico obedece às regras da organização narrativa. Por isso a busca da resposta se configura como uma *forma da busca de um objeto de valor*. O objeto de valor é o saber que se procura adquirir, a partir de uma questão – uma busca – que se constitui num Estado Inicial definido por um *estado de não-saber*. Esse estado inicial passa por uma *transformação* para chegar a um estado final que se define por um *estado de saber*. Nesse sentido a narrativa científica é definível como a *transformação de um /não-saber/ em um /saber/* (p.9), e é uma *confissão implícita ou simulada de sua* [o sujeito de discurso] *ignorância* (p.11). A resposta ao não-saber, que pode ser ‘saber algo’, ‘saber algo mais’, ‘saber mais um pouco’, é uma forma de suprir a ignorância confessa ou pressuposta do sujeito de discurso, já que se oferece como resultado da busca o saber adquirido. O *fazer* cognitivo é um processo criador do saber; já o *fazer-saber* é uma *operação de transferência do saber* (p. 35).

Analisando artigos científicos publicados em revistas especializadas, Silveira (1990) considera, a partir de Greimas, dois enunciados – descritivo e narrativo – na organização desses discursos. O enunciado descritivo é concebido como *representação sem acontecimento*, e o narrativo como *representação do acontecimento* (p. 107). Esses são, segundo Greimas (p. 58), as duas formas possíveis de enunciados elementares: *de fazer* e *de estado*. Em referência ao enunciado descritivo (enunciado de estado), o sujeito pode estar em disjunção com seu *objeto de valor*; o *objeto-saber* ($S \wedge O$), e pode estar em conjunção com o *objeto de valor*, o *objeto-saber* (SUO). Em referência ao enunciado narrativo, esse se define pela função denominada *transformação*. É o *fazer-transformador* (a transformação, a representação do acontecimento) que o responsável pela mudança de

estado inicial em final, ou seja, da disjunção do sujeito com seu objeto-saber para a conjunção. Essa conjunção do sujeito com seu objeto-saber é transitória, já que novas questões são postas, novos patamares de ignorância são instaurados. E isso provoca demandas por novas pesquisas. Greimas chama a isso de *aventura cognitiva*.

Essa organização do discurso da pesquisa (de ação) pode estar mais ou menos explicitada no discurso da divulgação (do dizer). Em se tratando de divulgação em veículo especializado, voltado ao público acadêmico, as regras de explicitação da organização discursiva são mais rígidas ou evidentes. Já em veículos de vulgarização (Silveira (1990), Coracini (1991a), Grzegorzczak & Vasconcelos (1999), as exigências são outras, voltadas mais para o impacto da notícia no público leitor.

Análises

Tendo em vista o quadro teórico supra citado, apresentamos análise de três recortes, retirados de 10 (dez) entrevistas veiculadas pela CBN e transcritas, a título de exemplificação.

1. Entrevista feita com uma professora da área farmacêutica, cujo tema foi sobre a necessidade de se observar o horário para tomar remédios. Vejamos a seqüência:

Jornalista: *Agora, Doutora X, por que certas pessoas que tomam medicamento de quimioterapia para câncer, é melhor tomar pela manhã e não durante o dia?*

Entrevistada: *Então... Essa área da cronoterapêutica, para terapia do câncer, quer dizer..., umas 'tá mais desenvolvidas... e principalmente na França, tem um grupo muito importante que trabalha com cronofarmacologia de quimioterápicos porque são medicamento que têm efeitos colaterais muito severos. Então, a idéia é encontrar um esquema de administração que diminua muito os efeitos colaterais e que no momento em que as células tumorais também sejam mais sensíveis, então para alguns...isso vai depender de cada quimioterápico, de cada tumor e para alguns deles, por exemplo, de manhã... e principalmente na quimioterapia, alguns tipos de quimioterapia, se eles forem administrado de manhã, são do mesmo efeito terapêutico...quer dizer...é... poupa as células sadias. Então a pessoa vai ter menos efeito colateral. Mas isso também vai depender do tipo de quimioterápico que está sendo usado e do tumor. Então isso é quase que um estudo individual de cronoterapêutica, como a gente chama.*

O jornalista coloca, já no final da entrevista, uma questão na qual está suposto um não-saber (em qual momento do dia o quimioterápico administrado em pessoas com câncer é mais eficiente?). Consideramos aqui que o não-saber é do jornalista, que pergunta pressupondo ser a dúvida do ouvinte do programa, e não do pesquisador. Isso significa que o não-saber aqui não é o do discurso científico. A resposta verbal da entrevistada, especialista na área de fármacos, se inicia pela explicitação do não-saber inicial das pesquisas a respeito do tempo ideal de ministração do medicamento. ... *Então, a idéia é encontrar um esquema de administração que diminua muito os efeitos colaterais e que no momento em que as células tumorais também sejam mais sensíveis.* A seguir a entrevistada tenta verbalizar os vários resultados (a resposta, o saber algo mais) obtidos nas pesquisas (o fazer), sem, no entanto, explicitar esse fazer. *Então para alguns...isso vai depender de cada quimioterápico, de cada tumor e para alguns deles, por exemplo, de manhã... e principalmente na quimioterapia, alguns tipos de quimioterapia, se eles forem administrado de manhã, são do mesmo efeito terapêutico...quer dizer...é... poupa as células sadias. Então a pessoa vai ter menos efeito colateral. Mas isso também vai depender do tipo de quimioterápico que está sendo usado e do tumor. Então isso é quase que um estudo individual de cronoterapêutica...*

O jornalista continua insistindo numa resposta única (SUO):

Certo, o caso, por exemplo, que tivesse câncer de útero, é o caso das pessoas tomarem medicamento pela manhã ou não? A entrevistada responde, apresentando um dos resultados das pesquisas realizadas. Isso, esse é um dos casos estudados em que é melhor fazer a quimioterapia de manhã. E a entrevista é finalizada.

2. Entrevista feita com Dra. Y, cirurgiã oncológica, que vem utilizando um vacina contra o câncer de pele em pacientes atendidos por um hospital de São Paulo. Essa vacina é feita a partir do próprio tumor do paciente. Vejamos a seqüência:

[Provável pergunta do jornalista, uma vez que não foi editada para ir ao ar. Fica subentendida na abertura da entrevista: "Explique o que é a vacina"]

Entrevistada: *A vacina é uma vacina que é feita pelo próprio tumor do paciente, ela está em emprego somente para os pacientes com melanoma que é um câncer de pele...é o câncer mais agressivo de pele... e pacientes nos quais a pinta já deu metástases para outros locais do corpo. Então, ela não serve para os pacientes que só tem a pinta.*

Jornalista: *Certo. Quer dizer que já teria que ter já aquilo que se chama metástase?*

Entrevistada: *Isto. São as metástases que podem ir para os gânglios ou eventualmente para as vísceras internas.*

Jornalista: *Desde quando vem sendo realizado esse tipo de pesquisa, esse tipo de tratamento?*

Entrevistada: *Bem, o protocolo aqui no Brasil, ele foi escrito por mim, mas esse tipo de vacina já vem sendo aplicada nos Estados Unidos, a nível de estudo, há mais ou menos dez anos.*

Jornalista: *Nos Estados Unidos. E no Brasil?*

Entrevistada: *No Brasil, depois que eu escrevi o protocolo, esse protocolo, então, passou por uma avaliação pela comissão de ética em pesquisa interna do Hospital Z, foi aprovado e ele está em andamento desde abril de 98.*

Jornalista: *E os resultados, Dra. Y?*

Ao buscar definir o que vem a ser a vacina, para inicialmente localizar o ouvinte em relação ao tema da entrevista, a entrevistada esboça um gesto de explicitação do processo científico realizado durante o estudo da vacina, ou seja, ela enuncia a partir do que ela é feita. É apenas neste momento em que se percebe a emergência de informações referentes ao fazer-transformador. No decorrer da pesquisa, o recorte dado na entrevista apaga a situação inicial (não-saber) e enfoca somente os resultados (situação final = saber algo). A entrevistada tenta informar o jornalista e o ouvinte a respeito do processo de aplicação da vacina e seu controle via protocolo. No entanto, o jornalista é incisivo. O que interessa é sejam apontados os resultados, ou seja, a situação final. Essa situação final é enunciada como terminativa, já que não são propostos novos questionamentos que indiquem uma nova situação inicial, que seria o esperado no fazer do cientista.

3. Entrevista feita com o Prof. S, antropólogo de um universidade paulista sobre a moral sexual e sexualidade subversiva no contexto de uma notícia sobre a Parada Gay, na cidade de São Paulo, que estava para acontecer. A jornalista V inicia a entrevista anunciando "Nós teremos na cidade de São Paulo a "Parada Gay", que espera reunir centenas de milhares de pessoas para se manifestarem sobre a sexualidade, digamos não ortodoxa, o Movimento GLS de gays, lésbicas e simpatizantes, que estará encabeçando essa passeata. Quem fala conosco a respeito de moral sexual e sexualidade subversiva, é o professor da Universidade XY e antropólogo Prof. S.

Jornalista: *Professor S., boa tarde.*

Entrevistado: *Boa tarde.*

Jornalista: *Professor, eu gostaria de começar nossa entrevista perguntando ao senhor o que seriam e por quê o senhor chama essas*

sexualidades, por assim dizer, diversas da maioria, de sexualidade subversiva?

Entrevistado: Bom. Antes, uma explicação inicial. Quando a gente fala de moral sexual, ou de moral, a gente tem que pensar numa atualidade em sociedade. Para entender uma coisa, é interessante entender o contrário dela. Você só sabe o que é o bom se conhecer o mal; você só conhece o que é o bom se você souber o que é ruim. Eu, quando chamei de sexualidade subversiva, eu estava estudando a pornografia, e a pornografia é o outro lado da moral sexual. Então, é alguma coisa que pretende subverter essa moral sexual. E o que é moral? Moral é tudo aquilo que diz o que você deve ou não deve fazer. Esta é a razão do nome.

Jornalista: Professor, uma outra questão. É muito comum a gente encontrar, inclusive em grandes jornais brasileiros e em revistas também, classificados sexuais. O Sr realizou uma parte de sua pesquisa justamente nesses classificados, só que em revistas assim classificadas de pornográficas. A que resultados o sr chegou, professor? Quem são essas pessoas que procuram parceiros sexuais por intermédio desses classificados?

Entrevistado: Bom, aí existem duas coisas. Precisa separar os anúncios de jornais e também alguns anúncios que aparecem em revistas, como naquela *Vejinha* de S. Paulo, às vezes aparece algum anúncio de prostituição, mas aquela prostituição esporádica, como é que chama? Garoto de programa, garotas de programa. Na revista pornográfica é um pouco diferente. São pessoas que procuram um parceiro para realizar aquilo que a moral sexual não permite. Por que essa revista? Essa revista é uma espécie de instrumento pra que as pessoas, ou por timidez ou por falta de oportunidade, uma série de razões, ela tem uma vitrine de pessoas que também estão se oferecendo pra fazer alguma coisa. Então, é feita aquela procura e aquela oferta, uma espécie de um mercado da sexualidade, não no sentido financeiro, e sim, de troca de valores. Bom. E quem são essas pessoas? Em termos de faixa de idade, a idade mediana está por volta dos 29 anos, daqueles que declaram idade. O que que as pessoas oferecem e procuram? Boa saúde, bem estar e beleza. Beleza de um padrão estético aceitável naquele momento. O que que elas querem fazer? Querem fazer tudo aquilo que no cotidiano não se permite, né. Uma sexualidade, uma prática sexual um pouco além do que a moral sexual permite. Em linhas gerais, é isso.

A entrevista segue tratando desse tema sem qualquer relação com a Parada Gay. Durante o programa, do qual a entrevista fez parte, novamente é anunciada a Parada Gay, e nenhuma relação é feita com a entrevista ou com o tema tratado durante ela. O foco também é dado na SF, pois é o resultado da pesquisa que interessa ao público, ou seja, o estado em que o S está em conjunção com o objeto-valor, que é o saber alcançado.

Considerações Finais

Nas dez entrevistas analisadas, das quais três aqui foram registradas, fica evidenciado que a relação discursiva entre jornalista e

pesquisador ou técnico especialista constitui-se num enfrentamento de duas perspectivas distintas, em relação à divulgação do saber. Para o cientista ou técnico especialista o interesse está centrado na explicitação dos procedimentos padronizados de sua área de atuação, ou seja, explicitação de informações referentes ao enunciado descritivo - estado inicial da pesquisa (o *não-saber*) - que é a questão propulsora do fazer científico, referentes ao enunciado narrativo - enunciado do fazer transformador, que diz respeito à ação do sujeito da pesquisa - , e ao enunciado descritivo - estado final da pesquisa (o *saber algo* ou *saber algo mais*). Já para o jornalista-entrevistador o interesse recai na maioria das ocorrências sobre o enunciado descritivo do estado final, ou seja, do resultado obtido na pesquisa. Além disso, os cientistas buscam modalizar seu discurso com atenuadores ou indicadores de restrição que evitam a generalização indevida. No entanto, os jornalistas insistem em enunciados que evidenciem uma única resposta. Esses resultados desse estudo conferem com aqueles já realizados e mencionados, ainda que brevemente, na base teórica. Considerando essas práticas discursivas presentes nas entrevistas veiculadas pela rádio FM, que buscam homogeneizar informações, engessar raciocínios e formar uma opinião pública que não admite aberturas e questionamentos, pode-se concluir que a tão propalada vulgarização dos novos conhecimentos e técnicas gerados na academia ou nos centros de produção técnico-científica na verdade se configuram como pseudo saber científico.

Referências bibliográficas

- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: (38): 7-41, maio de 1978.
- CORACINI, M.J.F.R. A presença do outro na vulgarização científica. In: XX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). *Anais Franca*, p.628-35, 1991a.
- _____. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: EDUC/Pontes, 1991b.
- GREIMAS, A. J. *Semiótica do discurso científico*. Da modalidade. São Paulo: Difel, 1976.
- SILVEIRA, R.C.P.da. Um estudo de categorias da superestrutura textual de artigos científicos e a organização da coerência. *Anais III Seminário Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná*, Ponta Grossa: UEPG, 1990, p.106-114.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso, interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VASCONCELOS, S.I.C.C.de & CONTIERO, S.A. Um exame da organização do discurso jornalístico: a reportagem televisiva. In: VASCONCELOS, S.I.C.C.de (Org.). *Os Discursos jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos*. Maringá/Itajaí: Eduem/Editora da Univali, p.169-184,1999.
- VASCONCELOS, S.I.C.C. de & GRZEGORCZYK, S. Um exame da organização do discurso jornalístico-científico. In: VASCONCELOS, S.I.C.C.de (Org.). *Os Discursos jornalísticos*. Maringá/Itajaí: Eduem/Editora da Univali, p.185-202,1999.

Análise semiótica em críticas de arte sobre Eliseu Visconti

Silvia Maria de Sousa

Universidade Federal Fluminense - UFF

ABSTRACT: *This work, theoretically sustained by the Greimasian Semiotics, presents an analysis of the criticism of art on painter Eliseu Visconti, starting from the fundamental level, that is the most abstract of the Generative Course of Sense.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; semiótica; crítica de arte.*

O discurso da crítica de arte se constitui como um dos mais argumentativos, na tentativa de convencer o leitor-espectador do valor ou não de uma obra de arte. Analisar o texto crítico pode ser então, um interessante movimento de levantamento de pistas e constatações da atuação do Enunciador sobre seu Enunciatário, que é ao mesmo tempo aquele que lê a crítica (leitor) e contempla a obra (espectador). Estudar, no entanto, a crítica de arte através do instrumental teórico da Semiótica de linha francesa é poder realizar um trabalho bem mais abrangente, pois nesse caso, contamos com uma metodologia que pretende cientificizar o processo de leitura dos textos, considerando-o um todo de significação e analisar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.”(BARROS, 1990)

Na semiótica, considera-se o processo da produção de sentido como um percurso, chamado de Percurso Gerativo de Sentido, formado por três níveis, que remontam a trajetória da produção do sentido: o nível fundamental, o narrativo e o discursivo. Esses níveis se organizam como patamares sobrepostos e vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. É como se o analista desconstruísse o texto em etapas, reconstituindo o momento da produção do sentido.

Embasando meu trabalho com este instrumental teórico, dou continuidade à pesquisa que iniciei em 2000 no curso de mestrado, a qual venho gradativamente aprofundando. Em trabalho anterior, analisei a crítica de arte sobre o pintor Eliseu Visconti (1866-1944), partindo do segundo nível do percurso de geração do sentido, observando como os sujeitos e as competências narrativas se concretizavam no nível discursivo, através das estratégias argumentativas do Enunciador. Agora, opto por analisar o texto crítico, a partir do nível fundamental, que é o patamar mais abstrato. Faço esta escolha, pois através das relações abstratas é possível perceber o que está na base das relações mais concretas já observadas no trabalho anterior. Para a semiótica, as relações estabelecidas no nível fundamental vão sendo revestidas de concretude, gradativamente, nos níveis narrativo e discursivo. Desta forma, posso ter uma visão mais total do processo de produção do sentido e complementar, ainda mais, minhas pesquisas sobre a crítica de arte.

No nível fundamental a análise consiste num levantamento das relações abstratas, representadas por uma oposição de termos opostos. Essa oposição é mapeada no quadrado semiótico, compreendido como a “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer.”(GREIMAS, COURTÉS, s.d.) A oposição fundamental de termos opostos pretende dar conta do sentido mínimo estabelecido pelo texto. Ela gera duas dêixis que se axiologizam eufórica (positiva) o disforicamente (negativamente). Esse juízo de valor é estabelecido não pelo analista, mas está inscrito no texto.

Para realizar a presente análise, recortei do *corpus* que venho constituindo para minha dissertação final, a crítica: “Visconti diante das modernas gerações”, de Mário Pedrosa (1900-1981). Essa crítica se destacou, por apresentar um caráter diferenciador – distanciamento histórico do momento de sua produção e a obra do pintor. Mário Pedrosa escreveu em 1949, data da retrospectiva realizada no Museu Nacional de Belas Artes. O crítico possui o conhecimento do conjunto completo da obra e pode traçar um perfil global do pintor durante toda sua

carreira. Crítico de orientação trotskista, Pedrosa era intolerante diante dos pintores acadêmicos. Foi um verdadeiro defensor da arte moderna, acreditando que era um fenômeno internacional que teria de brasileiro “elementos atmosféricos colorísticos e formais de nossa natureza”.

A trajetória artística e a vida de Visconti são marcadas por idas e vindas a Paris. Lá recebeu ensinamentos da academia, porém nunca se contentou em apenas repetir modelos de grandes mestres. Quando foi honrosamente classificado em 7º lugar entre 350 candidatos para a Escola de Belas Artes de Paris, ao invés de seguir os grandes modelos, Visconti preferiu estudar por conta própria com outros pintores. Recebeu, neste momento, as primeiras lições do impressionismo e logo depois do ingresso abandonou a Escola de Belas Artes:

1. “Impaciente com a rotina, seu instinto e intuição o advertiram que tinha mais a aprender lá fora, com os mestres particulares, mais *à la page* com a sensibilidade contemporânea. Ele foi assim o primeiro brasileiro a pôr-se em contato pessoal direto com as correntes vivas e renovadoras do tempo” (PEDROSA, 1988:120).

Nessas idas e vindas, destaca o crítico, a oscilação do comportamento do pintor:

2. “Se em Paris, se liberta; no Rio tende a aquietar-se. Em Paris, avança; no Rio, parece marcar passo ou recuar.” (PEDROSA, 1988:122).

3 “O fato é que na medida em que divide sua vida, com longas permanências em Paris, até sua residência definitiva no Brasil, ele é um eclético.” (PEDROSA, 1988: 123).

O crítico, a todo momento, destaca a coragem e a vontade do pintor em buscar sempre mais aperfeiçoamento. Porém, antes de se afirmar em novas técnicas e tendências o processo de busca é marcado por avanços e recuos:

4. “Na obra de Visconti se debate uma personalidade aflita por afirmar-se; ela reflete, nos seus altos e baixos, avanços e recuos, as dificuldades que se antepunham no caminho da afirmação.” (PEDROSA, 1988: 122).

Através dessas observações, percebemos que a crítica aponta para uma oposição no comportamento do pintor, que avança e regride. Esse comportamento, porém é o reflexo da própria oposição da época, que apresentava de um lado o rigor da academia e de outro a busca pela modernidade.

5. “Esse resultado em parte negativo é sintomático da maioria dos nossos pintores que foram estudar ou ‘aperfeiçoar-se em Paris ou na Itália. (...) Em geral, o velho mundo os europeizava, vestindo-os para toda a vida da pesada indumentária acadêmica, com prejuízo das fontes criadoras internas estancadas ou deturpadas.” (PEDROSA, 1988: 122).

Podemos perceber em trechos da crítica, que a oscilação no comportamento do pintor é marcada por um confronto de forças entre a inovação e a regressão, que aponta para oposição mínima contenção vs. impetuosidade, que é a base significativa deste texto. Destaco a seguir alguns exemplos que recobrem os termos contrários da oposição.

Contenção:

6. “Ele volta, com efeito, freqüentemente a elementos já abandonados em Paris (...) para talvez satisfazer às exigências de ambientes que querem, sobretudo, a semelhança, a imitação, a subordinação ao realismo convencional...” (PEDROSA, 1988: 123).

7. “Tateia, condescendente entre realizações de pintura de gênero, de retratos, mais ou menos submetidos à disciplina acadêmica e

aos cânones do realismo em moda, e as criações mais fantasistas e livres” (PEDROSA, 1988:123).

Impetuosidade:

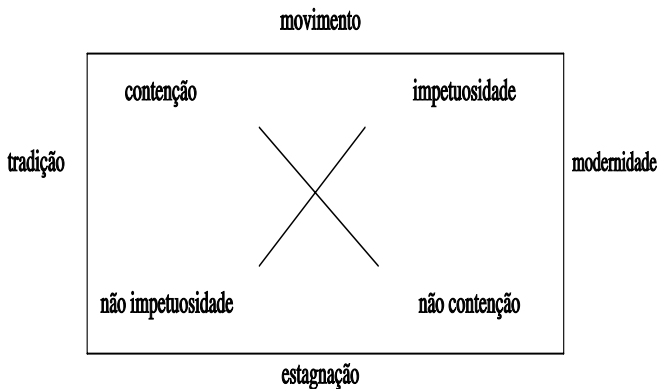
8. “Visconti, entretanto, vitorioso, não soube o que fazer do seu fácil triunfo, pois logo depois mandava a Escola às favas enojado com o ambiente conservador que ali se respirava...” (PEDROSA, 1988: 120)

9. “Impaciente com a rotina, seu instinto e intuição o advertiram que tinha mais a aprender lá fora... (PEDROSA, 1988: 120)”.

Visconti tinha o ímpeto de abandonar a Escola de Belas Artes, de buscar novas técnicas, porém ao regressar ao Brasil, se tornava mais contido. Nos exemplos 4 e 5, o crítico apresenta momentos da “contenção” do artista, porém faz questão de justificá-la:

10. “Talvez em Paris vivesse mais isolado, e por isso mesmo entregue a si mesmo, ao puro prazer de pintar por pintar (...) Aqui, porém, é um grande nome, solicitado por todos; encomendam-lhe obras, insinuam-lhe retratos, e a lembrança de seus êxitos acadêmicos iniciais, de seus nus e retratos, dos quais recebeu os bafejos primeiros de glória, ainda está bem viva e pede confirmação.” (PEDROSA, 1988:123).

A partir, então, da oposição contenção vs. impetuosidade, podemos montar o seguinte quadrado semiótico:



Analisando as relações estabelecidas pelo quadrado, percebemos que os termos contrários, que “mantém entre si uma relação de contrariedade (...) e estão em relação de pressuposição recíproca.” (FIORIN, 1996) S1 - /contenção/ e S2 - /não contenção/, geram os contraditórios ou subcontrários S1 - /não contenção/ e S2 - /não impetuosidade/. As oposições traçadas entre eles geram as dêixis *tradição* e *modernidade* e ainda os termos complexo: movimento, que é a reunião dos contrários e neutro: estagnação, junção dos subcontrários. Voltando ao texto crítico, percebemos que as dêixis são recobertas semanticamente por vários termos. Destacando alguns, podemos montar o quadro seguinte:

TRADIÇÃO	MODERNIDADE
Pesada indumentária acadêmica	Criações mais fantasistas e livres
Enfarpelamento tradicional	Nova paisagem da pintura no Brasil
Subordinação ao realismo tradicional	Indicação vetorial para o futuro
O velho mundo os europeizava	A pintura é a suprema expressão do seu próprio eu
Eternos assuntos bíblicos e alegorias exaustas	Mestre aberto às inovações

A partir do quadro, percebemos que a dêixis modernidade se axiologiza euforicamente (positivamente), enquanto a dêixis tradição, disforicamente (negativamente). A busca pelo novo, “novas técnicas”, “novos coloridos”, “a cor tropical”, marcam para o crítico o futuro das artes plásticas e a afirmação da identidade nacional. E isso é o que há de positivo. Já o “respeito fetichista à tradição e ao

consagrado” e os pintores que nada traziam de novo, apenas copiando os modelos acadêmicos, recebem no texto uma marca negativa.

O jogo entre essas relações contempla uma consciência ideológica, defendida pelo crítico, e muito bem engendrada no texto. Ele assume e desempenha seu papel de formador de um conhecimento artístico. A partir dessas constatações, lanço uma pergunta: por que, ao lermos a crítica de Mário Pedrosa, facilmente nos apaixonaremos pelo estilo impetuoso de Visconti?

Através da análise podemos descortinar o que parece tão natural, pois as oposições traçadas no nível fundamental, quando preenchidas concretamente, revelarão os investimentos argumentativos do Enunciador e são eles que nos fazem crer e adotar determinado posicionamento defendido no texto, ou seja, é a saturação de recursos que começa no nível fundamental, que constituirá a qualidade argumentativa do texto crítico. No caso do texto de Pedrosa, a oposição fundamental muito bem construída recebe um incisivo investimento eufórico, que gera a argumentação apaixonada. Com isso, podemos mais claramente perceber, como as etapas do Percurso vão se superpondo na construção do sentido. O campo das artes plásticas, em especial, é atravessado por um discurso escrito, que cria efeitos de uma realidade, construída justamente através das estratégias argumentativas presentes no texto.

Nos artistas o que marca é a genialidade da criação. Ao crítico cabe ressaltar as qualidades dos pintores e organizá-las com inteligência e perspicácia. Já os analistas do discurso, que trabalham com o texto crítico, devem traçar o perfil discursivo, contribuindo para a construção de uma trajetória das belas artes no país.

Referências bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
 FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1996.
 GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. *Sémiotique 2: dictionnaire raisonné e la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1986.
 PEDROSA, Mário. Visconti diante das modernas gerações. In: ARANTES, Oflia (Org.) *Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
 SOUZA, Wladimir Alves de et al. *Aspectos da arte brasileira*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.
 TEIXEIRA, Lucia. Arrufos na memória. *Revista da ANPOLL*, 2. São Paulo: ANPOLL, 1996.
 _____. Para uma leitura de textos visuais. Comunicação apresentada no III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso.
 _____. *As cores do discurso*. Niterói: EdUFF, 1996.

Português Brasileiro, Português Europeu e a colocação dos pronomes átonos: uma questão prosódica?

Silvia Rodrigues Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro¹

ABSTRACT: *Phonological constraints on clitic order in Brazilian and European Portuguese are discussed. Parametric differences in terms of the direction of phonological attachment are considered: in BP, pronouns would attach to the right and, in EP, to the left. To illustrate this difference, some sentences are submitted to computational acoustic analysis.*

PALAVRAS-CHAVE: *Cliticização - Prosódia - Variação dialetal*

Não é de hoje que se vislumbra a hipótese de que as diferenças de comportamento lingüístico das variedades brasileira e europeia da Língua Portuguesa no que respeita à colocação dos pronomes átonos têm por motivação elementos de natureza prosódica. Tal hipótese, até onde se sabe, baseia-se fundamentalmente na observação impressionística dos enunciados produzidos no Português do Brasil (PB) e no Português Europeu (PE). Nesse sentido, este trabalho pretende apresentar contribuições ao tratamento do tema, uma vez que busca verificar a atuação dos parâmetros acústicos para a determinação da ligação fonológica dos clíticos nas duas variedades do Português.

No âmbito da teoria lingüística, está estabelecida a possibilidade de se definir a colocação pronominal como um fenômeno de interface, na medida em que os pronomes átonos constituem, a um só tempo, uma entidade morfológica – apresentam características formais específicas que os enquadram na categoria pronominal –, sintática – constituem argumentos exigidos pelo estado de coisas inaugurado pelo verbo – e fonológica – são elementos desprovidos de acentuação, que se ligam a elementos à sua direita ou à sua esquerda.

Esse tratamento interdisciplinar pode ser ilustrado pela explicação do comportamento da variedade brasileira proposta em BECHARA (1999):

A colocação de pronomes complementos em português não se rege pela fonética, nem é o ritmo, o mesmo binário-ternário, em ambas as modalidades, brasileira e lusitana, que impõe uma colocação aqui, outra ali, não. Ela obedece a um complexo de fatores, fonético (rítmico), lógico, psicológico (estilístico), estético, histórico, que às vezes se entre-ajudam e às vezes se contrapõem. (AGUIAR apud BECHARA, 1999: 591)

De modo geral, independentemente do foco que se dê à participação de cada área gramatical no condicionamento do tema, os trabalhos fazem alusão ao condicionamento de natureza fonética relativo à ordem dos pronomes, como se pode observar em trabalhos tradicionais sobre o PE e o PB.

Cândido de Figueiredo, em *O Problema da colocação de pronomes*, cuja primeira edição data de 1909, apresenta a detalhada discussão acerca da colocação pronominal que travou com um escritor brasileiro, seu “antagonista”, acerca da legitimidade de alguns fatos lingüísticos presentes na variedade brasileira.

Apesar de o autor afirmar que algumas estruturas do PB não são “portuguesas”, o autor admite que “a disposição dos membros de uma frase ou de um período pode variar, consoante a intenção e a entoação de quem fala.” (FIGUEIREDO, 1917: 62). Para ilustrar a influência da entoação no que se refere à ordem dos clíticos, o autor se vale de orações em que o advérbio não funciona como atrator do pronome “quando a intenção e a entoação lhe dão valor independente” (cf. p.65-66). FIGUEIREDO admite que estaria sendo pioneiro no

tratamento dessa questão e que muito ainda haveria de ser feito no sentido de compreender melhor a influência de base entoacional.

A caracterização dos pronomes átonos apresentada toma por ponto de partida elementos de base essencialmente fonética: “(os pronomes átonos complementares) não são palavras independentes, com acentuação própria, mas, sim, próclises e ênclises; isto é, partículas, que são arrastadas por outras palavras para lugar que o gênio da língua lhes determina.” (FIGUEIREDO, 1917: 90).

Deve-se destacar, ainda, no trabalho em questão, a definição de próclise e ênclise, que se vale de elementos de natureza prosódica, proposta na exposição de Gonçalves Viana, autor do “juízo crítico da obra”:

Como se sabe, próclise é o encôsto de uma palavra átona à seguinte; ênclise esse mesmo encôsto à precedente: em O homem deu-lhe o livro, o artigo o está em próclise, é próclítico com relação a homem e a livro; o pronome lhe em ênclise, é ênclítico para com o verbo deu. Mas em frases tais como O homem não lhe deu o livro, o mesmo pronome é próclítico, como preceituam quase todos os ortoepistas e gramáticos; ou pelo contrário, é também ênclítico, como já doutrinou, não me ocorre quem. Para falar com maior clareza, dizemos O homem não-lhe deu o livro, ou – O homem não-lhe deu o livro, encostando-se portanto o pronome lhe ao vocábulo não que o precede. (VIANA in FIGUEIREDO, 1917: 9-10)

Embora com propósitos diferentes dos de Cândido de Figueiredo, o Professor Said Ali reúne em *Dificuldades da língua portuguesa*, publicado pela primeira vez em 1908, observações importantes sobre o que seria a norma de colocação dos pronomes átonos em Portugal e no Brasil, entre as quais merecem destaque as de ordem fonética, especialmente no que diz respeito ao conceito de atração.

Said Ali afasta do eixo morfossintático a discussão, ao desvincular a atração da influência de determinadas classes de palavras sobre a colocação dos clíticos. Para ele, a “atração” deve ser interpretada no âmbito “puramente” fonético.

Se o problema do deslocamento não se explica com a hipótese de uma força interna, inerente aos vocábulos, também a respectiva categoria gramatical, a sua função lógica ou sintática não bastam para o resolver. (...)

Pela análise circunstanciada a que vamos proceder veremos que o deslocamento do pronome régimen é devido a uma atração essencialmente, puramente fonética; constante em certos casos, menos regular em outros, e variável e precária se variável fôr o elemento fonético que a determina, ou não resistir êle

¹ Este trabalho contou com as valiosas sugestões do Professor João Antônio de Moraes, a quem a autora deste trabalho agradece sinceramente.

à ação de algum fator em sentido contrário. Por tôda a parte observaremos que a posposição e encôsto do pronome átono a outro vocábulo valorizará a pronúncia deste. Se fôr a palavra átona por natureza, adquirirá mais vulto à custa do pronome; se fôr termo de tonalidade cheia, tornar-se-á mais notório que na pronúncia usual e o processo servirá nas frases em que a algum vocábulo se queira dar maior destaque. Condição imprescindível para que o pronome possa encostar-se a um termo anterior ao verbo é constituir a frase um todo foneticamente unido, que não permita pausa entre o vocábulo a valorizar e o verbo, salvo aquela que naturalmente é determinada pela intromissão de expressões mais ou menos longas. (ALI, 1966: 36)

O autor defende que qualquer vocábulo, independentemente de pertencer a categorias gramaticais específicas, poderá atuar na atração fonética do pronome átono desde que usado antes do verbo, destituído de entoação e sem admitir pausa.

No que se refere às características das normas brasileira e europeia, Said Ali apresenta algumas diferenças de natureza fonética, advogando que “impossível será haver entre nós identidade de colocação, se não é idêntica a pronúncia.” (ALI, 1966: 56). Os pronomes europeus seriam átonos de fato, enquanto no PB receberiam certa acentuação quando antepostos ao verbo. O pronome relativo “que” seria, no Brasil, pronunciado *qui* e, em Portugal, *quê*. O ritmo do PB admitiria uma pronúncia mais pausada e clara, enquanto o português europeu teria uma pronúncia mais apressada.

Após detalhada descrição de possíveis condicionamentos relativos à colocação pronominal, o autor propõe uma síntese das suas conclusões gerais, da qual se transcreve o trecho que respeita ao Português Europeu:

Na linguagem corrente de Portugal os pronomes pessoais complementos colocam-se normalmente depois do verbo; podem no entanto deslocar-se. Essa deslocação efetua-se em virtude de uma lei fonética, a saber; quando não há pausa depois da palavra que precede o verbo, o pronome átono passa a interpor-se, ou seja para amparar o primeiro vocábulo se tiver pronúncia fraca, ou para fazê-lo sobressair enfaticamente se tiver intonação própria. As exceções aparentes são devidas à interferência de outras leis. (ALI, 1966: 58)

As influências de natureza fonética para o fenômeno em análise também estão explícitas na *Gramática secundária da língua portuguesa*, publicada pela primeira vez em 1924. Quanto ao fenômeno da colocação pronominal, especificamente, Said Ali propõe o seguinte:

O deslocamento, isto é, a passagem de enclítico verbal a enclítico de vocábulo anterior, efetua-se, no falar lusitano, geralmente para valorizar o termo deslocante, cuja pronúncia é ou extremamente fraca (palavra átona) ou mais forte que a habitual (palavras interrogativas, exclamativas e enfáticas) Termo deslocante e verbo constituem um todo fonético. Pronunciam-se ligados.

Inversamente, não é deslocante a palavra que requer pausa, ainda que fraca, antes de se proferir o verbo acompanhado de regímen átono. (ALI, 1969: 204)

Para bem delimitar o campo de atuação das áreas gramaticais no condicionamento da ordem dos pronomes, alguns linguistas advogam que sintaxe e fonologia podem atuar de forma independente no que se refere à ligação do clítico. É nesse sentido que KLAUVANS (1985) estabelece três parâmetros de cliticização, dentre os quais se deve destacar, neste estudo, o da cliticização fonológica:

A ligação fonológica pode assumir os valores PROCLÍTICO ou ENCLÍTICO e especifica a direção da ligação fonológica do clítico. (KLAUVANS, 1985: 97)

Com base nesse parâmetro, concebem-se duas possibilidades

relativas à direção da ligação fonológica: a cliticização para a direita, em se tratando de o pronome átono se “inclinam” para o elemento que o segue, ou a cliticização para a esquerda, no caso de a ligação se dar em direção ao elemento que o antecede. No primeiro caso, o clítico assumiria, no âmbito do vocábulo fonológico, o “status” de uma sílaba postônica e, no segundo caso, o de uma sílaba pretônica.

Admitindo a independência relativa das áreas gramaticais na caracterização do fenômeno, este estudo centra-se, especificamente, na ligação fonológica dos clíticos, de modo a estabelecer quais seriam os parâmetros necessários à determinação da cliticização fonológica em PE e em PB.

Supõe-se que as duas variedades do Português em questão assumiriam parâmetros distintos no que se refere à ligação fonológica do pronome átono: o PE teria por tendência geral a cliticização para a esquerda, enquanto o PB teria a cliticização para a direita. Corroborando a hipótese aventada o fato de, no PE, haver a já conhecida impossibilidade de, em contextos naturais, iniciar-se frase por pronome átono. Parece necessário que um elemento à esquerda do pronome átono o “atraia”, como se pode observar no exemplo “*Cá-me vem a senhora com essa astúcia*”, no qual o pronome se ligaria, na pronúncia, ao advérbio e não ao verbo. No PB, a desvinculação do pronome ao elemento anterior pode ser observada em sentenças do tipo “*Me dá um cafezinho*”, em que a ausência de qualquer elemento à esquerda do pronome confirma a possível ligação do clítico ao verbo que se segue. Assim sendo, os vocábulos que figuram à esquerda do verbo não cumpririam o papel de “atrair” o clítico.

Para a confirmação dessa hipótese, acredita-se ser necessária a determinação dos parâmetros de natureza acústica que estabelecem o caráter diferenciado relativo ao “status” fonológico do clítico em PB e em PE. Nesse sentido, o presente trabalho testa o comportamento de alguns dados lingüísticos brasileiros e europeus, com o propósito de apresentar quais devem ser os fatores a serem medidos em uma posterior investigação empírica dos dados. Não se pretende, com os comentários que se seguem, apresentar uma análise das duas variedades, visto não se contar com um “corpus”, criteriosamente constituído, para a investigação empírica de fatores prosódicos. Antes, a pesquisa, na fase em que se encontra, limita-se a testar um instrumento de análise acústica computacional, valendo-se de alguns exemplos das duas variedades do Português, de modo a estabelecer os parâmetros da posterior investigação. Considerando-se o caráter experimental deste estudo, os dados observados nas frases analisadas constituem pistas para avaliar o alcance da metodologia a ser adotada na caracterização da ordem dos clíticos em termos prosódicos.

A ilustração dos elementos de natureza prosódica conta com seis frases que contêm o pronome *me*, produzidas por um falante brasileiro e um falante europeu, quais sejam: *Ele vinha me comunicar a nota; tenho-me visto aflita; quero que vocês me venham ver amanhã; faça-me o favor; dê-me um café; não me falem nisso.*

Tais frases foram submetidas ao tratamento de dados viabilizado pelo Programa CSL (Computadorized Speech Lab). Esse programa torna possível, dentre outros recursos, determinar a duração, a intensidade e a frequência fundamental, de modo a permitir delinear a atuação do acento nas ocorrências em que aparecem os clíticos. Assim sendo, espera-se que a medição dos correlatos acústicos do acento possa indicar a natureza da ligação fonológica, se pretônica ou postônica.

Passa-se, então, à descrição sucinta dos índices fornecidos pelo CSL relativos a duração, intensidade e frequência fundamental. Esses parâmetros foram medidos levando-se em conta a sílaba constituída pelo pronome átono e as sílabas imediatamente anterior e posterior, de forma que se pudesse observar a atuação do clítico em relação ao contexto em que ele está inserido.

No que se refere à duração, procedeu-se, primeiramente, ao levam-

tamento da duração do clítico e das sílabas circunvizinhas. Observando-se isoladamente o clítico no PB e no PE, os dados revelam que o pronome *me* no PE é sistematicamente mais breve do que no PB. Aparentemente, esses dados constituem uma evidência de que o clítico no PE, dado o fato de ser mais breve, se aproxima das sílabas pastônicas, ao contrário do clítico no PB, que, sendo mais longo, se aproximaria das sílabas pretônicas.

Na realidade, a observação dos valores absolutos relativos à duração do clítico não deve ser vista como um dado suficiente para a caracterização das duas variedades do Português. Acredita-se que o resultado capaz de informar o peso fônico assumido pelo clítico nas frases do PB e PE deve ter como ponto de partida a análise da duração relativa do clítico, isto é, em proporção à duração das sílabas presentes no contexto em que ele se insere. Para a comparação da duração do clítico com a duração das sílabas circunvizinhas, procedeu-se ao cálculo da média das sílabas anterior e posterior e da divisão do valor da média obtida pelo valor da duração do clítico. Levando-se em conta as frases observadas, observou-se que, em metade dos contextos testados, a duração do clítico no PE é, de fato, menor do que em PB. Nos demais contextos, ocorre uma aproximação dos valores e dá o contrário.

Um outro procedimento que se pode adotar para a comparação do peso fônico do clítico seria a identificação da sílaba de menor duração e o estabelecimento da diferença que as outras sílabas têm em relação à sílaba mais curta. Fazendo-se tal comparação, percebeu-se que a redução da duração do clítico no PE é, de modo geral, mais expressiva do que em PB.

Quanto à intensidade, supõe-se que o clítico seria pronunciado com maior força no PB do que no PE. Assim sendo, a análise da diferença de intensidade do clítico em relação às sílabas circunvizinhas revelaria uma diminuição de intensidade da sílaba anterior ao clítico para a sílaba do clítico e um aumento de intensidade da sílaba do clítico para a sílaba subsequente mais expressivos em PE do que em PB, dado o caráter supostamente mais átono do pronome europeu. Observando-se os contextos utilizados, não se observou qualquer sistematicidade de comportamento que viesse a confirmar a hipótese aludida. O clítico, tanto no PB quanto no PE, constitui a sílaba de menor intensidade em relação às sílabas circunvizinhas; entretanto, a relação de diminuição ou aumento de intensidade diferenciada nas duas variedades não pôde ser sistematizado.

Quanto à frequência, supõe-se, levando-se em conta resultados obtidos em estudos sobre as pretônicas e postônicas no vocábulo do PB (cf. MORAES, 1999), que o clítico estaria mais baixo em relação à sílaba anterior na variedade brasileira - haveria uma queda no padrão entoacional - e que, em PE, o clítico estaria na mesma altura ou seria mais alto do que a sílaba anterior.

A observação dos contextos evidencia a possibilidade de confirmação de tal hipótese, uma vez que, em quatro dos seis contextos analisados, houve uma queda no padrão entoacional da sílaba do clítico em relação à sílaba antecedente no PB. Já em PE, verificaram-se valores muito aproximados dos tons das duas sílabas em três contextos e uma elevação em dois contextos.

Os dados apresentados, embora absolutamente incipientes, sugerem os elementos necessários à investigação da ordem dos clíticos em PB e em PE.

Não obstante a heterogeneidade e a incipiência dos dados tesados neste estudo, a observação dos valores obtidos forneceu indícios de que a medição da duração, da intensidade da frequência fundamental constitui um importante instrumento para a comprovação empírica do suposto padrão diferenciado de cliticização fonológica do PB e do

PE. Além dos elementos que foram medidos nos dados deste estudo, a análise deverá contar com a observação da presença / ausência de pausas no contexto anterior ao clítico - elemento de pausas no contexto anterior ao clítico - elemento usualmente mencionado como um fator atenuante da atração fonética exercida pelo elemento anterior ao pronome.

Para uma delimitação precisa das diferenças prosódicas entre as variedades do Português, pretende-se, ainda, utilizar um outro recurso viabilizado pelo CSL. O procedimento consiste em submeter um enunciado de uma dada variedade ao programa e transformá-lo, por meio da alteração de parâmetros prosódicos, em um enunciado de outra variedade. A título de ilustração, pode-se submeter uma ocorrência do PE, como *a roupa que me deram* (pronunciada com o *me* ligado fortemente ao *que*) e, fornecendo informações ao programa relativas a fatores como duração, intensidade, altura, qualidade da vogal, transformar a sua realização fonética em uma pronúncia aproximada ao PB (com o pronome *me* mais ligado ao elemento subsequente). Supõe-se que os resultados adquiridos com esse procedimento possam indicar o(s) parâmetro(s) prosódico(s) que diferencia(m) as variedades.

Cabe, por fim, uma reflexão sobre o “corpus” a ser estudado. Embora as frases consideradas neste trabalho fossem homogêneas quanto ao pronome átono utilizado - o pronome *me* figura em todas -, a qualidade das sílabas circunvizinhas não manteve o mesmo “status” no que se refere à tonicidade. Ao contrário, contou-se com sílabas átonas e tônicas, distribuídas aleatoriamente em cada caso. Para a constituição de um “corpus” que viabilize o estudo das características prosódicas do clítico, faz-se necessário contemplar cada tipo de pronome a atentar para o caráterônico ou átono das sílabas. Além desses dados, a serem produzidos e gravados especificamente para a análise prosódica, pretende-se investigar o comportamento dos clíticos em frases coletadas em contextos discursivos menos artificiais, quais sejam entrevistas de projetos de pesquisa diversos.

Espera-se que os recursos computacionais já existentes e a serem testados possam ser úteis à compreensão do fenômeno do ponto de vista fonológico. A experiência preliminar com dados das duas variedades do Português indica promissores resultados de teste prosódica, para que se possa comprovar a suposta cliticização fonológica para a esquerda, no caso do PE, e para a direita, no caso do PB.

Referências bibliográficas

- ALI, Manuel Said (1966). *Dificuldades da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica.
- _____. Said (1969). *Gramática secundária da língua portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Melhormaentos.
- BECHARA, Evanildo (1999). *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena.
- CASTRO, José Ariel (1973). *A colocação do pronome pessoal átono no português arcaico*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. mimeo. Tese de Doutorado.
- FIGUEIREDO, Cândido de (1917). *O problema da colocação de pronomes*. 3. ed. Lisboa: Clássica Editora.
- KLAVANS, Judith L. (1985). The independence of Syntax and Phonology in cliticization. *Language* 61(1): 95-120.
- MORAES, João Antônio de (1999). F0 declination in Brazilian Portuguese in read and spontaneous speech. *Proceedings of the XVI International Congress of Phonetic Sciences*. San Francisco, USA.

Como professores e alunos conceituam e vivenciam o erro em sala de aula de língua estrangeira?

Simone Afini Cardoso

Universidade Estadual Paulista - UNESP/São José do Rio Preto

Pós-graduação em Estudos Linguísticos

ABSTRACT: *Changes in pedagogy in recent years have been influencing teacher's attitudes when confronted with error and its treatment. Communicative Approach has moved the focus from the language structures to the learner's ability to communicate properly and affectiveness has become important. These aspects have been changing the teacher's behavior in relation to errors.*

PALAVRA-CHAVE: *tratamento, erros, correção, interlíngua.*

Introdução

Minha vivência enquanto estudante e professora de línguas mostrou-me que diferentes critérios de correção têm sido utilizados em sala de aula. Alguns professores que utilizam a abordagem comunicativa se preocupam mais em preservar um filtro afetivo propício, relevando alguns erros cometidos por seus alunos, enquanto que professores que adotam uma abordagem mais tradicional se preocupam com a acuidade do aprendiz, dando maior ênfase à correção.

Por meio de conversas informais com alunos de cursos livres de inglês, pude observar que a correção excessiva e a não preocupação do professor com o filtro afetivo eram desmotivantes, o que os levavam a abandonar o curso ou a trocar de escola ou de professor. Constatei também, por meio de informações dos próprios alunos que, às vezes, depois de anos aprendendo inglês, esses não se sentiam motivados a participar das aulas, expressando suas opiniões, porque sabiam que inevitavelmente seriam corrigidos em excesso pelo professor, sem obterem êxito na comunicação.

Os pontos acima levantados levaram-me a questionar se não seria muito pertinente em alguns momentos da aula, especialmente quando o foco estivesse na comunicação, relevar os erros cometidos pelos alunos, preservando assim um alto interesse, participação efetiva, e conseqüentemente a comunicação na língua alvo, tão desejada por alunos e professores.

Na pesquisa que ora apresento, realizei a análise dos erros com base em uma observação de todo o contexto no qual o erro ocorreu, seus efeitos no aprendiz que o cometeu e nos ouvintes, tendo como objetivos avaliar os efeitos da correção da produção oral dentro de dois contextos educacionais, uma escola de idiomas e uma escola de ensino médio da rede pública estadual. Tentei avaliar também se os erros são compreensíveis dentro de um contexto discursivo, em quais momentos a correção é importante ou desnecessária e quando surte efeito ou é improdutivo.

Necessário se faz explicar, para efeitos metodológicos, que esta pesquisa é de natureza etnográfica (Silverman 2000) e seu universo de investigação foi constituído de produções orais de adolescentes com idades que variavam de doze a dezesseis anos, em aula de inglês como língua estrangeira. Para nortear esta investigação foram escolhidos como instrumentos de pesquisa gravações em áudio e vídeo das aulas, assistidas durante o período de um semestre, anotações em diários do pesquisador, entrevistas e questionários com professores e alunos (Bogdan e Biklen, 1998 e Silverman 2000)¹.

Para a orientação da coleta e análise dos dados, foi levantada uma grande pergunta de pesquisa que foi dividida em duas sub-perguntas:

1-Como os professores e alunos conceituam e vivenciam o erro em sala de aula?

a) Como ocorrem a correção e o tratamento de erros em sala de aula?

b) Como reagem os alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas?

Apresentação de dados

Durante as décadas de cinquenta e sessenta, o conceito de erro estava ligado à Análise Contrastiva e se centrava nas diferenças e na comparação sistemática entre a língua alvo e a língua materna. Porém, no final da década de setenta, inicia-se, com um artigo de Pit Corder (1967), a Análise de Erros, que passa a dar ao erro um caráter positivo e o analisa dentro do processo de interlíngua, afirmando que esse nem sempre é conseqüência da interferência da língua materna, mas sim de um processo de construção de regras e de testagem das mesmas pelo aprendiz (Selinker, 1994). Nesta pesquisa, os erros analisados são apenas os que apareceram nos dados e que foram classificados de acordo com uma adaptação da taxonomia de Walz (1982), a qual julguei mais relevante para a situação e para os objetivos do estudo.

Nas aulas assistidas no primeiro contexto em um curso de idiomas, pude verificar e documentar, por meio de gravações, um total de cento e cinquenta e sete correções. Deste total, os três tipos de erros mais corrigidos foram: pronúncia (25%), vocabulário (23%) e tempo verbal (19%). Os demais erros foram: negativa (0.6%), comparativo (0.6%), pergunta (estrutura e auxiliar) (8.2%), pronome (5.7%), preposição (11%), entonação (0.6%), concordância verbal (2.0%), artigo (2%) resposta incompleta (1.2%), contáveis/incontáveis (0.6%) e compreensão (0.6%). A grande maioria dos erros corrigidos foram erros locais que não afetavam o sentido da mensagem que o aluno estava tentando transmitir. Em relação as formas de correção efetuadas, verificou-se que mais da metade das maneiras de correção concretizadas se caracterizava pela intervenção direta da professora que fornecia a resposta correta imediatamente após a ocorrência do erro. As demais formas de correção observadas foram: correção de pares (6.3%), correção de pares com questionamento do professor (8.9%), paráfrase do professor (5.0%), auto-correção com ajuda do professor (15.2%), questionamento da professora sobre a opção do aluno (0.6%) e auto-correção (0.6%).

No segundo contexto, uma escola estadual de ensino médio, o total de correções registradas durante as aulas assistidas foi de cinquenta correções, sendo os três tipos de erros mais frequentes os de pronúncia (58%), auxiliar (24%) e de vocabulário (12%). Os outros são verbos (4%) e pronomes (2%). A totalidade dos erros corrigidos são erros locais, mesmo porque neste contexto não existem produções na língua-alvo que tenham como objetivo propiciar uma comunicação real no idioma estudado, sendo todos os exercícios direcionados para a prática de estruturas gramaticais ou de vocabulário isolados. Em relação as formas de correção, pude verificar que algumas que aparece-

¹ Esta pesquisa é parte de dissertação em andamento

ram no primeiro contexto não ocorrem no segundo. Porém, na aula onze, que foi quase que totalmente de leitura das produções realizadas pelos alunos, nota-se um grande número de correções imediatas da professora e uma outra forma que não aconteceu no primeiro contexto, que é a ajuda do professor para que o erro não ocorra. Este comportamento do professor ocorre quando o aluno pára a leitura e fica olhando para ele como se estivesse pedindo ajuda. As duas formas de correção mais utilizadas ocorrem em uma única aula, que são a correção imediata (35%) e a ajuda do professor para que o erro não ocorra (29%). Apesar da correção imediata caracterizar a forma mais utilizada de correção, é preciso reparar que esta técnica não é recorrente na prática da professora, mas ocorreu de maneira isolada apenas na aula de leitura. Porém, é possível observar que a segunda mais freqüente é a que o professor ajuda o aluno a produzir a palavra que está em dúvida, prevenindo a ocorrência do erro e o eventual constrangimento do aluno. Outras duas formas muito utilizadas no decorrer das aulas foram a correção de pares com ajuda do professor (16%) e auto-correção com ajuda do professor (14%). As demais práticas foram auto-correção (4%) e correção de pares (2%). No final deste texto, foram anexados exemplos das quatro formas de correção mais recorrentes nos dois contextos.

Em relação a postura do professor frente ao erro cometido, no primeiro contexto a professora se mostrou bem menos tolerante aos erros e sua prática pedagógica era quase que exclusivamente voltada para a correção imediata, não importando se o erro era global ou local. Porém, ela mesma não se dá conta desta prática, pois, em entrevista, disse que procurava dar ao aluno tempo para perceber seu erro e repará-lo e que corrigia apenas o primeiro erro de uma seqüência ou aquele que julgava ser o mais problemático. Ao contrário do afirmado, durante o período em que acompanhei as aulas, todos os erros cometidos eram prontamente corrigidos e, às vezes, repetições em cor da forma ou palavra corrigida eram realizadas.

É interessante notar que a posição da professora do segundo contexto frente ao erro era diferente, pois, na maioria das vezes que se deparava com uma produção incorreta do aluno, procurava dar oportunidade para que este reformulasse sua produção, por meio de auto-correção ajudada pelo professor ou não. Percebi que esta maneira de agir fazia com que o aluno se motivasse a procurar a resposta correta e me pareceu que ele absorvia mais rapidamente a forma que oferecia dificuldade, pois ele tinha a oportunidade de avançar no processo de interlíngua.

No primeiro contexto, percebi que os alunos pareciam estar mais conscientes de que o erro é o caminho para que atinjam a forma correta e pareciam mais tranqüilos em relação aos seus próprios erros e aos erros cometidos pelos colegas. Parece-me que existe uma percepção dos alunos de que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e de uma língua estrangeira como forma de avançar na aprendizagem e de reformular hipóteses equivocadas. Porém, no segundo contexto, os alunos, apesar de saberem que todos erram e que o erro é algo normal dentro da aprendizagem, faziam questão de fazer piada do erro alheio, mesmo tendo consciência de que o que está rindo agora pode, em poucos minutos, se tornar o alvo das risadas.

A questão da aula centralizada na figura do professor foi uma constante nos dois contextos analisados, pois, em todas as aulas assistidas, tudo era gerenciado pelo professor, até mesmo as produções na língua-alvo que deveriam seguir a estrutura esperada por ele. Isto ocorreu principalmente no segundo contexto, no qual todas as aulas que focalizavam a produção oral eram voltadas ou para um item gramatical ou para o trabalho com vocabulário, conduzido pelo professor por meio de repetições. Outra constante nos dois contextos foi a concepção da aprendizagem como formação de hábitos que devem ser reforçados para que o aluno aprenda. De acordo com essa concepção, o erro teria um valor negativo, pois propiciaria um mal hábito que deveria ser extinto da sala de

aula para que outros alunos não fossem por ele influenciados e passassem a produzir de forma errônea o que falavam certo.

Acredito que, como afirma Brown (1987), os erros são importantes para apontar evidências aos pesquisadores e também aos professores de como a língua é aprendida, quais estratégias e processos o aprendiz está utilizando para aprender a língua e estes devem ser estudados para que, a cada dia, mais seja descoberto e conhecido em relação a como reage o cérebro de um aprendiz envolvido no processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Creio que, mais importante que efetuar correções, o papel primordial de um professor de língua estrangeira seja mostrar ao aluno uma outra forma de enxergar a vida, pois, a partir do momento que se inicia o processo de aprendizagem de uma língua, novas perspectivas são abertas, uma nova cultura lhe é apresentada, novos hábitos e valores são mostrados ao aprendiz e, na minha opinião, isto é um dos principais pontos que faz com que o aluno seja motivado a buscar mais conhecimentos sobre essa língua e a progredir no processo de descobrimento da mesma.

Durante o período de observação, alguns aspectos da correção de erros chamaram minha atenção nos dois contextos observados. Estes foram relevantes e mostram alguns caminhos para a prática do professor, podendo variar de contexto para contexto, pois cada realidade é única, repleta de características próprias e singulares, que assim o são devido a vários fatores como a escola, a administração, o professor, os alunos, entre outros diferenciais. Muitas constatações foram feitas em relação a correção de erros, porém nada observei com respeito ao tratamento dos erros detectados em sala de aula, o que parece ser comum na prática de outros professores. Se um erro foi detectado, apenas corrigir não resolve muito, mas caberia ao professor oferecer formas diferentes para que este erro pudesse ser tratado e talvez extinto.

Outro ponto que deveria estar claro para o professor e nem sempre está seria qual objetivo atingir com cada atividade ou exercício proposto em sala de aula, deixando claro o foco de cada atividade até mesmo para o aluno, para que, se correções forem ou não efetuadas durante a realização da atividade, estas possam ser compreendidas por ele. Creio que a consciência pelo aluno da prática do professor em sala de aula pode contribuir para diminuir a ansiedade e aumentar sua confiança em relação a ele mesmo e em relação ao professor, gerando um clima de cumplicidade que acredito ser muito produtivo em sala de aula. A meu ver, os erros locais não deveriam ser tão corrigidos durante o discurso criativo dos alunos, mas as correções poderiam ser realizadas em outros momentos da aula, por meio da proposição de atividades com a finalidade de melhorar as formas utilizadas de maneira equivocada.

Finalmente, sugiro que na prática pedagógica seja buscado um equilíbrio na correção e que esta seja realizada, levando-se em conta as características individuais de cada um, sempre mantendo um filtro afetivo adequado para que não cause constrangimentos e inibições no aluno perante o professor ou perante a classe. Proponho também que o professor tenha sempre em mente o porquê de estar realizando a correção, se o foco da atividade a ser desenvolvida é gramatical ou não, pois muitas vezes o professor efetua correções que são prejudiciais para o bom andamento das tarefas propostas e da própria aula. Seria muito produtivo também que o professor tivesse paciência de esperar de cinco a dez segundos para que o aluno tivesse a oportunidade de refazer sua produção, pois, em cinquenta por cento dos casos, o aluno se auto-corrigiu. Acredito que o professor deva sempre estar buscando alternativas que se encaixem no seu contexto, implementando sua prática pedagógica, tendo em mente o melhor resultado possível, respeitando o processo de interlíngua e as diferenças individuais de cada aluno.

EXEMPLOS

Exemplo 1

F2: Or I call my neighbor (incompreensível)...not to do noise
Professora: not to make noise.
F2: Not to make noise
Professora: Why?
F2: Why? Because I can't sleep

Exemplo 2

Professora: F2
F2: Cats, they like your not you
Professora: Not my house I don't have cats in my house
JP2: Their
Professora: They love
F2: Their house

Exemplo 3

Professora: Do you think this helps the process/
JP1: No, if my teacher beat me, how do I say ficar bravo?
Professora: Now do you say that?
P: Nervous
F2: Angry
JP1: I'll be nervous with her. She don't have
Professora: She?
JP1: What?
Professora: She?
F1: Has

Exemplo 4

Professora: Give an example a concrete example
F1: The person family sick
Professora: When a person in your family (++) , ok repeat.
When a person in your family is sick
F1: When a person in your family is sick

Contexto 2

Exemplo 1

M: a woman / woman/
Professora: woman

Exemplo 2

AC: deixa eu ler?
Professora: pode ler AC
AC: em inglês?
Professora: é!
AC: eu não sei ler
Professora: ué, mas se não insistir não aprende como é que faz? A couple
AC: a couple

Exemplo 3

Professora: Have you a cap?
R: eu não sei
Professora: Have you a cap? A cap?
R: ah
Professora: gente, como é que responde?
Classe: yes, I have

Exemplo 4

Professora: have A e F a black pen?
B: yes, (+) she have
Professora: Have A e F a black pen? São duas
Alguns alunos: yes, they have

Referências bibliográficas

- BOGDAN, R. C, BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- CORDER, S. P. The Significance of Learner's Error. *IRAL*, v.4, 161-170, 1967.
- _____. *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press, 1981.
- SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman, 1994.
- SILVERMAN, D. *Doing qualitative Research*. London. SAGE Publications Ltd, 2000

A linguagem do técnico em agropecuária, no município de Catu: o léxico da agricultura¹

Simone Maria Rocha Oliveira

Universidade Federal da Bahia - UFBA

ABSTRACT: *This research integrates the project "Difficulties the communication technician/country man: lexicon of agriculture", that analyses linguistic diversity in Brazil - rural area, Sítio Novo, Catu, Bahia. This paper pretends the first research's stage, corresponding to agricultural technical's interviews. People interviewed agree with difficulties in communication between speakers of different knowledge*

PALAVRAS-CHAVE: *linguagem técnica, comunicação, variação, léxico*

"A transmissão de informações científicas nos países em desenvolvimento é uma tarefa difícil e complexa. As tentativas de orientação técnica para fazendeiros encontram barreiras na tradição, na ignorância, no analfabetismo e, sobretudo, na falta de parâmetros que levem o indivíduo a se situar num patamar tecnológico e, então, aceitar sugestões feitas por profissionais capacitados a solucionar problemas" (Vidal Pedroso Faria, 1997:8)

Introdução

Este trabalho faz parte do projeto *Dificuldades na Comunicação Técnico/Homem do Campo no Município de Catu: O Léxico da Agricultura*, que tem por objetivo desenvolver um estudo sobre a diversidade lingüística no Brasil, especificamente na zona rural, distrito de Sítio Novo, no município de Catu, do estado da Bahia, com perspectiva de identificar respostas a problemas significativos nesta área.

Presume-se que existe a necessidade de um conhecimento mais profundo do dialeto do homem do campo, de modo a possibilitar aos técnicos que atuam na área agrícola, uma intercomunicação efetiva com a população envolvida nos projetos trabalhados, não só por instituições de ensino, mas também por empresas de extensão, inseridas nas comunidades rurais.

Dessa forma, será feito um estudo sincrônico através da fala desta comunidade de Sítio Novo, a fim de se observar a variação semântica e lexical associada ao contexto sócio-cultural e às implicações interacionistas na comunidade destes falantes, permitindo detectar os itens que possivelmente provoquem dificuldades na comunicação.

Sabe-se que a língua, utilizada entre os falantes de uma mesma região ou regiões diversas, é instrumento vivo de comunicação. Referindo-se a este processo de comunicação, chama-se a atenção para o que diz Bakhtin (1979²:98,99) sobre a interação verbal entre os indivíduos:

"Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc...) [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação."

Dessa forma, percebe-se que as condições sociais interferem na estrutura da enunciação, no processo de interação entre os indivíduos de uma comunidade. Em trabalho relacionado, que trata da comunicação entre falantes com conhecimentos distintos, Andrade (1988:199,205) estuda a relação comunicativa médico/paciente e en-

trevista médicos a fim de verificar as dificuldades existentes na "comunicação inter-dialetal de grau de distanciamento variável, cujo êxito depende da capacidade de adequação dos interlocutores" e finaliza dizendo que todos devem aprender a norma culta, mas também valorizar as variantes regionais "... cabendo aos profissionais universitários assumir o compromisso de se tornarem pluridialectais atitude muito mais construtiva e integradora do que persistir nos juízos depreciativos das expressões populares".

Assim, chama-se a atenção para a necessidade de se resgatar a linguagem tanto urbana quanto rural, de forma que o homem não perca esse bem coletivo, influenciado pelo desenvolvimento tecnológico, que de alguma forma interfere nesta questão.

O presente trabalho se propõe apresentar a primeira etapa da pesquisa, referente às entrevistas do Técnico em Agropecuária deste município.

Metodologia

O grupo dos entrevistados nesta etapa da pesquisa foi composto por dois informantes técnicos, ex-alunos da Escola Agrotécnica Federal de Catu-Ba, instituição vinculada à secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto.

Foram consideradas duas variáveis na seleção dos referidos informantes: área de atuação do profissional, específica da agricultura, em projetos de extensão rural e o tempo de trabalho na região. Para fins de análise lingüística e conhecimentos técnicos compatíveis, considerou-se também a uniformidade na escolaridade dos informantes, de forma que ambos possuíssem o terceiro grau completo. Vale a pena salientar que, apesar dos inquiridos serem formados nas áreas de zootecnia (licenciatura em zootecnia e médico veterinário), ambos são técnicos em agropecuária em nível de 2º grau e também possuem experiência na área agrícola.

Convém chamar a atenção que a variável gênero-feminino não foi levada em consideração, devido à dificuldade de se encontrar ex-alunas atuando na região e também, por se considerar a variável gênero, um aspecto irrelevante nesta etapa, tendo em vista as entrevistas serem descritivas, observando-se apenas a contextualidade do vocábulo técnico. A variável faixa etária também não foi observada na seleção dos informantes desta etapa, pelo mesmo motivo acima, ou seja, a análise dos dados estar restrita apenas à linguagem técnica.

¹ Orientado pela Profª Drª Iracema Luiza de Souza

² Versão original escrita por V.N.Volochinov em 1929-1930

As entrevistas foram gravadas, computando-se 72 (setenta e dois) minutos, objetivando uma análise mais cuidadosa dos inquiridos, que subsidiará a escolha dos itens que integrarão o questionário a ser utilizado na pesquisa com o homem do campo. Nesta etapa, foi elaborado um roteiro para as entrevistas, que auxiliou na condução do processo. O informante-técnico fez uma descrição ampla e longa das etapas do plantio, quais sejam: preparo do solo, plantio, tratamentos culturais, adubação, controle de pragas e doenças, colheita, pós-colheita e beneficiamento do produto. Essas etapas descritas foram associadas às culturas mais cultivadas nas roças do distrito de Sítio Novo, a saber: milho, mandioca, feijão, laranja e olerícolas. Utilizaram-se palavras-chave relacionadas às etapas selecionadas, a fim de conduzir as referidas descrições. Segue abaixo o roteiro:

1. Preparo do solo - palavras-chave: solo, derrubada, destoca, limpeza, aração e gradagem.

2. Plantio (a partir daqui o informante deverá relacionar o plantio às culturas selecionadas: milho, mandioca, feijão, laranja, olerícolas) palavras-chave: marcação, curva de nível, coveamento, enxertia, sulco, espaçamento, época de plantio.

3. Tratos culturais – palavras-chave: capina, limpeza, poda, escarificação, amontoa, desbaste ou raleação, coroamento, herbicida.

4. Adubação – palavras-chave: NPK, adubação orgânica e química.

5. Controle de pragas e doenças - palavras-chave: pulverização, defensivos, inseticidas, fungicida, prevenção.

6. Colheita, pós-colheita e beneficiamento do produto - palavras-chave: armazenagem, pré-resfriamento, acondicionamento e transporte

Ressalta-se que a transcrição do texto destes inquiridos foi gramatical e integral, objetivando analisar o contexto em que o vocábulo foi empregado, e ainda que, procurou-se registrar, na medida do possível, as características da língua falada. Para exemplificar, segue um trecho da entrevista, constando do relato do informante I:

(1) “[...]...um solo arenoso geralmente não se ara, só gradeia, a aração que é que ela faz? Ela pega a terra que (es)tá embaixo na camada inferior e coloca pra camada superior, pega a camada superior e coloca na camada inferior, ele faz uma troca na camada superficial do solo, e a gradagem ela só faz uma quebra, um destorroamento, em solo arenoso...”

Levantamento e análise dos dados

Levando-se em consideração as descrições apresentadas pelos técnicos, foram escolhidos itens lexicais que farão parte do questionário do homem do campo. Ao lado de cada um deles são apresentadas, quando necessário, as formas verbais que os representam ou um complemento vocabular, para que os entrevistados compreendam as questões na segunda etapa da pesquisa. Segue abaixo a relação dos dados levantados, agrupados, segundo as etapas do plantio:

1. Processo do preparo do solo: Aceiros, Ara (arar a terra), Área de capoeira, Correção (do solo), Derrubada (da mata), Destocando (destocar), Destorramento (destorrar o solo), Erosão, Esterilidade do solo, Estrutura do solo, Gradeia (gradear), Perfil do solo, Relevômetro, Solo, Textura (do solo), Topografia, Tração animal.

2. Plantio:

➤ Processo: Área com declividade, Balizamento, Brotar (a planta), Camalhões, Coveamento, Culturas anuais, Curva de nível, Enxertia, Época do plantio, Espaçamento entre plantas, Fileiras transversais, Gemas (da maniva), Marcação, Patamares, Piqueteamento, Sazonal, Sementeadeira³, Sulcos, Taludes, Transplanta (transplantar).

➤ Variedade das plantas: Amendoim *in natura*, Feijão...macaça, Forrageira, Olerícola, Raiz pivotante

3. Tratos Culturais: Amontoa, Capina manual, Coroamento, Desbaste (da plantação), Escarificação (escarificar o solo), Garfagem,

Herbicida.

➤ Instrumentos Agrícolas: Instrumentos agrícolas, Poda, Podões.

4. Adubação: (Fermentação) anaeróbica, Adubação (adubar), Adubação de cobertura, Adubação foliar, Adubo orgânico, Adubo químico, (Fermentação) aeróbica, Material orgânico, NPK, Uréia (adubo).

5. Controle de pragas e doenças: Ácaro, Antracnose, Calda da inseticida, Controle biológico, Controle de pragas e doenças, Controle químico, Controle sanitário, Defensivos (agrícolas), Formicida, Fungicida, Inseticida, Praga, Prevenção, Pulverização, Pulverizador costal.

6. Colheita, pós-colheita e beneficiamento do produto: Acondiciona(r), Armazenar, Beneficiamento (do produto), Colheita, Estaleiro, Produtividade

Considerações finais

Por fazer parte de um trabalho maior e ainda em andamento, serão apresentados aqui alguns aspectos que foram observados durante a primeira etapa da pesquisa.

Percebe-se a dificuldade de comunicação entre falantes com conhecimentos distintos, a respeito da temática em discussão. Para corroborar esta afirmação, observa-se que no momento da descrição dos informantes, estes depõem, comprovando a dificuldade de comunicação entre falantes com características sócio-culturais diversas. Seguem abaixo partes da transcrição que exemplificam e confirmam tal fato:

(2) Informante I: “[...] É, é tipo eu...eu gostava de falar assim, ói prossora, quando eu explicava NPK pra eles, porque o pessoal aqui quando você fala de adubo químico ele só sabe uréia, só conhece uréia, todo adubo químico, pra ele é uréia...então pra passar isso pra eles eu fazia assim, se você consome feijão, arroz e carne, você sobrevive? Sobrevive... a planta também, se você fornecer nitrogênio, fósforo e potássio, ela vai sobreviver, vai viver, vai crescer e reproduzir, agora existem outros nutrientes que você consome, que a planta também consome, que não é que não sejam tão importantes, mas que tornariam no caso ela mais... essa adubação mais complexa e mais cara então, se vocês fizerem só a adubação com NPK, vocês (es)tariam dando condições pra planta se desenvolver, crescer e se desenvolver...”

(3) Informante II: “[...]...Então essa dificuldade nós (es)tamos tendo porque, o nosso agricultor aqui em Catu, ainda, infelizmente, nós (es)tamo(s) vivendo há cinquenta anos atrás, então a dificuldade que nós temos de transmitir a eles essas tecnologias que todo mundo já conhece, pra gente nós (es)tamos tendo dificuldade ainda, porque nossa agricultura não é modernizada. Também, a questão da adubação, existe uma cultura, isso aí entre aspas, entre eles, de alguns até adotarem a adubação, mas eles fazem apenas pela cabeça deles, chega na casa comercial e dizem ‘eu quero tal adubo’, normalmente eles dizem o que chamam de dez-dez, que seria nitrogênio e fósforo, mas eles não sabem nem o que é isso, pra que serve, de que maneira vai melhorar e como usar...”

Ao perceber essa dificuldade citada acima, os indivíduos mudam as estratégias de comunicação, de forma que o objetivo na interação entre os falantes seja alcançado.

Dessa forma, o técnico poderá utilizar a linguagem mais popular do homem do campo e com a continuidade do desenvolvimento dos projetos rurais, o homem do campo poderá também estar mais familiarizado com alguns vocábulos técnicos.

Na certeza de que esta primeira etapa apresentou itens lexicais significativos para a execução da segunda etapa das entrevistas, dar-

³ Não dicionarizada

se-á continuidade à pesquisa de forma que os resultados possam ser aproveitados pelos integrantes deste processo de comunicação (*técnico/homem do campo*).

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.) (1998). *A Geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 273 p.
- ANDRADE, Nadja (1988). Comunicação interdialeto médico-paciente na anamnese. In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do Português do Brasil*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, p. 199-207.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *O Marxismo e a filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Luz. São Paulo: Editora Hucitec, 182 p.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1998). As Ciências do Léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 263 p.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Economia das trocas linguísticas*. Trad. de Sérgio Miceli et al.. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 188 p.
- FARIA, Vidal Pedroso (1997). A Difícil Tarefa de Informar. *Revista Balde Branco*, São Paulo, 395ed., ano 33, nº 8, set.

Redação pode ser ensinada muito mais eficazmente através da interação

Solange Cartaxo Philomeno Gomes

Universidade Federal do Ceará - UFC

ABSTRACT: *Many studies have been proving that language acquisition is much more easily processed through interaction, when teacher and students maintaining equal positions in the classroom work together to build common knowledge. Using the example of a composition class experienced in an advanced course of Cultura Britânica – UFC, we'll try to show not only the plausibility of the interaction process to this kind of class, but also how interesting and effective it is to teach writing through Interaction.*

PALAVRAS-CHAVE: ensino; redação; interação

I. Introdução

Em decorrência de haver o termo **interação** se tornado tão comum quando tratamos de qualquer relacionamento humano, encontramos hoje em dia várias teorias voltadas para este assunto: fala-se da interação existente entre os funcionários e dirigentes de uma empresa, da interação política e comercial entre os povos de várias nações, da interação entre as atuais religiões do mundo, da interação entre membros de uma mesma família, etc., etc. Nestes termos, não há dificuldade alguma para se entender o significado de interação nos dias de hoje.

O mesmo não acontece, nos diz Moita Lopes (1996:97), quando tentamos compreender essa interação num contexto de sala de aula, devido à relação assimétrica entre alunos e professor. Dotado de um conhecimento que o aluno não possui, o professor assume uma posição de poder que inibe o aluno, impedindo-o, na maioria das vezes, de fazer suas considerações e deduções que o levariam a alcançar sua autonomia e liberdade, sua competência diante de sua própria aprendizagem.

A visão da aquisição do conhecimento a partir de uma perspectiva interacional difere tanto da visão tradicional, onde a responsabilidade da aprendizagem cabia exclusivamente ao professor, como também da visão piagetiana, onde o aprendiz é visto como um ser solitário, a quem é dada a tarefa de aprender. O que aqui se propõe é se entender a construção do conhecimento através de um processo de interação social entre os significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum... que envolve controle, negociação, compreensão e falhas..."(idem :96)

Tentando melhor definir interação, Moita Lopes incentiva os professores a pesquisarem sobre o assunto em suas salas de aula, pois "só a análise dos processos que caracterizam a interação pode apontar direções para a compreensão destes mesmos processos" (idem: 95). Isto é, só o que ocorre entre professor e alunos dentro da sala de aula, pode esclarecer o processo de aquisição do conhecimento.

É isto que estaremos fazendo a seguir, ao analisarmos nossa experiência com a prática da interação para o ensino de redação, numa turma de inglês da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará.

II. Será possível usar interação numa aula de redação?

1. Por que usar interação? - A experiência da qual trataremos a seguir, foi motivada pela necessidade de capacitar os alunos do Curso de Preparação para o Exame do TOEFL (projeto de extensão da UFC) para o *TWE test (Test of Written English)*, o qual consta da produção de um ensaio acadêmico de mais ou menos 300 palavras, valendo para o *score* final da prova.

Diante de uma classe eclética de 15 alunos de diferentes idades, diferentes graus de instrução, e diferentes níveis de proficiência na língua inglesa (de intermediários a proficientes), surgiu a pergunta: O

que fazer para melhorar a redação dos alunos, preparando-os, de um modo mais efetivo, para a referida prova?

Tenho observado que os alunos melhoram a qualidade de seus trabalhos escritos quando, através da interação em sala de aula eles podem não só decidir juntos sobre as melhores idéias a serem usadas, como também refletir, em grupo, sobre seu próprio conhecimento. Ao usarmos interação para praticar redação em classe, estamos seguindo a orientação de Brown quando diz que "as técnicas para a escrita deveriam ser tão interativas quanto possíveis" (Brown, 1994: 340). Ao mesmo tempo, somos encorajados a fazer uso da interação para a escrita, por suas palavras abaixo:

"Group collaboration, brainstorming, and critiquing are as easily and successfully a part of many writing-focused techniques. Don't buy into the myth that writing is solitary activity! Some of it is, to be sure, but a good deal of what makes a good writer can be most effectively learned within a community of learners".(idem. ibid.)

2. Como se processou a atividade?- Para dar início à interação em sala de aula, optamos pela técnica do debate por acreditar que, envolvidos por um tema atraente, os alunos sentiriam maior necessidade de expressar suas idéias e argumentá-las com os colegas, favorecendo com isso uma maior participação efetiva de todos. O tópico escolhido com essa finalidade foi "Only a madman would choose to live in a large city" do livro *For and Against* (Alexander, 1968:52,53), que trata das razões que alguém pode ter para morar, ou não, numa grande cidade. Esse tópico foi discutido entre dois grupos formados em classe, sendo o debate coordenado por um mediador escolhido entre os alunos. Foi ainda explicado que durante o debate poderiam ser usadas palavras em português para ajudar a comunicação. Através da troca de opiniões os alunos foram, mesmo sem se aperceberem, naturalmente introduzidos no processo da pré – escrita.

Durante o debate, as opiniões mais relevantes para o tema discutido foram anotadas pelos alunos, individualmente. Num segundo momento, essas idéias foram sendo transcritas no quadro (através de *brainstorming*), e agrupadas de acordo com as idéias que expressavam (atividade de *clustering*), originando assim o primeiro esboço dos parágrafos que seriam escritos mais tarde. Interagindo com o professor e os colegas, os alunos foram solicitados a rever a coerência dessas idéias nos *clusters*, eliminando aquelas que ali não pertenciam (primeiros rudimentos de editoração). É necessário ressaltar que as pesquisas nos revelam ser esta primícia de editoração um momento muito importante no processo da escrita porque, ao escrevermos todas as idéias sobre um tópico, agrupando-as em seguida conforme seu sentido, nós juntamos unidades menores a unidades mais significativas, começando daí a construir uma estrutura, que se torna muito mais coesa.

Em seguida, e depois de uma rápida revisão explicativa sobre as partes mais importantes de uma redação (introdução, desenvolvimento e conclusão), os alunos foram solicitados a desenvolverem seus trabalhos, em casa, de acordo com o que haviam visto e discutido através da interação em sala de aula..

3. Como foi usado o tempo durante a aula de 1.40 hs.?:

10 minutos - para a divisão dos grupos e explicação da atividade.

20 minutos para cada grupo ler o texto e as *key words* relativas ao mesmo, e discutir as idéias aí contidas.

30 minutos para o debate propriamente dito, e anotação das idéias mais relevantes.

25 minutos para copiar todas opiniões no quadro (sem considerar sua validade ou coerência para o tópico), e para os alunos agrupá-las em *clusters*.

10 minutos para a distribuição de cópias de “*Review of Written English*”(Baron’s TOEFL, 1996:547), e rápida explicação das partes essenciais de uma redação .

05 minutos para solicitar a complementação do trabalho em casa, acrescentando-lhe uma introdução e uma conclusão.

Caso seja necessário adaptar as atividades acima de 1.40 hs., para uma aula regular de 50 ms., sugerimos que isto seja feito dividindo este tempo em duas partes: a primeira, que se estenderá até o debate e anotação das principais idéias surgidas durante o mesmo; e a segunda (acrescida de 5 ms. no tempo previsto para que sejam dadas as orientações necessárias), que se inicia com a transcrição das anotações feitas pelos alunos, no quadro, e segue daí em diante o padrão normal, até o final da aula.

4. Opiniões originadas no debate, e conseqüente organização em clusters:

FORBIGCITIES	AGAINSTBIGCITIES
Intelligent people live there because it offers more opportunities, more activities and better education.	Big cities don't give enough time to use these amusing places and activities.
Nothing to do is also stressful and creates routine. That's terrible!	With just little to do in small cities people keep a better relationship with the others.
	There isn't peace in big cities because of sound pollution, traffic jams, etc. It's tiring to get home late, everyday.
Peace is internal; traffic jams don't happen everyday neither everybody goes home at the same time.	
In order to have a good life in a small town you'll need the services of the big cities such as police force, health care, water supply, etc.	Some small cities have the same services, so you can have almost the same opportunities of leisure with less stress.
	Violence is getting higher and higher in big cities.
Small cities also have violence and crazy people.	In small cities everybody knows everybody, so the crime rate is lower.
In big cities a good police force is always available, while in the small cities the “ <i>Coroneis</i> ” are still in command.	

FINAL QUESTION FORBIG CITIES: Would you live in a small town?

III. Resultados

1. Do ponto de vista do professor

- Os alunos se engajaram na discussão e falaram livremente sobre suas opiniões, emitindo suas idéias sem preocupação sobre a estrutura da língua nem sobre o vocabulário usado. De acordo com a visão que tem Moita Lopes (1996) sobre o processo de aprendizagem, durante a interação o foco é centrado **no que** é dito, e **em quem** diz.

- Contrariando a idéia de que o texto dado como base para o debate provavelmente interferiria na liberdade para gerar novas idéias, os alunos, de uma maneira geral, externaram entusiasticamente suas **próprias** opiniões, fazendo uso de vocabulário que já conheciam, ou haviam adquirido durante o trabalho de grupo e do debate. Isso é facilmente comprovado ao compararmos as *key words* que acompanham o texto dado, com o quadro das opiniões oriundas do debate (apresentado na página anterior). Isto vem reforçar a idéia de Moita Lopes de que o processo interacional consiste na habilidade do sujeito se afastar do que já é conhecido, sempre que se sentir capaz de refletir sobre seu próprio conhecimento. (Moita Lopes, 1996)

- Os alunos se dirigiam livremente uns aos outros defendendo suas opiniões e, ao esquecerem-se da presença do professor como detentor do poder em sala de aula, passavam a competência desse para eles próprios, tornando-se eles mesmos responsáveis por seu processo de aprendizagem.

- A interação favoreceu a participação até mesmo dos alunos mais inibidos que, sem recear cometer erros, nem estando preocupados em dar respostas certas ao professor, produziam suas idéias mais livremente. Para eles, o importante era produzir um vocabulário necessário para desenvolver as idéias sobre o tópico a ser escrito, o que era conseguido mais facilmente, através da interação com os colegas.

- As redações escritas depois dessa aula foram melhores quanto a desenvolvimento e organização de idéias, e conseqüentemente, se tornaram muito mais compreensíveis.

- O vocabulário usado nas redações demonstrou como o assunto foi bem trabalhado em classe, e quanto o método foi útil na fase de geração de idéias.

2. Do ponto de vista dos alunos – Avaliações do método feitas por alguns alunos do nível mais adiantado do Curso de Preparação para o exame do TOEFL nos revelaram o seguinte:

- **Aluno 1** – “*The method used to create arguments and write down a composition based on them is very helpful. The arguments come easier and are more related*”.

- **Aluno 2** – “*The method that was used to ‘build’ a composition helped me a lot. Such method makes us think in what we are going to write and the ideas flow automatically in our minds. Sometimes we have certain laziness when we have to write one (sic.) composition, because we don’t know how we are going to start it and how we are going to develop it. This method helps mainly who is not practicing writing constantly; that is my situation now.*”

- **Aluno 3** – “*While we are doing the composition we learn a lot because we are always organizing our ideas and creating new points of view about things we hadn’t thought before*”.

- **Aluno 4** – “*Today I passed through a very interesting experience. Today I read an article similar to our last composition about “the advantages and disadvantages of living in big cities”, and I could remember many ideas from that discussion. You see, that discussion not only helped me with my writing, but also with my reading.*”

IV. Conclusão

Mesmo sabendo que os alunos com que fiz a experiência de praticar a escrita através da interação deveriam ter conhecimento dos diferentes padrões de organização típicos de qualquer trabalho acadê-

mico, a fim de serem capazes de escrever um ensaio com 300 palavras (como exigido pelo exame do TOEFL), eu não poderia ter partido desse ponto sabendo que alguns deles apresentavam uma capacidade limitada para gerar idéias em inglês. Essa foi a razão de haver iniciado essa aula de redação a partir da interação motivada pelo debate em classe, e conseqüente organização dessas idéias em *clusters*, para somente depois, apresentar (embora ainda muito superficialmente) as partes mais importantes de uma *composition*, ou seja, **introdução, corpo, e conclusão.**

É evidente que em próximas aulas deverão ser focalizadas as outras fases do processo de composição, que não foram aqui abordadas: a fase do **Rascunho** (*Drafting*, em inglês) isto é, começar a escrever as idéias no papel; a fase da **Revisão** que consiste em analisar repetidamente o que se escreveu buscando uma melhor forma de expressar o que se quer dizer; e **Editoração** – o estágio no qual as formas são checadas e corrigidas.

É evidente também que os alunos serão posteriormente advertidos sobre dois pontos que deverão ter em mente ao produzir um texto escrito: o **propósito** de sua escrita, e sua **audiência** i.e., ter consciência sobre **para que** e **para quem** eles escrevem, e ter conhecimento sobre o **que se espera deles** como escritores. Pela importância que têm estes tópicos para o processo da escrita de uma redação, seja ela uma escrita livre ou de caráter acadêmico, deveriam ser sempre lembrados nas aulas de redação.

Concluindo, gostaria de parafrasear o que escreveu uma aluna de nível avançado sobre sua expectativas sobre a escrita:

“There’s one thing I have in mind when I write a composition: I write a composition to be read by someone.

Who’s going to read it? Do I write well? Is this person going to understand my ideas?”

Isto é realmente o que podemos considerar uma **visão interativa da escrita.**

E quando eu vejo um aluno refletindo sobre sua linguagem escrita nestas bases, aí então eu acredito, ainda mais verdadeiramente, na possibilidade de se

ENSINAR REDAÇÃO MAIS EFICAZMENTE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO.

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, L. G. *For and Against*, 20 ed. Londres: Longman, 1979
- BROWN, H. Douglas *Teaching by Principles – an interactive approach.* New Jersey: Prentice Hall, 1994
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*, São Paulo: Mercado das Letras, 1996
- SHARPE, Pamela J. *How to Prepare for the TOEFL Test*, 8th. Ed., Hauppauge, N.Y. Baron’s Educational Series, Inc, 1996.

Aulas de língua portuguesa: novos caminhos

Sonia Aparecida Lopes Benites

Universidade Estadual de Maringá - UEM

ABSTRACT: *Presentation of some efficient approaches of mother tongue in classroom. They may be so considered because they explore oral activities, they create real necessity of reading and writing texts, they contribute to the co-operation among students, allowing them to product their own knowledge.*

PALAVRAS-CHAVE: *leitura, produção textual, análise lingüística, língua materna.*

Numerosos artigos, dissertações e teses têm retratado o descompasso entre as teorias lingüísticas elaboradas na academia, durante anos, e a desastrosa versão que comumente assumem na prática cotidiana de professores dos diversos níveis de ensino. As aulas de língua materna continuam tomando a frase como unidade máxima de análise. Além disso, baseando-se em livros didáticos que, na tentativa de simplificar os fatos gramaticais, apresentam conceitos equivocados e regras falsas, propõem com frequência exercícios inteiramente descontextualizados, que refletem a ilusão de que se está fazendo gramática textual, pelo simples fato de retirar a classe gramatical a ser flexionada ou analisada de um texto previamente dado. Procedimentos como esse só fazem reforçar a imagem de inutilidade ou de artificialidade que os alunos têm da língua portuguesa, levando-a a ser vista como uma língua estrangeira, difícil e cheia de armadilhas.

Entretanto, ao lado dessas experiências inócuas ou prejudiciais, há outras em que o professor, entendendo seu papel, posiciona-se como o dirigente de um processo dinâmico em que os alunos aprendem a construir seu próprio conhecimento e sua interpretação do mundo. Isso ocorre quando, focalizando a linguagem como forma de interação e a língua como um complexo de variedades, o professor elege o texto como unidade básica de trabalho e estabelece como atividades fundamentais do ensino-aprendizagem de língua materna a leitura e a produção de textos.

São trabalhos que exploram a oralidade, criam necessidade de real produção textual, trabalham com o elemento lúdico, envolvem cooperação, ligam-se, enfim, a uma prática social construída histórica e socialmente e que implica a atribuição de sentidos também àquilo que não é dito. O objetivo desta comunicação é relatar algumas dessas experiências, todas elas desenvolvidas por professores do ensino fundamental e médio, na cidade de Maringá, no Paraná.

1. Linguagem Oral

O antigo hábito de relegar o trabalho com a linguagem oral a correções fonéticas e morfossintáticas, com vistas ao domínio da modalidade culta e à homogeneização da fala encontra-se em franco desacordo com a concepção pragmática, segundo a qual cabe à escola encaminhar os alunos à escolha da forma de falar adequada a cada situação discursiva. Como, evidentemente, é desnecessário ensinar a modalidade informal, postula-se:

“O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da língua oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos”. (PCNs, 1998: 51, 52)

Uma experiência envolvendo esse aspecto dentre outros foi desenvolvida pelos alunos de uma 6ª série, que receberam a incumbência de realizar uma pesquisa a respeito do assunto de sua preferência: o esporte favorito, a raça de seu animal de estimação, a história de um

instrumento musical, a profissão que gostariam de seguir...

A apresentação do resultado da pesquisa, sob forma de um trabalho de cunho monográfico, deveria conter sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão, referências bibliográficas, e, ocasionalmente, ilustrações. Envolveria, assim, efetivamente, capacidade de pesquisa, emprego da modalidade de língua escrita culta e conhecimento da estrutura do texto monográfico.

Na seqüência, o trabalho era apresentado oralmente à turma, em um espaço de tempo cronometrado, com a utilização de recursos audiovisuais e em linguagem adequada, o que exigia do aluno planejamento, adaptação do texto para a linguagem oral, capacidade de síntese, clareza, expressividade, auto-domínio e controle do tempo.

Após a exposição, o aluno era questionado pelos demais colegas que, ao final da aula, emitiam um juízo crítico a respeito de cada um dos trabalhos apresentados, atividade que demandava atenção, exercício da capacidade crítica e respeito pelo colega. Direcionado ao tratamento de várias questões lingüísticas, o trabalho envolveu e agradeu a todos os que dele participaram.

2. Leitura

A concepção de leitura proposta para a escola nos dias de hoje excede em muito a mera atividade de busca de informações em um texto, ainda verificada em muitas aulas de língua materna. Ler implica, antes de tudo, personalizar, implica buscar o “significado implícito nas entrelinhas.” (PCNs, 1998: 55)

2.1. Oficina de leitura de texto jornalístico

Em uma 6ª série do ensino fundamental, desenvolveu-se um projeto de leitura do texto jornalístico, indispensável para auxiliar o aluno na aquisição do desejado posicionamento crítico e, conseqüentemente, no exercício consciente da cidadania. Isso porque o jornal exerce uma função política, através da utilização de dispositivos sutis como a apresentação, em tom aparentemente imparcial, de fatos positivos ou negativos a respeito de idéias, de instituições ou de indivíduos; através da ordenação hierárquica das notícias; através da supressão de uma matéria ou de sua inserção truncada; através da escolha do trecho de um discurso a ser relatado e da forma como se dá esse relato, enfim, através da valorização ou do menosprezo de fatos.

A abordagem de textos jornalísticos proposta se deu sob a forma de oficina, a materialização, na pedagogia das línguas, de concepções teóricas de linguagem e de aprendizagem como o dialogismo bakhtiniano e o socioconstrutivismo de Vigotsky. O primeiro passo do trabalho consistiu no contato dos alunos com jornais variados, em busca da identificação de suas características físicas: sua apresentação gráfica, o tipo e a atualidade dos assuntos abordados, bem como sua subdivisão em cadernos, seções, artigos, notícias e reportagens.

Após o estudo dessas características mais superficiais, o professor programou uma visita dos estudantes à sede de um jornal da cidade, onde, além de observarem as instalações e o funcionamento das máquinas, tiveram oportunidade de entrevistar os editores do jornal, buscando respostas a questões que focalizavam: a auto-ima-

gem do jornal e a imagem que tem de seu leitor padrão; a imagem que o jornal tem de seu referente, a notícia; a modalidade lingüística nele empregada; a existência (ou não) de conteúdos censurados no jornal; o papel do jornal como formador de opinião; as seções em que a opinião é deliberadamente expressa. As respostas obtidas foram amplamente discutidas em sala de aula e confrontadas com o que o jornal demonstra, na prática.

Passou-se, então, à análise do conteúdo do jornal, propriamente, trabalhando a percepção das especificidades tipológicas dos variados textos que o constituíam: chamadas de primeira página, editoriais, artigos opinativos, notícias, reportagens e entrevistas. Em seguida, deu-se o reconhecimento das características responsáveis pela intencionalidade marcada no extrato lingüístico-discursivo dos textos, quer sob forma de indícios verbais quer como comentários bastante explícitos, definidores do posicionamento do autor.

No momento seguinte, a oficina de leitura passou a efetuar atividades comparativas entre jornais, com a análise do tratamento dado a um assunto de repercussão regional, em periódicos de diretrizes editoriais diferentes (cf. Faria, 1991). Na comparação, eram considerados aspectos como o destaque dado ao assunto (a página em que aparecia, a manchete, o número de linhas dedicado à matéria, a presença ou a ausência de fotos), a presença de artigos opinativos ou de editoriais sobre o tema e a diretriz adotada em cada um desses artigos opinativos. As conclusões originaram debates e textos como cartas a cada um dos periódicos analisados e artigos de contestação ou de anuência.

O resultado de todo o trabalho realizado confirmou para os alunos que a informação veiculada pelo jornal é um fato discursivo indicador do posicionamento do veículo ante os acontecimentos e que a “verdade” dos textos jornalísticos deve ser buscada não apenas na concordância entre o narrado e o ocorrido, mas também na seleção e ordenação de vocábulos, acontecimentos e declarações, nas lacunas deixadas entre as informações e nas indicações sugeridas sobre a forma de preenchê-las.

Para os participantes da experiência, o saldo foi bastante positivo, uma vez que eles passaram a encarar os textos como objetos culturais, e, portanto, manipuláveis. Dessa forma, o professor fez das aulas de Língua Portuguesa espaço para a leitura e a escrita, em sentido profundo, contribuindo para a formação de pessoas conscientes de seu papel histórico.

2.2. Oficina de leitura de poesias

Com relação ao trabalho com o texto literário, espera-se que o aluno “*seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual (...)*”. (PCNs, 1998: 50) Foi esse o objetivo a que se propôs uma outra professora de 6ª série, comprovando que a aplicação de oficinas envolvendo a utilização do método recepcional pode transformar a leitura de poesias entre pré-adolescentes em uma atividade prazerosa e bem sucedida.

Inicialmente, a professora procurou determinar o horizonte de expectativas dos alunos, através de um recurso bastante popular nessa faixa etária: o “caderno de recordações”, contendo um questionário sobre os interesses e preferências de quem a ele responde. Constatou que nessa fase, com o início das primeiras manifestações de interesse pelo sexo oposto, as crianças apreciam muito os temas referentes ao amor.

Passou, em seguida, para o atendimento desse horizonte de expectativas, através de um trabalho com canções populares sobre a temática preferida, escolhidas pelos próprios alunos. Essas canções, em sua maioria, possuíam um apelo altamente emotivo, com ênfase nas funções expressiva e conativa da linguagem, em detrimento da função poética.

O rompimento com esse horizonte de expectativas, seu

questionamento e ampliação fizeram-se paulatinamente, com a proposta de leitura de poesias de alta qualidade estética, abordadas de forma a levar os alunos a observarem as características formais dessa modalidade textual, que a tornam ambígua e auto-reflexiva, especificidades que permitem atribuir à linguagem poética novos significados a cada leitura.

3. A produção textual

3.1. A correspondência

Objetivando imprimir um novo significado à produção textual, dentro e fora da sala de aula., uma professora de segunda série do ensino fundamental, propôs aos alunos, há alguns anos, um trabalho que consistia na troca de bilhetes, primeiramente entre eles próprios, e, num segundo momento, com pais e irmãos. No primeiro semestre do ano seguinte, os bilhetes deram lugar a pequenas cartas, dirigidas a remetentes um pouco mais distantes, os colegas de outro turno que estudavam na mesma sala de aula. O envolvimento dos alunos com a atividade levou a professora a, no segundo semestre, propiciar a troca de correspondência entre seus alunos e os de outra escola, da mesma faixa etária.

Mais tarde, em um encontro estadual de profissionais da educação, a professora acabou por despertar o interesse pelo trabalho em colegas de duas outras cidades paranaenses, ambas com características bastante diferentes das de Maringá. A possibilidade de troca de correspondência envolvendo os alunos das três cidades foi imediatamente aprovada pelos interessados, então na quarta série do ensino fundamental.

Durante o ano letivo, que dispunha de aulas específicas para a leitura e a resposta das cartas, os alunos abordaram, além de assuntos pessoais, informações sobre a geografia, a história, as atividades culturais, os pontos turísticos, os problemas sociais enfrentados pelas três cidades. Para corroborar o trabalho, promoveram-se visitas dos alunos às cidades dos amigos missivistas, com a realização de passeios turísticos, trocas de presentes e festas de confraternização. Ampliava-se, dessa forma, o conhecimento de mundo de todos os envolvidos no projeto, ao mesmo tempo em que lhes era oportunizada uma interação altamente enriquecedora.

Na série seguinte, a professora arriscou promover uma correspondência inter-estadual com alunos de um município de Mato Grosso. Através das cartas, os alunos inteiraram-se do fato de que a cidade dos colegas havia sido fundada e, em grande parte, colonizada por maringaenses. Descobriram-se, a partir daí, inúmeras identificações entre os dois municípios, a despeito da distância geográfica que os separa.

A experiência, sem prazo para terminar, tem-se mostrado fundamental para levar as crianças a vivenciar, em sentido profundo, a interação, função primeira da linguagem. Além disso, prestou-se a atenuar sensivelmente a artificialidade da produção de textos na escola, já que o locutor escreve, porque assim o deseja, para um interlocutor efetivamente interessado naquilo que ele tem a dizer e em sua forma especial de se expressar. Assim, sem a necessidade de seguir um determinado tema ou roteiro, sem a obrigatoriedade de atingir um limite de linhas, o aluno escreve livre e prazerosamente.

3.2. Oficina de narrativas

A oficina de produção textual “era uma vez...”, aplicada a uma turma de 2º ano do curso de magistério, teve início com a identificação de narrador, focalizador, personagem, tempo e espaço em narrativas de diferentes linguagens: uma escrita, uma musicada e um filme. A seguir, os alunos foram solicitados a produzir ou adaptar outras narrativas que deveriam ser apresentadas, posteriormente, a alunos de 1ª a 4ª série, sob a forma de dramatização, teatro de fantoches, teatro de sombras, livro ou carta enigmática. Antes da produção propriamente

dita, deveriam, porém, planejar cuidadosamente o trabalho, levando em conta seus alocutários, o momento e a forma de apresentação, o levantamento do material necessário e a viabilização do mesmo.

A composição de personagens e ambientação, etapa seguinte, compreendeu, além da caracterização escrita, o desenho e a confecção tridimensional das personagens e dos cenários. Passou-se depois à composição escrita da narrativa, seguida da apresentação oral para a própria turma, que tinha a incumbência de julgar se o texto pertencia efetivamente à tipologia pretendida, detectando a presença dos elementos que a caracterizam ou a sua ausência, caso em que o texto deveria ser refeito.

A preparação para a apresentação compreendeu produção de diálogos, distribuição de papéis, ensaio, elaboração de bonecos e de cenários, escolha de trilha sonora, desenhos, colagens, composição de livros, maquiagem... Nessa fase, os alunos necessitaram produzir diversos tipos de textos, orais e escritos. Além da redação da narrativa propriamente dita ou dos textos a ela diretamente relacionados, podem ser enumerados: elaboração de uma carta dirigida à diretora da escola de nível fundamental, solicitando a dispensa dos alunos e a concessão do espaço para a apresentação; convites aos professores e aos alunos; cartazes de divulgação do evento, folheto contendo sinopse do texto, atores e equipe técnica (no caso das dramatizações); classificados de jornal (quando do desaparecimento de um dos fantoches).

Toda essa preparação revelou-se altamente positiva, possibilitando a adequação dos temas, dos recursos cênicos e da linguagem utilizada nos textos aos interesses e peculiaridades dos alocutários mirins, cuja resposta às apresentações não poderia ter sido mais vibrante e interessada.

Durante a produção, no intuito de imprimir verossimilhança à narrativa, os alunos efetuaram diversas pesquisas em áreas como geografia, história, ciências e matemática. Aí estava a oficina propiciando a tão desejada interdisciplinaridade, oportunizando atividades de vivências lingüísticas autênticas, criando situações em que o ato de escrever provava ser uma necessidade. Os alunos participantes obtiveram, dessa forma, a confirmação de que um domínio suficiente das diferentes funções da escrita, além de ser gratificante, é indispensável à execução de inúmeros projetos.

4. Análise lingüística

Embora, há mais de duas décadas, repita-se que as aulas de língua materna são o espaço ideal para efetuar reflexões sobre o papel das formas da língua na configuração do sentido do texto; que o trabalho com a gramática deve ser visto como um exercício de criatividade, instigante e agradável, e não como uma atividade castradora e temida, por se investir no poder de decretar o correto (...), essa não tem sido uma tarefa fácil.

No trabalho ora relatado, a professora de uma 8ª série do ensino fundamental encarou a reflexão sobre os fatos lingüísticos como adjuvante na formação de um leitor mais competente, ou, nas palavras de Possenti (1996:11), “*como um instrumental para auxiliar numa compreensão mais aprofundada do texto, desvelando sentidos anteriormente ignorados e ratificando outros inicialmente intuídos.*”

Chamou, assim, a atenção dos alunos para o fato de que a construção de cada texto revela opções feitas por seu autor não só em relação ao léxico mas também em relação à gramática. Dessa forma, a utilização de determinadas estruturas sintáticas, a seleção de tempos verbais, a presença maior ou menor de adjetivação, a gradação nominal e verbal, a pontuação, a presença de determinados diacríticos, todos esses aspectos revelam intenções que é fundamental desvelar para ler melhor. O trabalho da professora consistiu em levar o aluno a apreender os princípios da organização lingüística nos textos que lia.

O primeiro aspecto focalizado foi a compreensão de relações sintático-semânticas contidas nos textos estudados, como causa e consequência, temporalidade, concessão, assim como o reconhecimento das diferentes formas como essas relações podem ser representadas na língua.

A associação da pontuação às funções da linguagem e aos tipos de frases, levou o aluno a perceber a função da pontuação como tentativa de, através da escrita, representar-se a intenção do autor, iniciada oralmente pela entoação.

Verificou-se, igualmente, que aspectos morfológicos tais como as classes do adjetivo, do pronome e alguns advérbios, e as categorias de tempo, modo e grau são altamente subjetivas. Com relação ao grau, especificamente, os alunos constataram que as diferentes possibilidades permitidas pela língua são infinitamente mais expressivas do que a forma sintética, geralmente apresentada como única. Assim, o estudante percebeu a riqueza desse aspecto gramatical, certificando-se de que a forma indicada nas listas dos livros didáticos é apenas mais dentre as possíveis.

Identificado o significado, os alunos eram orientados a inseri-lo em uma outra situação discursiva, e, naturalmente, acabava por inferir o princípio de sistematização do fato gramatical. A preocupação, durante todo o processo, sempre esteve voltada ao uso adequado das formas lingüísticas, conforme a situação; jamais com a cobrança de explicitação pelo aluno de regras gramaticais.

Todas essas propostas provam que o conteúdo trabalhado nas aulas de língua materna pode ser significativo para os alunos se os capacitarem a colocar-se como locutores reais diante de alocutários igualmente reais, capazes de produzir efetivamente a leitura e a escrita dos mais diversos tipos de textos.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – introdução à língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1991.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- VAL, M. G. C. *Interação lingüística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. *Jornal da Alfabetizadora*, 32: 8–13.

COMET – um corpus multilíngüe para ensino e tradução

Stella E. O Tagnin

Universidade de São Paulo - USP

ABSTRACT: *After giving an overview of possible uses of corpora in language teaching and in translation this paper presents the project for the creation of a multilingual corpus (English, French, German, Italian and Spanish) for research in foreign language teaching and technical translation.*

PALAVRAS-CHAVE: *corpus, ensino e aprendizagem, tradução, línguas estrangeiras*

Breve histórico

Numa época em que a preocupação lingüística é muito mais descritiva do que prescritiva, ou, nas palavras de Halliday (1966:160) em que o interesse reside “não apenas naquilo que o falante nativo sabe sobre sua língua, mas também naquilo que com ela faz” e que, justamente por isso, os estudos tendem a se basear em exemplos autênticos, torna-se imprescindível o uso de *corpora* para trabalhos de cunho lingüístico, em todos os seus níveis (morfológico, lexical, sintático, semântico e até pragmático).

Os primeiros corpora começaram a ser compilados na década de sessenta, para servirem de base a uma descrição sistemática do inglês falado e escrito. A partir de então, começaram a ganhar novo alento, principalmente na Europa, os estudos lingüísticos na área lexical, nas mais diversas línguas.

Hoje é grande o número de *corpora* informatizados espalhados pelo mundo, razão pela qual os estudos empíricos estão reconquistando sua importância, dando contribuições significativas, principalmente nas áreas de aprendizado de línguas e de tradução.

No Brasil, esses estudos ainda estão incipientes. Embora haja diversos *corpora* espalhados pelo país, alguns sediados em universidades, outros de caráter particular, ainda são poucos, comparativamente, os trabalhos ensejados por esse material.

O que é um corpus?

O *The Oxford Companion to the English Language* define corpus como “uma coleção de textos considerada mais ou menos representativa de uma língua, geralmente armazenada como um banco de dados eletrônico” (p. 266). Devemos, no entanto, acrescentar que esses textos devem estar sistematizados segundo determinados critérios.

Apesar dos problemas que eram apontados na época pré-computador, ou seja, quando os corpora não eram informatizados e o processamento era humano, moroso, caro e não confiável, um corpus, na acepção atual, oferece enormes vantagens em relação aos seus antecessores, não eletrônicos:

- é de fácil acesso, seja por meio de CD-ROMs ou online;
- possibilita manipulação de grande quantidade de dados;
- dá acesso a dados observáveis e verificáveis;
- permite repetir uma experiência, confirmando intuições e/ou conclusões;
- permite estudos de frequência que podem oferecer informações importantes tanto com referência aos dados encontrados quanto aos não encontrados;
- facilita a obtenção de dados quantitativos/estatísticos;
- permite generalizações, que podem, por exemplo, servir de base para regras gramaticais;
- permite a confecção de material de ensino, seja no âmbito do

aprendizado de língua, seja no da tradução;

· permite ao não nativo acesso a dados autênticos.

Em resumo, corpus e introspecção se complementam, formando uma síntese entre os dados artificiais dessa última e a observação dos dados naturais do primeiro. Em outras palavras, os dados naturais acabam funcionando como controle/padrão.

No Brasil, a maioria dos estudos envolvendo corpora situa-se na área do Processamento de Linguagem Natural, contando com o apoio da Ciência da Computação e da Lingüística Computacional.

Áreas de pesquisa possíveis

A maior parte das pesquisas a partir de corpora tem se concentrado em três áreas principais: o ensino de língua, quer materna ou estrangeira, a tradução e a lexicografia.

As pesquisas relativas ao ensino de línguas têm focalizado desde estudos morfológicos, sintáticos e lexicais, até semânticos e pragmáticos. Nesse âmbito, prevalecem duas abordagens, o DDL (Data Driven Learning - Aprendizado por Meio de Dados) e o CALL (Computer-Assisted Language Learning - Aprendizado de Línguas Auxiliado por Computador). Enquanto ambas recorrem ao computador durante o processo de aprendizagem, o DDL vale-se mais de materiais produzidos a partir de concordâncias para o aluno, a partir desses dados, fazer inferências a respeito, por exemplo, de determinadas colocações lexicais ou padrões sintáticos em que determinado item lexical ocorre. Já o CALL faz uso, principalmente, do computador em sala de aula, permitindo aos alunos realizarem as mais diversas tarefas de aprendizagem, com grande ênfase na escrita.

Nos estudos tradutológicos, as pesquisas ora enfocam a tradução como processo, verificando, por exemplo, as normas tradutórias, ora como produto, analisando-a sob um ângulo contrastivo. Para a lexicografia, os corpora são subsídios imprescindíveis para compilação de glossários terminológicos e dicionários, tanto mono- quanto bilíngües ou multilíngües.

Tipos de corpora

Os corpora podem ser mono-, bi- ou multilíngües. Dentre os corpora monolíngües, um tipo de grande valia para estudos relativos ao aprendizado de língua estrangeira são os corpora de aprendizes. Esses são compostos por redações de aprendizes, permitindo tanto pesquisas horizontais - estudos de problemas de aprendizagem em determinado nível, por exemplo - , quanto verticais, enfocando a progressão de um ou mais aprendizes ao longo de determinado período de tempo.

Segundo o tipo de textos de que se compõem, os bi- ou multilíngües podem ser basicamente paralelos ou comparáveis.

Corpora paralelos são constituídos de textos originalmente escritos numa língua com suas respectivas traduções em outra(s).

Assim, um corpus paralelo inglês-português será composto de textos originalmente escritos em inglês e suas traduções em português. Esse tipo de corpus permite pesquisar traduções consagradas de certos itens lexicais ou estruturas sintáticas, peculiaridades de determinado tradutor, diferenças entre traduções de um mesmo texto, produzidas em períodos diversos, normas tradutórias etc.

Corpora comparáveis, por sua vez, são constituídos de textos originalmente escritos em ambas as línguas. Tomando-se uma área de especialidade, por exemplo a informática, um corpus paralelo inglês-português constará de textos originalmente escritos em inglês e em português dentro dessa área temática. Esse material permite principalmente verificar as formas naturais de se expressar nas diferentes línguas.

Corpora já disponíveis

Sabe-se que muitos pesquisadores compilaram corpora em português para suas pesquisas, mas esses encontram-se esparsos e, na maior parte das vezes, indisponíveis a outros interessados. (Castilho, 1995)

A Folha de São Paulo, vem disponibilizando as edições completas de seu jornal desde 1994 em CD-ROMs que podem ser adquiridos nas principais livrarias do país. Na UNESP de Araraquara, uma equipe de pesquisadores está compilando o Corpus de Português Contemporâneo, que já serviu de base para o Dicionário Gramatical de Verbos (Borba 1991). Naquela época constava de “25000 páginas de língua escrita”. Em 1996 já alcançava 5 milhões de palavras e era considerado o maior corpus de língua portuguesa existente em forma eletrônica. Hoje já conta com mais de cem milhões de palavras. Embora não esteja acessível em sua totalidade, os autores disponibilizam partes dele para pesquisa.

Apenas a título de informação, existe também o CETEMPúblico, um corpus de português continental que inclui 1.500.000 extratos do jornal diário Público. Pode ser acessado *online*, mas é também disponibilizado gratuitamente em CD-ROM aos pesquisadores que preferirem esse formato.

Diversos jornais e revistas podem ser acessados via Internet. Apesar de esses textos não constituírem corpora, não deixam de ser material inestimável para pesquisa.

Já em inglês há um grande número de corpora, dos mais diversos tipos. O primeiro corpus em formato eletrônico foi o Brown Corpus, de inglês americano, compilado no início da década de sessenta e composto de um milhão de palavras. Seguiu-se o LOB (Lancaster-Oslo/Bergen), a contrapartida britânica do Brown. Em 1975, na Suécia, Jan Svartvik e colegas da Universidade de Lund deram início ao Corpus London-Lund do inglês falado. Hoje os maiores são o British National Corpus com mais de 100 milhões de palavras, sendo 90% de língua escrita e 10% de língua falada e o COBUILD, atualmente com 320 milhões de palavras, mas que continua sendo ampliado por se tratar de um corpus aberto. Todos os dicionários e gramáticas da editora Collins, a partir de 1987 são baseados nesse corpus.

Na UMIST está sediado o TEC (Translational English Corpus: www.umist.ac.uk/ctis), composto apenas de textos traduzidos para o inglês a partir de diversas línguas européias e não européias nas categorias biografia, ficção, jornais e revistas de bordo. Na parte ficcional constam, dentre os autores de língua portuguesa, várias obras de Saramago, uma de Mario de Sá Carneiro, uma de Eça de Queiroz, e três de autores brasileiros: *Turbulence* de Chico Buarque, e *Discovering the World* e *The Hour of the Star* de Clarice Lispector. (21/02/01) Vale ressaltar que nesse corpus os textos estão incorporados na íntegra.

Um outro corpus de grande interesse para os estudos literários contrastivos está em construção em Portugal. Trata-se do COMPARA (www.portugues.mct.pt), um corpus paralelo português-inglês, que reúne trechos de romances e já tem disponíveis sete obras. Os originais em língua portuguesa são: *Iracema*, de José de Alencar e

duas traduções, *O Alquimista*, de Paulo Coelho, *O Mandarim* de Eça de Queiroz, *Quincas Borba*, de Machado de Assis, e *A Confissão de Lúcio*, de Mario de Sá Carneiro. Já estão programadas mais 50 obras.

O projeto COMET

Em meio a tantos corpora, por que mais um? Em primeiro lugar, por se tratar de um corpus multilíngüe que terá o português como língua central. Nesse sentido, poderá fornecer rico material de ensino para as línguas mais ensinadas em nossas faculdades: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Em segundo lugar, por privilegiar três áreas técnicas em que há maior falta de referências lexicográficas. Por esse ângulo, constituirá preciosa fonte de consulta para traduções técnicas nessas áreas, podendo também ensinar a confecção de diversos glossários terminológicos.

O COMET será centralizado na Universidade de São Paulo, pretendendo ser um projeto interdepartamental congregando o Depto. de Letras Modernas e o Depto. de Letras Clássicas e Vernáculas, e inter-unidades, contando com o apoio do Departamento de Ciência da Computação do Instituto de Matemática e Estatística de nossa Universidade.

Caracterizar-se-á por ser um corpus aberto, isto é, de atualização contínua, permitindo a inclusão de todo material que for considerado de interesse às áreas que privilegiará.

Para facilidade de organização será dividido em um corpus principal e um secundário. Para determinar as áreas que farão parte do corpus principal será feito um levantamento junto a tradutores profissionais e agências de tradução para detectar as áreas mais carentes em termos lexicográficos e terminológicos. Num primeiro momento, informal, foram identificadas as áreas de informática, odontologia e direito, que podem ou não ser confirmadas pela pesquisa a ser feita. Além dessas, também será contemplada a área jornalística por oferecer uma linguagem mais geral, menos técnica, podendo servir de parâmetro (corpus de referência) para identificação do jargão das outras áreas.

Já o corpus secundário hospedará diversos corpora resultantes de pesquisas individuais ou de equipe como, por exemplo, corpora compilados especificamente para uma dissertação ou tese, ou para um trabalho específico de tradução. O objetivo é hospedar, num só “local”, corpora que se encontram esparsos, disponibilizando-os a outros pesquisadores.

O COMET será constituído de uma parte composta de textos comparáveis e outra de textos paralelos, dentro das áreas prioritárias.

O que já temos

Como resultado de diversos trabalhos desenvolvidos com alunos na área de inglês, já contamos com

- um corpus monolíngüe inglês de textos jornalísticos, compilado de jornais e revistas britânicos e americanos, num total de quase 2 milhões de palavras; parcialmente disponível em CD-ROM;
- um corpus comparável de legislação de direito comercial, inglês/português, com 200.000 palavras em cada língua;
- um corpus com a tradução de 9 contos americanos e 22 contos canadenses;
- pequenos corpora comparáveis, que variam de 50 a 200 mil palavras, nas seguintes áreas de especialidade: biotecnologia, moda, culinária, publicidade, cirurgia plástica, saúde pública, finanças, telecomunicações, contabilidade, seguros e informática.

É evidente que esse material esparso está longe de se configurar como um corpus. Nossos próximos passos são:

- fazer o levantamento das áreas mais carentes, conforme mencionado acima;
- definir a estrutura final do corpus;

- obter os direitos autorais, quando for o caso, dos textos a serem incluídos no corpus;
 - elaborar um sistema de marcação/identificação dos textos quanto a área temática, título, gênero de texto, autoria, língua, língua de partida, tradutor, fonte, data, direitos autorais, número de palavras etc
 - determinar os instrumentos de busca para acessar o corpus, principalmente um concordancer para buscas lexicais e um alinhador de textos para buscas em textos paralelos, incorporando-os ao próprio corpus;
 - disponibilizar, assim que possível, o corpus online, seguindo a tendência da comunidade de compartilhamento desses dados na Web, a exemplo do TEC e do COMPARA.
- Acredito que a constituição de uma fonte de referência dessa

envergadura, que vá permitir desenvolver estudos descritivos na ampla variedade de áreas acima mencionadas, venha ao encontro das necessidades de nossa comunidade acadêmica.

Referências bibliográficas

- BORBA, Francisco da Silva (coord.) 1991. *Dicionário Gramáticas de Verbos*, São Paulo: UNESP.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. 1995. Informatização de acervos da língua portuguesa. In *ABRALIN Boletim da Associação Brasileira de Lingüística no. 17*, julho 95, 143-154.
- HALLIDAY, M.A.K. (1966). *Lexis as a Linguistic Level*. In Bazell, D.E., J.C. Catford, M.A.K. Halliday & R.H. Robins (org.). In *Memory of J.R. Firth*, London, 148-162.

Trabalhando o texto argumentativo numa perspectiva polifônica

Sylvia Coutinho Abbott Galvão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

ABSTRACT: *Cet article discute la responsabilité de l'Université en ce concerne la lecture et la production de textes écrits et présente une proposition didactique pour l'enseignement de textes argumentatifs dans une perspective polyphonique.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto argumentativo, polifonia, leitura e produção de textos, ensino de língua materna.*

Algumas considerações iniciais

A universidade, enquanto instituição sócio-cultural, é chamada a exercer diferentes funções que, em parte, dependem das necessidades e exigências da sociedade na qual está inserida. Entre as suas importantes funções, destacam-se não só a de produzir e disseminar ciência, cultura e tecnologia (Cunha, 1989) como a de criticar os campos de saber, da tecnologia, da arte e de *questionar a estrutura do poder e a ordem social e propor utopias concretas relativamente ao que deve ser a sociedade e a ciência humana* (Ribeiro, 1973:15).

Em conseqüência, do estudante recém-ingresso nessa instituição de ensino, considerado futuro profissional de nível superior e eventual pesquisador/cientista, exige-se - além de um conjunto de formações específicas de caráter teórico, fornecido pelas disciplinas cursadas ao longo de seu processo de escolarização - um conjunto de comportamentos (no sentido de habilidades e atitudes) imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho universitário e a um melhor aproveitamento daquilo que a universidade tem a lhe oferecer. Entre esses comportamentos, salienta-se o modo de pensar pessoal e crítico que deverá refletir-se, de uma forma ampla, na autonomia do ato de aprender e na capacidade para integrar os conteúdos das várias disciplinas estudadas e relacioná-las com a vida social, analítica e sistematicamente; e, de uma forma mais específica, na capacidade de compreensão da leitura e no exercício de sua crítica, bem como na capacidade de reflexão pessoal (observação e análise) e no exercício de sua expressão oral e escrita.

Se, como bem ressalta Piaget, o objetivo da educação é, além de formar pensadores criativos, *formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido* (apud Carraher, 1983: XVII), a situação com que a maioria dos professores universitários se depara revela que esse objetivo não está sendo atingido de forma satisfatória. Frequentes e persistentes têm sido as críticas à falta de preparo dos alunos para debater, criticar, ler e produzir textos que apresentem o desenvolvimento de um raciocínio coerente e bem fundamentado.

E como a universidade enquanto instituição educadora tem reagido a esse quadro, no mínimo, preocupante? À exceção de poucas iniciativas empreendidas isoladamente, a universidade tem-se mostrado indiferente à realidade do seu público recém-ingresso. Com a justificativa de que ela não constitui o lugar adequado para a "correção" das deficiências apresentadas pelos alunos, resultantes de um processo de formação anterior, esse alheamento acadêmico tem contribuído para a perpetuação do problema (tanto assim que as críticas, não raramente, chegam a atingir os alunos de pós-graduação!).

Concordando apenas parcialmente com a justificativa dada, Pécora é incisivo ao afirmar (1983:15):

Sem dúvida, a universidade não poderá sanar os problemas da educação brasileira nem mesmo poderá resolver integralmente os problemas trazidos pelo público que recebe anualmente, mas ela não poderá permanecer imune a eles, - nem que

quisesse: pois esse é o seu público e o seu virtual destino".

À universidade, portanto, cabe assumir a responsabilidade de iniciar a luta contra essa tão decantada "crise na linguagem", que, para Coracini (1971:178), constitui o *reflexo de uma orientação pedagógica formalista que toma a língua a ser ensinada como objeto e que transforma os próprios atos de ler e redigir em pretextos para a fixação de formas lingüísticas.*

Qualquer proposta para reverter esse quadro pressupõe, necessariamente, a existência de uma metodologia de trabalho docente que leve a uma constante reflexão sobre a nossa prática, o ensino de língua portuguesa. Isso nem sempre é fácil de conseguir, pois a rotina muitas vezes nos envolve e nos deixa atados a algumas tarefas mais imediatas de caráter obrigatório, fazendo com que nosso trabalho perca o sentido de transformação de realidade.

No entanto, essa reflexão tem que ser feita e o seu início dá-se com a determinação do próprio objeto de ensino: a **língua**, ou mais amplamente a **linguagem**, imprescindível ao desenvolvimento de todo e qualquer homem, *condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitam aos sujeitos compreender o mundo e nele agir* (Geraldí, 1991:4-5). Dessa forma, a linguagem não pode ser considerada como um sistema de formas e regras lingüísticas de que o sujeito se apropria de acordo com as suas necessidades de comunicação, nem como uma tradução de pensamentos ou de conhecimento de mundo, nem muito menos como um conjunto de figuras retóricas; mas, sim, como um *fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações* (Bakhtin, 1986:123).

Nessa perspectiva discursiva, a linguagem é entendida como um **processo de interlocução**, que pressupõe a constituição de e por sujeitos numa determinada situação histórica e social (Osakabe, 1991). Ao adotarmos essa concepção, estamos, em primeiro lugar, admitindo que a linguagem é uma atividade, uma forma de ação interindividual, orientada para determinados fins; e é um lugar de interação, onde sujeitos, membros de uma sociedade, atuam, uns sobre os outros, estabelecendo relações contratuais, causando efeitos, desencadeando reações (Koch, 1992).

Em segundo lugar, estamos levando em conta que a constituição de sentido das ações lingüísticas se efetiva, de um lado, pela **ativação** de certas representações do mundo, e, de outro, pela **organização** dessas representações na estrutura discursiva. A ativação, que se efetua sobre o controle dos valores da interação social (objetivo da ação empreendida, lugar social do locutor e do interlocutor, entre outros), consiste em selecionar o conjunto de expressões verbais que será utilizado na ação lingüística. Por sua vez, a organização, que se processa no quadro das operações de estrutura discursiva, implica a constituição de um plano do discurso, além da textualização e dos tipos discursivos (Bronckart, 1987).

Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem constitui, antes de mais nada, um ato de reflexão sobre a própria linguagem, sobre as ações lingüísticas - com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem

- que empreendemos nas diversas situações de interação social que vivenciamos (inclusive, a pedagógica).

A aceitação desses pressupostos teóricos conduziu-nos a repensar e, conseqüentemente, a reformular a prática de ensino de língua portuguesa na universidade e, particularmente na UFRN, sob uma perspectiva discursiva da linguagem, tendo em vista as funções desta instituição social. Com certeza, qualquer alternativa proposta para reduzir a distância entre a situação de fato (alunos com dificuldades no exercício da leitura crítica e na produção de textos, cujas idéias estejam fundamentadas em argumentos coerentes e consistentes) e a situação ideal (alunos/pensadores críticos e produtores proficientes de textos) implicará o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho pedagógico que ultrapasse a ação de tomar a língua como objeto de estudo, ao possibilitar uma modificação de comportamentos e instaurar uma prática de leitura e produção de textos em que o aluno se assuma como sujeito de sua própria aprendizagem e o professor se faça seu parceiro de interlocução (privilegiado, sem dúvida), questionando, sugerindo, ajudando-o na construção de seu texto.

A compreensão desse processo se torna ainda mais necessária (na verdade, imprescindível), quando o aluno é do curso de Letras, virtual especialista e, certamente, futuro professor de língua. Se ele não possui o domínio de sua atuação verbal, tendo em vista a adequação de seu discurso às situações de comunicação, como os cursos de Letras e de licenciaturas poderão promover a formação desse professor e intermediar junto a ele a abertura de caminhos no ensino de língua?

Segundo Moita Lopes (1996), a formação teórico-crítica do professor de línguas abrange dois tipos de conhecimento: conhecimentos teóricos que fundamentem os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula e conhecimentos sobre os processos de ensinar/aprender línguas na sala de aula.

Em se tratando de uma prática pedagógica que priorize as atividades de leitura e produção de textos, parece ser de fundamental importância que, a esses dois conhecimentos, seja acrescido mais um: o de saber fazer, ou melhor, o de saber ler/escrever textos.

Foi na tentativa de formar o professor de Português com esse novo perfil que, tomando como base as linhas teóricas aqui delineadas, desenvolvemos uma proposta de trabalho integrado de leitura e produção de textos argumentativos na disciplina *Prática de leitura e produção de textos II*, parte integrante de um projeto bem mais amplo de trabalho com a escrita dirigido a alunos universitários de diversos cursos, que é desenvolvido por uma equipe de professores de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte /UFRN.

Na qualidade de professora de Língua Portuguesa, acreditamos que a nossa tarefa deve ultrapassar as fronteiras de um diagnóstico sobre a competência textual dos alunos do referido curso. Por isso, mais do que traçar um perfil da escrita desses professores em formação, nosso trabalho propõe um conjunto de diretrizes teórico-metodológicas sobre o ensino da escrita, mais especificamente do texto argumentativo, as quais poderão servir de referência para práticas pedagógicas que, timidamente, vêm sinalizando mudanças, uma vez que ainda não estão consolidadas no cotidiano escolar. Embora *trabalhar com o texto do aluno, formar leitores críticos, estudar a gramática voltada para o texto, fazer com que o aluno produza textos variados*, entre outros, sejam princípios tão difundidos que adquiriram o estatuto de palavras de ordem, nem sempre esses objetivos têm sido alcançados. Isso reforça a tese de que aprender a ler e escrever não são atividades simples e que, de fato, é preciso buscar novas posturas, novas práticas pedagógicas, principalmente em cursos de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, para que esses princípios possam se concretizar na escola e, em conseqüência, operem-se transformações na relação ensino-aprendizagem da língua materna.

E o rompimento com o círculo vicioso do fracasso da produção textual dos nossos alunos, de uma forma geral, passa necessariamente - e não exclusivamente - pela formação do professor de Português.

Ler e produzir textos argumentativos numa perspectiva polifônica

O trabalho com leitura e produção de textos tem como finalidade principal formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Por escritor competente, entende-se aquele que possui, entre outras, as habilidades de saber selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, ou seja, aquele apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão; planejar o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero; ser capaz não só de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto como também de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento; ser capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos, quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

Resumindo, a eficácia da escrita caracteriza-se pela aproximação máxima entre a intenção de dizer o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de gêneros textuais e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Parte-se do princípio de que diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

No entanto, quando se pensa numa didática da argumentação (termo utilizado aqui no sentido de teorização de objetos, situações, atividades, efeitos de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina), torna-se impossível desconsiderar alguns obstáculos ou algumas dificuldades que são inerentes a esse objeto de ensino (Masseron, 1997).

Em primeiro lugar, a argumentação é, em si mesma, difícil de ser ensinada por diversas razões: compreender e aplicar, na prática, a própria noção de argumentação mostra-se uma tarefa extremamente complicada (em determinado nível, todos os discursos podem ser considerados argumentativos); a maioria dos textos utilizados para análise é constituída de textos de idéias, cuja abstração se torna uma tarefa problemática em sala de aula; no campo didático, os conceitos de análise são instáveis e, muitas vezes, os critérios de sua escolha, quando existem, não se apóiam em justificativas muito claras.

Em segundo lugar, quando se fala em produção de textos, observa-se que a argumentação ainda se encontra fortemente atrelada a gêneros escolares como *dissertação* e *comentário de texto*, entre outros, os quais têm retórica própria e, de uma certa forma, continuam a retardar, se não a impedir, as inovações de uma didática específica à argumentação.

Em terceiro lugar, os alunos, que se mostram bons argumentadores orais em situações espontâneas, apresentam grandes dificuldades quando instados a construir um discurso argumentativo escrito mais complexo, mais elaborado. Um fator agravante dessa situação é a resistência da escola em não desenvolver uma didática do oral e das atividades lingüísticas, uma vez que oralidade e escrita são modalidades da língua tratadas de forma dicotômica e contrastiva e não como pontos de um contínuo em que a primeira pode ser o apoio, o ponto de partida de um *saber-fazer* a ser desenvolvido.

Por último, vem a situação dos professores de língua que, em sua formação profissional inicial, não são preparados para ensinar argumentação.

Com o objetivo de convencer um destinatário, a argumentação pressupõe um intercâmbio discursivo, um debate de idéias

freqüentemente contraditórias, no qual, na maioria das vezes, defende-se uma posição, refutando uma tese anterior.

Essa constatação remete-nos a duas características essenciais do discurso argumentativo: de um lado, sob o ponto de vista pragmático-enunciativo, sua interação com um contexto extralingüístico determinado; de outro lado, sob o ponto de vista estrutural, sua intenção, explícita ou não, de refutar o discurso do outro ou, se não o de refutar, pelo menos o de se demarcar. A presença dessa heterogeneidade de vozes (própria a todo discurso), denunciando, portanto, os vários enunciadores, caracteriza o discurso argumentativo como sempre polifônico.

A noção de polifonia, desenvolvida por Ducrot (1987) a partir das pesquisas efetuadas por Bakhtin sobre o diálogo romanescos, fundamenta-se na crítica à teoria da unicidade do sujeito da enunciação, questionando o postulado segundo o qual *um enunciado isolado faz ouvir uma única voz*. De acordo com essa teoria, no mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com estatutos diferentes: o *sujeito empírico*, que é o ser do mundo, o autor efetivo do enunciado; o *locutor*, que é o sujeito do discurso, a que se atribui a produção do enunciado; e os *enunciadores*, seres que expressam seus pontos de vista através da enunciação, sem que lhes sejam atribuídas palavras precisas.

Nesse sentido, a alteridade se inscreve no próprio objeto língua, através de sua concepção polifônica da enunciação. Para Ducrot, a enunciação é o lugar da representação da multiplicidade de vozes: o autor de um enunciado não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, um certo número de personagens. O sentido do enunciado, portanto, é o resultado das diferentes vozes nele presentes.

É aqui, na polifonia da argumentação, que parece residir a explicação para a grande maioria dos “defeitos” encontrados nos exemplares das produções textuais escolares, geralmente atribuídos à incoerência ou à insuficiência de argumentação: do ponto de vista enunciativo, o texto argumentativo pode ter um *locutor*, escritor aparentemente único, que, na realidade, corresponde a uma multiplicidade de *enunciadores*, nos sentidos atribuídos por Ducrot (1987).

A essa concepção de discurso marcado pela heterogeneidade, espaço de múltiplas vozes, corresponde uma concepção de sujeito não-unitário, que permite a formação do sujeito-autor, no sentido daquele que faz coisas, isto é, trabalha.

A análise do discurso francesa reconhece uma heterogeneidade que é constitutiva do discurso, produzida pelo assujeitamento ou pela dispersão e fragmentação do sujeito. Sob a influência de uma teoria marxista da ideologia marxista, Pêcheux vê essa heterogeneidade como resultante das relações de forças, de dominação que um discurso mantém com outro no interior de uma formação discursiva. Já Authier-Revuz, fundamentando-se nas idéias psicanalíticas de Freud, atribui a heterogeneidade ao fato de o sujeito, como um efeito de linguagem, estar dividido entre o consciente e o inconsciente (Brandão, 1998).

Todas essas interferências, no entanto, podem ser parcialmente controladas pela presença unificadora de um elemento que centraliza, ordena e dá unidade ao discurso, fazendo com que *o texto adquira, na forma de um concerto polifônico, uma unidade, uma coerência, quer harmonizando as diferentes vozes, quer “apagando” as vozes discordantes* (Brandão, 1998:42). Por isso, como afirma Brandão (id.:45), não se trata de *negar o sujeito ou destruí-lo, mas de reconhecê-lo na sua complexa multiplicidade*.

As noções teóricas aqui esboçadas revelam que, sem uma preparação adequada em sala de aula, torna-se difícil, para qualquer aluno, elaborar um texto argumentativo em que, simultaneamente, ele irá ter que fazer “falar” vários autores, cujos discursos terá de ordenar e organizar no seu próprio discurso, e, como se isso não bastasse, de acordo com a situação, poderá ter de apagar as marcas do locutor para

que se salientem apenas as relações entre enunciados/argumentos.

Sob essa perspectiva teórica, qualquer prática pedagógica de produção de textos que se pretenda eficaz deve criar as condições necessárias para que o aluno possa constituir-se enquanto autor, segundo um modelo que não apenas dê voz a outros discursos como também capacite esse aluno a ordená-los e organizá-los no interior do seu próprio discurso.

O que dizer, então, de ensinar a argumentar sem ter sido preparado adequadamente para tal?

Há um tipo de relação prática/teoria que merece uma reflexão. Antes de ser uma visão aplicacionista, é uma perspectiva indutiva, ancorada na observação, e interativa, em que aluno e professor trabalham conjuntamente. Nessa direção caminha nossa proposta de trabalho com o ensino da escrita.

Na tentativa de não só dessacralizar o ato da produção escrita, considerada ainda por muitos como uma alquimia mais ou menos misteriosa, na qual o talento faz tudo, como contribuir tanto para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos/professores em formação, no que diz respeito às suas produções escritas, quanto para a construção de uma didática da argumentação, a seqüência didática que desenvolvemos *Prática de leitura e produção de textos II* - disciplina obrigatória do currículo do curso de Letras - tem, por objetivos específicos: apresentar e discutir algumas das noções mais relevantes que subjazem à estreita relação entre argumentação e polifonia e aprimorar o desempenho dos alunos relativamente à produção de textos argumentativos, levando em consideração alguns aspectos básicos: reconhecimento e interpretação dos fenômenos polifônicos de uma forma geral, recuperação do sistema enunciativo-pragmático do texto argumentativo, reconhecimento da macroestrutura argumentativa (tese/argumentos e contra-argumentos, movimentos argumentativos, orientação argumentativa), controle da multiplicidade de enunciadores presentes; reconhecimento e construção de textos que apresentem uma estrutura argumentativa complexa (Adam, 1992), ou seja, uma estrutura que contenha, pelo menos, uma estratégia de refutação, acompanhada do emprego adequado dos marcadores lingüísticos correspondentes.

Ao possibilitarmos a transformação do conhecimento intuitivo do aluno em conhecimento reflexivo sobre a linguagem, através da multiplicação das situações de análise e produção de gêneros textuais escritos bem diversificados, estaremos fornecendo, aos alunos, os elementos necessários ao reconhecimento e à elaboração de estratégias imprescindíveis à construção de sua competência como leitor e escritor. Em outras palavras, estaremos desenvolvendo tanto sua *competência lingüística*, que lhe permite compreender um enunciado segundo as regras semânticas e gramaticais, como a sua *competência (retórico-)pragmática*, que permite ao interlocutor interpretar o enunciado levando em conta os dados da situação de enunciação, ou contexto, no seu sentido mais amplo (Reichler-Béguelin, Denervaud, Jespersen, 1991).

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo, Fundação Editora UNESP, 1998. (Prismas)
- BRONCKART, Jean-Paul. *Interactions, discours, significations. Langue Française, (74): 29-50, 1987.*
- CARRAHER, David William. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências*

- humanas*. São Paulo, Pioneira, 1983.
- CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo/Campinas, EDUC/Pontes, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. A. *Qual universidade?* São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Rev. téc. trad. E. Guimarães. Campinas, Pontes, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- KOCH, Ingedore. G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992. (Coleção Repensando a língua portuguesa)
- MASSERON, Caroline. Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets, propositions (1). *Pratiques*, (96): 7-34, 1997.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto. p. 7-10, 1991.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique, JESPERSEN, Janine. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. 2. ed. Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé S.A, 1990. (Techniques et méthodes pédagogiques)
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

Brasileirismos nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade

Sylvia Jorge de Almeida Martins

FAFICA/Catanduva-SP

RÉSUMÉ: *Ce travail est une analyse des effets de style que Drummond a trouvé dans les "brasileirismos" utilisés dans ses chroniques publiées dès 1944 jusqu'à 1977. L'Auteur adapte l'style à la situation racontée, il fait une conciliation intelligente et harmonieuse, un arrangement poétique d'expression et de contenu.*

PALAVRAS-CHAVE: *crônica, brasileiroismos, efeitos de estilo.*

Uma caminhada ao longo das crônicas de Carlos Drummond de Andrade, publicadas em livros desde 1944 até 1977, levou-nos a refletir sobre o seu comportamento lingüístico-estilístico nesses trabalhos. E, se pudemos sentir, nas primeiras décadas, um escritor mais distante e formal, voltado para círculos mais cultos ou escolarizados, nas últimas, demos com um autor mais próximo e à vontade. O artesão da palavra ali estava, sempre, senhor da língua. A sua fala é que variara. Como explicar isso?

Para dar conta dos nossos objetivos, partimos de uma leitura cuidadosa das crônicas de Drummond, em prosa, publicadas em livros. *Confissões de Minas* (CM-1944), *Passeios na Ilha* (PI-1952), *Fala Amendoeira* (FA-1957), *A Bolsa & a Vida* (BV-1962), *Quadrante* (Q-1962), *Quadrante 2* (Q2-1963), *Cadeira de Balança* (CB-1966), *Caminhos de João Brandão* (CJB-1970), *O Poder Ultrajovem e mais 79 textos em prosa e verso* (PUJ-1972), *De Notícias e Não-Notícias Faz-se a Crônica* (DNC-(1974)) e *Os Dias Lindos* (DL-1977) constituem o corpus tratado.*

Se analisamos aspectos dos mais diversos, desde a estruturação sintático-estilística da frase, até mesmo traços curiosos referentes à morfologia, fonética e vocabulário, nosso propósito hoje, aqui, é limitado: vamos examinar somente os efeitos de estilo que o Cronista soube tirar da sua recorrência a brasileiroismos, especificamente os lexicais.

Se recorrermos a dicionários lingüísticos, vamos encontrar de brasileiroismos definições semelhantes a esta que nos dá Câmara Jr.:

“qualquer fato lingüístico peculiar ao português usado no Brasil, em contraste com o fato lingüístico correspondente peculiar ao português usado em Portugal ou lusitanismo.” (Câmara Jr, 1978)

Câmara Jr. ainda especifica os brasileiroismos como: a) fonológicos (se concernentes à entoação ou ao sistema de fonemas e suas variantes); b) morfológicos – se referentes à morfologia; c) sintáticos, se relativos à concordância, regência, emprego e colocação das palavras na frase; d) lexicais, se específicos ao uso das palavras no Brasil.

É nestes últimos que ora se concentra a nossa fala.

Para Boléo (Boléo, 1946), a existência de centenas de vocábulos correntes em terras brasileiras não define uma futura “língua” brasileira. No inglês, por exemplo, metade das palavras é de origem latina e não é por isso que essa língua deixa de ser uma língua anglo-saxônica. Também não se pode esquecer que, dentro de um mesmo território, o mesmo objeto pode ter diversas denominações. Com frequência alguns termos considerados brasileiros se encontram ainda em textos antigos portugueses. Por isso o cuidado e a prudência dos dicionaristas modernos em registrarem alguns brasileiroismos vocabulares. A eles recorreremos sempre que fizemos alusão a alguns casos.

Riffaterre (Riffaterre, 1973) considera a transposição de familiarismos e regionalismos da linguagem falada para a linguagem es-

crita um fato de estilo, pelo contraste que provocam. Por parte de Drummond, esse recurso talvez signifique uma tentativa de ressaltar a autenticidade e a expressividade de certos termos peculiares ao português do Brasil, num discurso mais característico e espontâneo. De nossa parte, o levantamento feito é uma maneira de demonstrar essa postura do Cronista.

Em CM, o primeiro livro de crônicas do escritor itabirano, o vocábulo sebos, no sentido de livraria onde se vendem livros velhos, vem registrado entre aspas, o que parece revelar um certo escrúpulo do Autor, uma preocupação com os hábitos de escritura característicos das suas primeiras crônicas, mais chegadas a ensaios (escritos de julgamento, de estudo sobre assuntos, após sua discussão).

O mineiro conservador respeita certos usos. Acata a fala, mas o faz como escritor:

“..... , e assumia um tom confidencial ao narrar-me as suas aquisições de obras raras, nos ‘sebos’ da rua São José.” (Morte de um gordo, p. 223)

Em FA, também entre aspas, temos legal (= palavra-ônibus que exprime numerosas idéias apreciativas, como ótimo, perfeito, excelente, leal, etc.):

“Mas o versinho era curto, sem métrica. ‘Legal’, não acha?” (14 dólares, p. 42)

O legal ressoa pitoresco, uma vez que o diálogo se dá entre poetas, um da geração de 45, outro o cronista Drummond, mantendo ambos todo o tempo uma norma culta. O brasileiroismo aí parece querer comprovar - na crônica - a aceitação com que já ocorre na linguagem cotidiana de pessoas de cultura elevada.

Isso nos vai permitindo conceber a possibilidade de uma certa classificação dos brasileiroismos utilizados, diante dos efeitos de sentido que provocam. Nos casos citados é a estranheza ante um vocábulo mais comum por entre uma linguagem culta e contida. Por isso, talvez, de início, as aspas do Autor - espécie de justificativa para a escolha feita.

Na medida em que se sintagmatiza num nível erudito o que é de outro nível social de registro, tem-se concretizado o efeito de poeticidade que a intuição jakobsoniana visualizou, ou seja, a projeção do princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. Drummond é consciente desse efeito e trabalha com ele. Sintagmatiza o familiar, o cotidiano, o oral no culto, no escrito. O Cronista literatiza o popular, contrapõe eficazmente simetrias e assimetrias, semelhanças e dessemelhanças, com arte e desembaraço.

Vejam os. Em:

“Era mais do que uma auxiliar, atenta, experimentada e eficiente, ‘pé-de-boi’ da firma ...” (Caso de Secretária, in CB, p. 927), o brasileiroismo “pé-de-boi”, vocábulo de caráter mais concreto e de gosto popular, intromete-se como um estranho entre a adjetivação precisa e cuidada a que o Cronista recorreu anteriormente (atenta, experimentada, eficiente).

Numa crônica – ensaio, geralmente mais formal e séria, voltada à perda do poeta Jaime Ovalle, a expressão “bola” tem um efeito inesperado na linguagem sóbria que vem sendo utilizada por Drummond:

“Uma frase de Ovalle não era rígidamente coisa engraçada ou ‘bola’, mas ...”

(in FA p. 117).

Ainda em FA:

“Desconversou, mas somos ‘praça’ velha ...” (p. 78), é interessante notar que também nessa crônica o uso de ‘praça’ como peessoa velhaca aparece na fala de uma poeta em conversa com o Autor.

Na verdade, chegamos a organizar um glossário dos brasileirismos utilizados por Drummond cronista. Nele registramos 183 ocorrências diferentes, a maioria empregada com certa intencionalidade estilística.

É o que parece acontecer com muitas outras ocorrências de brasileirismos, como barbeiragem (in FA, p. 32), de morte (in Q, p. 167), espeto (in BV, p. 858), na moita (in BV, p. 870), da silva (in CB, p. 930), espírito de porco (in CB, p. 996), toró (in CJB, p. 106), café pequeno (in PUJ, p. 42), cumpincha (in PUJ, p. 113), cara-de-pau (in PUJ, p. 120) entrar nessa jogada (in PUJ, p. 159), tirar de letra (in DNC, p. 26), embromar (in DNC, p. 79), ser de nada (in DL, p. 27) e tantas outras.

“... Se tiveres mais de 25 anos e não te casares, é espeto ...” (= difícil, complicado) (in BV p. 858)

“São José não respondia ...

- O Santo, na moita.” (= à espreita, na expectativa) (in BV, p.870)

“- Kafka na América Latina é café pequeno.” (= pessoa de pouca importância) (in PUJ, p.42)

“Você esperando que os outros vivam, para depois comentá-los com a maior cara-de-pau ...” (= descaramento) (in PUJ, p. 120)

“Os caras que têm ensino tiram de letra nas provas.” (= fazem as coisas com facilidade) (in DNC, p.26)

Uma outra razão de apelo aos brasileirismos utilizados é o efeito de grotesco que obtêm diante de uma certa situação mais cerimoniosa de relato. Vejamos:

“E a Marquesa de Santos, tôda emperiquitada ...” (Festival Villa-Lobos, in Q, p. 145).

O termo é sugestivo aqui, na caracterização irônica (de quem se enfeita em demasia) que empresta à Marquesa.

E ainda em PUJ, onde dar show (= dar espetáculo, fazer-se notar), combinação híbrida do nosso verbo dar com o nome inglês show, aparece em “Cordisburgo, de passagem”, numa caracterização extravagante para o comportamento de quem (Aleijadinho) apenas soube ser sério:

“Tudo correu bem, com o Aleijadinho dando show de barroco em Congonhas ...”(p. 79).

Às vezes o brasileirismo adequa-se à situação, casa-se bem com ela e, por isso mesmo, numa tentativa de conciliação do plano de expressão com o plano de conteúdo, reforça o efeito buscado. É o que podemos ver em:

“... o trânsito entupigaitava-se, buzinas soavam.” (Cena Carioca, in Q, p. 166)

O vocábulo (de entupir + gaita + ar = atrapalhava-se, embarçava-se) parece dar-se bem com a situação confusa e ruidosa apresentada, numa espécie de harmonia imitativa. Significante e significado se conciliam no brasileirismo escolhido.

Ara, variante de ora, interjeição que na fala de um mineiro caracteriza o espírito sossegado do brasileiro de Minas, é um outro exemplo de brasileirismo desse tipo:

“... Ara, mineiro querendo tapear mineiro.” (Caso de conversa, in CB, p. 934)

O texto “Caso de Justiceiro”, in CB, que alude a um incidente num mercado do Rio, é também um bom pretexto para o registro de termos com gringo (= depreciativo de estrangeiro) e da peste (= de causar espanto ou medo), freqüentes no português carioca cotidiano.

“.. frisando que gringo nenhum viria lá de sua terra da peste para dar prejuízo ...”

O vocabulário concilia-se com o espaço regional onde se manifesta, dá à expressão maior autenticidade.

Isso sem falarmos nas crônicas Antigamente I e II (in CJB), verdadeiros repositórios de guardados lingüísticos, numa conciliação com o próprio tema que abordam, com a época a que aludem.

Em “Antigamente I”, encontramos: levavam tábua (= eram desenganados); tirar o cavalo da chuva (= desistir dum intento); com quantos paus se faz uma canoa (= dar uma lição, um corretivo); dar com os burros n’água (= perder um negócio); punham a mão em cumbuca (= deixavam-se enganar); tetéias (= pessoas graciosas); entrar no couro (= apanhar); cacunda (= costas, dorso); pau-para-toda obra (= que serve para tudo); vira-casaca (= indivíduo que troca de partido) e tantos mais.

Esses textos analisados refletem certo recuo metalingüístico, que se trai pelo acúmulo propositado de formas pitorescas. Isso revela que o Autor programou o emprego de tais formas, com as quais visa a um objetivo explícito: a elaboração de um repositório de expressões que foram freqüentes entre o povo na linguagem do Brasil.

A “popularização” de Drummond é consciente. O Cronista utiliza o conhecimento que tem do popular, a sua erudição nesse campo lingüístico e a explora num texto que dá a idéia de outra época na língua e nos costumes. Seu plano de expressão aí é o suporte de uma nova significação, de um novo signo, é um fazer poético. Sua linguagem não é popular, é arte feita sobre o popular, sobre o quotidiano corrente de uma certa época, é elaboração, é poesia.

Alguns outros textos são um mostruário de vocábulos correntes em determinadas regiões, marcados por arcaísmos e pela influência do espanhol. É o caso de “Voluntário” (in CJB, p.102/103), onde aparecem: não guasqueies (não dê lambada, não fustigues com a guasca), xucro (não-domesticado), tronqueira (mourão), pealar (prender com o laço), chá-de-casca-de-vaca (surra, tunda), brasileirismos próprios do Sul.

Outras crônicas têm um caráter primordialmente metalingüístico. São páginas em que a linguagem se volta para a própria linguagem, num esclarecimento bem elaborado pelo Cronista.

Assim, em “Excelências” (in DNC, p. 46/48), ocorrem: o sucu (= coisa deliciosa); à beça (= extremadamente); supimpa (= ótimo, excelente), numa lista de denominações do que guarda alguma excelência, num acordo com o título da crônica.

Interessante é acompanhar o repertório de brasileirismos com o verbo matar, que Drummond teve a paciência e a arte de nomear no texto “O verbo Matar” (in DNC, p.55/56): mata-bicho (= cachaça); mata-cavalo (= erva); mata-cachorro (= árvore, soldado); mata-baiano (= vento de inverno), etc.

Linguagem sobre linguagem, esse texto é uma lição sabiamente elaborada.

O escritor recorre à versatilidade do vocabulário usual entre o povo e elabora crônicas onde brasileirismos têm o seu peso expressivo. Deixa-nos a impressão de uma certa intencionalidade, mas não só isso. Também da arte com que trabalha a expressividade latente em vocábulos de caráter mais popular, dos efeitos que na verdade extrai deles.

Drummond acata o popular de certas construções, mas deixa assegurado não só o seu domínio e conhecimento de clássico da língua, como o seu talento de escritor, poetizando o comum.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, C.D. *Confissões de Minas*. RJ: América Editora, 1944.
- _____. Passeios na Ilha. In: *Obra completa*. RJ: José Aguillar Editora, 1967.
- _____. *Fala, Amendoeira*. RJ: José Olympio Editora, 1965.
- _____. A Bolsa e a Vida. In: *Obra completa*. RJ: José Aguillar Editora, 1967.
- _____. Cadeira de Balanço. In: *Obra completa*. RJ: José Aguillar Editora, 1967.
- _____. *Caminhos de João Brandão*. RJ: José Olympio Editora, 1976.
- _____. *O Poder Ultrajovem e mais 79 textos em prosa e verso*. RJ: José Olympio Editora, 1978.
- _____. *De Notícias e não notícias faz-se a crônica*. RJ: José Olympio Editora, 1979.
- _____. *Os Dias Lindos/Crônicas*. RJ: José Olympio Editora, 1978.
- ANDRADE, C.D. et alii. *Quadrante*. RJ: Editora do Autor, 1962.
- _____. *Quadrante 2*. RJ: Editora do Autor, 1963.
- AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. RJ: Editora DELTA, 1974.
- BOLÉO, M. P. Brasileirismos. Problemas de Método. *Brasília: Coimbra*, VIII, 1946.
- CÂMARA JR, J.M. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. RJ: Vozes, 1978.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1975.
- JAKOBSON, R. Qu'est-ce que la poésie? In *Questions de Poétique*. Paris: Seuil, 1973.
- RIFFATERRE, M. *Estilística Estrutural*. SP: Cultrix, 1973.

Subclasses de verbos em Ka'apór

Tabita Fernandes da Silva

Universidade Federal do Paraná

ABSTRACT: This study deals with intransitive verbs in Ka'apór showing how they can be grouped together into distinct classes and subclasses according to morphological, syntactic and semantic criteria. It also describes the valence change processes related to these verbs and the resulting changes in their original argument structure.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos intransitivos; mudança de valência; Ka'apór; família Tupi-guarani.

1. Introdução

Este estudo trata dos verbos intransitivos do Ka'apór e de como eles podem ser agrupados em classes e subclasses distintas, com base em evidências morfológicas, sintáticas e semânticas. São também descritos os processos de mudança de valência específicos dessa classe de verbos e as conseqüentes mudanças na respectiva estrutura argumental original.

2. Verbos intransitivos

O Ka'apór distingue morfológicamente duas classes de verbos intransitivos: os descritivos e os não-descritivos. A classe I, a dos não-descritivos, contém verbos como **-hó** 'ir', **-úr-júr** 'vir', que exprimem uma ação, verbos como **-kájé** 'ter medo', **-in** 'estar sentado', que exprimem um estado, verbos como **-manõ** 'morrer', **-zár** 'cair', que exprimem um evento, e verbos como **-sák** 'ver', **-píá** 'pensar', que exprimem uma atividade mental. À classe II, a dos descritivos, associam-se todos os verbos que descrevem uma relação predicativa em que ao sujeito é atribuída uma propriedade, como **-urí** 'ter alegria'; **-eʔõ** 'ter cansaço', **-píáʔí** 'ter tristeza', **-míahí** 'ter fome'.

Os verbos intransitivos não-descritivos podem ser ainda divididos em duas subclasses, segundo a obrigatoriedade ou a não-obrigatoriedade de um objeto posposicionado. A estes últimos verbos chamaremos de intransitivos bivalentes, em oposição aos demais intransitivos. Todos os verbos intransitivos que exprimem atividades mentais como **-píá** 'pensar' entram na subclasse dos bivalentes.

2.1 Verbos intransitivos descritivos

Os verbos desta classe não recebem prefixos pessoais, sendo seu sujeito expresso sintaticamente. Os pronomes pessoais **ihé** '1SG', **né** '2SG', **jané** '1PL', **pehé** '2PL', **aʔé** '3' e **ɲã** '3PL' funcionam como sujeitos desses verbos, assim como também funcionam como possuidor e como complemento de posposição (Corrêa da Silva, 1997; Silva, 2001). O sujeito de um verbo descritivo, nome ou pronome, forma com o núcleo verbal uma unidade sintática, que é formalizada por meio do prefixo relacional¹ **1: r-** ∞ **ø-**, que se liga à raiz verbal. Quando o sujeito é de terceira pessoa, este pode ou não ser expresso sintaticamente. Se expresso e não formando uma unidade sintática com o verbo, este recebe o prefixo relacional **2: i-** ∞ **o-** ∞ **h** ∞ **t-**, que sinaliza a não contigüidade do seu determinante.²

-urí 'ter alegria'

1) maʔé **r-**ché né **r-**urí re-xó
coisa CNT-em.relação.a 2SG CNT-ter.alegria 2SG-estar.em.mov.
'por que você está alegre?'

-ahí 'ter dor'

2) jané **jané** ø-píʔá ké ø-ahí
1PL 1PL CNT-estômago AFT CNT-ter.dor
'nós temos dor de estômago'

-kíʔá 'ter sujeira'

3) taʔín ø-jurú ké i-kíʔá
criança CNT-boca AFT NCNT-ter.sujeira
'a boca da criança está suja'

-píáʔí 'ter tristeza', 'ter saudade', 'ter paixão'

4) aʔé ké ø-píáʔí teʔé ø-ixó tí
3 AFT CNT-ter.tristeza mesmo 3-estarem.mov. REP
'ele tem tanta tristeza'

2.3 Verbos intransitivos não-descritivos monovalentes

Os verbos desta classe recebem os prefixos pessoais **a-** '1SG', **ere-** '2SG', **ja-** '1PL', **pe-** '2PL', **o-** ~ **u-**/**ø-** '3' no modo atual, e os prefixos **e-** '2SG' e **pe-** '2PL' no modo imperativo.³ Os alomorfes do prefixo de terceira pessoa estão assim distribuídos: **o-** ~ **u-** ocorre com raízes monossilábicas e **ø-** com raízes com mais de uma sílaba. Estes verbos dividem-se em duas subclasses, de acordo com a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade de um objeto posposicionado. Os intransitivos não-descritivos com um argumento são verbos como **-júr** 'vir', **-xé** 'entrar', **-jahúk** 'tomar banho', entre outros. Exemplos com alguns dos verbos intransitivos monovalentes são dados a seguir:

-júr 'vir'

5) e-júr ʔím
2s IMP- vir NEG
'não venha!'

-xé 'entrar'

6) kurumĩ u-xé apó u-xé ʔĩm ʔĩ
menino 3-entrar agora 3-entrar NEG PERF
'o menino tem entrado, mas não entra (mais)'

-hém 'sair'

7) tumemé u-hém Maír ø-namõ ɲã
quatro 3-sair Maír CNT-com 3PL
'eles quatro saíram com Maír'

-jahúk 'tomar banho'

8) kiatāj ø-jahúk ʔím wé rĩ
menina 3-tomar.banho NEG já IMPF
'a menina ainda não tomou banho'

¹ Cf. Rodrigues (1981), Corrêa da Silva (1997, 2000) e Caldas (2001).

² Ver a esse respeito Rodrigues (1981) e Cabral (2000).

³ Ver também Kakumasu (1986), Kakumasu e Kakumasu (1988) e Corrêa da Silva (1997).

2.4 Verbos intransitivos não-descritivos bivalentes

Esses verbos possuem dois complementos obrigatórios: um sujeito e um complemento indireto. O complemento indireto de um verbo intransitivo bivalente é marcado pela posposição **-ehé**, que nesse caso associa-se ao caso *relativo* ‘com.respeito.a/em.relação.a’ (Rodrigues, 2000). Os verbos dessa subclasse são verbos que exprimem atividades mentais (verbos de cognição, sensação).⁴

-maʔã

9) ihē a-maʔã né r-ehé rī
1SG 1SG-olhar 2SG CNT-**em.relação.a** IMPF
‘eu ainda reparo em você’

-jurujár ‘acreditar’, ‘confiar’

10) ihē a-jurujár né r-ehé
1SG 1SG-acredito 2SG CNT-**em.relação.a**
‘eu acredito em ti’

-pîʔá ‘pensar’, ‘lembrar’

11) né re-pîʔá wé ø-ehé rī
2SG 2SG-pensar já NCNT-**em.relação.a** IMPF
‘você ainda pensa nele?’ ou ‘você ainda lembra dele?’

3. Aumento de valência nos verbos intransitivos

Todos os verbos intransitivos – descritivos ou não-descritivos, monovalentes ou bivalentes – podem receber o prefixo **mu-** ~ **m-** ‘causativo’, que os torna transitivos, com um complemento a mais e, portanto, com maior valência.

Verbos intransitivos não-descritivos monovalentes causativizados

-puʔám ‘levantar’

12) né re-puʔám re-ʔám rī
2SG 2SG-levantar-se 2SG-estar.em.pé REP
‘você está levantado’

13) ihē aʔé ké a-mu-puʔám
1SG 3 AFT 1SG-CAUS-levantar-se
‘eu o fiz levantar’

-jeŋár ‘cantar’

14) jané ja-jeŋár ja-ín
1PL 1PL-cantar 1PL-estar
‘nós estamos cantando (sentados)’

15) ihē aʔé ké a-mu-jeŋár
1SG 3 AFT 1SG-CAUS-cantar
‘eu o faço cantar’

-karúk ‘urinar’

16) a-karúk tá atú ihē ké
1SG-urinar IMIN INTEN 1SG AFT
‘eu tenho necessidade de mijar’

17) ihē aʔé ké a-mu-karúk
1SG 3 AFT 1SG-CAUS-urinar
‘eu o faço urinar’

Verbos intransitivos descritivos causativizados

-katú ‘ter bondade’, ‘ter beleza’

18) aʔé ø-katú té
3 NCNT-ter.beleza VER
‘ela é muito bonita’

19) ihē aʔé ké a-mu-katú mí
1SG 3 AFT 1SG-CAUS-ter.beleza PROB
‘eu o fiz ficar bonito’

-eʔõ ‘ter cansaço’

20) ihē ihē ø-maʔé ahí h-eʔõ ihē ké
1SG 1SG CNT-ter.doença NCNT-cansado 1SG AFT
‘eu adoeci e fiquei cansado’

21) ihē aʔé ké a-mu-eʔõ
1SG 3 AFT 1SG-CAUS-ter.cansaço
‘eu o fiz ficar cansado’

-pukú ‘ter comprimento’

22) aʔé ø-pukú
3 CNT-ter.comprimento
‘ele é comprido’

23) né ø-kihá ké re-mu-pukú
2SG CNT-rede AFT 2SG-CAUS-ter.comprimento
‘você esticou a rede’

-akú ‘ter quentura’

24) ihē r-uá ké i-ete-hár h-akú
1SG CNT-rostro AFT NCT-ter.verdade.NOM NCNT-ter.quentura
‘o meu rosto está completamente quente’

25) né ʔí re-m-akú
2SG água 2SG-CAUS-ter.quentura
‘você esquentou a água’

Verbos intransitivos não-descritivos bivalentes causativizados

Os verbos intransitivos com complemento indireto obrigatório ao receberem o prefixo causativo podem passar a ter dois complementos sintáticos – um sujeito e um objeto direto:

-parahí ‘ter raiva’

26) né re-parahí ihē r-ehé
2SG 2SG-ter.raiva 1SG CNT-**em.relação.a**
‘você tem raiva de mim’

27) jané né ké ja-mu-parahí tá
1PL 2SG AFT 1PL-CAUS-ter.raiva IMIN
‘nós aborreceremos vocês’

⁴ Dixon (1994:122-123) sugere a expressão *intransitivos estendidos* para nomear os verbos intransitivos com dois papéis nucleares, um mapeado em S e outro de alguma outra forma, por exemplo pelo caso dativo, os quais chamamos aqui de intransitivos bivalentes.

-pĩʔá 'pensar'

28) né re-pĩʔá ʔĩm ihẽ r-ehé ʔĩ
2SG 2SG-pensar NEG 1SG CNT-em.relação.a PERF.1
'você não pensou em mim'

29) aʔé né ké ø-mu-pĩʔá ʔĩ
3 2SG AFF 3-CAUS-pensar PERF.1
'ele fez você pensar'

4. Conclusão

Neste estudo procuramos mostrar que critérios semânticos podem funcionar como demarcadores de duas classes de verbos intransitivos, que se distinguem formalmente pelo tipo de morfologia flexional que recebem. Verbos descritivos recebem prefixos relacionais e os verbos intransitivos não-descritivos recebem prefixos pessoais, como os demais verbos não-descritivos. Mostra-se, por outro lado, que os verbos intransitivos do Ka'apór podem ser divididos em duas outras classes, de acordo com o número de argumentos sintáticos que recebem: a classe dos verbos intransitivos monovalentes e a classe dos intransitivos bivalentes. Em uma distinção nessas bases, os critérios morfológicos flexionais são de menor importância, uma vez que pertencem à classe dos intransitivos monovalentes tanto verbos descritivos quanto verbos não-descritivos. Por outro lado, a subclasse dos bivalentes é constituída de verbos que exprimem atividades mentais. Finalmente, mostra-se que todos os verbos intransitivos servem de base para a derivação de verbos transitivos por meio do transitivizador **mu-** 'causativo'.

Referências bibliográficas

- CABRAL, A. S. A. C. *Prefixos relacionais na família Tupí-Guaraní*. SBPC, Universidade Federal de Brasília, 2000.
- CALDAS, Raimunda Benedita Cristina. *Aspecto, modo de ação e modalidade em Ka'apór*, 2001. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará).
- CORRÊA DA SILVA, B. C. *Urubú-Ka'apór, da gramática à história: a trajetória de um povo*, 1997. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília).
- . Considerações sobre classes de palavras em Ka'apór, *Universa: Revista da Universidade Católica de Brasília* 8.3:597-607. Brasília, 2000.
- DIXON, R. M. W. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNANDES DA SILVA, T. *Classes verbais e algumas questões pragmáticas em Ka'apór*, 2001. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará).
- KAKUMASU, J. 1986. Urubú-Ka'apór. In Derbyshire, D. C. and Pullum G. K. (eds.). *Handbook of Amazonian Languages*, Vol. I p.326-403. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1994.
- KAKUMASU, James and KAKUMASU, K. *Dicionário por Tópicos Urubu-Ka'apór- Português*. Coedição Fundação Nacional do Índio - FUNAI/ Summer Institute of Linguistic - SIL. Brasília - DF, 1988.
- RODRIGUES, A. D. 'Morfologia do verbo tupi'. *Letras* 1:121-152. Curitiba, 1953.
- . 'Estrutura do Tupinambá' (ms), 1981.
- . Caso em Tupí-Guaraní, particularmente em Tupinambá. In: *Síntese*. Anais do XIII Congresso da ANPOLL. Niterói: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 2000.

Algumas considerações sobre a alternância de código lingüístico em uma escola francesa no Rio de Janeiro

Mônica Maria Guimarães Savedra

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ/Instituto de Letras

Telma Cristina de Almeida Silva Pereira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ/ Programa de Pós-graduação em Letras

RÉSUMÉ: Dans cette analyse concernant l'enseignement et l'acquisition d'une L2 en milieu scolaire, en contexte homoglotte, deux aspects peuvent être mis en rapport: celui de l'interaction entre les sujets impliqués et celui de la politique linguistique sous-jacente dans ce processus. L'alternance codique y apparaît comme un exemple du lien entre les deux aspects corrélés.

PALAVRAS-CHAVES: Alternância de Código, Política lingüística, Bilingüismo, interação.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo mostrar os diferentes valores da alternância de código lingüístico, caracterizada ora pelo emprego da Língua Francesa (LF) ora da Língua Portuguesa (LP), em uma escola francesa no Rio de Janeiro (*Lycée Molière*).

Nesta escola, a LP é ensinada como L2, e o ensino da LF tem por substrato a política lingüística francesa. Neste contexto, a alternância de código apresenta-se tanto como uma forma de interação social, como um recurso pedagógico.

2. Embasamento teórico

Este trabalho tem na sociolingüística interacional o seu principal suporte teórico. Assim, privilegiamos os trabalhos de Gumperz (1989) sobre o bilingüismo e interação em contexto escolar; os estudos de Blom & Gumperz (1972; In Ribeiro & Garcez, 1998) sobre a alternância de código na Noruega, onde os autores analisam o fenômeno da alternância de código lingüístico em uma perspectiva macrosocial, e ainda no campo da sociolingüística interacional, a noção de *footing* apresentada por Goffman (1979; In Ribeiro & Garcez, 1998) para compreender o fenômeno da alternância de código entre alunos / professor, professor / alunos e alunos / alunos.

Posto que os sujeitos observados e o universo no qual constituímos o *corpus* deste trabalho dizem respeito ao ambiente escolar, consideramos relevantes as pesquisas de Causa (1996) sobre a alternância de código na análise do discurso do professor em sala de aula. Esta autora mostra que um dos valores da alternância, em uma aula de língua estrangeira, é o de facilitar o seu aprendizado e também o de criar e manter uma interação entre professores e alunos.

Finalmente, seguindo a proposta de André (1997) para pesquisas que envolvem o cotidiano escolar, abordamos a escola não apenas em função de suas relações internas, mas considerando-a como parte de uma totalidade social que a determina e com a qual ela se relaciona. Nesta perspectiva, estamos demonstrando que o ensino de uma L2 está estreitamente ligado a uma determinada política lingüística, conforme os conceitos de planejamento e de política lingüística apresentados por Calvet (1996).

3. Metodologia

Para a realização do levantamento de dados, adotamos os pressupostos que caracterizam a pesquisa do tipo etnográfico. Assim, utilizamos, principalmente, uma abordagem qualitativa baseada nos seguintes instrumentos: a) observações de aula, b) entrevistas e c) questionários.

As entrevistas foram realizadas junto à Direção de escola, a

fim de se caracterizar a escola do ponto de vista institucional. Os questionários foram aplicados aos professores para determinarmos sua formação profissional e sua experiência como professores de LP como L2, bem como o domínio lingüístico dos mesmos. Também foram dirigidos questionários aos pais, com o objetivo de se estabelecer o perfil dos alunos e as razões que os levaram a optar pela escola. Em relação às observações de aulas, optamos por uma observação participativa. Estas observações foram realizadas ao longo do ano letivo de 2000.

Delimitamos, neste trabalho, a análise da alternância de código lingüístico em uma turma do maternal que corresponde, no sistema de ensino brasileiro, ao Jardim III, e em uma turma de Português "accueil" do CE1, esta última correspondendo à primeira série do ensino fundamental.

4. Caracterização da escola

O *Lycée Molière* iniciou suas atividades em 1982 graças ao apoio financeiro do Governo Francês e de empresas francesas instaladas no Brasil. Esta escola é reconhecida pelo Ministério da Educação Nacional Francês (MEN) e pelo Ministério da Educação e Cultura Brasileiro (MEC), assegurando assim a validade dos estudos nos dois países. Na França, o *Lycée* está subordinado à "Agence pour l'enseignement à l'étranger (AEFE)", que é um órgão público sob tutelas ministeriais. Este órgão é responsável por 300 estabelecimentos da rede escolar francesa no estrangeiro, em 120 países. Do ponto de vista organizacional, o *Lycée* é dirigido por um diretor francês e por dois diretores adjuntos, um para o primário e outro para o secundário. O corpo docente é formado em parte por professores franceses pagos pelo governo francês e, em parte, por professores brasileiros. Os pré-requisitos exigidos do professor LP seguem o modelo brasileiro: curso Normal para os professores que lecionam até a quarta série do Ensino Fundamental e Licenciatura Plena para as séries seguintes. A escola não exige dos professores do Ensino Fundamental o domínio da LF.

A escola segue do Maternal ao CA o modelo francês de ensino, e nas demais séries o modelo escolar francês adaptado ao modelo brasileiro. Segundo a Direção da escola, isso permite que os alunos temporariamente instalados no Brasil continuem os seus estudos em outro país. Uma vez que a LF é a língua de alfabetização, os alunos não têm, nesta fase, aulas de LP. Para os alunos recém-chegados ao Brasil sem o domínio da LP a escola oferece, a partir da primeira série, uma turma paralela de aula de LP denominada "accueil", a fim de que possam participar regularmente das aulas de LP. No Ensino Fundamental, os professores encarregados por estas turmas são os mesmos que atuam nas aulas regulares de LP. Na terceira e na quarta série, as aulas de geografia e de história do Brasil contam como carga horária de aula de LP.

5. Situações de Alternância de Código na Escola

As situações de alternância de código apresentaram características diferentes nas duas turmas observadas. Estas turmas diferiam também em relação ao espaço físico e à carga horária prevista para as aulas de LP, assim como em relação ao nível de conhecimento desta língua. As aulas de Português “accueil” sempre ocorriam em uma determinada sala, enquanto que no maternal, apenas metade da aula ocorria sempre em um mesmo lugar (a sala de aula do maternal), a segunda parte da aula de LP ocorria em um espaço não definido, podendo ser a sala de ginástica ou ainda o pátio de recreio do maternal.

A turma do maternal observada era formada por 24 alunos que tinham, em média, cinco anos de idade. A professora regente desta turma era francesa. As aulas de LP eram ministradas uma vez por semana, e divididas entre duas professoras. Nestas ocasiões, a professora regente saía da sala e as professoras de LP dividiam a turma em dois grupos; uma das professoras permanecia com um grupo na sala e se encarregava de contar uma história; a segunda professora conduzia, geralmente, o outro grupo para a sala de ginástica. Neste momento da aula, ela desenvolvia atividades de psicomotricidade com as crianças. Cada professora permanecia cerca de meia hora com cada grupo.

No maternal, por se tratar de um grupo maior e mais heterogêneo em termos de nacionalidade, a língua utilizada para a comunicação entre alunos e professores durante as aulas foi predominantemente a LP. No entanto, ao retornarem das férias, alguns alunos franceses apresentavam um maior grau de dificuldade em se expressar em LP, produzindo enunciações marcadas por fenômenos de interferência de código. No exemplo 1 a seguir, quando os alunos relatavam à professora o que haviam feito durante suas férias, observamos as seguintes construções:

(Exemplo 1)

- (aluno 1) -Eu foi na Amazônia, **nós pechamos** um jacaré. Eu botou... **eu peguei uma foto de perroquet.**

- (aluno 2) - Eu foi à Visconde de Mauá. Eu **fiz cavalo.**

O aluno 1 agregou um sufixo flexional (sufixo modo-temporal + sufixo número-pessoal) da conjugação do verbo pescar, em português, ao radical do verbo francês *pecher* (**nós pechamos**) e, também, adaptou para o português uma construção específica da língua francesa (*J'ai pris une photo*). A adaptação de estruturas da LF para a LP se repete no turno de fala do aluno 2. Este exemplo vai ao encontro da análise proposta por Romaine (1996), onde situações de alternância poderiam envolver desde sentenças inteiras, frases e outros pedaços do discurso até palavras isoladas que podem ser inseridas em uma estrutura gramatical.

Entre os alunos, a alternância da LP para a LF ocorria principalmente em conversas informais, quando os mesmos se deslocavam da sala do maternal para o local da aula de LP. No entanto, quando se dirigiam ao professor de LP, estes alunos falavam em Português, marcando uma mudança de *footing*. Nestas situações, as alternâncias podem ser analisadas de acordo com os critérios das balizas contextuais propostos por Blom & Gumperz (1972; In Ribeiro & Garcez, 1998). Em uma aula, durante o desenvolvimento normal do período letivo, observamos a alternância da língua portuguesa para a língua francesa entre um aluno mais antigo na escola e um recém-chegado. O primeiro traduzia para recém-chegado (em francês), aos cochichos, a atividade proposta à turma pelo professor de LP. Neste caso, a mudança de *footing*, como caracterizada por Goofman (1979; In Ribeiro & Garcez, 1998), é observada não só através da mudança

do Português para o Francês, como também, pelo tom de voz empregado pelo aluno que efetuava a alternância de código.

O caráter pedagógico da alternância de código considerada por Causa (1996), contemplando a interação professor / aluno, a partir do próprio fenômeno de alternância, é mais raramente observado nesta turma. No maternal, observamos que as eventuais mudanças de código do português para o francês, efetuadas pelas professoras, aconteciam de forma mais discreta, em um tom de voz baixo e afável. No exemplo a seguir, durante uma atividade de brincadeira de roda, um dos alunos se queixa, em francês, que alguém o machucou. A professora o abraça e diz:

(Exemplo 2)

“**Oh! Pas possible**”, retomando, imediatamente, a brincadeira de roda.

Esta alternância, que desempenha o papel de uma exclamação, tem um valor afetivo e exprime a intenção do professor de se mostrar solidário ao aluno. As exclamações em alternância de código têm como função, segundo Causa (1996), compartilhar, exprimir um sentimento em relação ao cotidiano do interlocutor.

Quanto aos alunos do maternal, os mesmos apreenderam que a alternância de código em uma escola pode estar vinculada à noção de valor social no uso de diferentes códigos linguísticos. Isto pode ser exemplificado em um momento que antecedia uma aula de LP, quando um dos alunos se propôs a ir à secretaria pegar a chave para abrir a porta da sala. Alguns alunos duvidaram de sua capacidade para cumprir a tarefa, alegando que ele não sabia falar francês e que, portanto, não conseguiria comunicar-se com a secretária. A reação dos alunos pode ser explicada pelo fato de que a alternância da LP para a LF é mais tolerada pelos professores brasileiros do que a alternância da LF para a LP, pelos professores franceses durante suas aulas. Este exemplo demonstra que estes alunos possuíam uma noção, de que em um dado contexto, o evento social pode influenciar na escolha da língua a ser utilizada.

Em relação à turma de Português “accueil”, esta era formada por oito alunos de nacionalidade francesa recém-chegados ao Brasil. Estes alunos tinham uma carga horária semanal de 3 horas/aula de LP, das quais duas horas/aula eram na turma de “accueil”. Esses alunos permaneciam, no máximo, um ano nesta turma. A orientação da direção da escola era a de que as professoras trabalhassem, sobretudo, a competência oral dos alunos. No entanto, a professora enfatizava também os aspectos mais normativos da língua, com o objetivo de prepará-los para as aulas regulares de LP. As aulas de LP “accueil” eram estruturadas de modo mais informal se comparadas àquelas das turmas regulares, em razão do número reduzido de alunos, das atividades de caráter mais lúdico da predominância da LF como L1 entre os alunos.

Nas aulas observadas, a língua utilizada para a comunicação entre a professora e a turma foi predominantemente a LP. A LF era utilizada como estratégia de apoio (Causa, 1996) para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado. Nesse caso, os fenômenos de alternância eram ampliados pela participação da turma, auxiliando a professora na utilização da alternância de código como recurso pedagógico. Esta participação fica mais evidente no seguinte exemplo:

(Exemplo 3)

Professora - E o quê você comeu?
Aluno - Como se diz? ... carne, **riz**
Todos os alunos - arroz.

Ainda foi possível observar que na comunicação entre os alunos e a professora, o emprego de códigos diferentes em sala de aula

pressupunha uma autorização por parte do professor. Contudo, nesta turma as alternâncias não eram coibidas.

(Exemplo 4)

Professora - E brincou de quê?
Aluna - Posso falar em francês?
Professora - Pode.
Aluna - *Balançoire*.

6. Considerações finais.

O contexto escolar focalizado neste trabalho mantém uma relação estreita com as aspirações da política lingüística francesa e de sua implementação. Segundo Calvet (1996), a atual política lingüística francesa possui dois princípios básicos: 1) a gestão lingüística da Europa e 2) a defesa da Língua Francesa. Os instrumentos utilizados na implementação de uma política lingüística são: a) o equipamento das línguas, através da escrita, do léxico e da normatização; b) a ação sobre o meio lingüístico, denominado por Calvet (1996) como uma marcação de território e c) as leis lingüísticas.

Dentre os vários organismos que exercem a política lingüística francesa no exterior, a AEFÉ (Agência para o ensino de francês no estrangeiro) é a responsável pelo gerenciamento dos estabelecimentos escolares situados fora da França. O *Lycée Molière*, por ser tutelado pela AEFÉ, atua no sentido de seguir as orientações estabelecidas pelas leis lingüísticas francesas, levando a termo no ambiente escolar a sua ação sobre o *corpus* e o *status* da LF.

A ação sobre o meio lingüístico também é um instrumento do planejamento lingüístico presente na escola. Esta ação é evidenciada em todas as turmas do ensino fundamental, cujas salas são totalmente caracterizadas em LF, assim como os espaços externos (avisos, placas indicando direção, etc.). Tal fato ilustra o *status* que a LF ocupa na escola, *status* este não compartilhado pela língua LP. A marcação de território em LP nas salas destinadas a cada uma das turmas observadas é praticamente inexistente.

Procuramos demonstrar neste trabalho que a alternância de código em um contexto escolar pode ser pautada por diferentes aspectos, que envolvem os campos político, social e pedagógico. Como observamos, as alternâncias analisadas podem ser caracterizadas por uma estratégia pedagógica adotada pelo professor em sala de aula, pela mudança de alinhamento dos participantes durante uma interação

e, finalmente, por uma política lingüística consolidada, como é o caso da política lingüística francesa.

Finalmente, esta análise aponta para a necessidade de se aprofundar as discussões sobre a definição de uma política lingüística para o Brasil, em especial para o ensino de línguas estrangeiras, como salientado por Savedra (1999).

9. Referências bibliográficas

- ANDRE, M. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1997.
- CALVET, I. J. *Les politiques linguistiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996.
- CAUSA, M. L' alternance codique dans le discours de l' enseignant: entre transmission de connaissances et interaction. In: Cicurel, F. & Blondel, E. (Coord.). *Les Carnets du Cediscor 4: la construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996 (111-129).
- CICUREL, F. L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel du discours. In: Cicurel, F. & Blondel, E. (Coord.). *Les Carnets du Cediscor 4: la construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996 (77-92).
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- GUMPERZ, J. *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1989.
- KLEIN, W. *Second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M (Org.). *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre, AGE, 1998.
- RICHARDS, J. C. *et al. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, Longman, 1992.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, Blackwell publishers Ltda, 1996.
- SAVEDRA, G. M. M. Política lingüística no Brasil. *Revista Internacional de Estudos Políticos*. Ano I (1), Rio de Janeiro, UERJ / NUSEG, 1999 (209-224).

A narrativa na produção textual dos vestibulandos: implicações no uso das categorias de tempo, espaço e pessoa

Prof.^a Ms. Teresinha de Jesus Baldez e Silva

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa

Universidade Federal do Maranhão

RÉSUMÉ: *Cette recherche prétend montrer quelques implications de l'usage des catégories de la personne, de l'espace et du temps dans les narratives des étudiants qui se sont soumis à l'examen Vestibular 2001 de l'Université Fédérale du Maranhão. Comme le sujet d'énonciation se marque dans le discours à travers ces catégories, on y travaille particulièrement la temporalité.*

PALAVRAS-CHAVE: *Narrativa, enunciações, discursos, efeitos de sentido*

O objetivo deste trabalho, gerado a partir do projeto de pesquisa “Avaliação da redação do vestibular da UFMA: critérios para a elaboração de uma planilha”, é apresentar algumas reflexões sobre as implicações dos efeitos de sentido ocasionados pelo uso (in)adequado das categorias de pessoa, espaço e tempo no processo de produção do texto narrativo dos candidatos submetidos ao exame vestibular tradicional 2001, para os diversos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão.

Adotando como referências teóricas alguns pressupostos fundamentados sobretudo nas lingüísticas enunciativas, parte-se da capacidade discursiva dos vestibulandos para tentar demonstrar como a língua organiza essas categorias e como tais marcações se manifestam nos referidos textos, uma vez que, em toda narrativa escrita, há um ser que se inscreve – o narrador – que, através de sua narração ou enunciação, não só relata, mas também presentifica fatos, acontecimentos e personagens num determinado espaço e tempo.

As línguas e as linguagens, embora suas origens se exemplifiquem num espaço mítico, se inscrevem num espaço real, num tempo histórico e são faladas por indivíduos situados nesse mesmo espaço e tempo.

A lingüística saussuriana, apesar de sua reconhecida importância entre as ciências humanas, restringiu o campo de interesse do lingüista ao circunscrever-se somente ao domínio da célebre dicotomia língua/fala e da concepção de signo como objeto de análise. Nesse sentido, a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (Saussure, 1972:271).

Como se observa, Saussure limitou-se ao estudo interno da língua – princípio de imanência da língua – sem fazer uma articulação necessária entre o lingüístico e o social, uma vez que cada manifestação da língua põe em jogo um sujeito, mais precisamente um sujeito ser-de-linguagem que, através da enunciação, coloca em funcionamento a língua através de um ato individual de utilização (Benveniste, 1989:82). Ao postular como condição da enunciação “o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado”, (Benveniste, 1989: 82) define a enunciação como um processo de apropriação da língua. Para ele, antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade que se concretiza no ato da enunciação e que, depois da enunciação, atinge a instância do discurso.

Segundo Fiorin (1999), no campo da linguagem, o que pertence à ordem do acontecimento, ou seja, da história é o discurso e não o sistema, e a passagem deste àquele é feita pela enunciação, ou melhor dizendo, temporalizando, espacializando, actorializando a linguagem. Apesar do enunciador recorrer a determinados procedimentos lingüísticos e lógicos para articular os sistemas temporal, espacial e

pessoal na língua, segundo o autor, o discurso é o lugar da instabilidade das estruturas, é onde se criam efeitos de sentido com a infringência ordenada às leis do sistema”(Fiorin, 1999:15). Nesta perspectiva, entender o funcionamento desses mecanismos é compreender o processo de discursivização: o seu acontecer discursivo. Entretanto, não se pode entender por instável aquilo que é caótico, desorganizado, sob pena de incorrer-se no não-significante. Instável pressupõe o que não é permanente e o que muda de lugar. As formas consideradas pelo sistema como perfeitamente estáveis, sob determinadas condições de ordem discursiva e por pertencerem à ordem do acontecimento, adquirem novos significados, novos efeitos de sentidos ao mudarem de lugar, ainda que obedeçam às coerções da estrutura.

Assim, os três sistemas categoriais que são a pessoa, o tempo e o espaço não constituem um fenômeno de língua, mas de linguagem e compõem a base do discurso que, se constituindo numa relação polêmica, é constitutivamente heterogêneo, já que um discurso aponta para outros discursos que o sustentam.

Em relação a essas três categorias que Benveniste chama de categorias da enunciação, a gramática tradicional apresenta aleatoriamente o uso de uma pessoa por outra, de um tempo por outro, de uma localização espacial por outra, sem considerar o seu contexto de enunciação. O significado resulta de uma relação entre forma e contexto. A bem da verdade, a história pode ser até relatada por outros meios, mas no caso de o meio escolhido ter sido a escrita, o escritor precisa conhecer as regras do jogo da enunciação.

Para Benveniste, a subjetividade é a capacidade que o locutor tem de se colocar como sujeito do seu discurso ao propor que “é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1988:286). O locutor, ao enunciar sua posição no discurso, o faz através de determinados índices formais, principalmente pela categoria de pessoa – os pronomes pessoais – os quais revelam a subjetividade na linguagem.

No processo de enunciação, um *eu* institui necessariamente um *tu* e torna-se a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa, uma vez que implica em reciprocidade dos papéis eu/tu.

O *eu* e o *tu* são os protagonistas da enunciação: *eu* – pessoa subjetiva e *tu* – pessoa não subjetiva, em oposição ao *ele*, a não – pessoa que, não se referindo a um indivíduo específico, não possui a marca da pessoa. Desse modo, a enunciação, como lugar de instauração do sujeito, é, também, o ponto de referência das relações espaço – temporais: o lugar do *ego*, *hic* e *nunc* (Fiorin, 1999:42).

A coesão e a coerência do texto podem ser melhoradas através da sintaxe e da semântica discursiva pela incorporação das qualidades discursivas na produção textual. Assim, o conjunto de procedimentos

lingüísticos que constituem o discurso, o qual pode ser considerado como um espaço e um tempo permeado de atores distintos do enunciador, é o que constitui a competência discursiva em sentido restrito. No caso de se somarem a ela as figuras do mundo e as configurações discursivas, tem-se a competência discursiva em sentido lato (Greimas e Courtés *apud* Fiorin, 1999:42).

O sujeito da enunciação, entre as possibilidades da língua, faz opções de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras e “conta” a narrativa transformando-a em seu discurso, com vistas a provocar os efeitos de sentido que deseja produzir.

No que tange particularmente à produção textual dos candidatos ao vestibular, objeto de nossa pesquisa há dois anos, o que se pode observar é que, salvo raras exceções, o sujeito que “conta” a narrativa, nomeado como o narrador, se vale de poucos efeitos de sentido em seu discurso, dentre as possibilidades que lhe são sugeridas em torno das categorias de pessoa, tempo e espaço.

Tradicionalmente e sobretudo nas escolas de 2º grau, costuma-se ensinar que uma narrativa ideal seria aquela que, segundo as análises de Labov, apresentasse um esquema canônico de macroposições: situação inicial-complicação-ação-resolução-situação final (*apud* Maingueneau, 1996:165) como condição para que um texto seja considerado bem organizado.

Contudo, a análise dos textos selecionados demonstra que, embora contenham os elementos principais do texto narrativo, nem todos apresentam alguma forma de ruptura com a “mesmice” que lhes é ensinada na escola, por falta de uma clara concepção de linguagem, de domínio da norma culta, do conhecimento da modalidade escrita e de sua conseqüente relação com a fala.

A grande maioria chega a apresentar apenas simples relatos do cotidiano, sem fazer uso de estruturas discursivas que, desfazendo diferenças e criando outras, reinventam, assim, o universo de sentido que pode ser desvendado através de traços e marcas que a enunciação propriamente dita deixa no enunciado. Entre os elementos lingüísticos que remetem à instância da enunciação, estão os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, adjetivos, alguns advérbios e os dêiticos espaciais e temporais.

O tema proposto para a narração do vestibular 2001 da UFMA foi o seguinte: “*Imagine-se uma criança carente que sonha com uma vida melhor, mas que, na realização possível desse sonho, se vê manipulada por pessoas de índole perversa. Crie uma história em que você procura resolver esse conflito*”.

A partir da leitura dos textos da coletânea fornecida no próprio corpo da prova de redação, o candidato deveria elaborar seu texto narrativo sem a exigência rígida do foco narrativo em 1ª pessoa, apesar da orientação do comando da prova ter direcionado para esse enfoque.

A abordagem desta pesquisa até então tinha se concentrado em alguns critérios de avaliação das redações do vestibular: título, tema, coerência, tipologia textual, modalidade gramatical e coesão. Na fase atual, o enfoque do trabalho tem se voltado mais para o estudo da narrativa e, particularmente, para as categorias de pessoa, tempo e espaço. Para fins dessa exposição, será analisada em especial a categoria tempo.

A narração, como método de recapitulação da experiência e, sendo processual, se dá pelos acontecimentos que, perfazendo um discurso gerativo, cria um tempo narrativo e instaura no discurso um *agora* – o momento da enunciação.

Não se deve, segundo Benveniste, confundir o tempo crônico (cronológico) com o tempo lingüístico: situar o tempo do acontecimento que faz parte da nossa própria vida é totalmente diferente de inseri-lo no tempo da língua. Assim, a temporalidade está intrinsecamente relacionada com o momento da enunciação, seu principal ponto de referência.

Nesse sentido, os tempos reportam-se a acontecimentos ante-

riores, posteriores ou concomitantes ao momento da enunciação ou a um marco temporal pretérito ou futuro instaurado no texto, que são as formas básicas de ordenação dos tempos.

Na realidade, há dois sistemas temporais na língua: um que se relaciona diretamente ao momento da enunciação e outro que se ordena com base nos momentos de referência instalados no enunciado (Fiorin, 1999:145). Na língua, o tempo é expresso pelos tempos verbais e pelos advérbios de tempo.

Assim, a narração caracteriza-se por um conjunto de transformações de situações concretas, figuratividade, progressão temporal entre os episódios relatados e a utilização, preferencialmente, do subsistema do pretérito – pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito – considerados tempos por excelência da narração.

Weinrich (*apud* Koch, 1987), analisando os tempos verbais, propõe dois tipos de atitudes comunicativas: o “mundo comentado” e o “mundo narrado”. No mundo comentado, cujo objetivo não é o de mencionar um momento do tempo, o enunciador é afetado por aquilo que enuncia e há uma tensão constante entre os interlocutores envolvidos no discurso. Ao mundo narrado, pertencem os eventos relativamente distantes que, simplesmente, não se comprometendo com relação ao dito, relatam os fatos e permitem aos interlocutores uma atitude de mais distensa.

A título de exemplificação desse mundo narrado, considera-se um fragmento da redação “O sonho de Júnior”, transcrita *ipsis litteris*:

“Júnior é um menino pobre que morava na periferia de São Luis. E embora seja pequeno ainda já tem muitos sonhos. De segunda a sexta Júnior junta os livros e vai a escola, que fica a 1km de sua casa; apesar de ainda pequeno, Junho sonha ser doutor. Certo dia Júnior perfazia seu caminho de volta para casa, quando encontrou José Maria, um vendedor de balas que lhe fez uma proposta trabalho, imediatamente recusada pelo menino, que lhe disse que seu sonho era ser doutor”.

Uma das primeiras inadequações dessa redação diz respeito à escolha do foco narrativo, tendo em vista o comando da redação. Assim, o narrador, colocando-se em 3ª pessoa, distancia-se automaticamente dos acontecimentos, estabelecendo uma relação distensa, não compromissada com o fato descrito, o que se acentua ainda mais em função do emprego inapropriado de determinadas formas verbais como o presente, tempo verbal mais adequado ao mundo comentado, já que o acontecimento não é concomitante ao momento de fala. Tudo isso sem levar em conta a falta do domínio da norma culta.

Ainda em relação ao emprego do tempo presente, destaca-se a redação “O preço da Inocência” em cuja introdução, considerando o momento da fala, o sujeito da enunciação faz uso do presente do indicativo para, como sustenta Fiorin, (1999:151), enunciar uma verdade que se pretende eterna, sendo a forma verbal mais utilizada pela sabedoria popular.

“O sonho de uma vida melhor muitas vezes leva um ser humano a ter ilusões e a se deixar enganar por pessoas de má personalidade. E foi exatamente isso que aconteceu comigo. Meu nome é Marcos e hoje em dia tenho 20 anos de idade. Nascido de família pobre, sempre tive o sonho de ser um jogador de futebol e ganhar bastante dinheiro para ajudar meus pais. Aos meus 12 anos de idade, numa tarde até então normal como as outras, lá estava eu jogando bola com meus amigos num campinho improvisado de areia. Me destacava perante os outros garotos tamanha habilidade e rapidez jogava. Notei que um senhor bem alinhado olhava com encantamento àquele

espetáculo cuja estrela principal era eu. Acabado o jogo, o senhor aproximou-se de mim e perguntou o meu nome e minha idade, quando respondi ele ficou surpreso, disse que era um desperdício eu ficar jogando ali. Ai então resolveu se apresentar, disse que seu nome era Cláudio Portela e que ele era um “olheiro” do Barcelona da Espanha, demonstrou interesse em me levar.”

Em relação aos advérbios de tempo, neles também estão presentes os dois modos de organização do tempo – em relação ao momento da fala ou a um marco temporal pretérito ou futuro inscrito no texto. É o caso da redação “Sonho ou pesadelo”, em que se verifica o emprego do advérbio temporal *agora* em duas situações diferenciadas:

“Chegando lá, ele abusou de mim...”

Agora, estou na rua, mas não estou sozinha, pois existem várias iguais a mim, passando pelo mesmo pesadelo.

Agora estou olhando as luzes e lembrando tudo que passei nestes dois anos. Um carro parou. Deve ser um cliente. Tenho que ir. Meu nome? Você pode perguntar em alguma esquina de sua cidade.”

O que se pode perceber, neste trecho final da redação, é que o sujeito da enunciação produz efeitos de sentido já evidenciados quando do emprego das reticências, na medida em que o enunciatário começa a pressupor o desenrolar das cenas, o que provoca uma determinada ruptura no texto com a situação inicial. Desencadeia-se, a partir daí, através do emprego do *agora*, uma projeção do personagem no momento da enunciação, manifestada pela sua reflexão que remete a momentos não contemporâneos ao da enunciação. Há um discurso que, narrando os fatos através da enunciação, evidencia que o tempo da narração diz respeito ao narrador, ou seja, o discurso narrativo é o lugar privilegiado da manifestação de expressões temporais. Contrariando a regra, esta redação utiliza determinados procedimentos da sintaxe do discurso ao conseguir ao mesmo tempo fazer a projeção da pessoa, do espaço e do tempo no eixo da referência do eu, do aqui e do agora e, assim, fugindo ao lugar-comum, produzir determinados efeitos de sentido. Portanto, o tempo em que se situam os episódios

narrados faz parte integrante da construção do significado de um texto narrativo (Fiorin, 1997:207).

Pode-se concluir que, em relação à análise das narrativas, é possível comprovar que a dificuldade de os vestibulandos se expressarem adequadamente através de textos escritos deve-se ao fato de eles desconhecerem a gramática narrativa e discursiva. Ignoram as variações textuais, narrativas e discursivas em decorrência da pouca informação que possuem sobre o discurso. Além do mais, é preciso mostrar-lhes as possibilidades da sintaxe narrativa e discursiva e fazê-los perceber que há uma gramática do texto e do discurso, da qual será necessário “apropriarem-se” para que possam adquirir uma competência narrativa e discursiva.

Referências bibliográficas

- BARROS, Diana Luz Pessoa de (1997). *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática.
- BENVENISTE, Émile (1998). *Problemas de lingüística geral*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- _____. (1989). *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- CERVONI, Jean (1989). *A enunciação*. São Paulo: Ática
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão (1997). *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- _____. (1997). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1999). *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore Villaça (1987). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1997). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- MAINGUENEAU, Dominique (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Bordas.
- PERRONI, Maria Cecília (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1972). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.

Traços fonológicos: sistema de classes naturais

Dr.^a Teresinha de Moraes Brenner

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

RÉSUMÉ: Le concept de classe naturelle avancé par des phonologues inscrits dans la phonologie multilinéaire à propos de la géométrie des traits phonologiques rencontre ses racines dans les propositions du début du XX^{ème} siècle. Trubetzkoy suggère des classes apparentées. Jakobson travaille au niveau de la syllabe (phonologie) et des propriétés acoustiques (phonétique). La phonologie générative classe les consonnes et les voyelles sous un même critère articulatoire. En effet, une unité de recherche est poursuivie.

PALAVRAS-CHAVE: Propriedades fonêmicas, Classe natural, Sistema estrutural

O surgimento da fonologia no âmbito da lingüística estrutural delimitou o conceito de fonema nos parâmetros estipulados na época, inserindo-o no eixo sintagmático da temporalidade e prevendo sua decomposição em seus constituintes mínimos. O bojo conceitual formulado por Saussure e seus contemporâneos de língua/fala, signo lingüístico, eixo sintagmático/eixo paradigmático e sistema foram re-integrados na Escola de Praga (1926/39) permitindo delimitar a Fonologia como ciência que sustenta em suas bases princípios resistentes na atualidade.

A fonologia multilinear que concebe o componente fonológico constituído por uma pluralidade de linhas distribuídas hierarquicamente em planos expande para a geometria dos traços esses mesmos critérios, interpretando, na decomposição segmental, as propriedades fonêmicas organizadas num sistema hierárquico de classes naturais sustentando relações em diferentes níveis. O sistema de correlações aparentadas, ou seja, da mesma natureza, embasado nas particularidades fonêmicas motivando as classes naturais de Nikolaj Trubetzkoy em estudos iniciados na Rússia e formulados em Praga com parceria e continuidade em Jakobson encontram ressonância na multilinearidade fonológica atual. Artigo de George Clements e Elizabeth Hume *The internal organization of speech sounds*, 1995, faz alusão à liderança do lingüista russo do início do século XX. A fonologia gerativista em *The sound pattern of english*, 1968, estipula uma mesma categorização para consoantes e vogais fundada nas propriedades fonológicas inseridas na linearidade temporal.

Pretende-se esboçar neste artigo o quadro histórico da organização sistêmica dos traços fonológicos em classes naturais. A concepção embrionária de relação de classes naturais em diferentes níveis esboçada em Praga assume relevância na fonologia multilinear que, com Clements, por exemplo, prevê um mesmo sistema categorial para consoantes e vogais, apoiado no processo variacional. As teorias inicialmente lineares encontram explicações mais ricas e sofisticadas nos posteriores modelos multilineares na complexa trajetória do estruturalismo lingüístico.

Trubetzkoy já interpreta o fonema como “a soma das qualidades relevantes do som”. Retrabalha a noção saussureana de *oposição fonológica* no sistema lingüístico e propõe um quadro de oposições fonológicas, estabelecendo um *sistema de correlações*. Numa correlação ocorre sempre uma mesma marca correlativa. Entre os diferentes grupos e subgrupos sugeridos por Trubetzkoy, distinguem-se as oposições *bilaterais* e *privativas* por seu caráter binário.

Transcreve-se, a seguir, o sistema fonemático alemão organizado por Trubetzkoy para ilustrar as oposições mais pertinentes (Muljačić, p.221, apud Brenner, s.d.):

(1)

i	y	u		v	z	
e	ø	o		x	f	s
æ	a		p	t	k	pf
			b	d	g	ts
						h
			m	n	ŋ	
						l
						r

Segue-se o sistema classificatório das oposições proposto por Trubetzkoy:

(2) Com base na relação com todo o sistema de oposições

(2.1.) Bilateral X multilateral

A primeira restringe a base da comparação a apenas dois termos do sistema. Por exemplo, /t/ e /d/ são os únicos fonemas *oclusivos dentais e orais* do alemão. Distinguem-se pela oposição *surdo x sonoro*.

A última estende a base da comparação a outros termos do mesmo sistema. A oposição /b/ e /d/ é multilateral porque os pares opositivos /b/ e /g/ e /d/ e /g/ sustentam o traço *sonoridade* das oclusivas.

A oposição *multilateral* comporta-se como *homogênea* ou como *heterogênea*.

A *homogênea* encerra membros que se podem considerar como pontos extremos de uma cadeia de oposições bilaterais como /u/ e /e/ do alemão: /u/ e /o/; /o/ e /O/; /O/ e /e/.

Na oposição *heterogênea*, não se pode introduzir fonemas que estejam em oposição bilateral entre si e com cada membro da oposição heterogênea. Exemplifica-se através do /p/ e /t/ do alemão.

(2.2) Proporcional x isolada

Define-se como *proporcional* se a relação entre seus termos se mostra idêntica à existente entre os termos de uma outra oposição (ou de várias outras oposições) do mesmo sistema. Exemplifica-se no alemão através de /p/ e /b/, existente também entre outros fonemas como /t/ e /d/, /k/ e /g/ e /s/ e /z/.

A relação entre /p/ e /f/ caracteriza-se como *isolada*, dado que nenhum par de fonemas alemães se distingue desta forma. Se essa língua comportasse o fonema /ʒ/ a oposição deixaria de ser única, tornando-se proporcional pela presença de par semelhante /b/ e /ʒ/.

(3) Com base na relação dos membros da oposição entre si

(3.1.) Privativa/gradual/equipolente

A oposição se chama *privativa* quando um de seus membros se caracteriza pela presença e o outro pela ausência de *marca*. No par /p/ e /b/ do alemão, a marca recai no primeiro membro do par por ser *tenso*.

A oposição *gradual* comporta graus diferentes de uma propriedade. Ilustra-se através das vogais /u/ e /o/ do alemão, uma vez que o primeiro detém o grau extremo (mínimo) de abertura e o segundo o grau médio.

Se os membros de uma oposição não estão em relação privativa nem gradual e os dois termos são logicamente equivalentes, obtém-se a oposição *equipolente*. Por exemplo, em alemão, /p/-/t/, /f/-/k/.

(4) Com base na extensão de seu poder distintivo no sistema

(4.1.) Oposição neutralizável/ oposição constante

Certas posições no vocábulo não permitem oposições: fronteira morfológica ou vocabular ou posição átona.

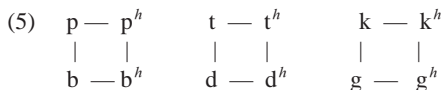
Na *neutralização*, um dos termos opositivos torna-se o representante do *arquifinema*. Apenas a oposição bilateral pode neutralizar-se. Em alemão, *rad* (roda) e *rat* (conselho) são pronunciados [Ěrat], com eliminação da consoante frouxa.

A oposição *constante* é distintiva em qualquer posição.

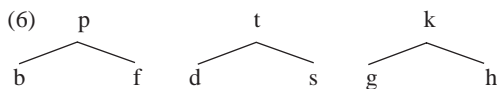
Do sistema exposto acima, resultam dois sistemas divergentes: o *coerente* agrupando oposições bilaterais, proporcionais e privadas e o *não-coerente* englobando relações multilaterais, heterogêneas e isoladas.

Trubetzkoy formulou um sistema de feixes de correlações inseridas em classes aparentadas. Um feixe resulta normalmente de duas correlações aparentadas, constituindo-se de quatro ou três termos. No primeiro caso, os dois termos de cada correlação fazem também parte da outra. No último, as duas correlações preservam apenas um termo comum. Assim, o sistema comporta correlações representadas sob forma de quadriláteros, triângulos, pentágonos, etc., podendo as figuras criar corpos geométricos bastante singulares.

As oclusivas do sânscrito, distribuídas em seis pares, comportam duas correlações: aspiração e sonoridade. Resulta um sistema de três quadriláteros (Léon et alii, Muljac&ic, •apud Brenner, s.d.):



O modelo trubetzkiano aplicado ao quadro consonântico do latim clássico fornece um sistema de correlações de três termos, passível de representação triangular (Léon et alii, apud Brenner, s.d.):



Parece bastante louvável o trabalho de Trubetzkoy relativamente à *classes naturais*. O que, entretanto, Clements (1995) enfatiza como antecipador no seu tratado reporta-se à possibilidade de articulação das classes em níveis distintos. Assim, a aspiração e a sonoridade, exemplo (5), remetem a processos articulatorios, enquanto a neutralização e sua representação sob forma de arquifonema se enquadram no nível abstrato, fonológico da língua.

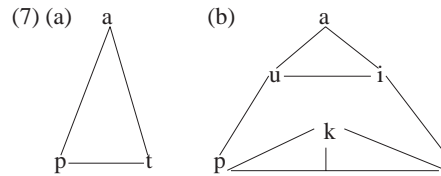
Jakobson estipula um sistema classificatório universal de caráter binário para os traços distintivos. Apoiado nos princípios de *oposição* e *contraste*, dá continuidade aos sistemas geométricos criando o *triângulo primordial*. No sistema triangular, cruza dois níveis: o *silábico* (fonológico) e o *acústico*, propriedades físicas do som (fonético).

Estudando a aquisição da linguagem infantil, seleciona o estágio labial para preenchimento da sílaba optimal inserida no esquema universal básico CV. O contraste entre duas unidades sucessivas apóia-se na polaridade entre o mínimo e o máximo de energia e o mínimo e o máximo de abertura articulatória. Na sílaba /pa/, distingue a consoante e a vogal optimal.

A escolha da oclusiva (explosão) /p/ conduz ao atributo *altura* do som que estipula a oposição *grave x agudo* [p-t] como base do triângulo. A energia baixa localizada nas baixas *versus* altas frequências do espectro contrasta com a energia elevada e concentrada da vogal /a/, elemento nuclear. Cria-se o triângulo, tendo como cume a vogal e na base as duas oclusivas mencionadas.

O triângulo primitivo pode ser desdobrado em dois outros: um vocálico e o outro consonântico, passíveis de leitura individualizada bidimensional e leitura conjunta. À compacidade de /a/, opõe-se a base vocálica difusa, *grave x agudo* [u-i], formando-se o triângulo vocálico. O triângulo consonântico redobra a oposição e recebe um cume consonântico, a oclusiva velar - /k/. Sejam os triângulos (Jakobson,

Essais, apud Brenner, s.d.):



Conforme alusão acima, o modelo triangular utiliza um critério fonológico contrastivo inicial entre consoante e vogal inserindo esses elementos numa categorização fonética de base acústica (grave x agudo/compacto x difuso).

Noam Chomsky & Morris Halle em *The sound pattern of English*, 1968, procuram revalorizar os estudos fonéticos associando-os à fonologia. Descentralizam o foco acústico atribuído aos estudos fonéticos por Jakobson para a motivação articulatória. Concebem os componentes gramaticais articulados conforme a corrente gerativista. O componente fonético constitui a saída do componente fonológico fornecendo uma interpretação fonética à descrição sintática da estrutura de superfície. Nesse nível, situam-se as matrizes lexicais de duas dimensões distribuídas no eixo da temporalidade. As colunas correspondem aos segmentos sucessivos e as linhas aos nomes dos traços fonéticos com função fonética. A concepção de fonema se restringe ainda a um complexo (feixe) de propriedades, caracterizando-se os traços como escalas físicas.

Prevêem uma mesma categorização para consoantes e vogais. Na base de um sistema binário com sinalização matemática para comprovação ou não da marca de um atributo reúnem num mesmo sistema classificatório todos os segmentos. Verifique-se a representação matricial a nível de léxico para a palavra do inglês *stun* – atordoar (Chomsky & Halle, p. 294-5):

(7)

segmento	+	+	+	+
consonântico	+	+	-	+
vocálico	-	-	+	-
nasal	-	-	-	+
baixo	-	-	-	-
alto	-	-	+	-
posterior	-	-	+	-
arredondado	-	-	+	-
anterior	+	+	-	+
coronal	+	+	-	+
contínuo	+	-	+	-
estridente	+	-	-	-

A teoria multilinear abandona a idéia de *feixe de traços* bem como a concepção de *matriz*, argumentando contra a distribuição aleatória dos atributos dos segmentos em favor de uma organização sistêmica das propriedades de cada segmento. Numa teoria mentalista como a de Clements, os traços são concebidos como entidades psicológicas, definidas acústica e articulatorimente, estabelecendo uma ligação entre a representação cognitiva da fala e sua manifestação física. Conseqüentemente, os sons da fala são percebidos e armazenados na memória de uma forma predominantemente categorial. Impõe-se como decorrência a interpretação do componente fonológico como estruturado em *classes naturais* onde se inserem os *traços fonológicos*, conforme proposição de Clements & Hume (1995).

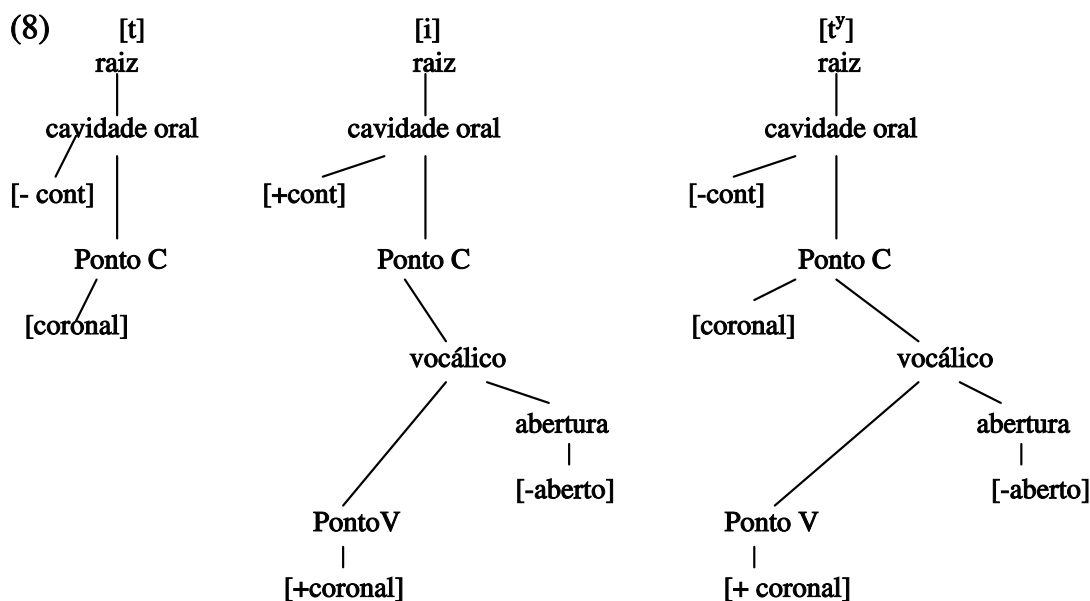
No artigo de 1985, Clements defende o aparato da produção da fala como *componencial*: os atos articulatorios particularizam-se por sua coordenação e simultaneidade de movimentos. A representação

da constituição de um fonema deve reproduzir, pois, essa estruturação articulatória e acústica que mantém uma unidade. As propriedades fonêmicas inserem-se numa configuração categorizada e hierarquizada cujos nós terminais são os traços e os constituintes intermediários, os nós categoriais. Manifesta-se uma articulação entre os planos fonético, fonológico e psicológico.

Os traços dispostos em linhas processam relações, inicialmente, em sua própria categoria e, após, com traços de outras categorias. Um trabalho inovador de Clements (1993) reporta-se a um tratamento unificado de consoantes e vogais quanto ao ponto de articulação.

Propõe fundamentalmente quatro traços inseridos na categoria *ponto de articulação* para consoantes e vogais: [labial], [coronal], [dorsal] e [radical].

Para ilustrar selecionam-se os segmentos [t] e [i], ambos portadores do traço *coronalidade*. Para resolver a distinção entre *consoante* e *vocóide* (vogal e semivogal), Clements insere nas árvores com traço vocálico um outro nó categorial *vocóide* que coloca a consoante num plano distinto do da vogal e da semivogal. A articulação secundária como a palatização funde os dois sistemas. Verifiquem-se as configurações (Clements, 1993, p. 103):



Observa-se que a vogal e a consoante palatizada recebem um novo nó categorial *vocálico*, possuindo a última dois pontos de articulação, sendo principal o consonântico. A configuração em níveis revela propriedades comportamentais dos fonemas. Os níveis inferiores da árvore comprovam maior capacidade de propagação do fonema. O traço *PontoV* atravessa as consoantes intermediárias que permanecem neutras ou *transparentes* na harmonia vocálica, enquanto o *Ponto C* é bloqueado pelas vogais que se mostram *opacas* ao processo. Em resumo, Clements (1993) demonstra que certas consoantes e certas vogais formam *classes naturais* possuindo, apesar das peculiaridades comportamentais, processos paralelos.

Pretende-se enfatizar, neste artigo, a continuidade registrada na conceituação de classe natural promulgada em Praga com Trubetzkoy.

Referências bibliográficas

- BRENNER, Teresinha de Moraes (1996). *Une approche multilinéaire de la variation dialectale des consonnes occlusives et liquides chez les pêcheurs de Florianópolis*. Tese de Doutorado. Paris, Sorbonne-Nouvelle.
- BRENNER, Teresinha de Moraes (em redação). *Fundamentos da fonologia multilinear*. Projeto de Pesquisa. Florianópolis, UFSC.
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. (1973). *Principes de phonologie générative*. Paris, Éditions du Seuil.
- CLEMENTS, G. (1993). Lieu d'articulation des consonnes et des voyelles: une théorie unifiée. IN: LAKS & RIALLAND, *Architecture des représentations phonologiques*. Paris, CNRS Éditions.
- CLEMENTS, G. & HUME (1995). The internal organization of speech sounds. IN: GODSMITH, *The handbook of phonological theory*. Cambridge, Blackwell.

O valor temporal de presente na fala de Florianópolis

Tereza Santos da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina¹ - UFSC

ABSTRACT: This paper aims to deal with the variation among tenses codified in Portuguese as “futuro do pretérito” and “pretérito imperfeito” indicative, in the speech of Florianópolis, Brazil. Such forms alternate themselves. These variants are substituted in the representation of different temporal values: future, past and present, being constituted in three different variable rules.

PALAVRAS-CHAVES: valor temporal, variante, ponto de referência.

Introdução

A alternância entre o Pretérito Imperfeito e o Futuro do Pretérito do modo indicativo ocorre frequentemente no português falado no Brasil, podendo apresentar-se das seguintes formas: 1) os verbos flexionados no **Pretérito imperfeito** (PI) costumam ser empregados nos contextos em que o esperado seria o **Futuro do pretérito** (FP); 2) verbos com morfologia temporal de **futuro** podem ser usados no lugar do **imperfeito** e 3) ambas as formas costumam ser tomadas pelo **Presente** (Pres.). Isso é fácil de comprovar através de dados como estes:

(1) ... mas eu *acho* que isso *ficaria* hoje em torno bem, bem dos quinhentos reais ...

(FLP 02 – L 718)²

(02) A gente sempre guardava uma economia e com aquela economia, devido aos juros, a gente podia se manter ... mas agora, ó, pra mim, eu *achava* que estava melhor antes. (FLP 12,L 134)

No exemplo (01), o informante emite uma opinião cotemporal ao momento da enunciação, empregando a forma verbal *ficaria*, verificando-se a alternância (FP e Pres.), forma esta utilizada com o valor temporal de **presente** no dado considerado. Depois ele usa, no exemplo (02), a forma *achava* a qual também possui as mesmas propriedades temporais.

De acordo com a gramática tradicional (GT), há três possibilidades de emprego das formas verbais, todas relacionadas à modalidade, quais sejam: a) uso do PI pelo FP (valor: certeza sobre fatos futuros); b) uso do FP pelo PI (valor: incerteza sobre fatos passados); e c) uso de uma ou de outra dessas formas (PI ou PF) pelo Pres. (valor: polidez, conselho ou advertência) (cf. Bechara, 1975:274; Cunha & Cintra, 1985:440).

Entretanto, no discurso oral, ocorrem casos de uso variável os quais aparentemente alteram o padrão estabelecido, ou seja, nem sempre esta alternância pode ser atribuída exclusivamente à modalidade. Veja-se o dado abaixo:

(03) E – AIDS. Achas que como seria a relação da família com essa pessoa? Como deveria ser?

F – Eu acho que não é o você conversar e dar o afeto que venha lhe prejudicar. Eu acho que não. Você tem que fazer é o seguinte: não o problema – “ Ah, ele está tuberculoso”, como existia tuberculose na época, que *era* uma doença contagiosa, mas – você não *deixava de visitar* o seu pai, o seu primo, o seu tio, ou por lá um amigo seu, não *deixaria de visitar* um ente querido porque ele está com doença contagiosa, não, negativo. Você tem que ir dar o ap – o apoio. (FLP 2, L590)

No trecho acima, o informante alterna as duas formas do mesmo item lexical (*deixava/deixaria*) contidos em cada locução, sem alterar o *valor temporal de pretérito imperfeito* atribuído pelo ponto de referência *era*, cotemporal a cada expressão da situação.

Parece improvável que como consequência da condicionante implícita ‘Se acontecesse uma coisa assim...’, ‘visitar o pai’ seja mais certo que ‘visitar um ente [...]’.

Apesar da previsão da GT, é difícil definir a variação, de modo

objetivo, em contextos gerais pois há situações específicas em que pode ocorrer uma ou outra escolha.

Acreditamos que não é fácil estabelecer os contextos de uso de **PI** e de **FP**, em especial quando se depara a com a possibilidade de uso alternante dessas formas com valor temporal ou de **pretérito imperfeito**, ou de **futuro do pretérito**, ou de **presente**. Prazeres da Costa (1998) desenvolveu estudo sobre a alternância entre o **PI** e **FP** no português falado no Rio de Janeiro, considerando como critério para seleção dos dados analisados “a expressão de informação no âmbito do *irrealis*”. Nosso critério na definição do envelope de variação foi diferente. Optamos por separar **valor temporal** de **valor modal**, e nessa tentativa mostramos, por razões metodológicas, que há quatro possibilidades de uso alternante (PI ~ FP ~ *Ia ~ iria* + *Inf*) para cada valor temporal. E a partir deles tentamos estabelecer três regras variáveis: valor temporal de **PI**, valor temporal de **PF** e valor temporal de **Pres**.

1. Delimitação das variáveis

Propomos uma visão funcionalista da categoria de tempo segundo a qual a **referência temporal** é estabelecida pelo tempo verbal da situação que é localizada relativamente ao **momento de fala** (presente, passada ou futura), por elementos de especificação temporal (advérbios), e pelo **ponto de referência R** ao qual a situação se ancora (Givón, 1995).

Coan (1997), em seu trabalho sobre a variação entre o pretérito perfeito e o mais que perfeito, parte da estrutura de três pontos proposta por Reichenbach³ e propõe algumas modificações no que se refere ao ponto de referência. Diferentemente deste, a autora considera que o momento de fala é o ponto de referência para situações codificadas no pretérito perfeito simples, sendo as marcas adverbiais, quando presentes, apenas especificadoras de tempo (Reichenbach postula, neste caso, o advérbio como ponto R). Coan considera ainda que o falante estabelece vínculos temporais envolvendo o momento da enunciação, o tempo da situação mencionada e o ponto de referência R, de modo que a existência de um ponto de referência no enunciado se deve à necessidade de especificação de um segmento da linha temporal ao qual a situação em foco está ancorada, o que contribui decisivamente para a compreensão daquilo que é enunciado.

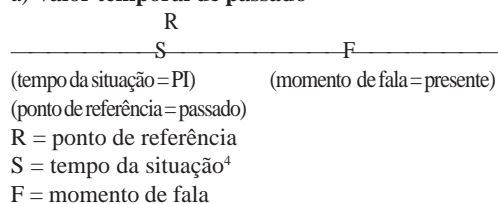
Para se ter um panorama geral das três possibilidades de uso alternante de PI e FP, mostramos, através dos diagramas a seguir, a localização temporal das variantes.

¹ Tereza Santos da Silva é Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e atua como professora de ensino médio no Colégio Agrícola Camboriú – UFSC.

² Os dados de análise para este trabalho foram extraídos do Banco de Dados do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil). A coleta de dados segue a metodologia de Labov, voltada para estudos de Sociolinguística Variacionista.

³ REICHENBACH, H. “The tenses of verbos”. *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Macmillan Company, 1947.

a) Valor temporal de passado

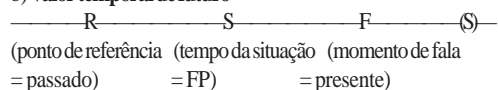


Explicitando a linha temporal: *o PI é o tempo verbal que codifica uma situação S (evento ou estado) passada em relação ao momento de fala F e cotemporal a outra situação também passada, à qual se ancora tomando-a como ponto de referência R.* Exemplificando:

(04) *Naquele tempo* a merenda era servida em caneco de esmalte, não, em caneco de plástico, ou não, na época seria caneco de esmalte. (FLP 18, L 357)

Neste caso, *seria* é passado tendo como ponto R uma situação também passada (era), cotemporal e incluída no intervalo de tempo da situação codificada no PI.

b) Valor temporal de futuro



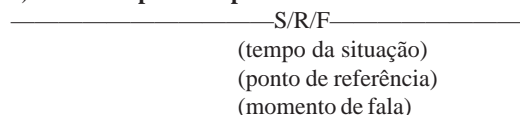
Explicitando a linha temporal: *o FP é o tempo verbal que codifica uma situação S (evento ou estado) passada e posterior a outra situação também passada, à qual se ancora tomando-a como ponto de referência R (podendo se projetar para além do momento de fala).*

(05) Se ficasse de comprar o carro depois do dia quinze, aí não daria mais. (FLP 10, L 1236)

No exemplo acima, *daria* é futuro em relação ao ponto de referência passado (*ficasse de comprar*), e passado em relação ao momento da enunciação.

Em (6) temos valor temporal de presente, para as formas destacadas, melhor visualizado no diagrama a seguir:

c) Valor temporal de presente



Explicitando a linha temporal: *o Presente é o tempo verbal que codifica uma situação S (evento ou estado) presente, cotemporal ao momento de fala, ao qual se ancora tomando-a como ponto de referência R.* Exemplificando:

(06) E - Será que se pode dizer que tua família é uma família tradicional do Saco dos Limões?

F - Podia, podia dizer porque meu pai é o fundador não só do Saco dos Limões, mas do Caieira. (FLP 12, L1319).

Parece que para se apreender o valor temporal relativo a cada situação, não basta o reconhecimento do momento de fala (presente, passado ou futuro). Antes é preciso que se considere o ponto R do dado em questão e sua localização no eixo temporal.

Para esse trabalho, a expectativa é que haja recorrência da variante PI nas situações com o valor temporal de presente.

2. Metodologia

Nosso objeto para esse artigo é a análise de uma das três variáveis apontadas, a saber, a alternância entre PI e FP com **valor temporal de presente**, conforme diagrama c) acima. A escolha desta variável

vel não se deve inteiramente ao aspecto quantitativo, mesmo porque esta não contempla um número expressivo de dados. Elegemos esta variável na tentativa de mostrarmos que esse valor temporal, via de regra, aponta para a factualidade da situação, já que se leva em consideração a coincidência entre o ponto de referência e o tempo da situação (ambos presentes), perspectivados a partir do momento de fala, também no presente.

Os dados analisados podem alternar com PI ou FP em formas simples e/ou perífrases. Todavia, em alguns casos, a alternância de uma forma pela outra só pôde ser parcial devido a ambigüidade do sentido da situação, em função da mudança do ponto de referência. Eliminamos alguns dados da nossa análise, pois seria inadequado incluir-se nela exemplos assim:

(07) [...] Desterro, é uma coisa que já tinha sido, né? chamado, então, não era um nome, assim, que todo mundo ia ficar aborrecido, porque tiravam o nome de Florianópolis. (FLP, 12 L 1355)

No exemplo acima, era alterna com seria, cotemporal a *é*. Já na substituição por *ia/iria ser* ou *podia/poderia ser*, altera-se o sentido do dado que adquire uma conotação de futuridade em relação ao ponto de referência (é). O que parece cotemporal passa a se projetar para além do momento de fala.

Através de entrevistas com 24 informantes de Florianópolis e de acordo com os estratos sociais *sexo, idade* (25-50 e mais de 50 anos) e *escolaridade* (primário, ginásio e colegial), realizou-se um levantamento (895 dados) no banco de dados do Projeto VARSUL.

3. Análise e discussão dos resultados

A principal questão que conduz nossa discussão é esta: que fatores lingüísticos e/ou sociais condicionam a escolha de uma das variantes: PI de verbo simples (Ex.: *achava*), FP de verbo simples (Ex.: *acharia*), PI em perífrase (Ex.: *ia achar*), FP em perífrase (Ex.: *iria achar*), PI em locução (Ex.: *podia achar*) e FP em locução (Ex.: *poderia achar*) _ para representar **valor temporal de presente**?

Foram controlados na análise os seguintes grupos de **fatores lingüísticos**: *valor temporal, referência temporal, modalidade, forma verbal, alteração do ponto de referência, verbo auxiliar, conjugação verbal, paralelismo formal, ambiente sintático, gênero discursivo, tópico discursivo, duração da entrevista* e os **fatores sociais** já mencionados (*sexo, idade e escolaridade*).

Em virtude do reduzido número de dados para uma das variantes (*Iria + INF*), a análise que segue contempla os fatores condicionantes para as três outras variantes.

Ao longo da análise, trabalhamos com duas variáveis dependentes: num primeiro momento tratamos como variantes as formas de pretérito imperfeito *versus* futuro do pretérito, abordando conjuntamente verbos simples e perífrases; num segundo momento testamos os grupos de fatores em relação a cada uma das formas utilizadas, a saber, pretérito imperfeito de verbo simples, futuro do pretérito de verbo simples e perífrase de *INF*. E deixamos de mostrar, neste artigo, o tratamento dado às ocorrências com locuções verbais.

Variável III : com valor temporal de presente.

A distribuição dos dados em suas duas formas alternantes (verbos simples em PI e verbos simples em FP) às quais é atribuído o *valor temporal de presente* foi a seguinte: 65% das formas empregadas foram de PI contra 29% de FP.

Observação: As formas *Ia/iria INF* (6% do total) não foram usadas como valor de aplicação na rodada estatística para a variável III (valor temporal de presente) uma vez que tivemos poucas ocorrências

⁴Adotamos, a exemplo de Coan, a terminologia Situação (S) para o que Reichenbach chama Evento (E).

com a forma *la* INF e nenhuma ocorrência com *Iria* + INF.

3.1 Primeira variante: Uso do **PI** de verbos simples com o valor temporal de presente

Os fatores lingüísticos considerados não foram significativos para essa variável. Foram selecionados apenas os fatores sociais *escolaridade* e *idade*.

3.1.1 Escolaridade

Nossa hipótese para esse grupo de fatores é que os mais escolarizados fariam menor uso de **PI** do que os menos escolarizados. Isso por conta do estatuto padrão adotado no ensino regular. Os resultados não confirmaram nossa expectativa: 69% do ginásio e colegial faz uso do **PI** (.65), contra 30% do primário (.13), levando-nos à constatação de que os indivíduos com escolaridade mais alta privilegiaram o uso de **PI**, ao passo que os menos escolarizados fazem pouco uso dessa forma verbal para referir valor temporal de presente.

3.1.2 Idade

Nossa expectativa para esse grupo de fatores é que os mais jovens façam mais uso do **PI** do que os mais velhos, a exemplo do que já se verificou para os demais valores temporais.

Os resultados confirmam nossa expectativa e corroboram valores anteriormente apontados: 74% dos mais jovens usam mais **PI** (.66), independentemente do valor temporal que lhe é associado (a significância estatística se revelou apenas para o valor de *presente*).

3.2 Segunda variante: Uso do **FP** de verbos simples com valor temporal de presente.

Numa rodada que teve **FP** como valor de aplicação, não foi selecionado nenhum grupo de fatores lingüísticos. Foi selecionado apenas o grupo de fatores sociais *sexo*.

3.2.1 Sexo

Nossa hipótese para esse grupo de fatores diz respeito à possível interferência dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na sociedade, criando-se a expectativa de que as mulheres estariam usando a forma considerada de maior prestígio, ou seja, fariam mais uso das formas simples de **FP**, enquanto que os homens fariam mais uso do **PI**.

Nossa expectativa para este grupo de fatores não foi confirmada uma vez que o **sexo masculino** inibe o uso de **PI**, com os homens empregando mais as formas de **FP** (42%), com peso relativo .68,

enquanto os informantes do **sexo feminino** fazem mais uso das formas de **PI** (.70) e apresentam menor percentagem de uso de **FP** (13%), com peso relativo .30.

Considerações finais

Podemos sistematizar os resultados que obtivemos para o valor temporal de presente nos seguintes termos: a variável III (valor temporal de presente), a exemplo das anteriores, mostrou uma distribuição de formas com maior frequência para o uso do **PI** (70%) contra o menor percentual de uso das formas de **FP** (30%). Estamos supondo que existem razões pragmático-culturais condicionando o uso alternado dessas formas, o que precisaria ser melhor controlado. Esta foi a única variável a mostrar-se sensível a fatores sociais, da seguinte maneira: o emprego de **PI** é condicionado pela *escolaridade* e pela *idade* (indivíduos mais escolarizados e os mais jovens fazem mais uso de **PI**); e o emprego de **FP** é condicionado pelo *sexo* (homens usam mais **FP**). Diferentes das variáveis anteriores, não houve condicionamento lingüístico na variação com valor temporal do presente.

Consideramos como aspecto mais relevante do presente trabalho a tentativa de isolar, metodologicamente, elegendo primeiro, apoiado na noção de ponto de referência, como critério definidor da variável analisada.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 19ª ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975.
- CAMARA, Jr. JM. *A forma verbal portuguesa em -ria*. Georgetown, Georgetown University, 1967.
- COAN, M. *Anterioridade a um ponto de referência no passado: pretérito (mais que perfeito)*. Florianópolis, UFSC, 1997: Dissertação de Mestrado.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985
- GIVON, T. *Syntax - a functional - typological introduction*, vol. II. Amsterdam Philadelphia. J. Benjamins. 1990.
- _____, *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins. 1995.
- PRAZERES, A L. *A variação entre as formas de futuro e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade Letras, 1998. Dissertação de Mestrado.

A evolução do apagamento da vibrante pós-vocálica em Porto Alegre

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

ABSTRACT: This paper is a study of the postvocalic trill deletion in Porto Alegre dialect under the observations of change in apparent and real time, using three corpus in different times. The results show that deletion is happening in the infinitives and that the age, sex and has important role.

PALAVRAS-CHAVE: vibrante pPosvocálica, apagamento da vibrante, variação fonológica; mudança.

1. Introdução

As realizações do *r* nos dias atuais são bastante diversificadas, coexistindo variantes em conformidade com o dialeto. Estas formas passam por um processo de mudança, que está afetando o modo e a zona de articulação (vibrante para fricativo; anterior para posterior). A vibrante é também problemática na aquisição, pois é adquirida mais tardiamente, e em sua representação no sistema, cujo estatus fonológico é duvidoso (cf. Monaretto, 1992).

Neste trabalho apresentar-se-á uma dessas questões: o processo evolução do apagamento da vibrante posvocálica através de um recorte transversal de amostras sincrônicas em função de fatores sociais dos informantes, análise chamada de *tempo aparente*, e por meio do encaixe histórico da variável para exame de sua transição em diferentes épocas, investigação designada *tempo real*, segundo Labov (1994, p. 83).

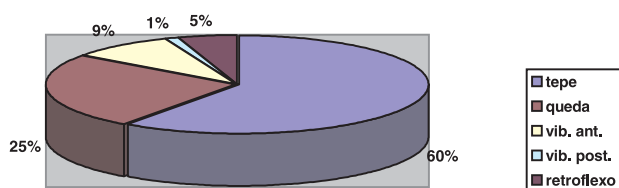
O alvo de nosso estudo será a região Sul do Brasil, que, de certa maneira, pode ser considerada conservadora por ser uma região onde o índice de preservação da estrutura silábica CVC, sem o apagamento do *r*, é mais elevado do que em outros dialetos. Escolhemos, em particular, a cidade de Porto Alegre para examinarmos os processos de mudança, tendo em vista que essa capital faz parte do *corpus* do projeto NURC e do projeto VARSUL, permitindo-se analisar a evolução da vibrante em períodos de tempo distintos.

2. Realização do /r/ em dados de Porto Alegre/RS: processo de mudança

Em análise anterior (Monaretto 1992, 1997), a realização do /r/ na fala do Sul do Brasil é condicionada basicamente por duas variáveis: a sílaba e o grupo geográfico. Conforme a posição que ocupa na sílaba: se pré-vocálico, a forma preferida é r-forte (fricativo velar e vibrante alveolar); se pós-vocálico, r-fraco é a variante predominante, mais precisamente o tepe.

Na posição de coda, o número de variantes é grande, caracterizando-se por ser um ambiente de variação por excelência, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

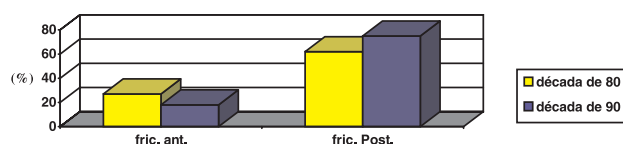
GRÁFICO 1 - Realização do *r* na posição de coda em Porto Alegre



Já, na posição de ataque, o aparecimento de variantes é determinado sociolingüísticamente, pois o uso de certas formas depende da etnia do informante (alemão, italiano ou espanhol).

Tanto em posição pré-vocálica como pós-vocálica, observa-se um processo de mudança, em que variantes são utilizadas em detrimento de outras. Comparando os resultados obtidos em Monaretto (1992 e 1997), em duas amostras de períodos distintos, em início de sílaba, observa-se a diminuição da vibrante anterior, que dá espaço para a fricativa velar, segundo Gráfico 2.

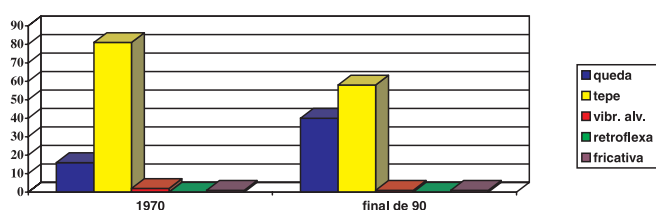
GRÁFICO 2 - Pronúncia do /r/ pré-vocálico no falar portalegrense em dois períodos de tempo



Da década de 80 para a de 90, diminuiu, na posição prevocálica, a vibrante anterior e, como consequência, a vibrante posterior aumentou.

Em final de sílaba, tendo como base resultados de pesquisas desenvolvidas em Monaretto (1992, 1997 e 2000), em um intervalo de 30 anos aproximadamente, há um decréscimo do tepe e um aumento do apagamento, conforme o Gráfico 3 revela.

GRÁFICO 3 - Pronúncia do /r/ pós-vocálico no falar portalegrense em dois períodos de tempo



Diante do crescimento do apagamento da vibrante na posição pós-vocálica, este trabalho versará sobre a evolução dessa variante em três períodos de tempo. Acreditamos que o apagamento da vibrante cresce com o passar do tempo, como um processo de enfraquecimento que afeta a estrutura silábica CVC para CV.

2.1 A amostra

Para retratar o processo de mudança da vibrante em dados de Porto Alegre, região sul do Brasil, aproveitamos dados de diferentes bancos, coletados nessa região com propósitos de estudos diferentes dessa. Por isso, as amostras utilizadas para o estudo da mudança da vibrante não são homogêneas, mas, por serem coletadas em diferentes épocas, em um intervalo de dez anos aproximadamente, cremos serem

valiosas para interpretar a evolução da vibrante através dos tempos. Assim, dispúnhamos três conjunto de dados, referentes aos anos:

- 1) 1970, coletado pelo projeto NURC;
- 2) 1989, coletado pelo projeto VARSUL¹
- 3) 1999, dados do recontato do NURC e dados de ampliação de amostra, ambos coletados pelo projeto VARSUL.²

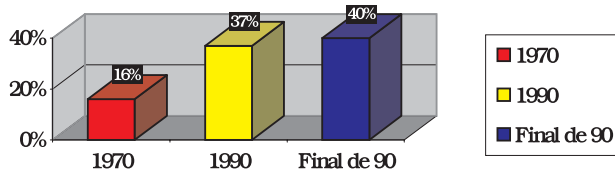
Foram utilizados de cada amostra, respectivamente, doze informantes de ambos os sexos, distribuídas em três faixas etárias, compreendidas em: 25 a 39 anos; 40 a 54 anos; e 55 anos em diante. Da 3ª amostra, 6 indivíduos pertencem ao corpus de recontato³,

As variáveis lingüísticas examinadas foram: posição da vibrante na palavra (medial ou final), contexto precedente (vogal anterior, vogal posterior), contexto seguinte (oclusivas, fricativas, nasais, laterais, vibrantes, africadas, vogais ou pausa), classe morfológica (verbos: conjugados ou no infinitivo; não-verbos: substantivos e adjetivos e outras palavras: advérbios, conjunções, preposições e pronomes), função do /r/ (morfêmico e não-morfêmico), dimensão da palavra (se monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo), acento lexical (se a vibrante está em sílaba acentuada ou não) e ritmo (fala normal ou fala acelerada).

3. Resultados

Segundo a análise de amostras que se distanciam em quase 30 anos, a supressão parece crescer, conforme podemos ver no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 A Evolução da Queda da Vibrante Pós-Vocálica em Porto Alegre



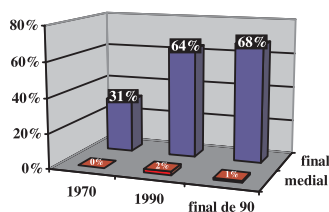
Segundo o Gráfico 4, a frequência de apagamento da vibrante mais que dobrou em 30 anos de história (16% a 40%). As pessoas, que tempos atrás preservavam o r na posição de coda, agora apagam-no mais, acompanhando a tendência à queda desse segmento, cujo processo já se encontra avançado em dialetos de outras regiões do Brasil (cf. Callou, Moraes e Leite, 1998).

Vejamos os fatores intervenientes nesse processo de apagamento da vibrante posvocálica.

3.1 Análise de fatores estruturais e sociais

Nos três períodos de tempo analisados, foram selecionados pelo VARBRUL os seguintes grupos em ordem decrescente: *função*, *classe morfológica*, *posição* e *idade*. A variável função, que analisava a função morfêmica do r, foi retirada dos dados, em uma análise posterior, tendo em vista que interferia nos verbos no infinitivo. Sendo assim, podemos ver que a posição do r na palavra é fundamental para seu pagamento, o que pode ser testemunhado pelo Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Apagamento da Vibrante Pós-Vocálica segundo sua Posição na Palavra.



A posição final é, pois, um fator determinante para o apagamento da vibrante.

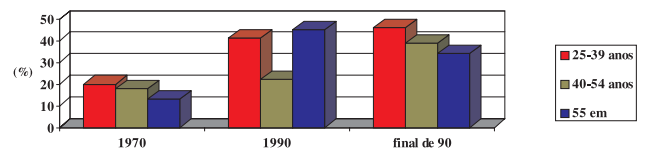
A variável classe morfológica, resultado já esperado, determina que o apagamento ocorra praticamente em verbos, como pode ser visto na Tabela 1.

TABELA 1 O Apagamento da Vibrante Pós-Vocálica segundo a Classe Morfológica

Amostra Classe	1970		1990		Final de 90	
	Apl/Tot	PR	Apl/Tot	PR	Apl/Tot	PR
Verbos	64/173 (37%)	.91	369/402 (92%)	.90	557/624 (89%)	.92
Não-Verbos	1/308 (0%)	.11	20/205 (10%)	.14	12/214 (6%)	.07

A idade revelou ter papel também conforme Gráfico 6.

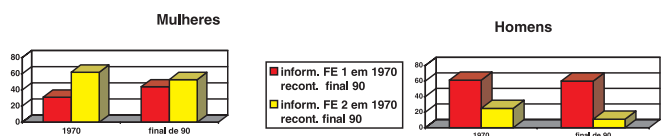
GRÁFICO 6- A Evolução do apagamento da Vibrante Pós-vocálica conforme a Faixa Etária



A queda do r na década de 70 e em final de 90 cresce entre os mais jovens, decaindo com o passar da idade, e em 1990, o resultado inverte, sendo que a faixa intermediária diminui o apagamento. Cremos que essa diferença é causada pela escolaridade dessa amostra de 90, que se distingue das outras duas por seus informantes não terem nível superior.

Analisando os mesmos informantes, recontatados aproximadamente 30 anos depois e separados por sexo, observamos, segundo o Gráfico 7, que não há diferenças significativas na passagem de uma faixa etária para outra, mas que a mulher ainda é a mais suscetível à aplicação da regra.

GRÁFICO 7: Sexo e Idade no Apagamento da Vibrante Pós-Vocálica em Porto Alegre



4. Conclusão

A evolução do apagamento do /r/ pós-vocálica confirma-se em três períodos distintos de tempo, na fala de Porto Alegre e esse

1 Parte deste corpus foi utilizado em Monaretto (1997), através de uma análise "n-área", em que a vibrante anterior, entre outras variantes, é examinada, e outra parte em Monaretto (2000), por meio de uma análise binária do apagamento do /r/ posvocálica.

2 O projeto VARSUL ampliou sua amostra de Porto Alegre a fim de formar um grupo de informantes em uma terceira faixa etária e com instrução superior, sendo que alguns destes faziam parte da amostra do NURC e foram recontatados.

3 Escolhemos 6 pessoas que tiveram sua fala gravada em 1970 e que em 1999 foram reentrevistadas, a fim de analisar a fala das mesmas pessoas 30 anos depois. Por consequência, tivemos que dividir essa amostra em apenas duas faixas de idade. Na década de 70, os informantes classificavam-se na primeira e segunda faixas, e no final de 90, pertenciam a segunda e terceira faixa respectivamente.

Posters

Discurso e classe social: análise da estrutura de roteiros em crianças de escolas públicas e particulares

Ana Cristina P. S. de Macedo (Orientadora)
Alexsandro Macêdo Saraiva
Universidade Federal do Ceará

ABSTRACT: *The aim of this paper is to verify the existence of possible differences in discourse produced by 3 to 7 year old children who belong to private and public schools of Fortaleza. The qualitative and statistical analyses of the responses elicited through a questionnaire about their everyday activities highlight that there aren't significative differences in their discourse. Only social linguistic differences have been found.*
PALAVRAS-CHAVE: *discurso, roteiro, classe social*

Muito se tem debruçado ao longo dos anos no intuito de se esboçar uma teoria completa e plausível sobre o desenvolvimento da linguagem que explicasse as diferenças existentes nos discursos de sujeitos de padrões sócio-econômicos diferentes. Isto compreende levar em consideração diversos fatores intra e interpessoais, sociais, culturais etc que estariam influenciando o desempenho lingüístico de um indivíduo.

O primeiro ponto é definir o papel da língua na vida humana. Isto se constitui uma tarefa muito complexa, que tem motivado muito filósofos e pensadores desde os tempos da filosofia antiga até os dias de hoje. Estamos certos de que a linguagem permeia grande parte dos nossos estados mentais, de modo a tornar possível a sua expressão por meio da palavra. Este compartilhamento da esfera puramente individual para o coletivo, por intermédio da linguagem, possibilitou o surgimento da cultura humana, em toda sua diversidade e riqueza de significados. Foi então, a partir de tais premissas, que muitos estudiosos se debruçaram sobre a relação existente entre pensamento e linguagem, numa perspectiva ontogenética e filogenética do desenvolvimento humano, especialmente no século XX, quando a psicologia adquiriu status científico.

Sem adentrarmos muito sobre esta questão, podemos dizer que muitas teorias desenvolvidas até então variavam da subestimação à superestimação da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Estas últimas, muito difundidas na década de 70, serviram de pano de fundo para a sustentação das chamadas teorias do déficit cultural e foram largamente difundidas no sistema educacional para justificar programas de educação compensatória para crianças de classes sociais baixas, como afirma Slobin (1980). Esta se fundamenta na noção de que a privação cultural – aparentemente observada em bairros pobres de centros urbanos e zonas rurais – tem como resultado um déficit de linguagem o que, supostamente, retardaria ou bloquearia o pleno desenvolvimento cognitivo.

Paralelamente a tais concepções a Psicolingüística, que visa por excelência perscrutar as relações entre pensamento e linguagem em sua miríade de manifestações, em oposição a tais idéias, veio a reforçar trabalhos de muitos estudiosos, mostrando que a linguagem constitui apenas como um dos diversos fatores que influenciam no desenvolvimento cognitivo, pois, antes de definir, ela reflete tal desenvolvimento (Vigotski, 1962/1988; Piaget, 1947; Chomski, 1974; Slobin, 1980; entre muitos outros). Sem negar a sua importância, digamos que a linguagem é necessária, mas não indispensável para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Holos & Cowan (1973; apud Slobin, 1980) ao realizar estudos com crianças de fazendas isoladas, vilas e cidades da Noruega observaram que as primeiras eram avançadas no pensamento lógico concreto (propriedades físicas dos objetos e suas relações), pois o ambi-

ente de pouca interação verbal, o que é entendido por alguns como ambiente culturalmente privado, proporciona maior interação com objetos. As crianças de vila e cidades, diferentemente, desenvolviam grande capacidade de desempenhar o papel de outrem, devido à socialização intensa. O interessante é que zonas diferentes de desenvolvimento cognitivo parecem ter sido estimuladas sem causar, no entanto, interferência direta no desenvolvimento cognitivo geral, além de que o desenvolvimento da linguagem mostrou-se similar nos três ambientes. Disto conclui-se que existem meios não-verbais de estimulação do desenvolvimento cognitivo e que tais devem ser levados em consideração na prática pedagógica.

Para deixar mais claro a hipótese inicial desse trabalho, os estudos de Labov (1970; apud Slobin, 1980) sobre os dialetos americanos - Black English e Standard English – variantes oriundos de classes sociais diferentes, revelaram que nos primeiros, lugares economicamente menos favorecidos, observou-se a formação de verdadeiros guetos lingüísticos, com características diferentes do inglês padrão. Disto concluiu o autor que diferenças sociais não determinam diferenças cognitivas, mas sim estruturas lingüísticas diferenciadas.

Partindo de tais considerações este trabalho objetiva averiguar a existência ou não, de possíveis diferenças existentes nos discursos de crianças na fase pré-escolar e início da escolarização de escolas públicas e particulares de Fortaleza, segundo padrões sócio-econômicos, em virtude da suposição de que possa haver uma determinação social que proporciona uma diferenciação no desempenho a nível de discurso entre diferentes classes.

Deste modo, levantamos a hipótese de que não há diferença significativa no uso de seqüências de ações (ordem lógica, inversa e oscilatória) quanto ao nível sócio-econômico entre crianças de fase pré-escolar e início da escolarização de tal amostra, segundo os critérios de sexo e idade.

A metodologia utilizada consistiu em uma coleta de informações sobre o conhecimento de mundo em formação na criança. Trabalhamos com um total de 100 (cem) crianças (meninos e meninas), na faixa etária de três a sete anos, pertencentes a escolas e creches públicas e particulares da cidade Fortaleza, escolhidos aleatoriamente dentro da população. Estes foram caracterizados em dois grupos distintos: os da fase pré-escolar (3 a 4 anos e 11 meses) e os da fase de início de escolarização (5 a 7 anos). Através de entrevistas individuais gravadas sobre eventos corriqueiros do seu dia a dia, desde o café da manhã até o jantar, assim como outros (zoológico, praia, aniversário etc), os sujeitos nos forneceram subsídios para análise semântica de como seu conhecimento de mundo em formação encontra-se estruturado.

Um roteiro com perguntas foi utilizado como instrumento de pesquisa e serviu de estímulo para que a criança se expressasse sobre

eventos da sua rotina diária. Este foi suficientemente flexível para permitir que a criança se sentisse livre para falar sobre aspectos do seu dia-a-dia que, embora não especificamente elicitados pelo roteiro, foram considerados importantes para ela. O entrevistador interagiu com as crianças em atividades lúdicas, antes da aplicação da entrevista, para obter uma maior familiarização com elas.

Nosso método de investigação dos resultados se prendeu não somente ao nível retrospectivo das crianças, ou seja, à sua capacidade discursiva apresentada logo após as perguntas estimulativas de discurso. Envolveu-se também com a avaliação do discurso que a criança pode atingir - nível prospectivo - por ele estar envolvido com a questão prática da fala. Procuramos investigar e intervir no discurso da criança para termos uma noção mais precisa sobre o desenvolvimento do mesmo. Nossa análise foi, então, da produção do discurso e de seu processo. Com isso, as informações colhidas durante as entrevistas puderam fornecer subsídios que nos possibilitaram analisar o desenvolvimento e a estrutura de roteiros no discurso das crianças entrevistadas.

Análise dos resultados

A unidade de análise utilizada neste estudo foi o roteiro, que segundo a definição de Schank & Abelson (1977) se caracteriza como uma seqüência de ações ordenadas e apropriadas para um determinado contexto espaço-temporal e organizadas em torno de um objetivo (no caso do presente trabalho, eventos corriqueiros do dia-a-dia da criança), revelando aspectos concernentes ao conhecimento de mundo do sujeito em questão. Três tipos de roteiros foram identificados: O de ordem lógica (OL) indica que a ordem lógica dos eventos citados está de acordo com a ordem com a qual o evento se sucedeu, por exemplo :

1 - O que é que você faz de manhã, logo que acorda ?

Eu tomo banho(Sq1), visto esta farda aqui(Sq2), visto minha meia(Sq3), vou almoçar(Sq4), depois eu venho pra escola(Sq5).
(7 anos, menina)

O de ordem inversa (OI) indica que a criança inverteu a ordem do evento vivenciado. Vejamos o exemplo :

2 - O que é que você faz de manhã, logo que acorda ?

Eu acordo(Sq 2) e boto uma camisola de dormir(Sq1).
(3 anos, menina)

E por fim, o roteiro de ordem oscilatória (OC) indica que a criança, numa mesma oração, cita parte da seqüência do evento vivido e inverte outra parte, como se segue :

3 - O que você faz antes de ir para a escola?

Eu almoço,(Sq 2) eu tomo banho(Sq 1) e pego o ônibus(Sq 3) e vou pra cá, pra escola.(Sq 4)
(5 anos, menino)

Vale ressaltar que no caso das duas últimas, o que é mais significativo para a criança é citado primeiro, mesmo que isso provoque uma ruptura na seqüência espaço-temporal do evento.

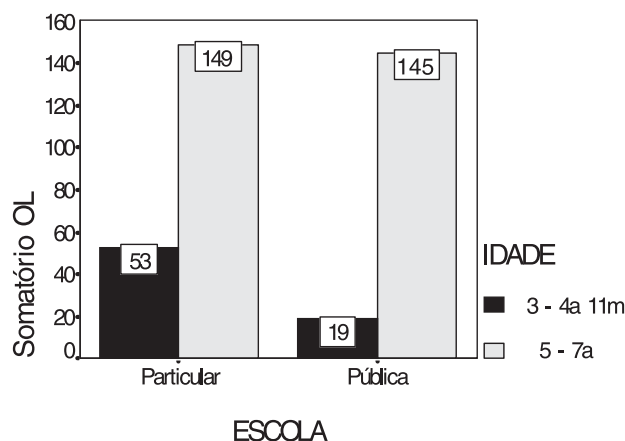
Os dados colhidos foram submetidos à análise estatística de forma a se obter o grau de correlação e uma comparação de freqüências segundo critérios de idade, sexo, fase de escolarização e classe escolar. Este último serviu como critério de divisão sócio-econômica da amostra. A análise quantitativa dos modos como as

crianças organizam seus conhecimentos constou da verificação da freqüência com que elas verbalizaram seqüências lógicas (OL), inversas (OI) e oscilatórias de roteiros. A análise sobre a organização do conhecimento foi feita com base nas categorias nominais OL, OI e OC (variáveis dependentes), indicadoras da ordem espaço-temporal dos eventos citados pelas crianças entrevistadas. Foram utilizados para os cruzamentos destas com as variáveis independentes sexo e escola o teste não paramétrico Phi, para verificarmos se a organização e seus conhecimentos varia conforme o sexo e o tipo de escola. O Q-quadrado também foi utilizado e todos os resultados foram compatíveis com o Phi.

Para o cruzamento daquelas categorias com a variável idade, utilizamos o coeficiente de correlação para dados não intervalares, o teste não-paramétrico de Sperman, para verificar a força e o sentido da correlação entre tais variáveis. Nesta estatística verificamos se a organização do conhecimento varia conforme a idade.

Observando o gráfico abaixo, os resultados mostraram que :

Gráfico 1: Freqüência das respostas de ordem lógica por sujeitos de escolas públicas e particulares de Fortaleza.



A exceção da relação OL x IDADE ($r = 0,00$ para $ns = 0,05$), as outras variáveis não se mostraram significativas no presente estudo. Foram emitidos um total de 366 seqüências de ordem lógica, distribuídos da seguinte forma :

Tanto em escolas públicas quanto em particulares, o número

	Soma	Média	Desvio Padrão	N Casos
Na amostra total	366	3,6600	2,6561	100
Escola Pública	164	3,2800	1,9277	50
Idade 1 (3 - 4 a 11meses)	41	1,9524	1,1609	21
Idade 2 (5 - 6 anos)	123	3,7179	1,8058	29
Escola Particular	202	4,0400	3,2005	50
Idade 1 (3 - 4 a 11meses)	53	2,7895	2,1751	19
Idade 2 (5 - 6 anos)	149	4,8065	3,5064	31

de seqüências OL aumentava com a idade. Esses resultados, juntamente com teorias a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança, tais como as de Piaget e Vigotski, levam-nos a concluir que a prevalência observada da seqüência OL no grupo de faixa etária escolar pode ser reflexo de uma maior maturidade lingüística que possibilita a criança exteriorizar em maiores detalhes o roteiro internalizado para o evento sobre o qual está a expressar-se.

As diferenças no uso de OL entre os grupos de classes sociais distintas não se apresentaram significativas. O que de fato pôde ser observado foram pequenas diferenças lingüísticas expressas pelo ambiente social no qual convivem. No entanto, o uso de conectivos e expressões não mostrou diferenças significativas.

Discussão dos resultados e conclusões

Tais resultados põem em evidência os questionamentos feitos por alguns autores brasileiros sobre a relação entre a pobreza e a produção do fracasso escolar (Patto, 1984; Cagliari, 1985; Camargo 1986; Carraher *et al*, 1986). O enfoque centrado na ideologia do déficit cultural das crianças de classe baixa, rotuladas de “carentes”, apesar de refutado por muitos, ainda precisa ser revisto à luz dos mecanismos político-educacionais produtores das dificuldades de aprendizagem. Isto significa levantar questões sobre as diferenças existentes entre as experiências vividas pelas crianças de camadas mais pobres e a *práxis* do sistema educacional brasileiro, como afirma Patto quando diz :

“Não sabemos também em que medida e em que direção os valores, hábitos, crenças, expectativas, estilos de pensamento e de linguagem de crianças nascidas em uma grande cidade, e que vivem em seus bairros mais pobres, diferem dos das classes intermediárias e seus professores. Quase nada sabemos sobre as práticas e criação infantil, sobre as relações adulto-criança, sobre os estilos de comunicação, sobre a dinâmica familiar nos contextos rurais e urbanos empobrecidos. O pouco que sabemos (...) geralmente é ignorado pelos educadores.” (Patto, 1988: 341)

Deste modo, o que se questiona de fato nessa discussão é por que, apesar dos avanços obtidos na educação nesses últimos anos, ainda não se conseguiu dissolver um tipo de estrutura ideológica que insiste em manter a inferioridade cultural em contextos sócio-econômicos empobrecidos, criando assim, mecanismos ainda mais fortes de segregação nos diversos níveis de escolarização ?

Não queremos aqui negar os efeitos danosos da pobreza na sociedade, mas romper com a natureza extremamente ideológica da inferioridade cultural das camadas mais baixas, levando em consideração a exploração e a opressão social que recai sobre as instâncias sociais de nosso país, em especial o sistema educacional, cujo discurso reproduz condições de produção dominante da sociedade.

Se faz mister que mais estudos possam validar as conclusões e

questionamentos expostos nesse estudo, seja aumentando a amostra e verificando-a em outros contextos.

Entretanto, vale ressaltar que este vem a contribuir com os questionamentos feitos pelos autores supracitados sobre se realmente se deve pensar em um “déficit cultural” nas classes mais baixas, haja visto a cultura estar impregnada por uma ideologia dominante, que supostamente sufoca a possibilidade de se conceber uma cultura diferenciada e característica das classes mais baixas, também rica em conteúdos, que tem sua base no próprio cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Referências bibliográficas:

- CAGLIARI (1985) “O príncipe que virou sapo”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo : (55) : 50-62.
- CARRAHER *et al* (1986) “Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo : (57) 78-85.
- CHOMSKI (1974). *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis : Vozes.
- HOLLOS, M., E COWAN, P. (1973). “Social isolation and cognitive development: logical operation and role-taking abilities in three Norwegian social settings”. *Child development*, 44, 630 – 641
- LABOV, W. (1970) “The logic of nonstandard English”. In: F. Willians (org), *Language and poverty: perspectives on a theme*. Chicago, Markham, p. 153 – 159
- PATTO, M. H. S. (1984). *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz.
- _____. (1988) *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica (Publicação original em francês em 1947).
- SCHANK R. C. & ABELSON R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Erlbaum e Hillsdale.
- SLOBIN, D. (1980) *Psicolinguística*. (tradução de Rossine S. Fernandes) São Paulo: USP, p.201 - 259
- VIGOTSKI, S (1962/1988) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Como professores e alunos vêm o texto na formação do professor de língua

Anne Karine de Queiroz

Universidade Federal da Paraíba (Bolsista PIBIC/CNPq)

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (Orientadora)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ Campina Grande

RÉSUMÉ: Ce travail a pour but d'analyser la compétence des enseignants et des étudiants du cours de Letres de Campina Grande quant à l'utilisation du texte dans la salle de classe. L'analyse été faite a partir d'un questionnaire auprès des professeurs et des élèves. Les résultats nous montrent que les informateurs ont le texte de façon implicite et explicite, comme unité de base du travail.

PALAVRAS- CHAVE: gênero textual- formação de professor- curso de letras

1-Introdução

Muitos professores de Ensino Fundamental e Médio sentem dificuldades ao trabalhar com o texto e com as variedades textuais, devido, muitas vezes, a uma falta de embasamento teórico suficiente para a aplicação dessas novas teorias referentes a texto e sua diversidade.

Em virtude disso, os professores não desenvolvem um trabalho adequado que abranja a variedade textual existente na sociedade, como também a de tornarem alunos capazes de entender e produzir textos que, de modo geral, o ajudem no campo profissional e social.

Sabendo dessas lacunas na formação dos professores, resolveu-se investigar as seguintes indagações: que conhecimento têm os professores do curso de Letras sobre a variedade textual e como abordam esse assunto em sala de aula (caso o abordem)? Que procedimentos para o estudo do texto são seguidos pelo professor-formador na sala de aula? Como o aluno-professor (aqui entendido como aquele que está sendo formado) percebe o trabalho com textos desenvolvidos por docentes em sala de aula na graduação de Letras?

Nosso objetivo geral é fornecer subsídios para uma avaliação do currículo de Letras, e os objetivos específicos são identificar o grau de conhecimento dos professores-formadores de língua sobre o estudo do texto e observar como o texto e sua diversidade estão sendo trabalhados (avaliação, metodologia,...) segundo os professores e alunos da graduação de Letras.

Esta pesquisa é de caráter interpretativista e fundamenta-se em princípios teóricos da lingüística Textual e da Lingüística Aplicada. Está incluída, nesta primeira etapa, a coleta de dados relativos ao conhecimento dos professores de língua e dos alunos sobre algumas noções de "texto" e "tipologia textual".

Esta pesquisa fundamenta-se em algumas leituras bibliográficas referentes a "formação de professor" e "gênero textual", como: Dolz & Schneuwly (1996, 1997), Marcuschi (1997 e 1999), Rojo (1999), Maingeneau (2001), Bezerra (1999), Castilho (1998), Ramos (1990), entre outros.

1.1. O "corpus" de análise

Para a constituição desta pesquisa foram selecionados alguns informantes, professores e alunos das disciplinas: Prática de Leitura e Produção Textual (I, II e III), Lingüística (I, II e III), Prática de Ensino de língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Estes informantes responderam a um questionário contendo oito questões, com o intuito de sondar como eles estão trabalhando com o texto em sua sala de aula e o que e como o aluno está aprendendo sobre o texto e sua variação.

O quadro 1 abaixo demonstra algumas informações em relação ao caráter quantitativo da pesquisa:

Quadro 1- Quantidade de informantes e questões respondidas:

DISCIPLINAS	PROFESSORES INFORMANTES	Nº DE ALUNOS INFORMANTES	Nº DE QUESTÕES DOS QUESTIONÁRIOS	QUESTÕES EM BRANCO POR DISCIPLINA	
				quantidade	%
PLPT I	Informante 1	4	7	5	17,8
PLPT II	Informante 2	4	7	6	28,5
PLPT III	Informante 3	4	7	1	3,5
Lingüística I	Informante 4	4	7	0	0,0
Lingüística II	X	4	7	6	28,5
Lingüística III	Informante 6	4	7	1	3,5
Prática I	Informante 7	4	8	5	17,8
Prática II	X	4	8	4	12,5

No tocante às disciplinas de PLPT (I, II e III) tivemos, para cada disciplina, um informante-professor e quatro informantes-alunos, totalizando quinze neste bloco de disciplinas. Sabendo que os questionários respondidos por estes informantes contêm, como vemos no quadro, sete questões abertas, podemos verificar que a margem de questões em branco (apenas nos questionários dos alunos) é de, aproximadamente, 14,2% (resultado obtido levando-se em conta a totalidade de questões do questionário em relação às questões em branco de todas as disciplinas). Esse percentual se deve, principalmente, às questões cinco e seis do questionário, pois, como esta parte da pesquisa se realizou nos primeiros meses do semestre 2000.2, os professores das disciplinas (principalmente PLPT I e II) ainda não tinham corrigido nenhuma produção textual dos alunos, dificultando assim a obtenção das respostas das referidas questões.

Em relação aos dados do bloco de disciplinas de Lingüística (I, II e III) tivemos um total de dois professores-informantes e doze alunos-informantes. Deve-se ressaltar que o professor da disciplina Lingüística II não se dispôs a responder o questionário, alegando ser ele (o questionário) muito abrangente em suas perguntas, além de ter complexas respostas.

As questões em branco deste grupo de disciplinas totalizam um percentual de, aproximadamente, 8,3% dentro de um total de vinte e oito questões. A maioria destas questões em branco se deu na disciplina Lingüística II devido à metodologia utilizada pelo professor, uma vez que ele solicitava atividades dos alunos e as entregava sem dar nenhuma explicação referente à forma do texto.

Observando no quadro as disciplinas "Prática de Ensino de Língua Portuguesa" (Prática I) e "Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" (Prática II), notamos que esta última disciplina não teve nenhum informante-professor, uma vez que este é o mesmo da disciplina Lingüística II e, pelas mesmas razões, não se dispôs a responder o questionário. Em relação às questões em branco tivemos um percentual total de 14,06%. Este percentual ocorreu de

vido, principalmente, ao caráter da disciplina, pois nela é pedido o relatório final da Prática e como estes questionários foram aplicados antes da produção deste relatório, ficou difícil para os informantes responder as questões referentes à correção e avaliação dos textos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Formação de professor de língua

Segundo Castilho (1998) o professor de Língua Portuguesa enfrenta três crises distintas: a social, a científica e a do ensino. Considerando apenas esta última crise, verificamos que os professores em exercício precisam aprimorar-se em relação aos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas lingüísticos vividos por uma sociedade em mudança. Essa crise é a junção das mudanças sociais do país com o atual momento de transição de um modelo científico que deve ser seguido pelos professores, colocando-os numa situação de conflito a respeito do que é “ensinar”, “o que ensinar” e, principalmente, “como ensinar”.

O professor não deve ser apenas um mero ensinador de conteúdos, mas deve ser um agente social de transformação, ele deve ser um comunicador criativo, e pautado num grande conhecimento que só é desenvolvido na relação ensino/pesquisa.

Devido às precárias condições da maioria dos cursos de Letras, como também a desatualização dos professores em relação às novas teorias lingüísticas, (por exemplo a diversidade textual), estes professores acabam desenvolvendo um trabalho muito limitado em suas práticas pedagógicas, desconsiderando todo o contexto em que o aluno está inserido, dificultando o processo de leitura e escrita, e conseqüentemente a variedade textual (gêneros) que circulam na sociedade.

2.2- Algumas noções de “tipos” e “gêneros” textuais

Com a evolução dos estudos lingüísticos, dentre eles o conceito de “texto”, as tipologias evoluíram do mesmo modo, ou seja, quando a noção de texto era puramente lingüística, o critério de definição das tipologias também estava baseado só na Lingüística; porém quando a noção de texto passou a evidenciar uma visão pragmática mais ampla, o critério para a definição dessas tipologias passou a ser bem mais abrangente, envolvendo fatores externos à língua.

Com o objetivo de classificar os diversos textos existentes na sociedade, existem muitas propostas baseadas em critérios variados, como os estruturais, interacionais, pragmáticos, etc. A partir desses estudos, conceitos de “tipo” e “gênero” passaram a ser comuns nessas propostas, ocorrendo divergências entre alguns autores.

As pesquisas mais atuais enfatizam principalmente o estudo do gênero, que para Marcuschi (1997) são os exemplares empíricos de texto e se fundamentam no tipo (um construto teórico utilizado para a determinação de estratégias e forma de realização do texto). Por exemplo, dentro do tipo narrativo existe uma grande quantidade de gêneros como carta pessoal, história, conto, fábulas, entre outras. Por isso ele afirma que os tipos são teoricamente homogêneos, mas empiricamente heterogêneos.

Com isso, o interesse pelos gêneros enquanto categoria sócio-empíricas merece atenção, já que ninguém lê textos narrativos, nem explicativos, mas todos lêem um romance ou um manual de instruções, respectivamente.

2.2.1- Gênero numa perspectiva enunciativa

Uma tipologia que muito tem contribuído para os estudos lingüísticos é aquela resultante do enfoque discursivo- interacionista de Bakhtin. Este enfatiza o caráter social dos fatos da linguagem, considerando o enunciado como o produto da interação social.

Schneuwly e Dolz (1997), numa tentativa de agrupar uma maior diversidade textual, basearam-se justamente na teoria bakhtiniana, tentando explicar a partir de quais situações o processo de leitura e escrita são produzidos.

Rojo (1999) afirma que a teoria dos Gêneros do Discurso elaborada pelo círculo de Bakhtin propõe distinguir gêneros do discurso primários, constituídos por aqueles da vida cotidiana, e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos (as formas de diálogo e as situações de interação face-a-face) e os gêneros secundários, que aparecem nas circunstâncias de uma troca cultural mais complexa e relativamente mais evoluída (as situações de escrita). Os gêneros secundários podem absorver e transmutar os gêneros primários, devido a situações mais complexas da enunciação.

Diante disso Schneuwly e Dolz (1997) afirmam que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Trata-se de gêneros discursivos, que refletem a heterogeneidade dos vários discursos existentes na sociedade.

A teoria bakhtiniana adotada nessa nova proposta de classificação dos gêneros textuais, foi associada a algumas noções da teoria da aprendizagem vygostskiana (sócio- histórica), que toma a teoria da enunciação de Bakhtin como uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso, envolvidas no processo de aprendizagem.

Para Vigotsky (apud Rojo 1999) a inserção social da criança em instituições como a família, a escola, etc, se materializa em relações sociais- interacionais, e o próprio ser humano a internaliza por meio dos discursos alheios apropriados e tornados próprios. Esta seria na perspectiva sócio- histórica, a dinâmica da aprendizagem, conseqüência do próprio ser humano.

2.3- A aplicação da Teoria de Gêneros discursivos à sala de aula

Sabendo-se que o processo de ensino- aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e dependente de recursos interacionais, deve refletir no processo de ensino da Língua Portuguesa priorizando os discursos em circulação que são abordados enunciativamente e não mais os textos em sua formalidade, Rojo (1998) afirma que a Teoria dos Gêneros do Discurso viabiliza uma eventual organização dos discursos a serem ensinados pelos professores, além de uma melhor compreensão dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em um discurso. Com isso, o professor tem uma maior variedade textual que pode ser trabalhada em sala de aula, ajudando o aluno a lidar com situações de uso efetivo.

Um exemplo dessa situação de uso, citada acima, é o que chamamos de exposição oral. Trata-se de um discurso que se realiza numa situação específica que poderíamos chamar bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório. Podemos definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, em que um expositor se dirige ao seu público de maneira estruturada, procurando transmitir alguma informação.

O estudo de gêneros textuais tem uma importante contribuição para a prática pedagógica do professor, podendo os gêneros serem considerados instrumentos, já que, segundo a teoria sócio- interacionista, a atividade do indivíduo é tri-polar, isto é, a ação do indivíduo sobre as situações sociais é mediada por instrumentos que facilitam a ação do indivíduo sobre o mundo, e são socialmente elaborados e transmitidos de geração para geração.

Uma outra contribuição da teoria de gêneros discursivos são os agrupamentos de gêneros. Estes, segundo Dolz & Schneuwly

(1996), produzem uma progressão, pois tratando-se de construir com os alunos instrumentos visando o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados, são oferecidas aos alunos vias diferentes de acesso à escrita, realizando o princípio pedagógico da diferenciação. Além disso, do ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros regulados pelos agrupamentos oferece a possibilidade de se definir especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros.

Enfim, as finalidades sociais do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em relação às questões relacionadas à linguagem, enquanto instrumento de aprendizagem, e de reflexão humana.

3 - LEVANTAMENTO DE DADOS

3.1 - Aspectos metodológicos da exploração do texto

Os dados coletados, até o momento, revelam que os informantes desenvolvem um trabalho voltado para uma maior variedade textual, visto que os gêneros solicitados por esses professores são, como eles mesmos afirmam no questionário, um fichamento, ou um resumo, ou uma resenha, ou um esquema, etc.

Percebemos, aqui, que estes professores têm um conhecimento amplo acerca da importância de se trabalhar com essa variedade textual, estimulando que o seu aluno-professor possa desenvolver essa variedade em sua sala de aula.

Outra questão que foi observada nas respostas desses informantes é o enfoque metodológico dado ao texto. Vejamos abaixo a resposta da professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, a respeito do conteúdo programático da disciplina:

Exemplo 1 :

“ *Análise de PCN;*

Estudo de textos que focalizam experiências de professores com leitura e produção de textos, bem como parâmetros e avaliação de textos; estudo de textos teóricos relativos à caracterização de textos e critérios de textualidade.”

(Prática de Ensino I)

Como podemos perceber, o enfoque, nesta resposta, é dado ao texto, como unidade básica de ensino, e é a partir dele que a disciplina irá se nortear, demonstrando assim que a disciplina está voltada para o estudo do texto como processo e deve ser considerado e analisado de forma crítica.

Exemplo 2: resposta do professor

“*Análise da Conversação;*

Análise do discurso;

Linguística Aplicada.”

(Linguística III)

Com essa resposta, percebe-se que o enfoque metodológico dado ao texto é distinto: enquanto alguns professores tratam o texto como sendo um instrumento que deve ser utilizado em todas as ocasiões, ou seja, desde uma simples discussão em sala até como uma base teórica para a produção escrita de um aluno, outros professores o abordam com menos intensidade em relação a sua utilização em sala de aula. Porém todos os informantes possuem uma relação direta com o texto em sua aula e, quando solicitam a escrita de textos aos alunos, observam sempre aspectos macro e microestruturais, além de observar as etapas de produção como: planejamento, rascunho, reescritura e versão final. Vejamos agora a resposta de um aluno dessa disciplina:

“*Análise da Conversação,*

Análise do Discurso e

Linguística Aplicada”

(aluno de Linguística III)

É notório, neste caso, que existe uma sintonia entre a respos-

ta do professor e do aluno, provando que o professor realmente aborda esses conteúdos.

3.2- Avaliação de textos

Os dados em análise parecem permitir caracterizar, em relação à questão de avaliação, que alguns professores avaliam em maior grau o conteúdo. Vejamos:

Exemplo 3: Resposta do professor

“*Tem-se o objetivo de verificar se houve a apreensão dos conteúdos, a partir das questões formuladas.*”

(Linguística III)

Resposta do aluno:

“*O professor corrige os textos de acordo com os princípios microestruturais e macro, observando a relação de coesão e coerência com o texto base, não se esquecendo da estrutura do texto, ou seja, distribuição de parágrafos, etc.*”

Como vemos, existe uma certa relação entre as duas respostas, indicando que o texto é corrigido a partir do conteúdo apreendido pelo aluno. Porém, verificamos ainda que a resposta do aluno não deixa de enfatizar a forma do texto, como também percebe-se claramente que é a noção de “tipo” que baseia esta disciplina, pois ao escrever “*texto*”, está implicando toda uma abstração, não especificando a realização empírica deste.

3.3- Relação teoria/prática

As respostas dos professores parecem apontar para uma preocupação com a formação do professor do Ensino Fundamental e Médio:

Exemplo 4 :

a) “*Deixo claro que o curso de Letras forma profissionais que, a princípio, vão atuar como professor; desta forma procuro manter uma relação teoria/prática.*”

(Linguística III)

b) “*Refletir sobre o ensino- aprendizagem da leitura.*”

(PLTP I)

Comparando estas respostas com a dos alunos:

Exemplo 5:

a) “*O professor faz pouca relação entre a disciplina e a sua atuação como professor na escola. Esse aspecto é enfatizado quando os próprios alunos (na sua grande maioria já são professores) trazem exemplos de sua prática em sala de aula*”

(aluno de Linguística III)

b) “*Amplia nossas idéias de como trabalhar com o alunado, explicando que toda idéia é válida, e ensina como constituir o texto.*”

(aluno de PLPT I)

Comparando os exemplos 4a e 5a, percebemos que, enquanto o professor afirma, em 4a, evidenciar a relação entre sua disciplina e a atuação do professor em sala de aula, em 5a a resposta contradiz a do professor, pois ela deixa claro que a relação teoria/prática só é feita a partir dos próprios alunos que estão ensinando.

Em relação às respostas 4b e 5b, notamos que o professor parece realmente deixar clara a reflexão das teorias linguísticas (resposta 4b) com o ensino (comprovado na resposta 5b); evidenciando ainda a estrutura do texto.

Com essa análise parcial, podemos verificar que todos os informantes têm o texto, de maneira implícita ou explícita, como unidade básica de trabalho, e a partir dele são desenvolvidas as atividades da disciplina.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática que caracteriza o ensino de língua materna nas séries do Ensino Médio e Fundamental e a idéia cada vez mais unânime de que se fazem necessários, aos professores dessas séries, a atualização e o acesso aos novos estudos e conhecimentos referentes, neste caso, à utilização dos gêneros como um veículo social que pode ser inserido na sala de aula, a fim de restringir a relação escola/sociedade, percebemos que desde a formação do professor, o Curso de Letras (Campina Grande) trabalha com o texto em sala de aula e, segundo os questionários, parece começar a explorar a sua variedade. Porém vemos ainda muitas limitações em relação à aplicação destas variedades devido, principalmente, a utilização destas apenas de forma textual, deixando de lado o seu aspecto enunciativo e social. Por isso o aluno-professor deve ter uma visão crítica em relação a esta situação, para que ele não seja mais um mediador de regras, mas que possa vivenciar a língua formal e torná-la mais acessível ao estudante de língua materna.

5 - Referências bibliográficas

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais e ensino de escrita. In.: MOURA, D. *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: UFAL, 1999, p.320-24

CASTILHO, Ataliba T. de. Introdução. In.: *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998, p.9-13.

DOLZ, Joaquim & PASQUIER, Auguste. *Um decálogo para ensinar e escrever*. Cultura y Educación. Madrid, v.2 , 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo, p.1-11

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Répères , 15, 1997. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro, p. 1 -15

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. *Enjeux*, Namur, 36/37, 1996, p.31-49

MARCUSCHI, L. A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. 1997 (inédito)

_____, L. A. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?*: Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2000 (inédito)

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In.: *Estudos enunciativos no Brasil: História e Perspectiva*. São Paulo: FFLCH, USP, 1998, p. 1-20

_____. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN*, Florianópolis, 1999, p. 1-13

Coordenação e subordinação: aspectos subjacentes à teoria gramatical¹

Anny Querubina de Souza Barros

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ABSTRACT: *The present work aims introduce as they are studied the mechanisms that accomplish the linkage and the sentences hierarchization in a period. In a first moment will be described and afterwards criticized the constant proposals in the traditional normative grammars about coordination and subordination. In a second moment, this work will show a linguistic study about the validity of the normative, presented postulations an analysis alternative proposal*

PALAVRAS-CHAVE: *gramática, lingüística, ensino.*

Introdução

Este trabalho tem por objetivo mostrar as incongruências de alguns autores das gramáticas tradicionais nas definições acerca de coordenação e subordinação. Essas incongruências são observadas principalmente com relação à falta de clareza dos autores quanto à adoção de critérios *formais* ou *semântico*. Geralmente, as GTs só levam em consideração os aspectos formais deixando de enfatizar os aspectos semânticos.

Num primeiro momento, serão descritos e posteriormente criticados os posicionamentos constantes nas gramáticas normativas tradicionais acerca do assunto: como são expostos conceitos e classificações, que tipos de exemplos são utilizados, quais os critérios adotados (formal, semântico ou pragmático) e que incongruências são detectáveis nessas obras. Num segundo bloco, este trabalho evidenciará um estudo lingüístico que investiga a validade das postulações normativas, apresentando propostas alternativas de análise. Naturalmente, dado o porte desta pesquisa, não se tem a pretensão de esgotar esse vasto tema e, assim, será evitada a exploração exaustiva de tópicos mais específicos, como a classificação das orações coordenadas e subordinadas, consoante a G.T.

Isso posto, convém esclarecer que o embasamento teórico ora utilizado fundamenta-se, na primeira fase do estudo, nas gramáticas normativas de Celso Cunha (1972), Rocha Lima (1999) e Napoleão Mendes (1994); e, na segunda parte do estudo, no trabalho lingüístico desenvolvido por Leonor Lopes Fávero.

1. Considerações gerais

De acordo com Perini (1995), as gramáticas são tentativas de explicar esses dois critérios: as formas e o relacionamento dessas formas com os respectivos significados.

O FORMAL E O SEMÂNTICO

“Como seria uma boa gramática do português? Idealmente, ela deveria desempenhar a contento duas funções: (a) descrever as formas da língua [aspecto formal]; e (b) explicar o relacionamento dessas formas com o significado que veiculam [aspecto semântico]. Estes são os objetivos de qualquer gramática, ainda que nem sempre estejam claramente formulados ou bem diferenciados. (...) Um dos mitos da GT é o de que a relação entre o aspecto formal e o semântico da linguagem é relativamente simples. É algo como acreditar que para cada forma sintática ou morfológica existe um significado básico e só um (ou uns poucos), de maneira que a explicitação da relação forma-sentido seria uma questão de justaposição: a forma X tem o significado Y. Encontramos essa crença por trás de definições mistas (formais e semânticas).”

Em que pese a sutil distinção entre uma ou outra definição, as gramáticas analisadas parecem possuir um elemento comum sempre presente: o pouco – ou nenhum – rigor na utilização metódica e consistente dos critérios formal e semântico em suas definições.

Salvo as raríssimas exceções, as GTs pecam por trazer “subentendidos” ou mesmo omitirem que parâmetros foram empregados na sua exposição. Esta seção tem por objetivo traçar as linhas gerais dos conceitos constantes nas mais autorizadas gramáticas normativas, questionando-as, em seguida, quanto às suas deficiências.

Vistas essas observações iniciais, passemos às análises.

2. Coordenação e subordinação na perspectiva da gramática tradicional

a) Celso Cunha

De acordo com Cunha, o período pode ser simples e composto. Simples quando constituído por uma única oração, a qual, segundo o estudioso, é uma *oração absoluta*. E composto quando constituído por duas ou mais orações. No período composto, as orações classificam-se em *principal*, *coordenadas* e *subordinadas*.

“Orações que têm sentido próprio, são autônomas, independentes e pertencem ao mesmo período” (Cunha, 1972: 551)

“Orações sem autonomia gramatical (...), que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração (...)” (Cunha, 1972: 552)

As definições apresentadas por Cunha mostram-se bastante frágeis pela confusão entre os critérios semântico e formal na distinção entre as espécies de oração. Ao falar das orações coordenadas, ele diz que, a priori, são aquelas que “têm sentido próprio” – o que consiste num critério semântico de conceituação – e, num segundo momento, ele as caracteriza como sendo autônomas, ou seja, independentes e pertencentes a um mesmo período – o que é, naturalmente, uma visão formal de conceituação.

O gramático também incorre no equívoco de relacionar diretamente o tipo de conjunção à classificação da oração, o que consiste, minimamente, num recurso limitado e questionável para a compreensão da oração. Como podemos observar na transcrição que segue:

“De acordo com a conjunção subordinativa ou loc. conjuntiva que as inicie, as orações subordinadas classificam-se em: causais, se a conjunção é subordinativa causal (...); concessivas, se a conjunção é subordinativa concessiva (...); etc.”

O próprio Cunha é obrigado a reconhecer a fragilidade dessa “regra” tipo de conjunção = tipo de oração, e justifica, apossando-se de uma abordagem semântica, em nota de rodapé: *“algumas conjunções subordinativas (...) podem pertencer a mais de uma classe. Em verdade, o valor desses vocábulos gramaticais está condicionado ao*

¹ Trabalho realizado sob a orientação da professora Márcia Mendonça, no primeiro semestre de 2000.

contexto em que se inserem, nem sempre isento de ambigüidade, pois que há circunstâncias fronteiriças: a condição da concessão, o fim da consequência, etc.” (Cunha, 1972: 543)

b) Rocha Lima

“A comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes – eis o que constitui o período composto por coordenação. Ex. As senhoras casadas eram bonitas; porém Sofia primava entre todas. (...) É que, para transmitir aquele pensamento [expresso nesse exemplo], necessito das duas orações em conjunto – não obstante poder cada qual delas existir por si só.”

“No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal. Ex. parecia que o morro se tinha distanciado muito.”

Também é possível verificar em Rocha Lima, a ausência de rigor no emprego dos critérios formal e semântico. O autor afirma que o período composto por coordenação é constituído a partir da “comunicação de um pensamento em sua integridade”, o que me parece ser um critério subjetivo (forçosamente semântico), principalmente se contraposto ao que segue “(...) pela sucessão de orações gramaticalmente independentes” – trecho que evidencia o uso de um critério aprioristicamente formal. Em seguida, ao tentar explicar sua própria teoria notamos que o autor utilizou claramente um critério semântico.

“As senhoras casadas eram bonitas; porém sofia primava entre todas. Se eu quisesse transmitir a alguém esse meu juízo, e lhe dissesse apenas: as senhoras eram bonitas –, ou tão somente: sofia primava entre todas. – não obstante poder qualquer delas existir por si só.” (Rocha Lima, 1999: 260)

Em outras palavras, observando isoladamente cada oração, o sentido global [critério semântico] não estaria completo. Isso não constituiria um sinal de que essas orações são, na verdade, dependentes? Essa suspeita é confirmada com a seguinte afirmação do autor sobre as orações coordenadas: “conquanto tenham o mesmo valor sintático, (...) se não de dispor conforme o sentido e a sucessão lógica dos fatos. Por isso a oração que vem em primeiro lugar – ponto de partida do pensamento – é costume chamar culminante.” (Rocha Lima, 1999: 260-261)

Ora, se elas são independentes, como é que ele pode afirmar que uma delas é “culminante”? A contradição fica ainda mais aberrante quando ele define as orações justapostas: “sem prejuízo da ‘função’ que desempenham na oração principal, aditam-se a esta sem a medição de conectivo e têm ‘forma’ de oração independente – isto é, estão isentas de servidão gramatical” (Rocha Lima, 1999: 262)

c) Napoleão Mendes

“Oração coordenada é a que vem ligada a outra de igual função, ou seja, as coordenadas entre si podem estar quer independentes, quer subordinadas, quer principais: ‘meu mano partiu mas não voltou.’ [duas orações independentes] / ‘Quero que vás e peço que volte’ [coordenação entre as duas orações principais]”

“oração subordinada é a que completa o sentido de outra de que depende, chamada principal, à qual se prende por conjunções subordinativas ou pelas formas nominais do verbo: ‘não dê o dedo ao vilão, porque te tomará a mão.’ / ‘fiz entrar primeiro os homens.’ A subordinada caracteriza-se, pois, pelo sentido dependente, pelas conjunções subordinativas ou pelas formas nominais do verbo com sujeito próprio.”

Pela disposição mais esquemática, as definições de Napoleão Mendes aparentam ser mais bem elaboradas. No entanto, ele persiste nos mesmos equívocos dos demais gramáticos analisados, pois é evidente a mistura de critérios.

Ao conceituar as orações coordenadas (ligadas a outra de igual função), o autor lança mão de uma perspectiva eminentemente formal, apesar de deixar claro, logo em seguida, que as coordenadas “entre si podem estar quer independentes, quer subordinadas, quer principais” fazendo uso de categorias de base semântica, segundo as concepções de cada um dos tipos de orações.

3. A coordenação e a subordinação na perspectiva de uma nova abordagem lingüística

As novas abordagens lingüísticas acerca dos processos sintáticos da coordenação e da subordinação revelam uma miríade de pontos de vista tão diversa quanto interessante. Naturalmente, o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar todas essas perspectivas mais recentes, em vista do seu limitado porte. Dessa forma, selecionamos um dos trabalhos de Leonor Lopes Fávero, uma das mais autorizadas estudiosas da linguagem, e apresentamos suas inovadoras propostas de análise.

Na compilação organizada por Kirst e Clemente, *Lingüística aplicada ao ensino de português* (1992), Leonor Lopes Fávero apresenta o trabalho *O Processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão*, em que discute e propõe uma reavaliação desses processos sintáticos sob a óptica da Lingüística Textual. Fávero defende que é inaceitável a dissociação entre o componente sintático e o componente semântico e pragmático ao se tentar compreender os fenômenos da coordenação e da subordinação. Nesse sentido, não se pode nem falar em orações subordinadas e coordenadas ou mesmo em orações independentes, na medida em que todas as orações dispostas seqüencialmente num determinado contexto são semântica e pragmaticamente interdependentes e todas revelam-se vitais à compreensão do texto. A autora disserta ainda sobre a questão da definição de uma oração principal no período, já que não raro ela não é a portadora da idéia principal do enunciado. A citação de Weinrich (*apud* Fávero, 1992: 54) é oportuna: “(...) toda oração está subordinada a outra na medida em que não só se compreende por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras.” É justamente essa evidente dependência oracional que dificulta, segundo Fávero, o ensino e o entendimento do assunto em sala de aula, em vista dos rígidos (e incoerentes) conceitos da gramática normativa. A estudiosa conclui seu artigo apresentando os mecanismos de seqüenciação (chamados “junção”) que expressam os vários modos de interdependência semântica da frase: a *conjunção* (quando os conteúdos se adicionam), a *disjunção* (quando há alternatividade de conteúdos), a *contrajunção* (quando os conteúdos são opostos), a *condicionalidade* (quando percebe-se uma dependência lógica entre as frases), a *causalidade* (quando há relações do tipo lógico causa – consequência), a *complementação* (quando uma oração completa o sentido da outra) e a *restrição* (quando uma oração delimita o sentido da outra).

Junção: vários processos de seqüenciação que exprimem os diferentes tipos de interdependência semântica das frases.

1. Conjunção – conteúdos se adicionam e são compatíveis.

Ex: Mariana foi ao bar e tomou todas

Ela não só ficou bêbada, mas também sambou em cima da mesa.

2. Disjunção – conteúdos alternativos, excludentes ou não.

Ex: No carnaval, Cassandra ou fica só em Olinda ou viaja bem acompanhada pra Porto.

– Eduardo, você quer beber ou forrozar? – Os dois. Eu sou um homem eclético.

3. Contrajunção – conteúdos opostos

Ex: *Anny parece muito convencida, mas também é simpática, inteligente e modesta.*

Marianne deu péssimas notas aos trabalhos, embora toda a turma tivesse se esforçado demasiadamente.

4. Condicionalidade – relação lógica: se uma proporção for verdadeira a outra também é.

Ex: *Se Edvânia procurasse nos lugares certos arranjará um namorado.*

Não descansaremos sem que vejamos Kely e Felipe felizes para sempre.

5. Causalidade – relação de causa-conseqüência

Ex: *Clécio ficou sem voz porque cantou demais durante o carnaval que Gustavo e Wagner também cantaram tanto no carnaval que acabaram afônicos.*

Viviane não cantou nada, por isso permaneceu com a voz intácta.

Conclusão

Como foi possível observar ao longo deste trabalho, é enorme a complexidade de fatores que envolvem os processos sintáticos da coordenação e da subordinação. Foram expostas as abordagens adotadas tradicionalmente pelas gramáticas normativas e criticadas

várias de suas deficiências e inconveniências. Em seguida, foi apresentada a contribuição teórica da lingüista Leonor Lopes Fávero, que preocupa-se em analisar a validade das postulações normativas e, concomitantemente, sugerir novas propostas de estudo. Da comparação entre essas duas perspectivas, torna-se clara a defasagem existente entre a forma como o tema é tratado naquelas gramáticas e os reais fatos da língua. Destarte, é só através de uma profunda reavaliação de como vem sendo percebida e ensinada a Sintaxe e os processos sintáticos que o aluno poderá desenvolver plenamente a sua capacidade de compreensão desses complexos fenômenos lingüísticos.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 42ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Gramática do Português Contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1972.
- FÁVERO, Leonor Lopes, *O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão*. In: KIRST, Marta H. B. & CLEMENTE, Elvo. (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 32ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- PERINI, Mário. *Para uma nova gramática do português*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

Notícias sobre o vocabulário onomasiológico do cancionero satírico de Afonso Eanes do Coton

Aurelina Ariadne Domingues Almeida
Universidade Federal da Bahia - UFBA

ABSTRACT: *The Dissertation here briefly presented focuses on the onomasiological vocabulary of Afonso Eanes do Coton. The procedure developed aims at the identification of his cantigas de escárnio and maldizer in primary and secondary sources. Problems related to his poetry manuscript tradition are also indicated.*

PALAVRAS-CHAVE: *vocabulário, onomasiológico, trovador, Afonso Eanes do Coton*

A dissertação de Mestrado intitulada *Vocabulário onomasiológico do cancionero satírico de Afonso Eanes do Coton* encontra-se estruturada em cinco capítulos, a saber: 1) *Introdução*; 2) *Vida e obra de cunho satírico de Afonso Eanes do Coton*; 3) *O método*; 4) *Vocabulário onomasiológico* e 5) *Considerações finais*, seguindo o resumo em língua inglesa, as referências bibliográficas, e, finalmente, os anexos. Na seqüência, teceremos algumas considerações a respeito dos pontos mais relevantes que compreendem cada um destes capítulos.

De início, nos propomos a classificar com base no Sistema Racional de Conceitos – *Begriffssystem* (Hallig, Wartburg, 1963) – o vocabulário do cancionero de um trovador. Escolhemos a obra de Afonso Eanes do Coton, mas em decorrência desta opção acabamos por ter de reformular os nossos objetivos iniciais, conforme verificaremos.

Para realizarmos um estudo através de textos confiáveis procuramos, em princípio, uma edição crítica com critérios uniformes de todo o seu cancionero, mas como não conseguimos encontrá-la, cogitamos a possibilidade de seguir as leituras oferecidas nas edições críticas das cantigas de amor (Nunes, 1932), de amigo (Nunes, 1928) e de escárnio e de maldizer; as duas primeiras preparadas por José Joaquim Nunes e a última por Manuel Rodrigues Lapa (Lapa, 1995). Porém, não nos foi possível proceder desta maneira, devido a problemas de atribuição e de fragmentação de alguns dos seus cantares que interferiram, diretamente, no número e no gênero dos textos que lhe são atribuídos. Assim, das vinte e quatro composições que aparecem sob a sua rubrica, em algumas antologias, cinco apresentam problemas relativos à autoria. Ademais, há um fragmento (*A quantos saben trobar*), o qual nem ao menos se pode identificar o gênero a que pertence, não sendo por isso editado nem por Nunes, nem por Lapa. Destarte, a falta de uma leitura crítica desta composição fragmentária inviabilizaria a sua utilização.

Dentre as cantigas que possuem problemas autorais, a de amor *A gram deryto lazerey é* atribuída, no Cancioneiro da Vaticana, a Airas Engeitado, e, no da Biblioteca Nacional¹, a Afonso Eanes do Coton. Nunes, seu editor crítico, aceita a rubrica dada pelo copista da Vaticana. Desta forma, teríamos de excluí-la do *corpus* da nossa pesquisa. Em conseqüência, eliminaríamos, também, a possibilidade de trabalharmos com um dos gêneros canônicos da poesia trovadoresca, porquanto este é o único cantar de amor, tradicionalmente conhecido, de Coton.

Restavam os outros dois gêneros representados em seu cancionero por três cantigas de amigo e dezanove de escárnio e de maldizer. Dentre as primeiras, a composição *Quando se foi meu amigo* foi editada por Nunes entre os textos de Pay Soares, independente do seu duplo registro nos cancioneros remanescentes. No que se refere ao gênero satírico, dos três cantares com problemas autorais, Manuel Rodrigues Lapa atribui-lhe dois: a cantiga *Marinha, en tanto folegares* e a tenção *Pero da Ponte, ou eu non*

vejo ben. Contudo, aceita a rubrica do CBN para *E, pero Deus á gran poder*, editando-a, por conseguinte, entre as composições de Pero Viveaez.

Diante da exclusão de um dos gêneros canônicos do trovadorismo, de um fragmento, de uma cantiga satírica e de um dos cantares de amigo do seu cancionero, havia três possibilidades a seguir na constituição do *corpus* da nossa pesquisa: 1) ignorar os problemas relativos à tradição manuscrita do seu cancionero e organizar o vocabulário dos vinte e quatro textos que lhe são atribuídos por alguns investigadores; 2) organizar o vocabulário das suas cantigas de amigo e de escárnio e de maldizer; 3) fazer uma seleção e estudar ou os seus cantares de amigo ou de escárnio e de maldizer.

Decidimos pela terceira alternativa, optando pelos cantares de natureza satírica, posto que, além destes formarem o maior número de textos do cancionero de Coton, a pesquisa estaria enfocando o gênero canônico menos estudado da poesia trovadoresca e o mais rico para o estudo do léxico galego-português. Assim, redefinimos o nosso objetivo inicial: deixamos de organizar, onomasiologicamente, o vocabulário de todo o seu cancionero, para fazê-lo apenas com as suas cantigas escarninhas.

Definido o nosso objeto de estudo, procuramos tecer breves considerações a propósito deste trovador e de sua obra satírica. Para alcançarmos este objetivo, traçamos, inicialmente, algumas linhas sobre a sua vida. Nestas poucas linhas informamos a falta de dados biográficos e abordamos algumas hipóteses a respeito de sua vida material e espiritual, todas levantadas através da sua obra e da de seus contemporâneos. Concluimos, independente da sua procedência galega, de seu prenome de origem visigótica, de sua aparência *mal talhada*, de ter sido ou não um jogador, um bêbado ou um viciado, que foi uma das personalidades mais interessantes e polêmicas entre as que figuram no cancionero profano galego-português.

Feitas as considerações sobre o homem Afonso Eanes do Coton, enfocamos sua obra. Neste caso, o nosso primeiro passo foi o de procurar identificá-la nas fontes primárias e em algumas fontes secundárias. Constatamos que as suas cantigas satíricas foram compiladas no CBN e no CV. No primeiro cancionero, os seus textos aparecem entre os números 968 e 969; 1579 e 1591; finalizado com a composição 1616. No segundo, estão entre as composições 555 e 556; 1111 e 1123; 1149 e 1150. Das fontes secundárias, apenas nos centramos nas edições, e sobretudo na edição crítica das *Cantigas d'escarnho e de maldizer*, preparada por Manuel Rodrigues Lapa. Para procedermos à organização do vocabulário

¹ Doravante, utilizaremos as abreviaturas CBN e CV para nos referir a tais cancioneros.

onomasiológico do seu cancionero satírico, seguimos os textos editados nesta obra. Desta forma, classificamos o vocabulário das dezto cantigas que nela aparecem sobre a sua rubrica².

Após a identificação do seu cancionero satírico nas fontes de estudo, comentamos os textos que o compreendem, almejando, simplesmente, tecer breves observações elucidativas para um leitor casual.

Quanto ao método, optamos por aplicar, na organização deste vocabulário, o Sistema Racional de Conceitos – *Begriffssystem* – proposto por Rudolf Hallig e Walther von Wartburg, em 1952, e reeditado, após revisão e ampliação, em 1963. O seu emprego possibilitou verificar as lexias utilizadas por Coton para alguns conceitos observáveis nos textos estudados.

No Sistema racional de conceitos, o mundo exterior objetivo se divide nos fatos e atividades da natureza e nos da cultura material, organizando-se, estruturalmente, em três partes assim designadas: A – O UNIVERSO; B – O HOMEM e C – O HOMEM E O UNIVERSO. Vale ressaltar que estas três partes apresentam divisões e subdivisões e que o esquema é organizado na tentativa de conseguir, através desta divisão tripartida, dar conta da correlação entre o eu e o mundo dos objetos.

Sob a rubrica O UNIVERSO, encontram-se os fatos e as atividades da natureza, portanto, nessa primeira parte do esquema, devem ser ordenados os conceitos que se referem à natureza inorgânica e orgânica. Na segunda parte, designada O HOMEM, incluem-se os conceitos relacionados às disposições, aos pensamentos, aos sentimentos, às vontades, aos trabalhos e ao poder criador do homem. Inserem-se ainda aqueles concernentes aos objetos da cultura material. Na sua terceira e última parte, denominada O HOMEM E O UNIVERSO, acham-se os conceitos atinentes à existência; às qualidades e aos estados; à relação; à ordem e ao valor; ao número e à quantidade; ao espaço; à causalidade; ao movimento e à mudança, assim como aqueles que se relacionam às ciências e às letras; à técnica e à indústria baseada nas ciências.

Como o esquema não é uma “camisa de força” mostra-se adaptável ao vocabulário dos textos estudados. Assim, passou por alguns ajustes naturais: eliminações e modificações. Para exemplificar tal procedimento, demonstraremos, abaixo, uma das esferas deste vocabulário. Optamos por A – O UNIVERSO, porque poderíamos apresentá-la em sua totalidade, já que possui um pequeno número de divisões e subdivisões. Vejamos:

A – O UNIVERSO³

I Os animais

a) Os quadrúpedes

1. Generalidades

PACER: ‘pastar’. “Quisera-x’el da vaca despende/tanto per que non leixass’a *pacere*;”. (L.38, v. 14).

2. Os animais domésticos

ASNO: ‘burro, jumento’. “Abadessa, oí dizer/que érades mui sabelador/de todo bem; e por amor/de Deus, queredes-vos doer/de min, que ogano casei./que bem vos juro que non sei/mais que un *asno* de foder”. (L. 37, v. 7).

VACA: ‘fêmea do touro’. “Foi Don Fagundo un dia convidar/dous cavaleiros pera seu jantar,/e foi com eles as *vaca* encetar;”. (L. 38, v. 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 18)

b) As aves

1. Generalidades

AVE: ‘espécime da classe das Aves’. “E outras artes sab’el mui melhor/que estas todas de que vos falei:/diz das *aves* [en] como vos

direi:/que xas fezo todas Nostro Senhor;”. (L. 42, v. 24).

c) As doenças dos animais

CAJON: ‘moléstia, doença’. “e Don Fagundo quer-s’ora matar,/por que matou sa vaca o *cajon*”. (L. 38, v. 6, 12, 18).

d) A vida animal em geral: o nascimento, as idades e a morte

MATAR: ‘tirar a vida, privar da vida’. “e Don Fagundo quer-s’ora matar./por que *matou* as vaca o *cajon*”. (L. 38, v. 6, 12, 18).

MORRER: ‘cessar de viver’. “Quand’el a vac’ante si mort’achou,/logu’i [e]stando mil vezes jurou/que non *morreu* por quant’end’el talhou,/ergas se foi no coitelo poçon;”. (L. 38, v. 9, 17).

MORTO: ‘que cessou de viver’. “Quand’el a vac’ante si *mort’achou*,/logu’i [e]stando mil vezes jurou/que non *morreu* por quant’end’el talhou,/ergas se foi no coitelo poçon;”. (L. 38, v. 7).

No esquema original, essa macroesfera (A – O UNIVERSO) possui muitas divisões e subdivisões. Só para visualizarmos, citaremos as suas partes principais, a saber: *os quadrúpedes, as aves, os animais marinhos, os peixes, os répteis, os anfíbios, os moluscos, os crustáceos, os aracnídeos, os insetos, as doenças dos animais e os animais fabulosos*. Destas divisões, apenas conservamos as designadas *os quadrúpedes, as aves e as doenças dos animais*, obviamente, porque se referiam a conceitos verificáveis no cancionero satírico de Afonso Eanes. Além deste ajuste, outros necessitavam de ser realizados, porque havia lexias que se relacionavam à morte dos animais e não se adequavam às divisões existentes. Destarte, criamos a esfera *A vida animal em geral: o nascimento, as idades e a morte*. De um modo geral, durante a organização onomasiológica deste vocabulário, procedemos desta forma: mantendo, excluindo e criando esferas.

Organizado o vocabulário onomasiológico do cancionero satírico de Afonso Eanes do Coton, concluímos que as esferas A – O UNIVERSO, B – O HOMEM e C – O HOMEM E O UNIVERSO do *Begriffssystem* foram conservadas, porém o maior número de conceitos verificáveis nestas cantigas é relativo à segunda. Nela, incluímos duzentos e setenta e cinco lexias, em oposição as macroesferas A, com oito lexias, e C, com cento e cinquenta e cinco. Vale dizer que apenas contamos o primeiro registro de cada forma.

Na seqüência, comentaremos brevemente as três grandes divisões que constituem o referido vocabulário onomasiológico.

A macroesfera A, O UNIVERSO, possui uma única parte denominada *Os animais*, que, por sua vez, divide-se e subdivide-se

2 Apresenta-se o primeiro verso de cada texto estudado: As mías jornadas vedes quaes son; Abadessa, oí dizer; Foi Don Fagundo un dia convidar; Veeron-m’agora dizer; Fernan Gil and’aqui ameaçado; Mari’Mateu, ir-me quer’eu daquen; Meestre Nicolás, a meu cuidar; Sueir’Eanes, un vosso cantar; Paai Rengel e outros dous romeus; Covilheira velha, se vos fizesse; Ben me cuidei eu, Maria Garcia; Orraca López vi doente un dia; A ûa velha quis ora trobar; Traj’agora Marinha Sabugal; Pero da Ponte, ou eu non vejo ben; A min dan precç’, e non é desguisado; Marinha, en tanto folegares e Pero da Pont’en un vosso cantar.

3 Os verbetes deste vocabulário são assim constituídos: em caixa alta e em negrito, encontra-se a lexia assinalada, seguida de dois pontos. Entre aspas simples e em caixa baixa está a sua significação. Um ponto a separa da abonação que por sua vez encontra-se entre aspas duplas. No exemplo abonativo, a lexia está em itálico. Segue-se um ponto e em parênteses a abreviatura L.: correspondente a terceira edição da obra *Cantigas d’escarnho e de maldizer*. Na seqüência, damos o número da cantiga nesta obra e o(s) verso(s) em que a lexia se encontra. Caso a forma seja registrada mais de uma vez repetimos este último procedimento.

para poder expressar as formas que nomeiam conceitos referentes à vida animal, como *asno, ave, cajon, matar e morrer*.

A esfera B, O HOMEM, é riquíssima, por isso as considerações que faremos a seu propósito, concentrar-se-ão nas suas principais subdivisões, que se designam respectivamente: *o homem, ser físico; a alma e o intelecto; o homem ser social e a organização social*. Nas linhas que se seguem, apontaremos, tão somente, as partes que apresentam maior fecundidade e relevância em qualquer aspecto semântico.

O exame da primeira esfera de B, *O homem, ser físico*, demonstra quais as formas utilizadas pelo nosso trovador para designar conceitos relativos ao homem, enquanto ser constituído por uma matéria. As suas principais divisões são: a) *O sexo*; b) *A raça*; c) *O corpo e os membros*; d) *Os órgãos e suas funções*; e) *Os sentidos e suas atividades*; f) *Os movimentos e as posições*; g) *O repouso e o sono*; h) *A saúde e a doença*; i) *A vida humana em geral: o nascimento, as idades da vida e a morte* e j) *As necessidades do ser humano*.

Dentre estas divisões, é relevante aquela referente ao corpo e aos membros do homem, daí constatarmos a presença de lexias como *boca e cabeça*. É fértil também a que diz respeito aos *movimentos e às posições* do homem, na qual inserimos, por exemplo, *aduzer e ir*. Além do mais, são muitas as lexias incluídas na esfera concernente à *Vida humana em geral: o nascimento, as idades da vida e a morte*, dentre as quais citamos: *nado e velhece*. Por fim, mencionamos a riqueza da parte relacionada às *necessidades do ser humano*. Neste caso, observamos que os conceitos referentes à *vida sexual* têm proeminência face a outros, pois apresentam um elevado número de lexias para designá-los. Realçamos, por exemplo, as formas que nomeiam os órgãos sexuais: *cono e pissa* ou aquelas que denotam o ato sexual: *ambrar, foder e folegar* que demonstram, na poesia de Coton, a sinonímia.

A ALMA E O INTELECTO, segunda parte de B, O HOMEM, tem por divisões essenciais: a) *generalidades: a inteligência, a sabedoria e as aptidões*; b) *a percepção*; c) *a memória*; d) *o pensamento*; e) *os sentimentos*; f) *a vontade* e g) *a moral*.

A observação de *a alma e o intelecto* nos revelou um número relevante de lexias para designar a inteligência, a sabedoria e as aptidões humanas, como *cordo e sandeu*. Mostrou-nos a presença marcante de conceitos referentes ao pensamento humano e, em consequência, de formas para designá-los, como *cuidar e entender* que nomeiam o *juízo e a conclusão* do pensamento. A análise desta parte também nos fez ver que são abundantes as lexias utilizadas por Coton para nomear os sentimentos humanos, dentre as quais destacamos *coitado e pobre* relacionadas aos *estados da alma*. Verificamos, ainda, que a vontade do homem evidenciou-se através de muitas lexias, sobretudo naquelas atinentes à ação humana como *baratar e gaar*. Por fim, ainda percebemos que a disposição moral do homem, na sua sociedade, poderia ser designada por formas como *desaguisado e miscrar*.

A terceira divisão da macroesfera B (O HOMEM) é designada *o homem, ser social*, as partes mais importantes são: a) *a vida em sociedade em geral* e b) *o homem no trabalho*. No que se refere à vida social, realça-se o uso de formas que denotam conceitos concernentes ao casamento, a família e ao parentesco, destacando-se a lexia *madre*, cujas significações atuais, nos dicionários consultados, salvo nas expressões como *Madre de Deus* e *Santa Madre Igreja*, divergem do sentido registrado na poesia satírica de Coton⁴. Chama, ainda, a atenção a polissemia da forma *natural* utilizada para nomear tanto um homem que é um ‘achegado, [e] ligado por laços de família’ quanto um ‘nativo’. Evidenciam-se, também, os conceitos relativos à língua. Notamos, neste caso, um predomínio de formas que denotam *às ações da voz: a expressão e a comunicação do pensamento* sobre aqueles referentes à *língua escrita*. Já no

que se refere a segunda maior divisão de *o homem, ser social*, salientamos a riqueza de formas como *custar, pagar e soldo* utilizadas pelo trovador para designar conceitos relativos *ao comércio, à remuneração e ao dinheiro*.

Passemos a *organização social*, última parte de B (O HOMEM). As suas divisões maiores são: a) *O Estado*; b) *A organização judiciária*; c) *A guerra*; d) *As belas letras e as artes plásticas* e e) *As crenças, a religião*. Nesta parte, sobressaiu-se a esfera *das classes, castas e categorias sociais*, porque nos possibilita a observação do uso de formas como *cavaleiro e escudeiro* que possuíam grande importância na sociedade estratificada de Coton. Salientamos, também, a esfera da *guerra*, onde incluímos *juntar e lide*. Ademais, não podemos deixar de ressaltar a esfera concernente à *literatura*, na qual classificamos *cobra e igual*. No plano espiritual, o uso de expressões como *Grado a Deus* demonstram um pouco da relação entre o homem e Deus.

A última macroesfera deste vocabulário, C – O HOMEM E O UNIVERSO, divide-se em duas grandes partes, a saber: *o a priori e a ciência e a técnica*. O que mais chamou a nossa atenção, no caso desta macroesfera, foi que das cento e cinquenta e cinco lexias organizadas em C, *estrolomia* é a única constante em sua segunda parte. Portanto, as demais foram incluídas em *o a priori*, que se refere à existência, à relação, à ordem, o valor, o número e à quantidade, o espaço, o tempo, à causalidade, o movimento – à inércia, à mudança e o modo. Para denotar a *existência* encontramos, por exemplo, *eu* e *ome*, já a *relação* podia ser designada por *ar*, e *outrossi*, enquanto *valor* por *bon* e *peor*. Várias são as formas utilizadas em referência ao *número e quantidade*, dentre as quais mencionamos *avondar e moi*. *O espaço* poderia ser denominado por *alá e ende*; *o tempo* por *crás e sazón*; *a causalidade* através de *per i e polo*; *o movimento – a inércia* por *levar e estar*; *a mudança* por *andar e fazer* e *o modo* por *assi, endoado*.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que a organização do vocabulário do cancioneiro satírico de Afonso Eanes do Coton nos permitiu, entre outras coisas, a averiguação de designações existentes para conceitos presentes na poesia dos trovadores. Ademais, ousamos afirmar que, provavelmente, algumas dessas formas podiam ser utilizadas na língua falada de sua época.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Aurelina Ariadne D. *Vocabulário onomasiológico do cancioneiro satírico de Afonso Eanes do Coton*. Salvador: UFBA/PGLL, 2000. 165 p. il. (Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Nilton Vasco da Gama).
- HALLIG, R., WARTBURG, W. von. *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie.2*. Neu Bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: A. Verlag, 1963.
- LAPA, Manuel R. *Cantiga d'escárnio e de maldizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*. 3 ed. Coimbra: Sá da Costa, 1995. 395 p. il. (Edição Crítica).
- NUNES, J. J. *Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses: edição crítica acomp. de introdução, comentário, variantes e glossário*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1928;
- NUNES, J. J. *Cantigas d'amor dos trovadores galego-portugueses: edição crítica acomp. de introd., comentário, variantes e glossário*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1932.

4 No texto a significação para a lexia *madre* é ‘mãe’.

Tipos e gêneros textuais em livro didático de língua portuguesa

Carlos Leonardo Q. M. Duarte

Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campina Grande

(Bolsista de Monitoria)

ABSTRACT: *In relation to the large variety of texts found in a society, many linguistics are searching criterion to catalog them, emerging, in this way, the concepts of "type" textuais and "gender" ones. In this way, it's noticed that Portuguese Course Book reflects influence in this classification either in reading text variety or in the written textual production. So, our investigation tries to answer the following question: How can be showed the written textual production in Portuguese Course Books, that is what are the resources that students are able to produce written texts in order to help them effectively in their daily routine and the society as a whole*

PALAVRAS-CHAVE: *variedades de textos, tipos textuais; gêneros, textuais; livro didático de português*

Introdução

A diversidade de textos existentes na sociedade tem sido objeto de estudo de vários lingüistas, que procuram critérios para classificá-los, surgindo dentre os conceitos selecionados os de "tipo" e "gênero" textuais. Tentando contribuir para esse estudo, Marcuschi (1997) defende a idéia de que uma classificação tipológica deve levar em conta critérios lingüísticos, funcionais e contextuais; observando o texto como um produto social, inserindo-o no dia-a-dia do aluno. Considerando a classificação tipológica acima, pode-se afirmar que, segundo Marcuschi (1997), "tipo é um fenômeno teoricamente claro e empiricamente heterogêneo enquanto forma textual, e gênero, fenômeno teoricamente pouco claro, mas empiricamente claro e constituído como forma textual realizada de fato". (p.22)

Diante desses estudos desenvolvidos sobre "tipo" e "gênero" textuais, é notável que o livro didático de Português (LDP) reflita influências dessa classificação tanto na variedade de texto para leitura quanto na produção textual. Assim nossa investigação está centrada na seguinte questão: como se dá a produção textual proposta pelo LDP, ou seja, quais os subsídios que os autores desses livros propõem para que os alunos produzam textos que se encontrem efetivamente na sociedade?

Destarte, nosso objetivo geral é contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre o LDP, que possibilite ao professor desenvolver com os alunos a prática dos mais variados gêneros textuais exigidos pela sociedade, tornando esses alunos usuários efetivos de textos no meio em que estão inseridos e como objetivos específicos identificar a metodologia usada pelo LDP para desenvolver atividades de construção de textos, bem como analisar as comandas de produção textual do livro didático verificando se estas se adequam, em relação à tipologia textual, ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Metodologia

Os dados que fundamentam essa análise fazem parte da coleção "Lendo e Interferindo", de Anna Frascolla, Aracy S. Fér e Naura S. Paes, da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Os livros da coleção apresentam as seguintes seções:

Construindo expectativas, Lendo, Ampliando, Sistematizando e aplicando, Enriquecendo e, finalmente, Produzindo.

Nossa preocupação é, especificamente, com a seção *Produzindo* dos módulos 1, 6 e 12 dos livros da 5ª e 6ª séries e os módulos 1, 6 e 10 dos livros da 7ª e 8ª séries, observando-se os subsídios teóricos oferecidos pelos autores para uma criação textual coerente por parte dos alunos.

Fundamentação teórica

Concepção de texto

Para se classificar uma produção escrita como texto ou não, deve-se ter clareza quanto ao critério adotado e em que linha teórica fundamenta-se, uma vez que a concepção do que seja texto e não-texto já foi e ainda continua sendo alvo de estudo e de discussões entre muitos estudiosos da língua. De acordo com a evolução desses estudos, duas são as perspectivas teóricas que têm norteado as definições acerca do que seja texto: a lingüística e a pragmática.

Sob o ponto de vista lingüístico, o texto é visto sobretudo a partir dos seus elementos internos, olhando-o do ponto de vista imanente ao sistema lingüístico, segundo Harris (1952 apud Marcuschi 1983), texto é apenas uma unidade concreta que se dá como entidade empírica, uma vez que não nos comunicamos por frases ou morfemas isolados, mas por textos.

Transcendendo os elementos imanentes ao texto, as concepções pragmáticas propõem critérios de textualidade mais amplos. Koch (1997:55) define texto como sendo "uma manifestação verbal sendo constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos em decorrência da atividade de processos e estratégias de ordem cognitiva como também a interação de acordo com práticas socioculturais". Nesta definição a autora deixa clara a importância da interação do leitor-escritor durante a leitura e a escrita dos textos.

Mais recentemente, a partir de uma perspectiva pragmática bem mais ampla, tem-se considerado texto e discurso como elementos de natureza interrelacionadas. É Geraldi (1993:98) quem concebe o texto como "o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo para outro alguém". Essa perspectiva leva em consideração todo o universo de fatores que caracterizam um texto sobretudo como uma unidade de contribuição e/ou interação. Como pode se ver, de uma concepção de texto puramente lingüística a uma concepção pragmática, o texto vem sendo objetivo de estudo e parece ter uma proveitosa contribuição para o ensino de língua.

Noções sobre "tipos" e "gêneros" textuais

De acordo com Canvat (1996 apud Almeida 2000), o surgimento das propostas de classificação das tipologias de textos está ligado ao da Lingüística Textual (LT), no final dos anos 60. No entanto, é em meados dos anos 80 que os estudos referentes à classificação dos textos se intensificam, sendo desenvolvidos em grande número de pesquisas sobre os "tipos" e, principalmente, os gêneros textuais.

Marcuschi (2000) afirma que “tipo” é tomado aqui como um alicerce teórico que abrange, em geral, cinco categorias designadas: narração, argumentação, exposição, descrição e diálogo (classificação adotada neste trabalho). Em relação aos “gêneros”, Marcuschi (2000) afirma, ainda, que estes são formas concretamente realizadas e encontradas nos diversos textos empíricos, constituindo um número quase que infinito, tais como: carta, bilhete, convite, ficha de inscrição, receita, bula, telefonema, reportagem, editorial, propaganda, quadro, etc.

Atualmente, o interesse recente pelos gêneros enquanto categoria sócio – empírica tem merecido atenção, uma vez que, de modo geral, ninguém lê “textos narrativos”, argumentativo” ou “dialogais”, mas ao contrário, todo mundo lê uma “carta”, um “relatório” ou uma “bula”. Como vemos, a competência discursiva dos sujeitos está bem mais ligada aos “gêneros” que aos “tipos” textuais .

Gênero textual, livro didático e PCN

Bezerra(2001) considera o LDP como sendo um manual composto por unidades com conteúdos e atividades preparadas a serem seguidos por professores e alunos na sala de aula. Percebe-se que nos LD, na maioria das vezes, as atividades propostas têm subjacente a concepção de língua como um produto imutável. A ausência da variação textual, ou seja, dos gêneros textuais dificulta a produção escrita dos alunos, pois considera que um ensino baseado em gênero promete um aprendizado mais sistematizado e adequado, uma vez que é por intermédio desses textos que nos comunicamos diariamente.

Como já foi ressaltado, os gêneros existem em número ilimitado, variando de acordo com as finalidades existentes na sociedade. Dessa forma, é preciso priorizar os gêneros, merecendo uma maior abordagem, devido também, a sua realização empírica no contexto social. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) um bom livro deve ser aquele que desempenhe bem o papel de orientador da escrita e da leitura, devendo carregar em si uma rica variedade textual (gênero) que motive, desde cedo, em seus leitores, uma maior interesse na leitura e produção de textos, enfatizando ainda a responsabilidade de todas as disciplinas fazerem uso dessa diversidade textual, embora seja a disciplina de Língua Portuguesa que se detenha mais nesse assunto.

Santos e Barbosa (1999) afirmam que as comandas das atividades devem ter por base teórica os “tipos” e por base empírica os “gêneros”, alegando que estes passam uma maior clareza e precisão nessas bases de orientação. Como vemos, observar os LDP selecionados, tomando por alicerce esse novo modelo teórico para o processo de produção textual, nos permite adquirir uma abordagem textual – discursiva, considerando os textos que venham a ser produzidos dentro de uma situação comunicativa do gênero a ele correspondente.

Análise dos dados

Diversidade de tipos e gêneros textuais

A perspectiva dos PCN é de que a educação deve ser comprometida com o exercício da cidadania, o que implica criar condições para que o aluno possa produzir os mais diferentes efeitos de sentido, na utilização da língua, e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Para isso, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, as diversidades de “tipos” e, principalmente, “gêneros” textuais.

Diversidade de “tipos” textuais nos LDP analisados

Embora os autores do LDP estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam uma orientação metodológica suficiente para a produção desses textos. Vejamos um exemplo verificado na coleção analisada:

Exemplo 1:

“Faça uma narração com diálogo (discurso direto e indireto), contando o resultado da experiência e a reação das garotas”(LDP, 5ª série. Módulo 6, p.111)

Nessa atividade de produção observada no primeiro exemplo, as autoras não especificam que gênero textual deve ser desenvolvido pelos alunos; o que se subentende que estas não levam em consideração o fato de que “textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”(PCN 1998:14). Como podemos observar, as autoras pedem, apenas, que os alunos produzam uma narrativa, o que deixa margem a múltiplas interpretações, tendo em vista a variedade desse tipo de texto: HQ, poema, fábula, crônica, etc.

Exemplo 2:

“Escolha duas das personagens indicadas a seguir e construa um diálogo. O tema é livre. Lembre-se de que o dialeto das personagens deverá ser coerente com suas características”. (LDP, módulo 1, 8ª série, p.21)

Podemos verificar que neste caso, a comanda não especifica nem o tema, nem o gênero textual, podendo o aluno, produzir, por exemplo, uma conversação face a face ou uma história em quadrinhos (HQ); o que dificulta tanto a produção do aluno quanto a avaliação do professor, devido à não especificação da tarefa. Pelo fato de haver o lembrete de conservar o dialeto das personagens, pressupõe-se que deve ser uma conversa informal, mas não está explícito.

Como vemos, apesar de as autoras afirmarem estar a coleção de acordo com os PCN, é notável que em alguns casos, elas cometam alguns deslizos, apresentando nas comandas apenas “tipos” textuais.

Diversidade de “gêneros “ encontrados nos LDP em análise

Exemplo 3:

“Chegou o Natal!

As crianças aguardam seus brinquedos novos. Muitos pais não têm condições de adquiri-los por causa dos preços exorbitantes.

Você então convida um colega para juntos realizarem o sonho de muitas crianças, inventando brinquedos de sucata, que podem sair baratos.

Construam um brinquedo imaginado e apresentem-no à classe...

Suponham que o brinquedo ficou uma maravilha e vocês decidem comercializá-lo. Criem, então, um texto publicitário, para anunciá-lo”. (LDP, 6ª série, módulo 12 p.248-249)

Observamos, neste exemplo, uma tentativa por parte das autoras de sua proposta aproximar-se da perspectiva dos PCN. Neste módulo, as autoras apresentam alguns gêneros (propagandas/publicidades), tendo como base os textos persuasivos apresentando suas características e objetivos.

Para mostrar estas características, elas oferecem uma considerável fundamentação teórica, através da explanação de conceitos, exemplos, etc. Vejamos um exemplo usado para orientar os alunos:

“Texto persuasivo (publicidade e propaganda) é o produzido com o objetivo de convencer os leitores de que determinado produto

é fundamental em suas vidas. Para isso, são montadas campanhas publicitárias, que tentam “vender” produtos, sejam eles idéias, pessoas ou objetos.

Para cumprir a sua função de sedução, convencimento, o texto é redigido de forma a atrair os leitores.

Quando o produto anunciado é uma idéia, a publicidade é chamada também de propaganda.

Geralmente quatro elementos compõem uma mensagem publicitária: frase de efeito, ilustração, texto informativo e slogan”. (LDP, 6ª série, módulo 12, p.247-248)

No que se refere aos objetivos, observamos que as autoras procuram envolver os alunos, criando uma situação que estimule a produção textual dos aprendizes; enquadrando-a na perspectiva da diversidade de gêneros, adequando-se aos PCN. Visando a esse tipo de proposta, Frascolla et alli privilegiaram a produção escrita a partir de gêneros que aparecem com maior freqüência na realidade do aluno, valorizando a proposta dos PCN, a qual diz que a seleção de textos no âmbito escolar se baseia nas exigências das situações de uso social da linguagem.

Considerações finais

Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos afirmar que houve, por parte das autoras dos LDP selecionados, uma preocupação em atualizar as atividades propostas referentes à leitura e à escrita, demonstrando atualização teórica ao considerar concepções de tipo e gêneros textuais.

No entanto, parece ainda prevalecer, em alguns módulos, a presença de tipos textuais como a narrativa (narre uma história...), dificultando a produção escrita do aluno, já que este não terá uma base de orientação mais específica para produzir um texto.

Se por um lado, a tentativa de atualizar e adequar esses LDP aos PCN é considerada positiva, por outro lado, podemos perceber, em alguns módulos, a restrição de algumas bases de orientação, o que demonstra uma limitação das autoras em relação ao trabalho com a diversidade textual.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rosângela Farias. *Tipos e Gêneros Textuais Na Sala de Aula dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: como está sendo o trabalho do professor*. Campina Grande: UFPB, 2000 (inédito).
- BEZERRA, M. A. & DIONÍSIO A. P. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- FRASCOLLA, Anna et alii. *Coleção Lendo e Interferindo*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, I. V. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP/IEL, n..30, p.31- 8, jul/dez,1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983
- _____. *Por uma proposta para a classificação de textos*. Recife: UFPE, 1997 (inédito).
- _____. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* Recife, 2000(inédito).
- SANTOS & Barbosa, Gerson T. dos e Jacqueline Peixoto. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: por uma abordagem enunciativa*. São Paulo: PUC, 1999(inédito).
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

A relação entre ideologia e linguagem na comunidade turística de Canoa Quebrada: uma perspectiva da análise do discurso

Cellina Rodrigues Muniz
Universidade Estadual do Ceará.

ABSTRACT: *This study analyses the discourse inhabitant of a tourist city centre, Canoa Quebrada, in Ceará east coast, focalising discursive process in a dialogic relation with the tourism official discourse.*

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso; turismo; processos discursivos.*

Introdução

A idéia de *discurso* traz à tona uma gama de reflexões de ordem social e cultural que nem sempre foram devidamente consideradas ao longo da história da lingüística. Fugindo dos conceitos abstratos que se restringem a encarar a língua como uma estrutura que “recorta” a sociedade, o discurso se apresenta como espaço em que se articulam o plano lingüístico e o ideológico e onde a linguagem é mais que reflexo de uma organização social ou característica psicofisiológica: é também trabalho simbólico de (re)invenção da práxis humana.

Assim, no estudo da íntima relação entre linguagem e sociedade insurge-se a Análise do Discurso, através da observação das possíveis relações de força e de sentidos e dos processos pelos quais o homem significa – a si mesmo e ao mundo – e age através da linguagem.

Sob a ótica da AD o objeto de pesquisa não consiste exclusivamente no produto lingüístico em si e sim nas condições de sua produção. É preciso indagar sobre o contexto, tentando situar, localizar um texto em suas circunstâncias imediatas e amplas de enunciação e, assim, rastrear seu(s) discurso(s)¹. Esse pressuposto primordial é fruto de estudos iniciados com a Teoria da Enunciação, especialmente com Bakhtin, e que resultaram nos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso, especificamente a de linha francesa.

Este trabalho pretende analisar a articulação entre língua e ideologia² em face a um grande fenômeno social e econômico – o turismo. Para isso, realizamos um estudo de caso onde focalizamos exemplos de paráfrase e de polissemia nos processos discursivos do habitante que possui ligação direta com a atividade de turismo receptivo: os “mesmos” e os “outros” em contraponto ao discurso oficial a respeito do turismo. A comunidade lingüística escolhida foi a de Canoa Quebrada, praia do litoral leste do Ceará.

1. A praia de canoa quebrada e o discurso oficial do turismo

Canoa Quebrada é uma praia localizada a cerca de 160 km de Fortaleza, pertencente ao município de Aracati, no litoral leste da costa cearense. Fugindo de considerações sobre a etimologia de seu nome³, o que deve ser frisado aqui, considerando o contexto de relações materiais e simbólicas de existência – é a posição que Canoa Quebrada ocupa: uma das praias mais visitadas do Ceará, possuindo inclusive “fama internacional”.

Embora não tenha participado efetivamente de nenhuma política pública de incentivo do turismo (como por exemplo o Prodetur-Ne e o Prodeturis)⁴, o desenvolvimento da infra-estrutura turística de Canoa Quebrada já se encontrava no auge no momento em que se instituiu a Política de Municipalização do Turismo (1994), documento que enfatiza o exercício do turismo receptivo como atividade alter-

nativa. O resultado foi a rápida transferência da função de gestor econômico pertencente a atividades tradicionais (como pesca e artesanato) para atividades ligadas ao turismo (“bugueiros”, donos e empregados de restaurantes, pousadas, clubes noturnos, barracas de praia etc.). Daí decorre que o turismo é tido, no seu funcionamento prático e no imaginário coletivo, como principal fonte de renda e fator de desenvolvimento local:

A verdade é que Canoa Quebrada vive, hoje, exclusivamente do turismo e possui estrutura considerável para atividade receptiva (Anuário do Ceará 1996/1997).

O cultivo desse imaginário pode ser evidenciado no discurso oficial sobre o turismo no Ceará. Através de matérias publicitárias e artigos de opinião, é possível identificar uma certa *regularidade* sob a qual se inscrevem duas *formações discursivas* básicas, subjacentes a esse discurso geral. A esse propósito, é bom ressaltar que, no olhar de Foucault (1995), o que vai definir uma formação discursiva não é um conjunto de enunciados e textos, nem muito menos a estrutura social exclusivamente. O discurso, assim como qualquer campo do conhecimento e como a própria História, se caracteriza muito mais por *dispersões* e *descontinuidades* do que por essa ordem lógica e esse paralelismo automático. O que caracteriza um discurso, com toda sua heterogeneidade e na diversidade de textos nos quais pode ocorrer, é um conjunto de *regras de formação* que atuam como condição básica de existência (Foucault, 1995: 43-44).

Sob essa orientação, assim caracterizamos o discurso oficial do turismo cearense:

1 Orlandi (1999) explica que um texto pode ser tecido por diferentes discursos, que podem (ou não) remeter a diferentes formações discursivas e ideológicas, bem como um discurso pode ser efetivado através de diferentes textos.

2 O termo *ideologia* aqui utilizado não se aplica exclusivamente a um conceito de “distorção da realidade” ou a uma categoria fechada e uma associada a uma classe social: a ideologia é aqui tratada como mecanismo responsável no processo de interpretação e significação, que remete a uma determinada visão de mundo e que orienta a produção dos dizeres.

3 Sobre isso, consultar Anuário do Ceará (1996/1997).

4 O Prodetur – Ne, Programa de Desenvolvimento do Turismo no Nordeste, é um projeto criado em 1992 pelos nove estados nordestinos que, com financiamentos do BNDS e BNB na previsão de mais de 1 milhão de dólares só para a primeira fase, pretende incrementar a infra-estrutura da região para sustentar a atividade turística. O Prodeturis, ou Prodetur-Ce, tem como objetivo o aprimoramento da infra-estrutura turística do estado, atraindo investimentos de megaprojetos com a isenção de impostos fiscais, principalmente de empresas particulares transnacionais, no litoral oeste cearense, área onde mais se concentram frágeis redutos ambientais pouco explorados.

O DISCURSO DO PARADISIACO	
O interlocutor	Aquele que viaja, o turista em potencial.
O objeto	O lugar que hospeda, o centro receptivo. (Canoa Quebrada, no caso).
Modalidade de enunciação	Matérias publicitárias e artigos de opinião. (Caráter expositivo-argumentativo).
Temas	Benefícios e vantagens de se viajar e conhecer o lugar.
Conceitos	A busca pela natureza exótica, diferente do habitual. O desfrute do lazer, o ócio e o lúdico, com conforto e segurança etc.

O DISCURSO DE EXALTAÇÃO	
O interlocutor	Aquele que recebe, o habitante e/ou o profissional que convive com o turista.
O objeto	O lugar que hospeda, o centro receptivo. (Canoa Quebrada, no caso).
Modalidade de enunciação	Matérias publicitárias e artigos de opinião. (Caráter expositivo-argumentativo).
Temas	Benefícios e vantagens em desenvolver o turismo e receber o turista.
Conceitos	A melhoria da qualidade de vida: desenvolvimento da região, geração de empregos, status para o lugar etc.

Sendo assim, a voz do poder público presente no discurso oficial constrói uma ideologia que se fundamenta na valoração positiva sobre a atividade turística, especialmente a de turismo receptivo. Mas seria esse discurso o portador de uma verdade absoluta e incontestável?

2. Dialogismo da linguagem e processos discursivos

Sob a aparente neutralidade da língua, diferentes sentidos podem se instituir, conforme as condições de produção (amplas e imediatas) da linguagem, o que nos faz pensar que, como dizia Bourdieu (1998: 27) *não há palavras inocentes*.

De acordo com Bakhtin (1997) todo e qualquer uso da linguagem estabelece sempre uma relação dialógica. Qualquer enunciado, escrito ou oral, encerra em si uma réplica, seja entre sujeitos (na interação verbal, ainda que se tenha um interlocutor virtual, como no caso do uso da língua escrita), seja entre outros enunciados (intertextualidade e interdiscursividade). Pela essência dialógica da linguagem, o enunciado pode sustentar diferentes vozes – a chamada *polifonia* –, conforme as diferentes formações, e se mostra como palco de embates, numa relação que pode ser de cumplicidade ou de confronto, conforme as posturas situacionais, sociais e ideológicas daquele que enuncia, o quê e para quem. Os processos de significação se constituem através da projeção do sujeito (sua visão de mundo, de si mesmo e do outro) e a linguagem, pelo discurso, não é apenas fluxo de informação ou canal de comunicação: é uma arena de relações de forças e de sentidos. Assim, *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (Bakhtin, 1997: 95).

É esse contínuo diálogo entre sentidos que faz com que Orlandi (1999 e 2000) considere a *paráfrase* e a *polissemia* como a genuína dicotomia presente na instância lingüística: *todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos* (Orlandi, 2000: 36).

Em relação a um discurso dominante, oficial e legitimado institucionalmente, a *paráfrase* se coloca como repetição, reprodução do “mesmo” sentido. Já a *polissemia* rompe com esse discurso e apresenta um “outro” sentido. Sant’anna (1999: 28), ao estudar a *paródia* – uma forma genuinamente polissêmica –, esclarece:

Do lado da ideologia dominante, a paráfrase é uma continuidade. Do lado da contra-ideologia, a paródia é uma

descontinuidade. Assim (...), paráfrase e paródia se tocam num efeito de intertextualidade (...). Falar de paródia é falar de “intertextualidade das diferenças”. Falar de paráfrase é falar de “intertextualidade das semelhanças”.

Orlandi (1999), ao colocar a *paráfrase* como o eixo de *produtividade* e a *polissemia* como o de *criatividade* da língua, estabelece uma tipologia de discursos em que o funcionamento da linguagem caminha entre esses dois eixos. São três os tipos de discurso apontados pela autora: *o tipo autoritário, o tipo polêmico e o tipo lúdico* (Orlandi, 1999: 24).

O tipo autoritário de discurso é o que tende à *paráfrase* e no qual a *polissemia* é contida, onde o sentido é um só. No tipo polêmico, apesar da *paráfrase* ser ainda predominante, observa-se uma certa tensão entre essa e a *polissemia* que começa a se manifestar. E finalmente, no tipo lúdico, a *polissemia* é total. Seguindo essa sua categorização, Orlandi (1999: 24) afirma: *Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura*.

Cabe então indagar: como o discurso do habitante de Canoa Quebrada dialoga com o discurso oficial do turismo?

3. Metodologia

Em contraponto a esse discurso oficial, nossa análise focalizou os processos discursivos (processos parafrásticos e processos polissêmicos) realizados pelo habitante de Canoa Quebrada. Reunimos aqui uma amostra para cada tipo de processo discursivo realizado. A análise, que consiste na observação das marcas textuais e referentes propriedades discursivas, foi feita através de entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo⁵ com habitantes que têm ligação direta com a atividade turística e o turista. As entrevistas giraram em torno de duas perguntas gerais: *Fale de Canoa Quebrada e O que você acha do turismo?*

4. Resultados

O primeiro exemplo de processo discursivo é de *paráfrase – repetição* – do discurso oficial. O informante é uma mulher, 36 anos, empregada de uma barraca de praia de pequeno porte. Aqui o efeito de sentido é impressionar positivamente o turista sobre o lugar. Observamos as seguintes marcas e propriedades que se relacionam de modo *contratual* ao discurso oficial:

PROPRIEDADES	MARCAS
1- Exposição e exaltação do que Canoa Quebrada	<i>...tem as duna, tem o pôr-do-sol, tem as falésia, tem tudo</i>
2- Exaltação de outras qualidades do lugar.	<i>Todo mundo estuda.</i>
3- Exaltação enfática do turismo e do turista.	<i>Turismo é muito legal, muito educado o pessoal que vem de fora pra cá, muito educado, muito mesmo... Maravilhoso.</i>
4- Conscientização ecológica como reforço ao turismo.	<i>Cavalo na praia, faz cocô, tem uma pessoa comendo, eu não gosto não, quando eles faz cocô a pessoa vai embora.</i>
5- Silenciamento sobre possíveis danos provindos com o turismo, como aumento da prostituição e do consumo de drogas	<i>Ah, aqui é ruim porque é muito sujo, é as pessoa que sujam, as própria pessoa do lugar.</i>

Nesse caso aplica-se bem o que coloca Bourdieu (1998: 87) sobre *mercado lingüístico*. Embora a produção de enunciados obedeça critérios de organização próprios do sistema e da norma lingüísticos, Bourdieu afirma que o “fazer” (como cada estratégia de efeito de sentido) de cada ato de linguagem não se demarca única-

5 Como o que interessa aqui não é o “o quê” (a informação ou conteúdo referencial propriamente dito e sua veracidade) mas sim o “como” (a ideologia materializada na superfície lingüística numa dada situação comunicativa) procuramos nos colocar, enquanto interlocutor, como sujeito turista, em detrimento de uma pesquisa de teor mais participativo.

mente no próprio sistema lingüístico e sim a partir de uma *autoridade* que vem da exterioridade, ou *de sanções e de censuras específicas* que a estrutura social predispõe para a produção e circulação lingüística, criando assim, um conjunto de relações de força lingüística que são orientadas por relações de força material.

O segundo exemplo é de polissemia – *ruptura* – do discurso oficial. Em relação ao discurso anterior, o grau de polifonia é maior. Indagado sobre as mesmas questões que a informante anterior, neste caso o sujeito discursivo optou por não corresponder à imagem que o outro tem da imagem dele, pregada pelo discurso oficial – a de um nativo cordial: seu efeito de sentido não era impressionar positivamente o turista, e sim revelar alguns dados negativos sobre a atividade turística exercida em Canoa Quebrada.

O informante é um homem, 28 anos, filho do dono de uma barraca de praia de pequeno porte (não se trata de um empregado e sim de um proprietário). Observamos as seguintes marcas e propriedades que se relacionam de modo *conflitante* ao discurso oficial:

PROPRIEDADES	MARCAS
1- O desgaste de Canoa Quebrada com a ocupação turística.	<i>Eu acho que os gringo também⁶ estragou muito a área da gente aqui, estragou assim, em relação à droga / Em 84, 86 por aí era massa demais mas de 90 pra banda de cá...</i>
2- Conseqüências negativas advindas com o turismo.	<i>A droga tomou conta disso aqui tudo...</i>
3- Desmitificação do turismo e a má distribuição de renda.	<i>Só quem ganha dinheiro em Canoa é quem tem dinheiro, amiga, quem não tem dinheiro não ganha não, continua na mesma...</i>
4- Valoração negativa a respeito daquele que vem de fora.	<i>O problema é que os gringo chega aqui e dão uma de santo...</i>

Conclusão

Ainda que em fase inicial, os resultados preliminares obtidos nos levam a fazer algumas observações básicas:

- Primeiramente, constatamos que para um efetivo estudo da linguagem, deve-se levar em conta seu real funcionamento, considerando as condições sociais e históricas que permeiam a situação de

enunciação e as relações múltiplas que se estabelecem entre sujeitos e sentidos.

- Um estudo da linguagem que considere paralelamente os aspectos sociais e ideológicos subjacentes permitem, por conseguinte, uma pluralidade de olhares que, por sua vez, possibilitam uma reflexão mais crítica a respeito das “verdades perfeitas” que alguns discursos tentam legitimar como absolutas e únicas.

- Essa reflexão crítica se faz necessária acerca do discurso oficial sobre o turismo, especialmente no que se refere à exploração de pequenas localidades praianas do Nordeste (caracterizadas, marcadamente, pela baixa escolaridade). Há que se fazer outras leituras sobre o turismo e suas conseqüências e, a partir dos questionamentos advindos, buscar novas alternativas e soluções para que os benefícios alcancem, de fato, toda a comunidade.

Referências bibliográficas

- ANUÁRIO DO CEARÁ. Fortaleza: Publicações Demócrito Rocha, 1996/1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- MICT. *Programa Nacional de Municipalização do Turismo*. 1994 (mimeo).
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2000.
- _____. “Linguagem e método: uma questão de análise de discurso”. In: _____. (org.) *Discurso e leitura*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- SANT’ÁNNA, A. R. de. *Paródia, paráfrase & cia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

6 O “também” marca explicitamente a polifonia, atuando como a voz do discurso oficial, com o qual, no decorrer desse enunciado, estabelece um diálogo conflitante: apesar das conseqüências positivas da turistificação do lugar, houve também resultados negativos, como o aumento de tráfico e consumo de drogas.

Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

RÉSUMÉ: *Ce travail a pour but analyser le métalangage implicite et explicite et son rapport avec le style du sujet énonciateur, dans les articles d'opinion de la presse écrite.*

PALAVRAS-CHAVES: *metalinguagem, estilo, artigos de opinião.*

Preliminares

Este trabalho faz parte do sub-projeto A Metaenunciação na Atividade discursiva falada e escrita¹ cujo objetivo é analisar os comentários metadiscursivos (doravante, CMs) em diversos gêneros textuais e os efeitos de sentido por eles produzidos. Neste trabalho, estamos tomando o conceito de gênero proposto por Marcuschi (1998:5): uma forma lingüísticamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos. Isto se expressa em designações diversas, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita de comida, bula de remédio, instruções de uso, outdoor, etc.

Partindo dessa definição de gênero, classificamos o artigo de opinião como um dos gêneros textuais encontrados na imprensa, com características peculiares. Percebemos, por exemplo, que não se trata de um editorial, pois é assinado por um autor; nem de uma reportagem, pela presença da primeira pessoa do discurso (eu); nem de uma entrevista, pela ausência dos pares pergunta-resposta, entre outras características.

Os artigos de opinião são considerados um gênero opinativo em que as marcas de subjetividade estão presentes e os jornalistas tomam posição em relação aos fatos comentados. Diferentemente das notícias, consideradas “neutras”, pelos manuais de estilo dos principais meios de comunicação do país (Melo, 2000), e, cujas marcas de autoria, posicionamentos políticos, ou de qualquer forma de subjetividade “procuram ser apagadas” pelo jornalista..

Nosso objetivo é analisar a metalinguagem explícita e implícita, correlacionando-as com o estilo do jornalista e com os gêneros discursivos da imprensa. Neste artigo, trabalharemos, especificamente, com os artigos do jornalista Elio Gaspari.

Serviram de base teórica para analisar os CMs, os estudos de Borillo (1985), Cunha (1998,1999,2000), Maingueneau (1987), e para a noção de estilo, Possenti (1993), Salazar-Orvig (1999).

2. Metalinguagem² explícita e implícita

“O metadiscorso se apresenta como um jogo com o discurso”Maingueneau

Como afirmou Borillo (1985), é difícil definir o metadiscorso. A dificuldade deve-se ao fato de haver uma grande oscilação entre uma definição estreita, próxima da metalinguagem dos lógicos, e uma definição ampla “que tende a dissolver o metadiscorso no discurso, por pouco que se concorde com Ducrot quando este afirma que ‘a partir do momento que falamos, falamos de nossa fala’” (Maingueneau, 1987:93).

Aliada à essa dificuldade de definição, encontramos também uma dificuldade de classificação, pois encontramos uma diversidade de estruturas lingüísticas, que funcionam como CMs., com diversas finalidades: construir uma imagem do locutor, marcar uma inadequação dos termos, autocorrigir-se, solicitar permissão para

empregar certos termos, corrigir antecipadamente um possível erro e interpretação (Maingueneau, 1987); comentar sobre o discurso do outro, comentar o próprio dizer se fazendo, comentários relativos ao processo de nomear (Cunha, 1999); entre outras tantas funções.

Podemos dizer com Maingueneau (1987:94) que nenhuma classificação sobre este assunto é satisfatória; “uma classificação sintética permanece muito abstrata e pouco utilizável, enquanto uma classificação detalhada se desdobra ao infinito.” Entretanto, nosso ponto de partida é a classificação proposta por Borillo (1985), uma vez que a autora trabalha no nível da palavra, do texto e do discurso, ou seja, a saber: os que se referem ao código para explicitar o sentido de um termo, deixá-lo mais claro ou refletir sobre a escolha lexical; os que fazem referência ao discurso no processo de construção e os que fazem referem à situação de comunicação. Tomaremos por base, portanto, os estudos que concebem a metalinguagem no nível do discurso (Borillo, Cunha, Gülich, Gaulmyn, Morel, Authier-Revuz) e de forma integrada à linguagem, o que significa observar o contexto e a relação entre os interlocutores.

Há ainda um outro nível da atividade meta, que não está mais no plano da língua enquanto sistema ou processo enunciativo: o da metalinguagem implícita, que segundo François (1996 apud Cunha 1999) é tudo o que faz com que um discurso funcione como comentário de si.

2.2 Discurso, sujeito e estilo

“O estilo não é (...) nem o particular puro, nem o universal, mas o particular em instância de universalização e o universal que se despe para remeter a uma liberdade singular”
Goethe

Outras noções importantes, para o desenvolvimento deste trabalho, são as de discurso, sujeito e estilo, entretanto tais conceitos apresentam definições divergentes nas diversas teorias lingüísticas.³

1 Este sub-projeto é parte integrante do Projeto Integrado *Fala e escrita: características e uso III*, mais especificamente no sub-projeto **A Metaenunciação na Atividade Discursiva Falada e Escrita**, coordenado pela Prof. Dóris de Arruda C. da Cunha e que conta como o apoio do PIBIC-CNPq, processo n.º.523612/96-6.

2 Encontra-se atualmente nos trabalhos dedicados ao estudo da atividade meta uma grande diversidade terminológica: metalingüístico (em Jakbson, Rey-Debove); metadiscorso (em Borillo, Jubran e Risso), metacomunicação (em Gaulmyn, Watzlawick), metalinguagem (François); metaenunciação (Authier-Revuz, Possenti, Cunha). Neste trabalho, adotamos os termos metalinguagem e metadiscorso por serem os mais amplos e englobarem os outros.

3 É impossível desenvolver aqui uma exposição das teorias e das diversas definições de discurso, sujeito e estilo. Apresentaremos apenas o nosso posicionamento teórico.

Trabalharemos com uma abordagem semiológica e discursiva, pois consideramos os discursos como acontecimentos, “produzidos em uma enunciação dialógica única, singular, como respostas de locutores confrontados a necessidade de comunicação específicas. São acontecimentos uma vez que constituem lugares de criação de sentido” (Cunha, 2000:2). O discurso “é uma máquina de produzir sentidos” (Possenti, 1993:114) e é justamente enquanto produtor de sentido que ele deve interessar às análises linguísticas.

A concepção de sujeito proposta, em nossa análise, não o tratará com pleno controle sobre o seu discurso como nas teorias pragmáticas, nem totalmente assujeitado, como para alguns analistas do discurso de linha francesa. Adotaremos a concepção dialógica do funcionamento da linguagem que concebe o sujeito numa dupla tensão, a dimensão social e a da dimensão individual, por um lado, e a dos dialogismos, por outro lado. (Salazar-Orvig, 1999:27). Deste modo, o sujeito nem é livre, nem é assujeitado.

Quanto à noção de estilo, adotamos a proposta por Salazar-Orvig (1999) e Possenti (1993), tendo por base os estudos de Granger. Vale lembrar que o termo estilo é fortemente polissêmico e é tradicionalmente utilizado nos estudos literários. No entanto, o estudo do estilo pode se dar em textos literário ou não, como também, na modalidade falada (Salazar-Orvig, 1999) ou escrita (Melo, 2000).

Para Possenti, sempre há estilo, não sendo este decorrente do desvio (Spitzer, Bally), nem da linguagem figurada (Bally), nem da língua emotiva (Bally e Câmara Jr.) nem mesmo por força do contexto social (Labov).⁴ O estilo será visto como resultado do trabalho do seus construtores/usuários. “O estilo resulta de uma escolha como resultado do trabalho de representar um fenômeno preferencialmente de uma certa maneira e para produzir efeitos em relação a outros possíveis” (Possenti, 1993:167).

Como podemos perceber, a singularidade de um discurso não consiste unicamente na variação que ele realiza em relação às normas de uso, mas no fato de constituir um evento enunciativo. Por isso, “não falaremos de estilo somente quando as palavras se situarem em ruptura. Falaremos de estilo também para dar conta das características de uma enunciação particular, sejam essas palavras banais ou inesperadas.” (Salazar-Orvig, 1999:36).

3. Metalinguagem e estilo nos artigos de opinião

3.1 O corpus

Para observar os CMs como marcas do estilo do autor, escolhemos os artigos de opinião do jornalista Elio Gaspari, que escreve para o Jornal do Comércio (JC), do estado de Pernambuco, e outros jornais em circulação no Brasil. Neste trabalho, foram analisados 20 artigos, publicados entre 08/99 e 12/00. Elio Gaspari escreve sempre, aos domingos, na seção Brasil. Todo o corpus foi coletado no site da Internet: www.jc.com.br.⁵

Nos artigos de opiniões analisados, aparecem diferentes CMs contribuindo para a construção de sentido dos discursos, e, ao mesmo tempo, revelando o estilo dessa enunciação particular. Descreveremos aqui brevemente os exemplos mais representativos, sem nos limitar a classificação de um único autor. Para uma melhor observação dos CMs dividimos nossa análise em duas partes: primeiramente, CMs explícitos e em seguida, os implícitos:

3.1.1 Metalinguagem explícita

Elio Gaspari, em seus artigos, utiliza CMs principalmente

Artigo: A oposição garantiu a modernidade do atraso⁶
 (...)Reformas como essas vêm sendo feitas em nome do que FHC chamou em seus discursos de posse de “ritmo da modernidade”. Ele andou gostando dessa palavra, mas nos últimos anos abandonou-a. Desde junho não a usa. Enquanto esteve na moda, entrou na letra da escola de samba Estácio de Sá em 1996 e no samba-enredo da plataforma da reeleição. (...) Se a modernidade sumir do vocabulário haverá uma melhora na higiene pública. Parece novidade, mas é coisa velha. Foi usada pela primeira vez em 1863, quando o Brasil ainda tinha epidemias de febre amarela (mas não tinha Joaquim Roriz). Seu criador foi o poeta francês Charles Baudelaire (...) JC, 03/12/99

para comentar sobre o discurso de outras personalidades. Vejamos um exemplo:

No artigo acima, Gaspari critica o resultado da votação, pela Câmara, de uma emenda constitucional. As críticas feitas são em relação à forma como foi a votação (deputados não comparecem), ao resultado da votação (a emenda precisava de 308 votos e foi aprovada com 350). O jornalista questiona como os partidos de oposição estão sendo de certa forma manipulados pelo governo FHC. Depois de fazer um longo comentário sobre os números dessa votação de acordo com os partidos e com a pela distribuição por estados, Elio Gaspari argumenta que “Reformas como essas vêm sendo feitas em nome do que FHC chamou em seus discursos de posse de ‘ritmo da modernidade’”. Esse comentário refere-se ao processo de nomear no discurso de outrem: como diz “Y”. É importante observar, nestes casos, o posicionamento do jornalista ao comentar algumas expressões proferidas por autoridades, uma vez que ele, ao mesmo tempo, tece comentários sobre a utilização dessas expressões e se distancia delas.

Logo em seguida, interrompe o seu discurso sobre a votação e inicia um CMs sobre a palavra “modernidade” cujo uso se encontra nos discursos de FHC, em enredo de escola de samba etc. Podemos observar ainda que Gaspari não só conta um pouco da história da palavra modernidade, na conclusão do seu artigo, mas também utiliza um CMs sobre a palavra modernidade: “Se a modernidade sumir do vocabulário haverá uma melhora na higiene pública.”

Além de fazer referência ao processo de nomear e marcar a existência de um outro discurso, os CMs servem também para reforçar o ponto de vista do escritor. Ao comentar sobre a hipótese de desaparecimento da palavra modernidade, Elio Gaspari assume um posicionamento político, questionando ao mesmo tempo o discurso de FHC e sua política “moderna”.

Nos textos analisados, encontramos também com bastante frequência comentários que visam a “checar” a compreensão dos leitores e a esclarecer determinados enunciados. Entretanto esse tipo de comentário é utilizado, principalmente, de forma irônica para criticar a política de governo de Fernando Henrique Cardoso.

No artigo “A privatária quer mais dinheiro”, Gaspari escreve sobre a decisão do “tucanato” de passar diversos serviços públicos para a iniciativa privada, com o objetivo de cuidar mais dos investimentos sociais. Elio Gaspari mostra que esta iniciativa não teve bons resultados, pois os problemas enfrentados pelas empresas privatizadas são enormes e os serviços prestados por elas são de má qualidade.

Artigo: A privatária quer mais dinheiro
 (...) Se isso fosse pouco, chegou a Brasília um texto no qual estão resumidas as reivindicações das concessionárias de energia elétrica. É proposta embrionária e não há indício de que a Aneel vá aceitá-la. Diz assim:
 “É preciso que sejam estabelecidos, desde já, mecanismos de alívio regulatório explícito para lidar com a possibilidade de que parte dos custos dos PPAs atuais venham a se tornar ‘stranded’ no futuro, na hipótese de haver maior concorrência no setor de gás natural.”
 Não deu para entender? Pois não é para entender mesmo. Em português claro, teriam que dizer o seguinte:
 “Sabendo-se que vamos vender a energia a R\$ 70 o megawatt/hora, caso apareça alguém oferecendo-o a R\$ 50 deveremos ser reembolsados em R\$ 20, porque seremos obrigados a baixar o nosso preço para permanecer no mercado.” (italico nosso). JC, 20/08/00

Algumas empresas privatizadas, por exemplo, estão pedindo redefinições dos contratos para alterar a política tarifária. Vejamos:

Neste trecho, o jornalista, após fazer uma citação literal do tex-

⁴ Sobre as diversas abordagens e suas definições de estilo ver Possenti (1993) ou Melo (2000). Ambos os autores fazem críticas bastante pertinentes às diversas classificações de estilo.

⁵ Por ter sido coletado na Internet, os textos não poderão ser citados seguindo a paginação do jornal impresso, apenas a data.

⁶ Os negritos presentes nos textos são nossos, com exceção do título dos artigos.

to enviado a Brasília, pergunta aos leitores se estão entendendo, comentando sobre a dificuldade decorrente do vocabulário e dos jargões econômicos. Entretanto o comentário “**Não deu para entender? Pois não é para entender mesmo**” mostra que esse texto foi escrito justamente para dificultar a leitura dos leigos. Partindo dessa visão, Élio Gaspari propõe uma tradução para um “português claro”. Como podemos observar o jornalista faz uma reformulação do texto para mostrar que “ X quer dizer Y”.

O terceiro tipo de comentário mais encontrado, nos artigos de Gaspari, (**como eu ia explicando, como eu ia dizendo**) indicam o próprio dizer se fazendo. Esses comentários servem para introduzir uma narrativa ou uma citação. Vejamos um exemplo:

Artigo: O antialienista chama-se Gina Ferreira

É conhecida a história do doutor Simão Bacamarte, o alienista de Machado de Assis que trancafiou a população de Itaguaí no manicômio. É um prazer contar a história da psicóloga Gina Ferreira, que fez o contrário em Angra dos Reis e Parati, a poucas horas do mundo de Bacamarte.

JC, 10/09/2000

Como podemos observar, o jornalista faz um comentário meta sobre o que vai se fazer, ou seja, contar uma história. Além disso, Gaspari faz um comentário apreciativo sobre o seu discurso: “ **é um prazer**”.

3.1.2 Metalinguagem implícita

Nos artigos de opinião, por exemplo, as aspas, os itálicos, a diagramação, negritos, sublinhamentos, etc. dão ao elemento lingüístico um caráter autônomo, ou seja, as marcas tipográficas mostram esse elemento ao leitor, “criando um distanciamento entre o escritor e as palavras que são ao mesmo tempo usadas e mencionadas” (Cunha, 1998:14). Ou como afirma Arabyan (1999), “a estrutura visual pertence à maneira de significar o texto”, isto é, podemos reconhecer através de características visuais a que gênero pertence determinado texto⁷. Esse tipo de comentários, chamamos de metalinguagem implícita.

Partindo dessas definições, encontramos no artigo de opinião, principalmente, dois tipos de CMs implícitos contribuindo para produção de sentido e caracterizando estilo do sujeito enunciativo. São eles: o uso de parênteses e a criação de siglas ou neologismos. Vejamos os exemplos:

Artigo: A oposição garantiu a modernidade do atraso

A emenda precisava de 308 votos e foi aprovada com 350. A surpresa começa na decomposição desse resultado. Os quatro partidos oposicionistas (PT, PDT, PPS e PCdoB) deram-lhe 76 votos. Ou seja, sem eles (e sem balcão), os juizes classistas teriam sobrevivido. (...) Desprezando-se as divisões partidárias, os quatro estados mais desenvolvidos (São Paulo, Rio, Minas e Rio Grande do Sul) aprovaram a emenda por 128x40. Os mais pobres (Acre, Piauí, Amapá e Roraima) deram um banho (29x2).

JC, 13/12/99

Em todos os artigos analisados, podemos verificar a utilização de parênteses com bastante frequência. As duas principais finalidades desse recurso são: explicar um termo, uma expressão, um discurso ou tecer comentários irônicos. Nos exemplos acima, os parênteses substituem as formas “isto é”, “ou seja” que introduzem explicações sobre os elementos enunciados e funcionam como metalinguagem implícita.

A utilização de siglas e neologismos que em negritos ou as mudanças ortográficas revelam a posição política do jornalista e funciona também como um comentário meta sobre o seu discurso. Vejamos dois exemplos:

Como podemos observar, o jornalista utiliza a sigla **FFHH** para

Artigo: **FFHH** deu ao Papa uma santa que não podia sair do Brasil

FFHH meteu-se numa encrenca. Na visita que fez ao Papa João Paulo II, no início de novembro, presenteou-o com uma imagem setecentista de Santa Ana, esculpida em madeira. Pela aparência, é coisa média. (...)

JC, 05/12/99

referir-se ao Presidente Fernando Henrique Cardoso depois da reeleição, ou seja, duas vezes Fernando Henrique. Desta forma, ele não só faz uma recategorização como crítica implicitamente a forma como o Presidente agiu para se reeleger. Outro exemplo que marca esta posição contra o governo de “FFHH” é quando Elio Gaspari cria neologismos: **ekipekonômica**, mostrando mais um posicionamento crítico em relação ao atual governo.

Artigo: Quiromancia

Pelo andar da carruagem, com a **ekipekonômica** sentindo o frio da inflação e o gosto do Planalto por lances de popularidade, antes do fim do ano haverá mais uma crise ministerial. (...)

JC, 03/09/2000

4. Considerações finais

O estudo dos comentários metadiscursivos explícitos e implícitos, nos artigos de opinião de Elio Gaspari, permitiu-nos ver a pertinência da metalinguagem para interpretação dos sentidos nos diversos gêneros textuais. Além disso, com base neste estudo, percebemos como o mito da homogeneidade escrita jornalística pode ser facilmente desmitificado, uma vez que o estilo do sujeito enunciativo sempre terá um papel importante para a construção do discurso, seja em uma notícia ou em um artigo de opinião.

Em relação aos CMs, observamos que tanto os comentários explícitos como os implícitos além de comentar sobre o dito, explicar um termo ou comentar o próprio dizer se fazendo, funcionam como operadores argumentativos ou com a função de ironizar. Deste modo, eles são substitutivo do estilo do jornalista Elio Gaspari e do gênero discursivo artigo de opinião, uma vez que ao utilizar os CMs Gaspari se posiciona criticamente sobre determinado assunto.

Referências bibliográficas

- ARABYAN, M. (1999). “Boa idéia”: indagações sobre o canal tipográfico na escrita. In D. Moura (org.) “*Os múltiplos usos da língua*”. Maceió, EDUFAL, pp. 99-102.
- BORILLO, A. (1985). «*Discours ou metadiscours?*» DRLAV,32.
- CUNHA, D.A.C. da . (1999). “A metaenunciação na atividade discursiva falada e escrita”. In: Moura, D (org.). “*Os múltiplos Usos da Língua*”. Maceió, EDUFAL.
- CUNHA, D.A.C DA. (2000). *A metaenunciação na atividade discursiva dialogada*. Recife (mimeo).
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. Editora da Unicamp, Editora Pontes, Campinas.
- MARCUSCHI, L.A.; (1999). «*Por uma classificação dos gêneros textuais*». Recife (mimeo).
- MELO, S.H.D. de (2000). *Estilo e neutralidade no texto noticioso jornalístico*. Tese de Mestrado: UFPE, Recife.
- POSSENTI, S. (1993). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo; Martins Fontes.
- RISSO, M.S. (1999). “*A propriedade auto-reflexiva do metadiscorso*”. In: BARROS, K. (org.) *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal, Ed da UFRN, p. 203-214.
- SALAZAR-ORVIG, A. (1999) *Les mouvements du discours- style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: l’Harmattan.

7 “Vejam por exemplo a carta, com o lugar e a data de redação em parágrafo inicial separado de uma fórmula de polidez do tipo ‘ Meu prezado amigo’, entre outras características.” (Arabyan. 1999: 99)

Sentindo fome de amar: a metáfora na experiência afetiva

Daniel do Nascimento e Silva

Universidade Estadual do Ceará

Paula Lenz Costa Lima - orientadora

Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: This paper examines metaphors involving the concept *DESIRE* in Brazilian popular songs. The analysis focuses on linguistic expressions which relate our physical and cultural experience towards hunger on conceptualising the romantic or sexual desire. We also examine metaphors which involve *FOOD* and *EATING* domains on conceptualising *DESIRE OBJECT* and *SEXUAL ACTIVITY*, respectively.

PALAVRAS-CHAVE: metáfora conceitual, Linguística Cognitiva, música popular brasileira

1. Introdução

O presente estudo enquadra-se no âmbito da linguística cognitiva, vertente da linguística teórica que teve início com o lançamento da obra *Metaphors we live by*, por George Lakoff e Mark Johnson. Nessa obra, os autores lançam um novo olhar sobre a metáfora, contrapondo conceitos consagrados tradicionalmente como o de que a metáfora linguística trata-se de um desvio da linguagem referencial e de que o seu lugar de direito é a linguagem poética. Os estudos inaugurados por essa obra e que se vêm desenvolvendo nas últimas duas décadas atribuem um novo lugar à metáfora: a cognição. Presente na nossa estrutura conceitual, a metáfora, segundo esse modelo, ocupa um lugar central no pensamento, na linguagem e na ação.

O termo metáfora conceitual foi batizado pelos autores para definir a metáfora enquanto operação cognitiva. Metáfora significa compreender e experienciar um tipo de coisa no lugar de outro (Lakoff & Johnson, 1980:5). Segundo essa visão, expressões como sede de conhecimento e apetite do coração não se tratam meramente de recursos estilísticos; ao contrário, expressões metafóricas desse tipo permeiam a linguagem como um todo e derivam da metáfora conceitual subjacente *DESEJAR É TER FOME*¹.

Entretanto, em vista de várias críticas, essa teoria tem sido reformulada (Lima, 1999, 2000). Dentre os refinamentos propostos, adotamos a nova visão de Grady e colaboradores (1996), segundo a qual metáforas conceituais nascem da correlação de experiências distintas, recorrentes e co-ocorrentes. Por exemplo, fome e desejo são exemplos de duas experiências distintas, recorrentes na experiência humana. Sempre que sentimos fome, experienciamos o desejo de comida que vai satisfazê-la. Logo, experienciar a sensação física da fome implica experienciar também o desejo de comer (Lima, 1999: 46).

Neste trabalho, pretendemos demonstrar evidências do pensamento metafórico envolvendo o conceito *DESEJO* num gênero textual específico, a música popular brasileira. O foco da análise se dá especialmente sobre aquelas expressões que revelam o uso de nossa experiência corpórea e cultural com a fome na conceitualização do desejo afetivo ou sexual. Demonstraremos também a ocorrência de metáforas que utilizem os domínios *COMIDA* e *COMER* na enunciação dos conceitos *OBJETO DO DESEJO* e *ATIVIDADE SEXUAL*, respectivamente.

2. Metodologia

Alice Deignan, em estudo sobre as metáforas empregadas na conceitualização do desejo em inglês, afirma que as evidências encontradas pelos estudiosos em favor da tese de que a metáfora ocupa um lugar central no pensamento e na linguagem baseiam-se em dados de três tipos (Deignan, 1997: 21-22). O primeiro tipo de dados

deriva de experimentos psicolinguísticos que investigam a intuição de falantes (e.g. Lima, 1999), o segundo tipo é extraído de estudos introspectivos de expressões linguísticas (e.g. Lakoff & Johnson, 1980) e o último, a partir de *corpora* de vários tipos (e.g. Deignan, 1997).

O presente estudo compartilha de procedimentos adotados pela segunda e terceira orientações. As expressões metafóricas fazem parte de um *corpus* composto por dez canções da música popular brasileira que serão analisadas a seguir. Na seleção das músicas, adotamos como critério a presença de expressões que envolvessem (1) o desejo por alguém expresso em termos da fome, (2) o parceiro desejado em termos de algum tipo de comida ou (3) a atividade sexual em termos da atividade alimentar. Fazem parte do *corpus* as canções *Nascente e De Sombra e Sol*, conhecidas na voz de Flávio Venturini; *Doce Vampiro* e *Mania de Você*, da cantora Rita Lee; *Tanta Saudade e Te Devo-ro*, do cantor Djavan; *Você não entende nada*, de Caetano Veloso; *Suave Veneno*, interpretada por Nana Caymi; *Tropicana*, de Alceu Valença e, finalmente, *Sorvete*, interpretada pelo cearense Paulo Rosiglô.²

3. Desejar é ter fome na canção popular

Fome e desejo são duas de nossas necessidades básicas, e satisfazer cada uma delas é uma fonte de prazer (Deignan, 1997). Expressões linguísticas licenciadas pela metáfora *DESEJAR É TER FOME* permeiam as diversas esferas da atividade verbal humana (e.g. discurso jornalístico, publicidade, literatura), envolvendo não apenas o desejo sexual ou afetivo, mas também o desejo pelas coisas em geral (e.g. sede de aventura e glória).

A motivação para essa metáfora nasce da correlação entre a sensação física de fome e o desejo simultâneo de comida que vai satisfazê-la (Lima, 1999: 17). Em termos linguísticos, o domínio conceitual *FOME* compreende, além do próprio termo *fome*, a *sede*, o *apetite* e efeitos da fome, como a salivação (*babar (-se)*, *ter água na boca*).

Dentre as canções selecionadas, não foi identificada a conceitualização do desejo sexual ou afetivo envolvendo o termo *fome*. No entanto, em dez canções, quatro mencionam o desejo em termos de outras sensações do domínio *FOME*.

¹ Convenciona-se, na teoria da metáfora conceitual, a fórmula mnemônica X é Y, em caixa alta, para nomear o mapeamento de um domínio fonte (mais delineado fisicamente) no domínio alvo (mais abstrato).

² Aqui, preferimos mencionar apenas o nome do(a) cantor(a) em cuja interpretação a canção tornou-se popular. Para informações sobre os compositores, consultar o tópico 8.

Em se estando com fome, a simples idéia de uma comida saborosa pode provocar o aumento da secreção salivar, o que popularmente é definido como *ficar de água na boca*. A canção *Mania de você* trata dessa sensação. Nela, Rita Lee, cantando fantasias sexuais, diz ao seu parceiro:

- (01) Meu bem, você me dá água na boca.
Vestindo fantasias, tirando a roupa
Molhada de suor
De tanto a gente se beijar
De tanto imaginar loucuras

Na música *Tanta Saudade*, Djavan propõe-se a matar a saudade que lhe aflige e, para isso, vai em busca da compreensão do significado do desejo. Nessa trajetória, tem-se a busca do limite da paixão, onde se poderia esgotar o *apetite do coração*.

- (02) Quis chegar até o limite da paixão
Baldear o oceano com a minha mão
Encontrar o sal da vida, e a solidão
Esgotar o apetite, todo o apetite do coração

Doce vampiro é uma canção em que se define o parceiro sexual como um vampiro. Em nome do prazer, a amante oferece o seu próprio calor como veneno para saciar a *sede* do parceiro:

- (03) Venha me beijar
Meu doce vampiro
Oh, oh, na luz do luar
Ah, ah, venha sugar o calor
Tão vivo, tão eterno, veneno
Que mata sua sede
Que bebe quente
Como um licor
Brindando a morte
E fazendo amor

Em *Nascente*, a contemplação do corpo desejado tem o amanehcer como cenário. O desejo, que também é expresso em termos da metáfora DESEJO É LOUCURA (*louco* de prazer e desejos), é desvelado pela luz do dia, que ilumina o *corpo sedento*:

- (04) Clareia, manhã
O Sol vai esconder a clara estrela
Ardente
Pérola do céu refletindo
Teus olhos
A luz do dia a contemplar teu corpo
Sedento
Louco de prazer e desejos
Ardentes

4. O objeto do desejo é comida na canção popular

Se o desejo é conceitualizado em termos da fome, espera-se que o objeto desejado o seja em termos de comida. Na amostra selecionada, em geral, fala-se da pessoa desejada em termos de uma comida que agrada o paladar, o que é consoante com os achados experimentais preliminares da pesquisa de Lima (1999).

O objeto do desejo afetivo é predominantemente avaliado em termos de uma comida (ou bebida) *doce* e *saborosa*. Compartilham do sabor doce, por exemplo, as frutas e o caldo de cana que definem o corpo da morena tropicana, assim como o mel das canções

Tropicana, *De sombra e sol* e *Sorvete*. A enunciação do desejo é acompanhada pela avaliação de sabor da pessoa desejada na canções *Tropicana* (e.g. Morena Tropicana, eu quero teu *sabor*) e daquele que se oferece como objeto de desejo em *Sorvete* (Eu queria ser *sorvete saboroso* para te beijar).

No *corpus*, a única comida que parece não agradar o paladar é *ração*, empregada para definir o amor na canção *De sombra e sol*. O conceito que temos de *ração* é o de uma comida feita para matar a fome, não necessariamente para satisfazer o paladar. No contexto em que *ração* é empregado, Flávio Venturini canta o direito de amar: a pessoa desejada, segundo a canção, não deveria *mendigar* uma *ração* de amor.

Em duas canções o objeto do desejo é descrito como um *veneno*. Em *Doce Vampiro*, Rita Lee, desejando morrer de amor, oferece o calor do seu corpo, i.e., o veneno que iria saciar a sede do vampiro. Nana Caymi, em *Suave Veneno*, diz estar inebriada com um suave veneno, i.e., o parceiro, e, apesar de reconhecer que a paixão sentida é doença, revela ter prazer em se envenenar.

Ações como *envenenar-se* e *morrer* não são avaliadas negativamente nessas canções. Pelo contrário, o veneno é tratado como uma bebida suave (*Suave Veneno*), que pode ser servida quente como um licor enquanto se brinda a morte (*Doce Vampiro*). Deignan (1997) acredita que, embora veículos como esses geralmente refiram-se a estados não desejáveis, metaforicamente eles em geral são avaliados positivamente e expressam o prazer do(a) experienciador(a) em perder o controle do *eu* racional.

5. Fazer sexo é comer na canção popular

FAZER SEXO É COMER é uma metáfora que nasce da correlação entre a satisfação obtida quando se come e a satisfação do desejo sexual (Lima, 1999: 71). Nas canções estudadas, foram identificadas as seguintes atividades envolvendo essa metáfora: *beber*, *sugar*, *desfrutar*, *digerir*, *envenenar-se*, *devorar* e *comer*. Cada uma, entretanto, evoca diferentes aspectos das ações de *comer* ou *beber*.

Dentre as expressões licenciadas por essa metáfora, o verbo *comer* é provavelmente aquele cuja ocorrência é mais freqüente em contextos mais distensos e íntimos. Não se espera o seu uso, por exemplo, em registros formais. No *corpus*, o registro que temos desse verbo é estratégico e serve a efeitos de humor. Na música *Você não entende nada*, Caetano Veloso reclama da banalidade do cotidiano. Utilizando-se de exemplos de suas refeições, inesperadamente ele emprega o verbo *comer* em sentido metafórico:

- (05) Você traz a coca-cola eu tomo
Você bota a mesa, eu como
Eu como, eu como, eu como, eu como
Você

Alguns verbos, diferentemente de *comer*, não evocam diretamente a imagem da atividade sexual. Em *Suave Veneno*, Rita Lee, ao convidar o amante a *sugar* o calor do seu corpo (i.e., *beber* o seu veneno, um *licor quente*), demonstra um forte apelo sexual.

Enquanto o veneno é uma bebida presente no corpo da experienciadora do desejo de *Doce Vampiro*, em *Suave Veneno* o parceiro é o próprio veneno. Não se oferecem pistas, entretanto, sobre a consistência exata do veneno (e.g. líquido, gasoso). A música apenas sugere algumas imagens: o veneno pode *inebriar* e *impregnar*; a experienciadora pode *sentir no ar* os suspiros de amor. Nesse contexto *envenenar-se*, além de sugerir uma satisfação erótica, evoca a imagem do desejo como uma força externa e invasora, no entanto prazerosa.

Na música *Tropicana*, o verbo licenciado pela metáfora FA-

ZER SEXO É COMER, *desfrutar*, revela o prazer de saborear uma fruta deliciosa. Nessa canção, Alceu Valença verbaliza o seu desejo também através da metáfora o OBJETO DO DESEJO É COMIDA, ao utilizar-se de variadas comidas regionais para descrever o corpo da amada:

(06) Jabuticaba, teu olhar noturno
Beijo travesso de umbu-cajá
Pele macia, ai, carne de caju
Saliva doce, doce mel, mel de uruçú
Linda morena, fruta de vez, temporana
Caldo de cana-caiana, vou te desfrutar

Dentre as atividades alimentares empregadas para definir a atividade sexual, *perfeita digestão* parece ser a que melhor evidencia a satisfação que se obtém no ato de comer. O experienciador do desejo (um *sorvete*) utiliza-se dessa satisfação como estratégia de sedução: segundo ele os seus atributos (seu *sabor* e sua *casquinha*) garantirão à parceira a *mais perfeita digestão*.

Um dos veículos, *devorar*, retrata o experienciador do desejo em termos de uma fera em busca de saciar sua fome. Percebe-se, então, além de aspectos concernentes à metáfora FAZER SEXO É COMER, elementos da metáfora conceitual UMA PESSOA COM LUXÚRIA É UM ANIMAL. Aqui, mais uma vez, o desejo aparece associado à perda do controle racional sobre os instintos, mas, ao contrário de outras instâncias de perda da racionalidade, esse descontrole parece ser bem-vindo.

6. Considerações finais

Analisaram-se dez canções da música popular brasileira, um gênero contemporâneo que, mesmo apresentando escolhas estilísticas em favor de um trabalho poético, reflete também a linguagem automática do dia-a-dia. Dada a sistematicidade e recorrência do emprego na letra dessas canções de expressões lingüísticas pertencentes a um domínio mais corpóreo (como a fome) para falar de um menos corpóreo, i.e., menos delineado fisicamente (como o desejo), acreditamos que a metáfora ocupa um lugar central na organização de nossos conceitos, os quais, segundo Lakoff & Johnson, não são *apenas aspectos de nosso intelecto; eles estruturam a nossa percepção, a maneira como nos envolvemos com o mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas* (ibid., 1980: 3).

Dar mais atenção à metáfora, destituindo-lhe da condição de

perfumaria que tanto se lhe atribuiu durante a história, pode trazer conseqüências positivas para os trabalhos com a linguagem nos seus vários aspectos: em seu estudo, em seu ensino e em sua tradução.

7. Referências bibliográficas

- DEIGNAN, Alice (1997) Metaphors of desire. In Harvey, K. & Shalom, C. (eds.), *Language and desire: encoding sex, romance and intimacy* (pp.21-42). London, New York: Routledge.
- GRADY, Joseph, Taub, Sarah & Morgan, Pamela (1996) Primitive and compound metaphors. In Goldberg, A.E. (ed.), *Conceptual structure, discourse and language* (pp.177-187). Stanford: CSLI Publications.
- LAKOFF, George & Johnson, Mark (1980) *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- LIMA, Paula Lenz Costa (1999) *DESEJAR É TER FOME: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____ (2000) *Novas idéias sobre antigas metáforas conceituais: A Metáfora DESEJAR É TER FOME em Inglês e Português*. Relatório de pesquisa (não publicado), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

8. Canções referidas no trabalho

- Alceu Valença. Tropicana.
- Caetano Veloso. Você não entende nada. In *O melhor de Caetano Veloso. Sem lenço sem documento*. São Paulo: Polygram
- Chico Buarque & Djavan. Tanta Saudade. In *Zizi Possi. Valsa Brasileira*. Velas.
- Cristóvão Barros. Suave Veneno.
- Djavan. Te devoro.
- Flávio Venturini & Murilo Antunes. Nascente. In *Especial Flávio Venturini*. São Paulo: Velas.
- Flávio Venturini & Ronaldo Bastos. De sombra e sol. In *Especial Flávio Venturini*. São Paulo: Velas.
- Rita Lee. Doce Vampiro. In *Rita Lee. Meus Momentos*. São Paulo: EMI ODEON.
- Rita Lee. Mania de você. In *Rita Lee. Meus Momentos*. São Paulo: EMI ODEON
- Stélio Vale, Chico Pío & Alano Freitas. Sorvete. In *No Ceará é assim*. Fortaleza: Secult.

A interação entre a fala das personagens e o contexto narrativo em textos ficcionais

Edvânia Gomes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco¹

RÉSUMÉ: *Cette recherche se consacre à l'analyse du rapport entre les paroles des personnages et le contexte narratif dans le conte "O santo que não acreditava em Deus" de João Ubaldo Ribeiro. Les résultats montrent une grande diversité dans l'usage des formes de discours rapporté, lesquelles donnent au conte un caractère d'oralité.*

PALAVRAS-CHAVES: *contexto narrativo, discurso atributivo, discurso alheio.*

Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar o fenômeno da interação entre discursos em alguns textos ficcionais, observando de que forma as diversas vozes presentes nos textos evidenciam os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos. Além disso, o trabalho analisa algumas das formas através das quais "o narrador desenha para o leitor, no contexto narrativo, a personagem que fala" (Cunha, 2000:6). É importante salientar que este estudo é parte integrante de um projeto mais amplo que busca compreender e explicar o diálogo com outrem em gêneros falados e escritos do ponto de vista sincrônico e diacrônico (Cunha, 2000). Como *corpus* deste trabalho, selecionamos o conto "O Santo que não acreditava em Deus" de João Ubaldo Ribeiro.

Pressupostos Teóricos

Estudar a interação entre discursos é analisar a relação existente entre os diversos "falares" que nos rodeiam, buscando compreender e explicar as diferentes formas de introdução da voz de outrem. Esse estudo tem uma grande relevância, pois "em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa" (Bakhtin, 1998:88). Além disso, cada vez que retomamos o discurso alheio, reformulamos este discurso com nossas próprias palavras e, por isso, todo processo de representação do discurso alheio é um processo de retomada-modificação.

A interação entre discursos tem um caráter sócio-histórico, uma vez que, cada época, cada sociedade e, até mesmo, cada indivíduo tem uma forma particular de apreensão do discurso de outrem. Por isso, «o fenômeno da interação entre discursos não se esgota nos modelos gramaticais» (Cunha, 2000:5). Dessa forma, é necessário observar o que o falante faz com a palavra do outro, ou seja, de que forma esse falante relaciona o discurso alheio - discurso a transmitir - e o contexto narrativo - discurso que serve para transmiti-lo (Bakhtin, 1997).

Nessa inter-relação entre o *contexto narrativo* e o *discurso citado* Bakhtin (1997) distingue duas orientações principais: o estilo *linear* e o *pictórico*. O estilo *linear* caracteriza-se por retratar a fala de outrem sem se comprometer com ela, isto é, há uma nítida distância entre a citação e aquele que cita, pois "o discurso citado visa à conservação da integridade do discurso de outrem" (Bakhtin, 1997:148). O estilo *pictórico* revela-se pela mistura dos discursos do narrador e dos personagens, havendo uma maior ligação entre o contexto narrativo e o discurso citado: "o contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras" (Bakhtin, 1997:150). Enquanto no estilo linear há uma predominância do discurso direto com sujeito não aparente, no estilo pictórico predominam modelos mistos de transmissão do discurso. É comum encontrarmos, ainda no estilo pictórico, a presença do *discurso atributivo* - parte do contexto narrativo

que caracteriza a maneira de falar, os gestos, os movimentos e a qualidade da voz dos locutores (Prince, 1978 apud. Cunha, 2000).

A interação entre discursos nos textos ficcionais

Segundo Coutinho (1987:747), "a literatura de ficção é aquela que contém uma estória inventada ou fingida, fictícia, imaginada, resultado de uma invenção imaginativa, com ou sem intenção de enganar". Dentre os muitos gêneros da ficção encontra-se o *conto*. Alguns estudiosos, como por exemplo Hohfeldt, definem o conto como sendo um romance em miniatura. Para Coutinho (1987) a principal diferença entre esses dois gêneros é que enquanto o romance é uma longa história contada a partir de um corte no tecido da vida, o conto oferece uma amostra, como que um flagrante, num momento singularmente importante da vida.

Na ficção, há uma grande presença do discurso alheio. O romance, que é o gênero mais representativo da literatura ficcional, é segundo Bakhtin (1998:73) "um fenômeno pluriestilístico, plurilíngüe e plurivocal". Por isso, quando analisamos uma obra de ficção, devemos levar em consideração todos os discursos que a compõe, todas as visões de mundo e ideologias que fazem com que o prosador possa se destacar da linguagem da sua obra, utilizando essa ou aquela voz sem se entregar totalmente a ela. Entre os muitos elementos que compõem a plurivocalidade do texto ficcional, há a voz do narrador relatando os acontecimentos e deixando transparecer o seu ponto de vista, que se confunde muitas vezes com o ponto de vista do autor, e há também a voz dos personagens que tem uma autonomia semântico-verbal (Bakhtin, 1998), mas que também tem um caráter essencialmente social.

Análise do corpus

Com base nos pressupostos teóricos expostos acima, iremos analisar o conto "O santo que não acreditava em Deus", buscando encontrar, nessa obra, algumas das formas de representação do discurso alheio usadas por João Ubaldo Ribeiro.

Trata-se de um conto narrado em terceira pessoa no qual o narrador, que é onipresente (participa do conto como um dos personagens), conta a história de um homem que, mesmo não acreditando em Deus, é chamado a ser Santo. Como é comum nas narrativas de João Ubaldo, o narrador conta a história como se estivesse dialogando com o leitor. Podemos dividir o conto em três partes distintas.

Na primeira parte do conto, o personagem-narrador conta suas aventuras no mar. Nessa parte não encontramos muito o discurso

¹ Esta investigação está sendo desenvolvida no contexto do projeto *Fala e Escrita: Características e Usos IV*, vinculado ao subprojeto *Interação Entre Discursos na Atividade Falada e Escrita*, desenvolvido pelo NELFE - Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita - na Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Dóris de Arruda C. da Cunha.

direto, porque o único personagem que aparece é o próprio narrador. Todo o ambiente é minuciosamente descrito e o leitor sente-se como parte integrante da narrativa. Os poucos exemplos de discurso direto que aparecem nesta fase são as *interferências de discursos*. Nesses casos, o personagem-narrador atropela o fio narrativo e faz alguns comentários através do discurso direto. Vejamos o seguinte exemplo:

Exemplo 1

“(...). Temos uma carteira quase cheia de cigarros; uma moringa, fresca, fresca; meia quartinha de batida de limão; estamos sem cueca; a água, se não fosse a correnteza da vazante, era mesmo um espelho; não falta nada e então botamos o chapéu um pouco em cima do nariz, ajeitamos o corpo na popa, enrolamos a linha no tornozelo e quedamos, pensando na vida.

Nisso começa o carrapato, que no princípio tive na conta de baiacus ladrões. Quem está com dois anzóis dos grandes, pegou isca de graça e a mulher já mariscou a comida do meio-dia pode ser imaginado que não vai dar importância a beliscão leve na linha. Nem leve nem pesado. **Se quiser ferrar, ferre, se não quiser não ferre.** Isso toda vez eu penso, como todo mundo que tem juízo, (...). Estamos sabendo: **é um desgraçado de um baiacu!**” (p. 128-129)

Neste exemplo, além da detalhada descrição do cenário, notamos que, no primeiro caso, há uma espécie de passagem do discurso interior para o discurso direto. Essa passagem é confirmada pelo *comentário metadiscursivo* (Borillo, 1985 ; Cunha, 1998) **isso toda vez eu penso**. No segundo caso, temos um exemplo de *exclamação retórica* (Bakhtin, 1997), ou seja, a narrativa parece ser interrompida por uma exclamação do personagem.

A Segunda fase do conto se inicia a partir do encontro entre o personagem-narrador e Deus. Nessa parte, há uma predominância do discurso direto e o conto torna-se mais dialogado. Esse caráter dialogal dá uma maior “velocidade” a narrativa.

Exemplo 2

“ – Então ? – **disse ele**. – Eu sou Deus e estou aqui para tomar um par de providências, sabe vosmecê onde fica a feira de Maragogipe ?

- Qual é feira de Maragogipe nem feira de Gogiperama – **disse eu, muito mais do que emputecido**, e fui caindo de pau no elemento, nisso que ele se vira num verdadeiro azougue e me desce mais que quatrocentos sopapos bem medidos, equivalentemente a um catavento endoidado e, cada vez que eu levantava, nessa cada vez eu tomava uma porrada encaixada. Terminou nós caindo das nuvens, não sei qual com mais poeira em torno da garupa. Ele, no meio da queda, me deu uns dois tabefes e **me disse** : *está convertido, convencido, inteirado, percebido, assimilado, esclarecido, explicado, destrinchado, compreendido, filho de uma puta ? E eu disse sim senhor, Deus é mais. Pare de falar em mim, sacaneta, disse ele, senão lhe quebro todo de porrada. Reze aí um padre-nosso antes que eu me aborreça, disse ele. Cale essa matraca, disse ele*”. (p. 132)

Nesse exemplo, notamos a relação dinâmica existente entre o *discurso atributivo* e o discurso direto. O discurso atributivo, juntamente com a voz do narrador, e a fala das personagens vão alternando-se até que, a partir de um certo ponto (itálico) o discurso direto dos personagens assume o lugar da narrativa e a voz do narrador passa a se manifestar apenas através dos verbos *discendi*. Esse estilo narrativo, que é comum em quase todos os contos de João Ubaldo, comprova o caráter oral das narrativas do autor. Ele busca representar nos seus contos a forma de narrar dos contadores de «causos» e, por isso, é comum encontrarmos nesses contos marcas da oralidade (por exemplo, o uso do *disse eu/ disse ele* como uma espécie de

marcador conversacional das narrativas orais) e trechos que assemelham-se à réplica de um diálogo. Por isso, podemos afirmar que João Ubaldo tenta representar a fala nas suas narrativas escritas, ou seja, ele busca aproximar ao máximo os diálogos criados nos seus contos com os diálogos que ocorrem nas situações reais de fala.

E interessante notar que o autor tanto utiliza o discurso atributivo como o próprio discurso direto para caracterizar as ações dos personagens. E o que podemos comprovar no exemplo abaixo:

Exemplo 3

“Eu fiz: **quá - quá - quá**, não está vendo tu que temos somente carrapatos? Carrapato, carrapato, disse eu, está vendo a cara do besta ? Ele, porém, se retou. /.../

Mas eles ficam pulando - disse ele, **que tinha um sorriso entusiasmado** possivelmente porque era difícil não perceber que a água em cima como que era o aço de um espelho, só que aço mole como o do termômetro, e então cada peixe que subia era um orador.(...)” (p.p. 130 - 131)

No exemplo acima o narrador utiliza tanto o discurso direto (primeiro caso), quanto o contexto narrativo (segundo caso) para relatar ao leitor o riso dos personagens. Esses exemplos demonstram a flexibilidade no estilo narrativo de João Ubaldo, pois o autor, através da união entre as falas reportadas e contexto narrativo, desenha para o leitor cada um dos personagens do conto.

Além disso, há nesse conto, assim como em quase todos os de João Ubaldo que analisamos, uma grande flexibilidade nas representações gramaticais das falas reportadas. Assim, encontramos, durante a narrativa, formas diferentes de se representar o discurso direto.

Exemplo 4

- Mas porque vosmecê não faz logo um milagre e não acha logo essa pessoa ? – **perguntei eu, usando o vosmecê, porque não ia chamar Deus de você, mas também não queria passar por besta se ele não fosse**. (p.133)

Exemplo 5

Então, explicou Deus, eu vivo procurando um santo aqui, um santo ali, parecendo até que sou eu quem estou precisando de ajuda, mas não sou eu, **é vocês**, mas tudo bem”. (p. 134).

Nesses exemplos, o discurso direto é representado ora com e ora sem o uso do travessão. É importante observar ainda a presença, no exemplo quatro, do discurso atributivo que, nesse caso, se manifesta através de um *comentário metadiscursivo* revelando as atitudes e, até mesmo, os pensamentos do personagem-narrador. Além disso, o «erro» de concordância do exemplo cinco comprova mais uma vez o caráter oral das narrativas Ubaldianas.

É importante salientar que, seja qual for o personagem que “fale”, sua voz é sempre decorada através da ótica do personagem-narrador. E o que ocorre no exemplo abaixo:

Exemplo 6

“Chamei assim Deus para o canto da barraca enquanto Quinca urinava e **disse** olhe, você é novo por aqui, pelo menos só conhecíamos de missa, de maneira que essa Adalberta, não sei se você sabe, é cafetina, não deve ficar bem, não tenho nada com isso, mas não custa um amigo avisar. Ora, rapaz, você tem medo de mulher, **disse Deus, que estava mais do que felicíssimo** e, se não fosse Deus, eu até achava que era um pouco do efeito da bebida. Mas, se é ele que fala assim, não sou eu que fala assado, vá ver que temos lá alguma rapariga chamada madalena, resolvi seguir e não perguntar mais nada”. (p. 136)

Nesse exemplo, percebemos o quanto os comentários do narrador são importantes na construção, não só dos personagens, mas também do universo contístico. O narrador não descreve apenas os diálogos que acontecem durante a história, mas nos apresenta cada reação, até cada movimento dos personagens. Dessa forma, ele constrói para nós a imagem de um Deus diferente daquele que conhecemos, um Deus que está bem próximo da realidade do homem simples, dos pescadores, enfim, um Deus que se identifica, até mesmo na sua maneira de falar com o povo da Ilha de Maragogipe.

A terceira parte do conto se inicia com o encontro entre Deus e Quinca das Mulas (o homem que Deus queria santificar). Nessa parte, encontramos muitos exemplos de discurso indireto. Esse discurso indireto vem sempre intercalado pelo contexto narrativo, que assim como no restante do conto, auxilia na caracterização dos personagens.

Exemplo 7

“(…) numa hora que a conversa parou e Quinca estava só estalando a língua da cachaça e olhando para o espaço, Deus, como quem não quer nada, puxou a prosa de que era Deus e tal coisa.

Ah, para quê ? Para Quinca dizer que não acreditava em Deus. E para Deus, **no começo com muita paciência**, dizer que era Deus mesmo e que provava. **Fez uns dois milagres só de efeito**, mas Quinca disse que era truques e que, acima de tudo, o homem era homem e, se precisasse de milagre, não era homem. Deus, **por uma questão de honestidade, embora o coração pedisse contra nessa hora, concordou**”. (p. 137).²

Nesse exemplo, notamos que a primeira frase é uma pergunta retórica do narrador. Notamos também que entre cada fragmento de discurso indireto encontramos um comentário do narrador que nos permite entender melhor a reação de cada personagem. Dessa forma, quando lemos «*no começo com muita paciência*» entendemos que, mais a frente, Deus irá ficar irritado com Quinca. Vale salientar ainda que o fato do narrador utilizar mais o discurso indireto, nesta terceira fase do conto, revela uma espécie de distanciamento, pois agora ele deixa de ser personagem-narrador e passa a ser apenas o narrador do encontro entre Deus e Quinca das Mulas.

Quanto às *vozes* sociais presentes no conto, é interessante notar que apesar de possuir três partes distintas, o conto é um todo e cada uma das três partes se completam gerando a unidade temática. Na primeira parte do conto, a *voz* de destaque é a do personagem-narrador que, como ele mesmo diz, entende muito de peixe, mas não tem sorte na pescaria (p.127). Na segunda parte o destaque é dado a Deus que, mesmo conhecendo seus filhos – assim como o personagem-narrador conhece seus peixes – não consegue encontrar um Santo. Ou seja, parece que Deus também não tem sorte nas suas pescarias. Por fim, na terceira parte do conto, encontramos Quinca das Mulas, um homem rude, mas de alma nobre e que, mesmo não acreditando em Deus é chamado a ser Santo. Ele representa a *voz* dos menos favorecidos de nossa sociedade, a voz daqueles que são desacreditados. Porém, nesse conto parece saber mais quem aparenta saber menos, ou seja, Quinca, que nem em Deus acredita, entende mais de santidade do que Deus conhece seus filhos ou do que o personagem narrador conhece seus peixes. Assim, o autor faz uma crítica à sociedade que só acredita em quem tem muito a oferecer, pois mostra que, mesmo para os melhores pescadores, «nem toda pesca rende peixes».

Por fim, é importante destacar uma outra crítica social que é feita através da *voz* de Deus. Ele critica o conformismo dos homens que vivem a espera de milagres. Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 8

“Depois que eu fiz tudo isso aqui, todo mundo quer que eu resolva os problemas todos, mas a questão é que eu já ensinei como é que resolve e quem tem de resolver é vocês, senão, se fosse para eu resolver, que graça tinha ? /.../”. (p. 133 - 134)

Conclusão

Essa análise mostra que a interação entre o contexto narrativo e a fala das personagens, além de auxiliar na construção do universo contístico, revela a atitude de cada personagem e desenha para o leitor o cenário da história. Há uma grande diversidade no uso das variantes gramaticais do discurso reportado (discurso direto, discurso indireto, etc) que servem para expressar a fala das personagens. Encontramos ora o discurso direto e algumas de suas variantes e ora o discurso indireto. Além disso, muitas vezes discurso direto e indireto aparecem numa mesma sequência de falas, o que mostra a grande flexibilidade da língua em relação ao uso das *falas* reportadas. Notamos ainda que a relação entre discurso direto e discurso atributivo dá a narrativa um caráter oral, pois encontramos muitos trechos que se assemelham, na forma e no conteúdo, as réplicas de diálogos. Quanto à presença das diferentes *vozes* sociais, notamos que cada personagem representa um tipo e que o autor utiliza a fala desses personagens para criticar algumas idéias presentes na nossa sociedade, como por exemplo, o conformismo do homem e a falta de credibilidade nos mais simples.

Para concluir, podemos afirmar que os resultados obtidos mostram a diversidade no modo de apreender o discurso de outrem e revelam ainda que a relação entre o discurso alheio e o discurso que serve para transmiti-lo é de fundamental importância para compreensão das narrativas ficcionais

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (1998). *Questões de estética e literatura*. 3ª ed. São Paulo, UNESP/Hucitec
- COUTINHO, A. (1987). *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CUNHA, D. A. (1992). *Uma abordagem bakhtiniana do discurso reportado*. Investigações, Recife: UFPE, vol. 2.
- RIBEIRO, J. U. (1991). *Já podeis da pátria filhos e outras histórias*. 2ª ed. (ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

2 Grifamos aqui a pergunta retórica e os comentários do narrador.

A produção textual e as bases de orientação das comandas em livro didático de língua materna

Fabiola Nóbrega (Bolsa de monitoria)

Roberta Soares Paiva (Bolsista do PET)

Universidade Federal da Paraíba UFPB – Campina Grande

RÉSUMÉ: *Dûe l'importance de l'enseignement de la production textuelle en salle de classe, les PCN de Langue Portugaise sont, utilisés dans cette étude, comme des normes pour l'analyse des consignes pour la production de texte dans le manuel de Portugaise.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino – Produção Textual – Livro Didático.*

1. Introdução

O trabalho com produção textual é motivo de preocupação entre os professores de Língua Portuguesa em todos os ciclos de aprendizagem, por ser o texto uma ferramenta indispensável para subsidiar a formação do aluno, possibilitando-lhe a interação com diversos textos de circulação social. Com base nessa consideração, que é uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), e também no pressuposto de que o livro didático é um dos recursos utilizados pelo professor em sala de aula, pretende-se descrever e avaliar, nos livros didáticos da coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja *et alli* (da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental), dois aspectos referentes à exploração dos textos: 1o) quais as tramas e tipos textuais abordados nesses livros; e 2o) a correspondência entre a proposta de produção textual e orientação teórica dos livros.

Nossa pretensão ao desenvolver a análise dos livros em questão é favorecer ao professor a consciência das falhas apresentadas nesta coleção, e igualmente alertar para a necessidade de uma mudança de atitude por parte de quem o adota, para que se busquem formas mais eficazes de aproveitá-la.

A orientação do presente trabalho dá-se pela proposta de Kaufman e Rodríguez (1995), que estabelecem uma caracterização textual a partir de peculiaridades comuns aos textos, incluindo vários tipos textuais em uma só categoria. Dentre essas tramas, encontram-se os seguintes textos: jornalísticos, humorísticos, literários, epistolares, instrucionais, publicitários e outros.

O referido trabalho é de cunho interpretativista, e procura respaldo teórico na Linguística Aplicada (propostas didáticas para o ensino da produção textual em língua materna) e na Linguística Textual (trama e tipos textuais).

Para a análise da orientação adotada no que se refere à produção textual, observa-se, especificamente, o item “produção de textos” dos volumes de 5ª à 8ª séries da coleção objeto de estudo. Esta observação se deu a partir dos seguintes critérios: a tipologia textual, a trama textual e a base de orientação da instrução para a produção de textos escritos (comandas).

2. Fundamentação teórica

Os PCN contemplam os tópicos relativos à seleção e produção de textos, como também a importância e o valor dos usos da linguagem conforme as demandas sociais de cada momento. Nesse sentido, parte-se do princípio de que o texto é uma unidade básica do ensino, pertencente a este ou àquele gênero. Dessa forma, o gênero, enquanto constitutivo do texto, torna-se igualmente objeto de ensino. Daí advém a necessidade de se contemplar nas

atividades didáticas uma diversidade de gêneros, dado que estes são organizados de diferentes maneiras.

Vale ressaltar que os PCN adotam a nomenclatura *gênero* para classificar os diversos textos existentes na sociedade. Alguns autores seguem diferentes critérios para a classificação dos textos escritos que circulam socialmente. Para o trabalho em questão, será utilizada a tipologia textual proposta por Kaufman e Rodríguez (1995).

As referidas autoras selecionaram textos variados para o trabalho em sala de aula, levando em consideração a relevância deles ao discurso social. Tais textos obedecem a uma determinada trama e são permeados pelas funções da linguagem que mais se adequam aos textos: a informativa, a literária, a apelativa e a expressiva. Define-se trama como sendo “os diversos modos de estruturar os recursos da linguagem” (Kaufman e Rodríguez, 1995:16). Os textos escritos podem ser de trama descritiva, argumentativa, narrativa ou conversacional.

3. Análise dos Dados

3.1– Critérios de escolha dos textos objeto de produção:

Os PCN de Língua Portuguesa afirmam que, para que um livro didático atenda satisfatoriamente a critérios de qualidade, no tocante às atividades de leitura e produção textual, devem apresentar uma variedade de textos capaz de despertar no aluno o interesse pela leitura e pela produção de textos críticos e funcionais. Faz-se igualmente necessário que sejam elaboradas comandas claras e concisas, levando em consideração as atividades discursivas e evitando ambigüidades.

Partindo desse pressuposto, serão mostrados a seguir dois quadros que sintetizam a forma como os autores da coleção objeto de análise abordam o tipo e a trama textuais e como orientam as comandas, no intuito de verificar se estes se enquadram às diretrizes propostas pelos PCN e se fornecem subsídios ao professor para o trabalho em sala de aula com o livro didático.

Quadro I – Os tipos e tramas contemplados pela coleção em análise

Unidades	5ª		6ª		7ª		8ª	
	Tipo	Trama	Tipo	Trama	Tipo	Trama	Tipo	Trama
Unidade I	<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete • Convite • Cartão • Postal • Carta 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Notícia 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Obra teatral 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa
Unidade II	<ul style="list-style-type: none"> • História em Quadrinhos • Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva • Conversacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Reportagem • Notícia 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversacional • Narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta • Redação comercial e oficial • Requerimento • Ofício • Abaixo-assinado • Crônica 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa
Unidade III	<ul style="list-style-type: none"> • História em Quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta • Relato pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentativa • Narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Bula • Receita • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Descritiva • Argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentativa
Unidade IV	<ul style="list-style-type: none"> • Relato pessoal • Texto de opinião • Narrativa Intimista 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema • Poema-imagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentativa • Narrativa • Descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentativa

Mediante a observação do quadro 1, foram levantadas as seguintes informações: no *corpus* referente às 5ª, 6ª e 7ª séries, os autores diversificaram os tipos textuais. Nessas três primeiras séries, verifica-se que a diretriz presente nos PCN com relação à necessidade de uma diversidade textual foi devidamente contemplada. Foram trabalhados o bilhete, a carta, a história em quadrinhos, a notícia, o poema, entre outros. Entretanto, no livro da 8ª série, não se chegou ao mesmo resultado. Os autores trabalharam exclusivamente a narração, num trabalho exclusivo com a redação, deixando de lado todos os demais tipos textuais.

Esta abordagem unilateral da tipologia textual mostra-se como uma limitação do livro em análise, uma vez que o aluno foi levado a produzir textos sem um leitor modelo especificado. Além disso, a redação é um tipo textual que só se encaixa no contexto escolar, estendendo-se no máximo a concursos públicos e a vestibulares. A forma de abordagem não favorece o potencial interpretativo e crítico do aluno. A organização estrutural dos exercícios obedece ao esquema teoria/exemplo/prática, ocasionando dessa forma um treinamento lingüístico baseado em atividades de estímulo-resposta.

Quanto à trama textual, destacou-se em toda a coleção a narrativa, sem que, no entanto, deixassem de ser abordadas as tramas descritiva, argumentativa e conversacional, embora de maneira mais sucinta.

3.2- Base de orientação das comandas:

Santos e Barbosa (1999) aconselham o uso das comandas de atividades que levam em conta os tipos e não as tramas textuais, alegando a necessidade de clareza e precisão no tocante à base de orientação da produção textual. Observou-se que esta sugestão não foi adotada de maneira sistematizada na coleção em análise. Isto ocorreu em virtude de que os autores enfatizaram as tramas textuais, apesar de terem trabalhado, em poucas comandas, o tipo textual.

No *corpus*, constatou-se no quadro 2 que os autores, na elaboração da base de orientação da maioria das comandas, detiveram-se a situações imaginárias, que não fazem parte do cotidiano do aluno; levando em consideração apenas o enunciado (o produto lingüístico). Não houve enfoque no processo de produção, ou seja, na enunciação. Estas considerações autorizam a afirmação de que não houve neste ponto sintonia com uma das condições de produção textual estabelecida pelos Parâmetros, que é levar em consideração as atividades discursivas.

No que diz respeito à clareza das orientações das comandas, a coleção deixou muito a desejar, apresentando bases de orientação complexas e/ou contendo informações insuficientes, fato verificado principalmente nas primeira e terceira unidades referentes à 7ª série e na segunda unidade referente à 8ª série.

4. Considerações Finais

Após esta breve análise do *corpus* constituído pela coleção *Português: Linguagens*, foi possível constatar que os autores se detiveram em textos curtos e simplificados, na maioria das vezes contemplando a trama narrativa, preparando o aluno para uma assimilação mecanicista do conteúdo, sendo para este propósito, seguidos de exercícios de cunho estrutural. Trata-se de uma abordagem behaviorista, que favorece o treinamento lingüístico em detrimento da reflexão crítica e da produção de sentidos.

Os autores deram um excessivo destaque à trama narrativa, situação que se verifica em todos os livros que compõem a coleção. Essa abordagem tende para o unilateralismo, deixando de trabalhar com um equiparado grau de importância as tramas argumentativa, descritiva e conversacional, que também fazem parte da diversidade de textos que circulam na sociedade.

Quanto à elaboração das comandas, constatou-se a falha da omissão ao processo, ou seja, as atividades discursivas que remetem à enunciação. Ocorre dessa forma uma exacerbada preocupação com o produto: o domínio lingüístico da produção textual.

Depreendeu-se então que a adoção de um livro didático deve levar em consideração a preocupação dos autores com os processos de leitura e produção de textos, não se limitando exclusivamente aos métodos que favorecem a metalinguagem, para que se tenha condições de formar leitores e escritores proficientes.

5. Referências Bibliográficas

- CEREJA, William R. *et alli*. *Português: Linguagens*. 5ª série. São Paulo: Atual, 1998.
- _____. *Português: Linguagens*. 6ª série. São Paulo: Atual, 1998.
- _____. *Português: Linguagens*. 7ª série. São Paulo: Atual, 1998.
- _____. *Português: Linguagens*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.
- KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOMBA, Kátia & NÓBREGA, Maria José. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- SANTOS, Gerson T. & BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: por uma abordagem enunciativa*. São Paulo: PUC/Lael, 1999. (inédito)

Identificação e classificação de gêneros jornalísticos

Flávia de Sena Neri (PIBIC-Universidade Federal do Ceará)

Eliane Cristina Araújo Vieira (Colaboradora-Universidade Federal do Ceará)

Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora-Universidade Federal do Ceará)

ABSTRACT: *This paper is concerned with the subject "Textual Typology". It aims to characterize the genres that belong to the speech used in the press. It discusses the concept of textual genre and presents some characteristics of the press genres.*

PALAVRAS-CHAVE: *gênero textual, tipo de texto e gêneros jornalísticos*

1. Considerações iniciais

A Linguística do Texto tem demonstrado bastante interesse pelo tema "Tipologia Textual", especialmente no que diz respeito à identificação e à caracterização de diferentes gêneros textuais. Esse interesse justifica-se, principalmente, pela percepção de que a distinção entre fala e escrita não pode ser estabelecida de forma absoluta, em termos de um único parâmetro lingüístico ou situacional. Conforme sustenta Biber (1988), fala e escrita não são modalidades homogêneas, de modo que, segundo um determinado parâmetro de comparação, alguns gêneros da fala e da escrita podem mostrar-se bastante similares, tal como uma conferência científica e um artigo acadêmico. Assumimos, então, a idéia de que a distinção entre fala e escrita pode ser mais bem caracterizada a partir de parâmetros (ou seja, de uma análise multidimensional), através de um contínuo de gêneros textuais das duas modalidades.

Dentro do âmbito escolar, o estudo dos gêneros mostra-se muito relevante na prática de compreensão e produção de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os gêneros devem ser trabalhados na sala de aula, pois fazem parte da realidade social do educando.

O presente trabalho, apresentado na sessão de pôsteres do II Congresso Internacional da ABRALIN, aborda o tema "tipologia textual". Trata, mais especificamente, dos gêneros jornalísticos, objetivando fazer uma caracterização geral da notícia, da reportagem, do artigo de opinião e do editorial.

Para a elaboração do pôster, buscamos informações na literatura especializada sobre esses gêneros jornalísticos e utilizamos nosso conhecimento empírico sobre os aspectos formais e funcionais socialmente reconhecidos. Com esse embasamento, demos início à coleta de amostras textuais selecionadas de periódicos nacionais (jornais e revistas).

2. A propósito da definição de gênero, tipo de texto e instância discursiva

As reflexões sobre tipologia textual, ou gêneros de discurso, encontram-se em diferentes áreas de conhecimento, tais como a Antropologia e a Retórica, a Etnografia da Comunicação, o Funcionalismo, a Sociolinguística Variacionista e a Análise do Discurso. Paredes (1994) afirma que as concepções e os critérios de identificação dos gêneros estão relacionados com a própria definição de discurso, ora entendido como uma unidade estrutural acima do nível da sentença, ora como uma unidade da língua em uso. Desse modo, observa-se, na consideração dos gêneros, as tendências da teoria lingüística de valorizar os aspectos da estrutura interna, estritamente lingüísticos (formais), ou os aspectos externos, relativos a seu funcionamento na comunicação (funcionais).

Na esteira dessas duas tendências, surge, em diferentes propostas de categorização textual, uma distinção necessária entre gênero textual e tipo de texto.

Segundo Biber (1988:170), categorias de gênero são determinadas a partir de critérios externos, relacionados aos propósitos do falante e ao tópico, e tipo de texto são agrupamentos com base em características lingüísticas compartilhadas, independentemente do gênero.

Também para Marcuschi (1999: 04), tipo textual designa o agrupamento de textos segundo traços lingüísticos comuns (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), enquanto a realização desses tipos de textos em situações reais de comunicação recebe a designação de gênero textual (telefonema, notícia, carta pessoal, reportagem, editorial, artigo de opinião, etc).

Paredes Silva (1997:06-08) também diferencia o nível das estruturas discursivas (narrativa, descritiva, expositiva, procedurais e dialógicas) do nível das unidades comunicativas, que se aproxima da definição de gênero em Bakhtin (1997), para quem os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que estão associados a diversas atividades desenvolvidas. Paredes Silva (1997:08) acrescenta, ainda, um terceiro nível, ao qual se associam os dois primeiros: o da função ou propósito comunicativo. Com um determinado propósito comunicativo, as unidades comunicativas podem manifestar-se mediante diferentes tipos de textos. Como exemplifica a autora, uma estória pode ser utilizada para dar um conselho.

O discurso jornalístico, bem como os discursos jurídicos, acadêmicos, publicitários, são instâncias de formação discursiva (ver Marcuschi, 1999). Os discursos típicos de cada instância resultam de contextos enunciativos, propriedades microestruturais e superestruturais e propósitos comunicativos mais ou menos padronizados. Entendemos que a notícia, a reportagem, o artigo de opinião e o editorial são gêneros associados ao discurso jornalístico.

O presente trabalho orienta-se por uma perspectiva sócio-interacionista na análise dos gêneros e assume, com Swales (1990: 58), que os propósitos compartilhados por uma classe de eventos comunicativos (gêneros) organizam a estrutura esquemática do discurso, influenciam e restringem as escolhas de conteúdo e estilo.

3. Os gêneros jornalísticos.

3.1. O jornalismo informativo: a notícia e a reportagem.

Rabaça & Barbosa (1987) definem a notícia como "a informação exata e oportuna dos acontecimentos, opiniões e assuntos de todas as categorias que interessam aos leitores". As características essenciais que esses autores apontam para esse gênero são: interesse, importância, novidade, veracidade e explicação. Lustosa (1996:19) vê a notícia como "um relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou um grupo expressivo de pessoas", todavia destaca que, de modo algum, podemos entender a notícia como a exata e imparcial tradução da realidade, embora a retórica dos meios de comunicação o faça parecer. Além disso, conforme ressalta Lustosa, a notícia não é informação propriamente dita. A informação é a matéria-prima que a notícia transforma, por meio de uma embalagem e

de um conteúdo ideológico, em produto final de consumo.

Objetividade, clareza, concisão e precisão são propriedades de um texto noticioso apontadas por Lustosa (1996). Entretanto, em virtude de sua temporalidade, uma notícia de jornal caracteriza-se também pela redundância ao recuperar informações sobre um determinado fato já veiculadas em edições anteriores.

A estrutura temática de um texto noticioso costuma apresentar o seguinte padrão: manchete, o tópico mais alto ou mais importante; lead, o resumo do fato principal que constitui o primeiro parágrafo da notícia; corpo da notícia (documentação), informações que desenvolvem o lead. Uma boa manchete exige criatividade e concisão para ser capaz de atrair a atenção dos leitores e oferecer uma idéia geral sobre o fato noticiado. O lead se caracteriza pelo emprego de orações curtas, estilo direto, verbos de ação. Em geral, contém seis questões básicas a respeito do fato narrado: quem? o quê? onde? quando? como? por quê?

Para Norberto (1978), a reportagem é uma narrativa mais aprofundada, que envolve pesquisa e estudo sobre o assunto tratado, podendo ser expositiva, interpretativa e opinativa. A distinção entre notícia e reportagem não é matéria pacífica, visto que os critérios utilizados acima para caracterizar a reportagem não demarcam, nitidamente, a diferença entre um gênero e outro. De acordo com Lustosa (1996:104), por exemplo, em notícias de revista, é necessária uma maior recuperação de vários acontecimentos relacionados ao fato narrado. Além disso, contrariamente ao que acontece com as notícias de jornais impressos, observa-se uma maior preocupação com a interpretação dos fatos e com a análise de suas conseqüências do que com acontecimentos rotineiros. Assim, um texto noticioso em revistas costuma aproximar-se do que designamos como reportagem, por ser mais rico em detalhes e diversificado em seu conteúdo.

De um modo geral, a reportagem estrutura-se por tópicos frasais (Lage, 1998: 48), a partir dos quais cada parágrafo se desenvolve.

É comum analisar notícias e reportagens de acordo com o tema desenvolvido: política, esporte, sociedade, economia, cultura, etc. Esses temas orientam escolhas significativas do ponto de vista da linguagem. Uma notícia policial, por exemplo, é marcada pelo tom dramático, muitas vezes sensacionalista, na narração de tragédias humanas. Quando o tema é política, pode-se perceber a parcialidade com que os redatores constroem uma imagem positiva ou negativa de políticos. Nas notícias sobre esporte, percebe-se uma contextualização na referência a detalhes, de modo a traduzir, para os leitores, toda a emoção das disputas. Utiliza-se uma linguagem bastante coloquial e é comum a emissão de julgamentos por parte do redator sobre os resultados, o desempenho dos jogadores. Sem dúvida, esses temas caracterizam o texto noticioso como sendo de natureza mais envolvida do que, por exemplo, uma matéria financeira. Apesar de tratar de aspectos econômicos diretamente relacionados à vida das pessoas (como o salário mínimo, um aumento de impostos, etc), uma matéria financeira apresenta linguagem mais abstrata e bastante especializada, isto é, repleta de expressões técnicas de difícil compreensão para a maioria dos leitores.

Cumprir observar, ainda, que a linguagem utilizada em notícias e reportagens especializa-se de acordo com os canais utilizados. Assim, textos noticiosos veiculados em jornais impressos, em rádio ou televisão apresentam uma linguagem própria, com características bastante específicas.

Segundo Lustosa (1996), como o ouvinte do rádio não têm acesso a passagens anteriores de uma notícia ou reportagem, o que seria possível com o jornal impresso, as informações básicas são repetidas ao longo da transmissão. Outra característica apontada na notícia ou reportagem de rádio consiste na utilização de frases curtas, linguagem direta, sem muitos comentários adicionais. Todavia, para atrair a audiência, há mais espontaneidade e envolvimento do jornalista, da emissora e dos ouvintes com os acontecimentos narrados.

Quando o canal é a televisão, é determinante o fato de que o texto da notícia ou reportagem une-se a imagens que recriam a realidade de forma atraente, e os fatos ou acontecimentos, que supostamente se tornariam mais próximos dos telespectadores, assumem um caráter de espetáculo. A utilização criativa desses dois códigos - o verbal e o não-verbal - costuma buscar um mútuo aproveitamento e conseqüente enriquecimento das matérias veiculadas.

3.2. O jornalismo opinativo: o editorial e o artigo de opinião.

Com a evolução da notícia, no sentido de que ela se tornou, ao longo dos anos, mais enxuta, informativa, sem os comentários pessoais e os juízos de valor por parte dos redatores, surge, nos jornais e revistas, um lugar para a opinião.

O que costumamos identificar como editorial constitui o texto jornalístico, publicado em destaque, que exprime a opinião do órgão de imprensa. Essa noção corresponde ao que Biber (1988) designa como editorial institucional, em que se apresenta o ponto de vista oficial da instituição (jornal, revista).

Como texto opinativo, um editorial se caracteriza pela estrutura discursiva expositivo-argumentativa e pelos propósitos de apresentar o posicionamento dos donos dos veículos de comunicação e de persuadir o leitor.

Outro lugar para a manifestação e defesa de pontos de vista encontra-se nos chamados artigos de opinião. Nesse tipo de editorial pessoal (Biber: 1988), o autor expõe diferentes pontos de vista sobre uma determinada questão, em geral, controversa, e argumenta em favor de seu ponto de vista particular. O texto de um artigo de opinião constitui-se de várias seqüências argumentativas cujos argumentos vão fundamentando conclusões parciais que se tornam argumentos para a conclusão global (Machado: 2000).

Machado (2000) chama a atenção para o caráter dialógico desse gênero de texto, evidenciado nas constantes operações de justificação das afirmações, como se o produtor desses textos respondesse a uma possível questão dos destinatários ("por que você diz isso?"). Esse dialogismo também pode ser percebido no fato de que o autor, freqüentemente, prevê possíveis refutações dos destinatários ou possíveis conclusões contrárias às que ele quer conduzir, o que é marcado pela presença dos organizadores argumentativos do tipo de mas, entretanto, etc.

Segundo Machado, os artigos de opinião são, na sua maioria, heterogêneos, por constituírem-se ora de discurso teórico, ora de discurso interativo, o que decorre da necessidade que o autor desses textos tem de tratar de temas atuais e de envolver o destinatário e, ainda, de convencer os leitores, expondo suas posições como verdadeiras e atemporais. Essa variação no tipo de discurso pode ser observada pela presença de alguns traços lingüísticos. Há segmentos em que não se emprega qualquer tipo de dêitico (ausência de marcas da primeira e da segunda pessoa, de advérbios de tempo e lugar, e emprego do presente genérico, com efeito de uma verdade universal). Menos freqüentemente, encontram-se alguns segmentos de texto com dêiticos em geral, remetendo ao tempo e ao lugar da produção, com a utilização de advérbios de lugar e tempo e do presente com valor de simultaneidade e ainda a presença da primeira pessoa do singular ou da segunda pessoa do plural.

Outra característica apontada por Machado como marcante no artigo de opinião refere-se ao fato de que a coesão nominal se manifesta predominantemente mediante o emprego de sintagmas nominais constituídos de pronomes demonstrativos anafóricos e nominalizações. Além disso, a autora analisa a utilização de modalizadores de certeza e ainda de modalizadores deônticos como mecanismo que ajuda a reforçar a idéia central defendida pelo autor e a qualificá-lo como alguém que, por ser detentor de um saber e de um raciocínio lógico, está credenciado para emitir juízo, aconselhar, interferir na esfera social.

4. Considerações finais

Há perspectivas diferentes para o tratamento do tema “tipologia textual”, embora seja possível encontrar pontos em comum relativamente aos critérios assumidos. Percebe-se que os autores citados (Biber, Paredes Silva e Marcuschi) utilizam terminologias diferentes para designar noções teóricas que se aproximam. Por exemplo: “tipo de texto”, ou “tipo textual”, ou “estrutura discursiva” são conceitos que definem agrupamentos com base em características lingüísticas comuns.

Em relação à análise dos gêneros jornalísticos, o que parece haver de comum entre eles é a situação em que se materializam, isto é, a instância de formação discursiva, nos termos de Marcuschi. No entanto, esses gêneros divergem em alguns pontos, tais como a linguagem, o propósito do falante e o tópico.

Alguns gêneros textuais já apontados como jornalísticos não foram aqui tratados. É o caso da carta ao editor, identificada por Biber (1988) como um dos três tipos de editorial. A carta ao editor, carta à redação, ou simplesmente carta do leitor, expressa, em geral, a opinião do leitor em relação ao conteúdo de uma notícia ou reportagem já publicada. Por meio dela, os leitores expõem suas crenças, opiniões, defendem seus pontos de vistas em um debate público sobre questões que estão na ordem do dia. Se, por um lado, a carta ao editor guarda algumas semelhanças com o gênero primário carta, nos termos de Bakhtin (1994), por outro, sabe-se que, ao contrário das cartas pessoais, ela tem um caráter público, aberto, sendo dirigida aos leitores em geral. Além disso, as cartas ao editor são selecionadas e editadas conforme as normas estabelecidas pela redação do jornal ou da revis-

ta. Desse modo, preferimos considerar as cartas ao editor como um gênero secundário do gênero epistolar cartas, que adquire características específicas decorrentes de sua realização no contexto jornalístico.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1994.
- BIBER, Douglas. *Variation across speech e writing*. Cambridge University Press, 1988.
- FARIAS, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 10 ed., São Paulo: Contexto, 2000. (*Repensando a Língua Portuguesa*).
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LUSTOSA, Elcias. *O texto da notícia*. Brasília: Editora da UNB, 1996.
- MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA*, vol. 16, n. 1, São Paulo, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1999.
- NORBERTO, Natalício. *Jornalismo para principiantes*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1978.
- PAREDES SILVA, V.L. *Forma e função nos gêneros de discurso*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.
- RABAÇA, C. A., BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*, 2ª ed., São Paulo: Ática, 1987.
- SWALES, John. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Identificação e classificação de gêneros acadêmicos

Francisco Thiago Chaves de Oliveira – Bolsista PIBIC/CNPq/UFC
Damião Carlos Nobre Jucá – Bolsista PIBIC/CNPq/UFC
Sayuri Gregório Matsuoka – Bolsista voluntária
Prof^a Dr^a Bernardete Biasi Rodrigues – Orientadora (UFC)

ABSTRACT: *This research is part of the project "Processes of textual organization in speech and writing". Its objective is identify and to characterize some textual genres practiced in the academy: abstracts, reviews, research articles, lectures and research projects. We adopted Bakhtin's conception for the recognition of the textual genres such as relatively stable discursive manifestations, constituted in different interactive processes. The genres in our databank include academic abstracts of dissertations, thesis, research articles and lectures - already collected and analyzed regarding the distribution of the information, and they also include other genres, mentioned above, in phase of identification and analysis, according to some criterion related to form, function and distribution of information.*

PALAVRAS-CHAVES: *gêneros acadêmicos; organização textual; resumos.*

Introdução

Em pesquisas recentes que investigam gêneros textuais são exploradas novas perspectivas de se olhar o fenômeno da linguagem. Analistas de gêneros têm oferecido contribuições significativas para o avanço da descrição do crescente número de novos gêneros que vêm sendo praticados nos mais variados contextos sociais, tanto quando produzidos por escritores proficientes como por iniciantes, focalizando cada vez mais a audiência como parte fundamental na interação.

Dentro desse contexto, a nossa pesquisa tem por objeto de análise os diversos gêneros produzidos na academia, quanto à distribuição das informações e aos processos de referenciação que neles se evidenciam. Na primeira etapa deste trabalho, analisamos resumos acadêmicos produzidos em diversas áreas do conhecimento, nas seguintes modalidades: resumos de dissertação, de tese, de artigo de pesquisa e de comunicação em congresso. Numa segunda etapa, ampliaremos a investigação para outros gêneros praticados no contexto acadêmico: resenhas, artigos e projetos de pesquisa, entre os da modalidade escrita, e comunicações em congressos, conferências ou palestras, aulas teórico-expositivas e defesas de projetos de pesquisa, que são, mais ou menos, os gêneros que se lhes aproximam na modalidade falada.

Apresentamos aqui apenas os procedimentos e resultados relativos à primeira etapa, já desenvolvida quanto à identificação e coleta das diferentes modalidades de resumos e quanto à distribuição das informações nesse gênero acadêmico. Além disso, considerando a audiência, oferecemos nossa contribuição à comunidade acadêmica através de uma *homepage* que contém informações sobre a nossa investigação e orientações básicas para a produção de resumos acadêmicos.

Objetivos

- Identificar e classificar as diversas modalidades de resumos acadêmicos em diferentes áreas disciplinares.
- Descrever a organização das informações no gênero resumo acadêmico, aplicando um modelo de distribuição das informações em diferentes modalidades desse gênero.
- Criar um material instrucional com a finalidade de auxiliar a comunidade acadêmica na tarefa de produção de resumos, oportunizando-lhes conhecer melhor os aspectos formais desse gênero.
- Identificar e classificar os processos de referenciação que caracterizam os resumos acadêmicos.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados na primeira fase

da nossa pesquisa constituíram-se de coleta, classificação e edição de 320 resumos produzidos recentemente em língua portuguesa, em diversas áreas de conhecimento, em 4 modalidades: resumos de dissertação, de tese, de artigo de pesquisa e de comunicação em congresso.

Para este trabalho, foi feita a análise e o tratamento de uma amostra de 80 resumos, que compreende 8 grupos de 10 resumos cada:

1) de teses da área de Linguística; 2) de dissertações da área de Linguística; 3) de teses da área de Economia; 4) de dissertações da área de Economia; 5) de artigos de pesquisa da área de Sociologia; 6) de comunicações da área de Sociologia; 7) de artigos de pesquisa da área de Farmácia; 8) de comunicações da área de Farmácia.

Esses resumos foram segmentados em unidades de informação com a aplicação do modelo de Rodrigues (1998), que possibilitou a identificação e a classificação dessas unidades.

Tendo em vista o objetivo específico de orientar a comunidade acadêmica na construção de seus resumos, foi construída uma *homepage*, passando pelas seguintes etapas: 1) elaboração de página de apresentação com *links* para o modelo de resumos de Rodrigues (1998), para a definição das unidades informacionais elencadas no modelo, para artigos publicados sobre o assunto e para o e-mail do grupo de pesquisa; 2) elaboração de texto explicativo sobre as unidades de informação que compõem o modelo de resumos de Rodrigues (1998); 3) cadastramento de uma conta de e-mail para prestação de serviço gratuito de orientação para produção de resumos.

A identificação e a classificação dos processos de referenciação que caracterizam os resumos acadêmicos encontra-se ainda em fase de execução.

Fundamentação teórica

Para investigar a distribuição das informações na estrutura textual de resumos e dos demais gêneros acadêmicos que são objetos desta pesquisa, tomamos como parâmetro o modelo CARS (*Create a Research Space*) de John M. Swales (1990), resultado da análise de introduções de artigos de pesquisa. O modelo representa a arquitetura dessa peça genérica e descreve como as informações se distribuem em movimentos retóricos (*moves*) e passos (*steps*), que compõem cada movimento.

A abordagem teórica de Swales (1990) contempla noções que são básicas para o tratamento da linguagem em uso, especialmente as de comunidade discursiva e de gênero, como se pode conferir no trecho a seguir:

comunidades discursivas são redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar em torno de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos

dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivos. (Swales, 1990:9).

Na comunidade acadêmica, vários gêneros são produzidos por seus membros e revelam objetivos e convenções partilhados mais ou menos por eles, considerando que essa comunidade se constitui de membros experientes e de iniciantes.

Alguns pesquisadores já replicaram o modelo CARS, especialmente em gêneros mais formais, como resumos de artigos de pesquisa (Santos, 1995; Motta-Roth e Hendges, 1996), resenhas de livros científicos (Motta-Roth, 1995; Araújo, 1996), ou seções de gêneros acadêmicos, como a de revisão da literatura (Hendges, 2001) e também de introduções (Aranha, 1996), a exemplo de Swales (op. cit.).

Em investigação com um *corpus* de 134 resumos de dissertações de mestrado na área de Linguística, Rodrigues (1998), tomando como parâmetro o modelo CARS (Swales, 1990), constatou regularidades nas estratégias de organização textual, que evidenciaram uma distribuição preferencial das informações em cinco unidades básicas de conteúdo informacional. O padrão desenhado por Rodrigues (op. cit.), a partir da análise de resumos de dissertações, é apresentado a seguir.

Esse modelo vem sendo testado na análise das diferentes modalidades de resumos que investigamos e tem se mostrado eficaz na identificação das unidades e subunidades de informação que compõem os textos-resumos nas diversas áreas disciplinares, conforme demonstramos a seguir, na seção de resultados.

Resultados

Os resultados que apresentamos a seguir foram obtidos a partir da análise da distribuição de informações em 8 grupos de 10 resumos, que compõem a amostragem utilizada neste trabalho.

No primeiro grupo, de resumos de teses da área de Lingüís-

	Unidade retórica 1 - Apresentação da pesquisa
e/ou	Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
e/ou	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
	Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)
	Unidade retórica 2 - Contextualização da pesquisa
e/ou	Subunidade 1 - Indicando área(s) de conhecimento
e/ou	Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores
	Subunidade 3 - Apresentando um problema
	Unidade retórica 3 - Apresentação da metodologia
e/ou	Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais
e/ou	Subunidade 1B - Relacionando variáveis/fatores de controle
	Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)
	Unidade retórica 4 - Sumarização dos resultados
e/ou	Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)
	Subunidade 1B - Comentando evidência(s)
	Unidade retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa
e/ou	Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)
e/ou	Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado(s)
e/ou	Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)
	Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)

Fonte: RODRIGUES, B.B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Florianópolis: UFSC, 1998, p. 113.

tica, foi encontrada a Un1 em 100% dos casos, a Un2 em 40%, a Un3 em 100%, a Un4 em 60% e a Un5 esteve presente em apenas 20% dos casos; no segundo grupo (resumos de teses da área de Economia) foi encontrada a Un1 em 100% dos casos, a Un2 em 50%, a Un3 em 60%, a Un4 em 80% e a Un5 em apenas 20% dos casos¹.

No terceiro grupo, composto por resumos de dissertações da área de Linguística, tivemos a Un1 em 100% dos casos, a Un2 em 50%, a Un3 esteve presente em 60%, a Un4 em 50% e a Un5, ocorreu em 50%. No quarto grupo foi feita a análise dos resumos de dissertações de Economia, e encontramos a Un1 em 100% dos casos, a Un2 em 40%, a Un3 com frequência de 40%, a Un4 presente em 90% dos casos e a Un5 em 40%.

No quinto grupo, de resumos de artigos de pesquisa da área de Sociologia, foi encontrada a Un1 em 90% dos casos, a Un2 em 30%, a Un3 em 30%, a Un4 em 70% e a Un5 não esteve presente em nenhum dos resumos; no sexto grupo, de resumos de artigos de pesquisa na área de Farmácia, foram encontradas a Un1 em 100% dos casos, a Un2 em 50%, a Un3 em 70%, a Un4 em 70% e a Un5 não foi preenchida em nenhum dos resumos.

No sétimo grupo, que compreende resumos de comunicações em congressos da área de Sociologia, tivemos a Un1 presente em 100% dos casos, a Un2 em 60%, a Un3 em 50%, a Un4 com frequência de 20% e a Un5 com ocorrência de 70%. No oitavo grupo, de resumos de comunicações de Farmácia, a Un1 esteve presente em 70% dos casos, a Un2 em 40%, a Un3, com frequência de 100%, a Un4 presente em 80% dos casos e a Un5 em 60%.

A partir desse tratamento quantitativo dos dados, foi possível constatar que:

- A Un1 é a mais recorrente em todos os grupos, sobretudo nos resumos de teses e dissertações, onde ela ocorreu em 100% dos casos.

- A Un2 aparece com uma recorrência menor que a da Un1 e com frequências bem diferentes em cada modalidade de resumo, o que pode indicar que ela é considerada mais importante na produção de resumos de dissertações e de artigos de pesquisa.

- A Un3 aparece com uma curva semelhante à da Un1, sendo mais recorrente nos resumos de teses e de dissertações e tendo a menor frequência nos resumos de artigos de pesquisa.

- A Un4 tem recorrência levemente inferior à da Un3, em resumos de teses e de dissertações, o que realça maior importância da Un4 nos resumos desses tipos de texto, em relação aos resumos de artigos de pesquisa e de comunicações, nos quais a recorrência é muito baixa.

- A Un5 ocorre numa parcela que está entre 20 e 40% dos resumos de dissertações, teses e comunicações, e apenas em 10% dos artigos de pesquisa, o que lhe confere a menor relevância entre as unidades descritas no modelo de Rodrigues (1998).

Além disso, observamos que todas as unidades, exceto a Un5, são mais frequentes nos resumos de teses e de dissertações. Em contrapartida, a Un5 é a que apresenta maior índice de omissão entre as unidades descritas no modelo de Rodrigues (1998).

A ordem seqüencial da organização retórica das diversas modalidades de resumos analisados, com a Un1 em primeiro lugar, manteve-se de acordo com o modelo de Rodrigues (1998) para resumos de dissertações, devido ao fato de esta unidade ser a mais utilizada

¹ No grupo dos resumos de teses da área de Economia foi ainda encontrada uma espécie de unidade de informação a qual denominamos "estrutura de tese" (ET), porque tem o papel de descrever como está estruturada a tese. Essa unidade informacional não é considerada em nosso trabalho, por tratar-se de uma informação que deveria ser dada na introdução desse tipo de texto e não no resumo.

para abrir os resumos em geral. Quanto à posição da Un2, além de, em termos proporcionais, estar em segundo lugar, aparece também muitas vezes intercalada na unidade introdutória e depois dela. As demais, que ocorrem menos freqüentemente, em geral apareceram na ordem proposta no referido modelo.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa foram, portanto, bastante próximos do esperado. Comparando-os aos resultados encontrados por Rodrigues (1998), cujo objeto de trabalho foi um *corpus* de resumos de dissertações de uma só área, coletado integralmente na Universidade Federal de Santa Catarina, podemos dizer que o *corpus* recolhido na Universidade Federal do Ceará, constituído de resumos de dissertações, de teses, de artigos de pesquisa e de comunicações em congressos, de diferentes áreas disciplinares, mostrou um comportamento bastante semelhante no que se refere à presença e à ordem das unidades retóricas nos textos-resumos. Isso nos leva a crer que, de certo modo, existe uma série de convenções que são comuns na produção de resumos acadêmicos, independentemente da modalidade e da área de pesquisa.

Em vista disso, o padrão de organização textual representado no modelo de Rodrigues (1998) não foi alterado, pois contempla as estratégias de condução de informações que caracterizam o gênero resumo acadêmico em diversas modalidades e áreas de conhecimento.

Comentários finais

Não se pode negar que temos um conhecimento intuitivo dos gêneros textuais que praticamos, mas, por outro lado, os gêneros não se organizam aleatoriamente, eles são determinados nas situações de uso, decorrentes de práticas discursivas específicas. Em relação aos resumos de gêneros acadêmicos, pode-se dizer que a distribuição das informações está sujeita às convenções no seu contexto de uso e está atrelada à organização retórica do texto-fonte.

Rodrigues (1998) aponta para a necessidade de se conhecerem os acordos praticados dentro da comunidade científica, com o fim de garantir o “status” desse gênero textual, ou seja, para que, como veículo divulgador de informações, cumpra eficazmente os seus propósitos comunicativos.

Como forma de contribuir para a produção de resumos na academia, entendidos como divulgadores dos trabalhos científicos a que se referem, propiciando-lhe maior estabilidade na comunidade acadêmica e facilitando tanto a produção quanto a recepção desse im-

portante gênero acadêmico, apresentamos os resultados de nossa pesquisa em uma *homepage*, no endereço www.letasvernaculas.ufc.br/pesquisas/resumos.html, e um serviço de apoio aos produtores de resumos, que inclui explicações detalhadas da organização textual de resumos, com exemplares de resumos de diferentes áreas e orientação *on line*, pelo e-mail resumosacademicos@bol.com.br.

Conforme declaramos na introdução, nossa pesquisa está em curso e ainda não concluímos a primeira etapa, ou seja, ainda não exploramos os processos de referenciação no gênero resumo acadêmico. Quanto aos demais gêneros, encontram-se em fase de identificação, coleta e classificação. Em seguida passaremos a analisá-los quanto à distribuição das informações e quanto aos processos de referenciação que caracterizam cada um, para cumprir os objetivos gerais do Projeto Integrado Processos de Organização Textual na Fala e na Escrita - PROTEXTO, em que este trabalho se insere.

Referências bibliográficas

- ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química*. LAEL/PUC-SP, 1996. (Dissertação de mestrado)
- ARAÚJO, A.D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. Florianópolis: UFSC, 1996. (Tese de Doutorado)
- HENDGES, G.R. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. Santa Maria: UFSM, 2001. (Dissertação de Mestrado)
- MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Florianópolis: UFSC, 1995. (Tese de Doutorado)
- MOTTA-ROTH, D. e HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) *em economia, lingüística e química*. *Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, 18(1-2):53-90, jan./dez. 1996.
- SANTOS, M.B. dos. *Academic abstracts: a genre analysis*. Florianópolis: UFSC, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RODRIGUES, B.B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Florianópolis: UFSC, 1998 - Tese de Doutorado.

Referenciação e dêixis na aquisição da linguagem: primeiras descobertas

Francisco Eduardo Vieira da Silva¹
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This work reflects about the reference statute in the language acquisition. For many authors, the referential activity introduces characteristic of the deixis in the language acquisition. On the other side of referential process classical conception as an identification, we will treat this process as a cognitive elaboration.*

PALAVRAS-CHAVE: *referência, aquisição da linguagem, dêixeis*

1. Aspectos teóricos

Referência e processo de referenciação

Diversos teóricos que se detêm no estudo da linguagem verbal abordam a noção de referência como exterior à própria expressão usada para mencionar ou se referir a algo ou a alguém (Strawson, 1954; Donnellan, 1966).

A concepção de referência na aquisição da linguagem se diferencia da noção de referência na linguagem verbal constituída. Marcos (1992, *apud* Cavalcante, 1994) afirma que os atos de identificar e declarar, quando se faz referência a um dado objeto, ocorrem concomitantemente, não sendo possível definir qual uso (referencial ou atributivo) está sendo feito pela criança quando ela aponta para tal objeto.

Podemos observar que esses estudos sobre a referência caracterizam o ato de referir como uma atividade de “etiquetar” um mundo pré-existente, posição da qual discordamos. Para este trabalho, adotaremos a concepção de Marcuschi (1998) de “processo de referenciação”, na qual referir é “uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso”. Nos preocupamos aqui em compreender como se estrutura o processo de referenciação (Cavalcante, 2000), o que difere das perspectivas dos teóricos até aqui mencionados, os quais interessavam-se em estabelecer em que consiste o ato de referir. Acreditamos que é através da dialogia (mãe-criança), que o processo de referenciação vai se estabelecendo, constitutivamente, numa ininterrupta reelaboração cognitiva.

A noção de dêixis

O fenômeno dêítico é concebido como a locação e identificação de pessoas, eventos, processos e atividades, sobre as quais se fala ou se refere em relação ao contexto espaço-temporal criado e sustentado pelo ato do enunciado, do qual participam um só falante e pelo menos um ouvinte (Lyons, 1977).

Koch (1998), por sua vez, baseando-se em Ehlich (1981), vê no fenômeno da dêixis algo mais do que locação e identificação do mundo: caracteriza-o como instrumento que permite ao falante dirigir a focalização do ouvinte com referência a um item específico e/ou ao conteúdo da mensagem, os quais fazem parte do domínio dos participantes do discurso — o espaço dêítico. Norteará este trabalho essa concepção de dêixis associada à noção de que o fenômeno dêítico se dá no próprio processo de referenciação, na situação de interação mãe-criança.

Quando à classificação dos dêíticos da língua, trabalharemos com os quatro tipos principais apresentados por Marcuschi (1997): a dêixis pessoal, a dêixis espacial, a dêixis temporal e a dêixis discursiva. Este último tipo de dêítico, ao contrário dos demais, ainda não foi sistematicamente investigado, sendo poucos os autores que a ele se dedicaram. Nos basearemos na caracterização da dêixis discursiva como uma estratégia de monitoração cognitiva (Marcuschi, 1997). Dessa for-

ma, na aquisição da linguagem, a mãe utilizaria esse tipo de fenômeno dêítico como uma espécie de mapeamento cognitivo na fala dirigida ao bebê, gerando focos de atenção durante a atividade dialógica.

2. Metodologia

Trabalharemos com dados coletados e transcritos de uma díade mãe-criança, desenvolvendo um estudo longitudinal, através de uma análise interpretativa desses dados.

A criança filmada é do sexo masculino, com idade inicial de 13 meses e 23 dias e idade final de 21 meses e 3 dias. Os registros em videocassete foram efetuados ao longo de aproximadamente sete meses e meio, na casa da díade ou em locais onde os parceiros tinham por hábito interagirem. Cada sessão foi gravada durante aproximadamente quinze minutos ininterruptos, totalizando três horas de registros (12 sessões).

3. Resultados da análise

Os dados analisados revelam que, nas situações de interação com a criança, a mãe elige referentes de características bem distintas. Isso fez com que classificássemos os processos referenciais em três categorias, de acordo com a natureza do objeto-de-discurso: (1) *o referente é um objeto/uma ação*; (2) *o referente é um local*; (3) *o referente é a língua*.

As análises a seguir irão refletir sobre o estatuto do processo referencial na aquisição da linguagem, focando principalmente o fenômeno dêítico enquanto importante mecanismo para o processo de referenciação.

Antecipamos desde já que os dêíticos temporais são quase nulos no período de aquisição da linguagem. O único termo utilizado como dêítico temporal nas situações interativas mãe-criança foi o advérbio de tempo “agora”.

Situação 1:

A mãe e a criança (15 meses e 23 dias) estão brincando no quarto da criança. A mãe pede para que a criança pegue um brinquedo específico e lhe entregue.

1. (Mãe aponta e olha para o brinquedo e em seguida olha para a criança)
// 'vabuʃ 'ka: 'keɫi pamã 'mãj 'va// 'vabuʃ 'ka//
Vá buscá aquele pa mamãe. Vá. Vá buscá. (Criança de costas no momento do apontar)

2. (Mãe repete o apontar e olhar)
// 'vabuʃ 'ka: 'keɫiã 'li 'va j// pamã 'mãj//
Vá buscá aquele ali, vai, pa mamãe. (Criança vai de encontro ao brinquedo)
// 'vabuʃ 'ka: 'keɫi// 'va mãj 'ziã// 'vabuʃ 'ka//
Vá buscá aquele, vá maezinha. Vá buscá.

3.// 'si:::// 'da 'pra 'mĩ// 'da 'pra 'mĩ//
// 'mũitw 'bẽi// (Criança entrega o brinquedo à mãe)
Siim. Dá pra mim, dá pra mim. Muito bem.

¹ Este trabalho faz parte do projeto A *Gênese da Referência* (GERE), financiado pelo CNPq (300371/99-3), mais especificamente do sub-projeto *Referenciação e Dêixis na Aquisição da Linguagem*, orientado pela Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e desenvolvido com apoio do CNPq/ PIBIC 2000 (80008).

Nessa situação, na qual ilustra-se o processo de referenciação em torno de um objeto (portanto, categoria 1), a atenção da mãe se volta em torno de um brinquedo que está apenas no seu campo referencial (a criança não está olhando para o brinquedo). Através do pronome demonstrativo “aquele”, associado ao gesto de apontar e ao olhar materno, a mãe tenta chamar a atenção da criança para o objeto (turno 1). Como não obteve o resultado esperado (a criança estava de costas para mãe), a mãe retoma o referente através da expressão “aquele ali” e, novamente, através do demonstrativo “aquele”, até conseguir monitorar o olhar do seu parceiro para o então objeto-de-discurso (o brinquedo).

Esses termos (“aquele”, “aquele ali”), que funcionaram como uma espécie de guia para a criança, gerando um foco de atenção comum entre a díade, servem para criar uma perspectiva conjunta e preferencial de observação discursiva, durante a atividade dialógica mãe-criança. São, por conseguinte, dêiticos discursivos.

Situação 2:

A mãe e a criança (16 meses e 13 dias) estão no quarto da criança brincando. De repente, a mãe tenta levar a criança para o outro lado do quarto, puxando-a pelo braço.

1. (Mãe olha e aponta para o outro lado do quarto)
 // 'vej pra'ka// a'li 'vej 'va pra'li//
 Vem pra cá. Ali, vem, vá pra ali.
 // 'va pra'la pama'maj 'daus kah/ (risos)
 Vá pra lá, pra mamãe dá os car...

(Criança olha para o local apontado pela mãe e reluta em ser levada)

2. (Mãe olha e aponta para o outro lado do quarto)
 // 'va pra'li 'prew zo'ga u'ka'hiw pa'tu pe'ga//
 Vá pra ali, pra eu jogá o carrinho pa tu pegá.

(Criança olha para o local apontado pela mãe. Não sai do seu lugar.)

A situação 2 destaca um dos momentos em que o processo de referenciação acontece em torno de um “lugar” situado no espaço discursivo da díade — o outro lado do quarto da criança. Dessa forma, o referente do processo referencial é um “local” (categoria 2).

Nos dois turnos transcritos, a mãe, na tentativa de fazer com que a criança se dirija para o outro lado do quarto, utiliza-se mais uma vez do gesto de apontar e do seu olhar. Porém, desta vez, os associa a diversos advérbios de lugar (“cá”, “ali” e “lá”), os quais funcionam como dêiticos espaciais, na medida em que referem um local que faz parte do domínio de acessibilidade comum da díade. A criança, apesar de não ter ido ao local especificado, consegue percebê-lo, fato evidenciado pelo seu olhar dirigido ao local, tanto no turno 1 como no turno 2 da situação interativa.

Um outro fato que merece atenção é o aparecimento dos dêiticos pessoais “eu” e “tu” (turno 2). Podemos observar que o “eu” surgiu como substituto da palavra “mamãe” (turno 1), o que poderia, talvez, caracterizar o início do abandono da *fala atribuída* (Cavalcante, 1999), na qual a mãe se coloca no lugar do outro (a criança). Daí usar “mamãe”, ao invés de “eu”.

Situação 3:

A mãe e a criança (19 meses e 23 dias) estão em frente de casa (área aberta) brincando de coisas diversas.

1. //a'ki 'oj// 'vêj 'ka// 'vam ti'ra ua'flo pama'maj 'vam//
 Aqui ói. Vem cá. Vamo tirá uma flô pa mamãe, vamo.

2. (Mãe aponta e olha para a flor. Depois, olha para a criança)
 //a'li//ma'maj 'ke'ua 'flo// (Criança olha para a flor)
 Ali. Mamãe qué uma flô.

3. (Aponta e olha novamente para a flor)
 //a'li// 'pega 'ua 'flo// (Criança aponta para galinheiro.)
 Ali. Pega uma flô. Chame Ana. Chame Ana pra trazê milhinho. // 'ãna// (chama)
 //a'ki 'oj// 'oja 'flo pabu'ta naka'besa dima //a'si// 'ana// 'ana//
 'maj// Assim: Ana! Ana!
 Aqui, ó. Óia flô pa botá na cabeça de mamãe. (Criança pega uma flor e põe na cabeça da mãe)

Nessa situação, a atividade interativa se estrutura em torno de uma flor (um objeto), portanto, mais uma vez, o processo de referenciação

inclui-se na categoria 1. A mãe utiliza-se de advérbios de lugar (a propósito, “ali” e “aqui”, os mesmos utilizados para designar um “local”, na situação 2) para mostrar ao seu parceiro o objeto-de-discurso “flor”, monitorando-o cognitivamente. Portanto, esses dêiticos, assim como outros constatados nos dados analisados, foram classificados como discursivos. Ora, sabemos que os advérbios de lugar são tradicionalmente categorizados como dêiticos espaciais. Então, como poderíamos explicar esse fenômeno?

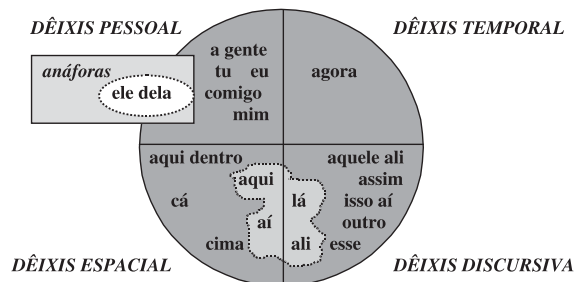
Marcuschi (1997:158) postula a tese de que o uso da dêixis discursiva

“não se trata, primariamente, de uma atividade de referir entidades lingüísticas ou proposições como tal, e sim de organizar, orientar e monitorar o olhar do leitor/ ouvinte para uma determinada porção do discurso”.

Isto é exatamente o que a mãe faz na situação aqui analisada: utiliza-se dos termos dêiticos “ali” e “aqui” para “organizar”, “orientar”, “monitorar” a atenção de seu parceiro dialógico. E o resultado nos parece que foi satisfatório, visto que a criança interage com o objeto-de-discurso (a flor) escolhido pela mãe como o referente da situação interativa.

Nossa posição em classificar dêiticos desse tipo em discursivos não desconsidera o traço espacial dos mesmos, ou seja, a característica eminente de localização dessas partículas da língua. Ao contrário: acreditamos que exista uma espécie de *zona de interseção* entre os dêiticos espaciais e discursivos na aquisição da linguagem, o que é expresso no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: TIPOS DE DÊITICOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM



O gráfico 1 nos mostra exemplos de dêiticos encontrados no corpus analisado, além de dar uma indicação de como se estrutura esse fenômeno no processo de referenciação na aquisição da linguagem. É importante notarmos a presença dos pronomes de 3ª pessoa (“ele”, “ela”, “dele”, “dela”) na categoria dêixis pessoal. Apesar de sabermos que, também na fala materna, esses pronomes geralmente se comportam anaforicamente, em algumas situações encontramos o pronome “ele”, por exemplo, não retomando nenhum elemento lingüístico, mas sim, referenciando algo extralingüístico.

Situação 4:

A mãe e a criança (20 meses e 13 dias) estão no quintal da casa da avó da criança, onde existe um galinheiro. Surge uma terceira pessoa no local (Ana).

1. (Mãe olha para a criança) (Criança aponta para galinheiro.)
 // 'diga 'ana// 'ʃamj 'ana pratra'ze mi'liw//
 Chame Ana. Chame Ana pra trazê milhinho. // 'ãna// (chama)
 //a'si// 'ana// 'ana//
 Assim: Ana! Ana!

A última situação selecionada nos coloca diante de um infante mais ativo vocalmente. Assim, a fala materna volta-se para um trabalho sobre a língua, exemplificando a categoria 3 (o referente é a língua).

A mãe, na tentativa de fazer com que o seu parceiro “chame” uma terceira pessoa (Ana), utiliza-se do dêitico discursivo “assim”, para mostrar de que forma a criança deve fazer. O infante, então, repete o nome dito pela mãe, se posicionando como um falante, assumindo o seu lugar de sujeito na atividade discursiva.

4. Últimas considerações

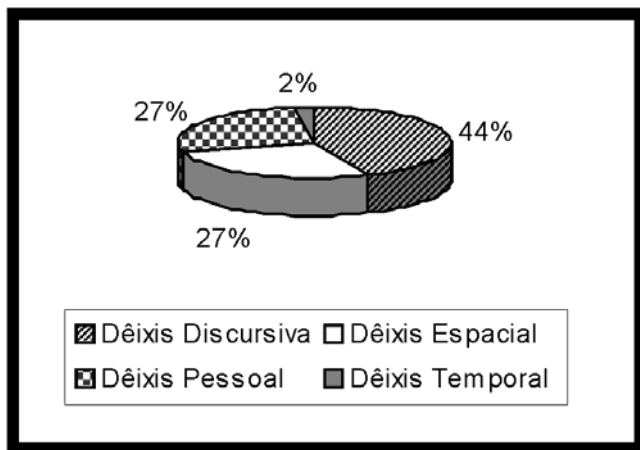
Em termos quantitativos, ao analisarmos todas as sessões de interação mãe-bebê que serviram para a execução desse trabalho, apareceram em primeiro lugar os dêiticos discursivos (219 casos). Novamente convém lembrar que foram tomados como discursivos os dêiticos portadores ao mesmo tempo de traços discursivos (por serem monitores cognitivos) e espaciais. Essa solução não é definitiva, pois, como afirma Marcuschi (1997:165), “*é extremamente difícil definir com precisão e sem equívocos (ou subjetivismos) todos os casos de DD*” (dêixis discursiva).

Em segundo lugar, vieram os dêiticos pessoais e espaciais (137 e 133 casos, respectivamente; portanto, estatisticamente empatados). Salientemos mais uma vez que consideramos os pronomes de 3ª pessoa como dêiticos pessoais, independentemente de seu possível traço anafórico.

Por último, surgem os dêiticos temporais (12 casos, todos com o advérbio “agora”). A presença restrita desses dêiticos justifica-se na medida em que, nestes momentos da relação dialógica, a mãe se refere apenas ao tempo imediato à situação comunicativa.

Para concluir, observemos o Gráfico 2, que ilustra em porcentagem os resultados obtidos dos dêiticos utilizados nas estratégias de referenciação na atividade discursiva mãe-criança:

GRÁFICO 2: QUADRO GERAL DA DÊIXIS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM



A presença marcante dos dêiticos discursivos no Gráfico 2 nos mostra que esses elementos lingüísticos têm papel fundamental no processo de referenciação na aquisição da linguagem. É interessante notarmos que, apesar de esse tipo de dêitico não contribuir com nenhum conteúdo proposicional novo (inclusive quando retomam referentes lexicais), mas sim com a “*qualidade do foco*” (Marcuschi, 1997), os dêiticos discursivos funcionam como um imprescindível instrumento de monitoração cognitiva utilizado pela mãe no momento da referenciação. Na aquisição da linguagem, funcionam, portanto, como monitores cognitivos durante o processo de referenciação.

Referências bibliográficas:

- ATKINSON, M. (1979). Prerequisites for reference. In: OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, B. B. (Orgs.). *Developmental Pragmatics*. London: Academic Press.
- CAVALCANTE, M. C. B. (1994). *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE.
- _____. (1999). *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese de Doutorado. IEL/ UNICAMP.
- _____. (2000). *Relatório parcial da pesquisa “A Gênese da Referência”*. CNPq (proc. 300371/99-3)
- KOCH, I. V. (1998). *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L. A. (1998). *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro*. Anais do I Colóquio Internacional de Língua Portuguesa, Berlim.
- _____. (1997). *A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva*. In: Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação. Natal: EDUFRN.
- STRAWSON, P. F. (1954). On Referring, In: ROSEMBERG, TRAVIS (1971). *Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: printes all.

A emergência de identidades sociais em campanhas políticas

Gustavo Henrique da Silva Lima*
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: This paper analyses the way in which politicians use linguistic devices to express their own identities as well as to indicate the identities of other politicians during electoral campaign
PALAVRAS-CHAVE: identidade social, atores políticos.

1. Introdução

O presente trabalho constitui-se como parte complementar de um estudo anterior em que observou a identidade social de político em entrevistas na mídia falada e escrita e visa a investigar as estratégias lingüísticas utilizadas na emergência da identidade social de político em textos de campanhas eleitorais falados (guias eleitorais, debates, entrevistas) e escritos (entrevistas em jornais de notícias e revistas de circulação nacional). Através dos mecanismos lingüísticos empregados para auto e hetero-identificação será possível realizar uma comparação das duas modalidades de texto no intuito de verificar se estes mecanismos são os mesmos ou diferentes, bem como investigar se os mecanismos usados para auto-identificação se diferenciam daqueles usados para hetero-identificação na fala e na escrita. A hipótese trabalhada, nesta fase, é de que numa campanha política haverá uma maior ênfase na auto e hetero-identificação social visto que os atores políticos procuram manter uma imagem positiva para o seu eleitorado, possibilitando, assim, a análise de várias estratégias lingüísticas que os atores políticos utilizam no jogo de identificação.

2. Fundamentação teórica

Em se tratando de uma análise da representação dos atores sociais¹, mais especificamente, dos atores políticos, faz-se necessário, em princípio, uma breve caracterização do discurso político. Segundo Obeng (1997:58) “o discurso político é repleto de sinergias, contestações e aquiescência, apreço e despreço, bem como crítica delicada e apoio declarado.” O autor ainda ressalta que “devido a natureza um tanto caprichosa e arriscada da própria política e, especialmente, ao poder da palavra, os atores políticos às vezes se comunicam de maneira obscura, semanticamente densa, vaga, oblíqua e um tanto ‘cautelosa’. De fato, eles se comunicam indiretamente.” Desta forma, ao se comunicarem, os políticos, em geral, utilizam-se de várias estratégias de discurso, uma vez que uma frase ou até mesmo uma palavra dita em um momento impróprio pode fazer com que um político perca as eleições. Entre outros estudos acerca do discurso político, que embora relevantes para o presente estudo serão apenas mencionados aqui, estão Wilson (1990 apud Obeng, 1997:58) que analisa as estratégias do discurso político numa dimensão pragmática e Gruber (1993 apud Obeng, 1997:59) sobre a vaguidão no discurso político.

A representação dos atores políticos também consiste em uma das formas pela qual pode vir à tona a auto e hetero-atribuição de identidade social, principalmente em se tratando de políticos que, em clima da campanha eleitoral, procuram construir uma imagem positiva para o seu eleitorado ao mesmo tempo em que atacam seus adversários políticos. Neste sentido, mantém-se a perspectiva teórica de Ochs (1993:288) que considera a identidade como um construto social, em outros termos, papéis sociais assumidos ou atribuídos que emergem em meio a um determinado contexto interacional. Dentro desta perspectiva, enquadram-se, ainda, alguns conceitos, tais como

social acts (atos sociais), definido como qualquer comportamento socialmente reconhecido, e *stances* (posturas) dos interlocutores no ato de interação. Chafe & Nichols (1986 apud Ochs, 1993:288) definem *stance* como um conjunto de atitudes epistêmicas, tais como certeza ou incerteza do falante sobre alguma proposição, ou ainda, atitudes afetivas para com algum referente ou proposição (Besnier, Ochs & Schieffelin, 1990,1989 apud Ochs,1993:288). Daí a relação entre linguagem e identidade não ser explícita, uma vez que se trata de um significado social inferido a partir dos atos e posturas sociais codificados pelas construções lingüísticas que, muitas vezes, revelam a maneira como o falante/escritor quer ser identificado naquele momento, bem como o falante/escritor identifica seus interlocutores. Pode-se afirmar que identidade, portanto, não é categórica nem é fixa.

3. Análise do Corpus

O corpus selecionado para a análise constitui-se de debates e entrevistas com políticos na mídia falada e escrita durante o período de campanha eleitoral. A escolha destes dois gêneros deve-se ao fato de se encontrar neles uma maior ênfase na representação dos atores políticos e conseqüentemente de suas identidades sociais. A título de ilustração, serão analisados alguns exemplos retirados de um debate entre dois candidatos à prefeitura do Recife, JP (João Paulo/PT) e RM (Roberto Magalhães/PFL), realizado na mídia televisiva durante a disputa do segundo turno das eleições no município.



Foto: Diário de Pernambuco, 17/10/00

Ex.1:

JP—.../ diferentemente das experiências do PT a exemplo de Camaragibe por exemplo... onde nas áreas mais violentas foram investidos em equipamentos... em carros de polícia... e se abriu escolas no final de semana... Isso sim que é experiência isso sim que é um modo de

* Este trabalho faz parte do Projeto Integrado “Relação Fala e Escrita: Características e Usos III”, e está inserido, mais especificamente, no subprojeto “A emergência de identidades na atividade discursiva falada e escrita”, desenvolvido sob orientação da Prof^a Dr^a Judith Chambliss Hoffnagel

1 para um melhor entendimento conferir estudo realizado por Van Leeuwen(1997) “A representação dos actores sociais”. In Emília Ribeiro Pedro, (org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa, Canunho, pp. 169-222.

governar... agora a sua administração foi total...mente omissa em relação a questão da violência em nossa cidade / ... /

No exemplo acima, JP procura criar uma imagem positiva do seu partido, e conseqüentemente sua, através do relato de uma bem sucedida experiência administrativa “petista” frente a prefeitura de uma cidade local. Na verdade, pode-se inferir que JP tenta traçar o perfil dos políticos do seu partido, identificando-os como comprometidos com os problemas sociais. Por outro lado, JP não deixa escapar a oportunidade de revelar hostilidade para com a administração do seu oponente (atual prefeito) frente a cidade do Recife bem como o partido a que este pertence:

Ex. 2:

JP – olha é importante nós dizermos aqui... que o PT já governa cento e sete em nosso Brasil... e agora teve um crescimento de mais de setenta por cento... isso mostra claramente... o nosso preparo pra administrar... não de uma forma atrasada autoritária... onde os caciques discutem tudo decidem tudo dentro dos seus birôs... não /.../

Observa-se aqui, que JP recorre mais uma vez as bem sucedidas experiências administrativas do seu partido para construir a sua própria identidade enquanto candidato ao mesmo tempo que, indiretamente, critica o seu adversário identificando-o como um político “atrasado” e “autoritário”, de fato, um “cacique”, visto que tal figura indígena, na visão de JP, apresenta atributos que se assemelham a postura política adotada por RM.

Ex. 3:

RM - [eu considero Jarbas Vasconcelos um dos homens públicos brasileiros... não só mais ilustres... como também mais sérios... um homem de palavra... um homem de espírito público... um homem dedicado... ao seu estado... a sua cidade do Recife... e: eu jamais admitiria... que se possa acusá-lo... de ter decretado... meio expediente para que os funcionários possam trabalhar pra Roberto Magalhães /.../

Neste exemplo, RM procura construir uma boa imagem do governador Jarbas Vasconcelos para o seu eleitorado identificando-o como um político honesto e dedicado (trabalhador). Observa-se, porém, que RM está, ao mesmo tempo, afirmando que tais atributos também são característicos de sua pessoa, reforçando assim sua identidade de prefeito candidato uma vez que possui o apoio declarado do governador.

Ex 4:

RM - [prefeito João Paulo não conhece a cidade do Recife... não existe complexo... Joaquim Cardozo... existe o complexo viário Joana Bezerra

/.../

Já neste exemplo, o prefeito candidato, consciente ou inconscientemente, atribui ao seu adversário político a identidade social de prefeito: “prefeito João Paulo”. Observa-se, então, que RM, mesmo afirmando que o seu oponente não conhece bem a cidade que pretende governar, reconhece que JP é um candidato forte, e revela assim, a possibilidade deste ser eleito prefeito do Recife.

Ex.5

RM - /.../ eu TENHO serviços prestados deputado João Paulo... eu não tô aqui como candidato... inexperiente que tá querendo fazer carreira não... eu tô cumprindo uma missão... eu tô aqui para servir a minha cidade e pra servir a Pernambuco /.../

Neste outro exemplo, RM procura auto identificar-se como um político experiente e com “serviços prestados” ao município que governa. No entanto, o que se pode perceber é uma relação de alteridade presente no discurso de RM, uma vez que ele procura, ao mesmo tempo, identificar seu adversário político como um candidato “inexperiente”, sem propostas de governo concretas, enfim, que está “querendo fazer carreira.”

4. Resultados Parciais

Até o presente momento não se pode ter um resultado concreto do uso que se faz dos mecanismos lingüísticos de auto e hetero-identificação em campanhas políticas uma vez que o presente estudo ainda encontra-se em andamento. O que se pode afirmar, por enquanto, é que, como já se era esperado, há uma grande incidência destes mecanismos nos textos de campanha eleitoral, visto que, os candidatos, ao fazerem uso de determinados termos seja para projetar sua própria identidade, de seu aliado ou opositor, procuram construir sempre uma imagem para o seu eleitorado. Espera-se que, com a comparação dos mecanismos lingüísticos empregados na fala e na escrita, se possa obter um resultado mais preciso do uso que é feito destes mecanismos no jogo de identificação afim de que se possa confirmar, em definitivo, a hipótese trabalhada e conseqüentemente atingir os objetivos propostos para este estudo.

5. Referências bibliográficas

MARCUSCHI, L.A.(1997). *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, ed 3.
OBENG, S.G.(1997). Language and politics: indirectness in political discourse. *In: Discourse & Society*, v.8(1): 49-83.
OCHS, E.(1993). Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3): 287-306.

Aspectos morfo-semânticos nas adivinhas

Helga Vanessa Assunção de Souza

Universidade Federal de Pernambuco - UEPE (Bolsista PIBIC-CNPq)

ABSTRACT: This kind of work aims analyzing the morph-semantic process present in the construction of the riddles, resulting in playful-pedagogic activities, which certainly allows a more productive teaching in classroom.

PALAVRAS CHAVE: adivinhas, educação, formação de palavras, jogos.

1) Introdução

O subprojeto “Aspectos morfo-semânticos nas adivinhas” está inserido no projeto “Aspectos lingüísticos nas adivinhas”, coordenado pela professora Angela Paiva Dionísio (Departamento de Letras/UFPE), com a finalidade de analisar as relações morfo-semânticas presentes na construção da adivinha, observando as estratégias lingüísticas empregadas no par pergunta-resposta que implicará na formulação da resposta.

Os objetivos específicos do subprojeto são: a) identificar os morfemas e pseudo morfemas empregados na (des)construção de sentido das adivinhas; b) identificar os processos de formação de palavras empregados na (des)construção de sentido das adivinhas; c) elaborar atividades lingüísticas envolvendo os processos morfo-semânticos detectados nas adivinhas.

De acordo com Pepicello e Green (1984), as adivinhas que podem ser classificadas em morfológicas são aquelas que exploram morfemas e processos de formação de palavras na construção do enigma. Para efeito de exemplificação vejamos algumas adivinhas que se baseiam em recursos morfológicos:

I) Formação de adivinha por justaposição:

Todos me chamam de **mar**
Meu nome não é assim
Soletre quem souber ler
E ponha o sentido no **fim**.

Resposta: Marfim

II) Formação de adivinha por derivação:

Responda bem depressa!
Se as crianças tivessem que ir para o exército,
Em que arma elas serviriam?

Resposta: Infantaria

III) Formação de adivinha por onomatopéia:

O que é, o que é?
Salta pra cima
E faz **bé?**

Resposta: Cabra

A partir da seleção de adivinhas que continham morfemas e processos de formação de palavras, na relação pergunta-resposta, elaboramos atividades lúdico-pedagógicas. Criamos três jogos que têm como propósito fazer com que os alunos identifiquem os processos de formação de palavras presentes nas adivinhas.

Segundo Lopes (2000), é por meio de regras que a criança estrutura sua confiança básica em si e no outro. A criança testa a autoridade do adulto para poder confiar nele; se este falha, a criança se sente perdida, desorientada, pois desconhece seus próprios limites.

De acordo com Celso Antunes (1999), o jogo é uma ferramenta ideal para aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre, desenvolvendo assim níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas,

desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Lopes (2000) completa o acima exposto ao destacar a importância do educador trabalhar com jogos que exigem antecipação, planejamento e estratégia o que conduz o aluno a desenvolver cada vez mais sua capacidade de raciocínio lógico.

2) O conteúdo e desenvolvimento dos jogos:

Baralho Morfológico

Conteúdo:

O baralho consta de 53 cartas, sendo 17 cartas contendo os enigmas, 17 contendo o tema-título (resposta), 17 contendo os processos de formação de palavras que são analisados de acordo com o par pergunta- resposta, e 2 contendo os curingas.

Objetivo:

Fazer com que os participantes identifiquem os processos de formação de palavras presentes no par pergunta- resposta das adivinhas.

Instruções do jogo:

Do monte de cartas, são distribuídas 9 para cada participante, que deverá formar três trincas: 3 cartas com o enigma, 3 cartas com tema- título (resposta), e 3 cartas com o processo de formação de palavra correspondente a adivinha. O curinga pode assumir o papel de qualquer uma das cartas. Caso não ocorra as três trincas, os participantes devem buscar no monte, e em seguida descartar uma carta que não lhe sirva, se a carta servir para o próximo participante, este pode pegá-la e descartar outra e assim sucessivamente. Vence aquele que formar as três trincas primeiro.

Exemplo de duas trincas do Baralho Morfológico

O que é, o que é? Amarelo e preto E faz zzb, zzb, zzb?	Uma abelha que voa de marcha ré	Onomatopéia
Me chamo paca, Mas paca não sou; Arrivira meu nome E vigie quem sou.	Pacavira	Aglutinação

Bingo morfológico

Conteúdo:

Cartelas que contenham diversos tema-títulos (respostas das adivinhas), marcadores com os processos de formação de palavras, cartões com as adivinhas e um saquinho reservado para guardá-las.

Objetivo:

Fazer com que os participantes identifiquem os processos de formação de palavras nas adivinhas.

Instruções do jogo:

Cada participante ganhará uma cartela com doze tema-títulos (respostas das adivinhas) e vários marcadores que contenham os processos de formação de palavras. O professor ou alguém que for escolhido sorteará os cartõezinhos com as adivinhas que estarão dentro do saquinho, e os participantes marcarão na cartela a resposta com o marcador que tiver o processo de formação de palavras correspondente ao par pergunta-resposta. Vence aquele que completar a cartela primeiro.

Exemplo de uma cartela do Bingo

Infantaria	Samambaia	Ivone	Marfim
Capivara	Cabra	Aguardente	Pacavira
Salamanta	Avelã	Calçola	Camaleão

Exemplo dos marcadores do Bingo

Derivação	Onomatopéia
Justaposição	Aglutinação

Exemplo de cartões do Bingo

<p>O que é, o que é? Salta pra cima E faz bé? R- Cabra Onomatopéia</p>	<p>O que é Que no início muda E no fim dança? R- Mudança Aglutinação</p>
<p>Responda bem depressa! Se as crianças tivessem Que ir para o exército, Em que arma serviriam? R- Infantaria Derivação</p>	<p>O que é, o que é? Eu me chamo cama, Nela ninguém se deita, Só o leão se ajeita? R- Camaleão Justaposição</p>

O que é, o que é ?**Conteúdo:**

Uma bola de isopor com várias interrogações desenhadas ou coladas, diversos cartõezinhos contendo adivinhas, suas respostas e processos de formação de palavras correspondentes.

Objetivo:

Fazer com que os participantes identifiquem os processos de formação de palavras presentes na construção das adivinhas.

Instruções do jogo:

Os participantes deverão formar um círculo para que a bolinha possa ser passada de um para o outro; enquanto isso, um dos participantes escolhido, fará o papel de Esfinge segurando o saquinho com as adi-

vinhas. Quando a Esfinge que estará de costa para o círculo ou de olhos vendados pedir para que parem, quem estiver com a bolinha na mão responderá a adivinha que lhe for perguntada. Em seguida a bolinha mais uma vez passará pelo círculo e novamente após a determinação de parada pronunciada pela Esfinge, quem estiver com a bolinha na mão dirá o processo de formação de palavra correspondente a construção da adivinha citada anteriormente.

3) Conclusão

Através do caráter lúdico-pedagógico que possuem as adivinhas, e por ter um campo vasto que possibilita ter um estudo apurado sobre determinadas áreas do português, neste caso em destaque a morfologia, a criação de jogos utilizando adivinhas e processos de formação de palavras é um rico material didático para o ensino em sala de aula, pois além de despertar a capacidade de raciocínio lógico do aluno, faz com que o aluno tenha um aprendizado mais eficaz, criativo, cultural e produtivo.

Referências Bibliográficas:

- ANTUNES, C. *Jogos pra a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro, Editora Vozes.2000.
- DIONISIO, A. P. *A organização textual-interativa das adivinhas*. Projeto de Pesquisa. Recife, PIBIC-CNPq/UFPE. 1999. (mimeo)
- KEHDI, V. *Formação de palavras em português*. São Paulo, Editora Ática S.A. 1992.
- LOPES, M. da G. *Jogos na Educação*. São Paulo, Cortez. 2000.
- PEPICELLO, W. J. & GREEN, T. A. *The language of riddles*. Columbus, Ohio State University Press. 1984.
- SILVA, M. C. P. de S. & KOCH, I. V. *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia*. São Paulo, Editora Cortez. 1999.

Gramática e ensino do português: a contribuição das gramáticas tradicionais modernas

Hérica Karla Alencar de Medeiros
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Luiz Francisco Dias
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ABSTRACT: *This article intends to show the relationship between rule and diversity on the news brazilians grammar of portuguese language, specifically the 37th edition of the Moderna gramática portuguesa, by Evanildo Bechara. The main topic of this analyse is the pronoun.*

PALAVRAS-CHAVE: *norma, diversidade e gramática tradicional*

1. Introdução

A unificação normativa é um dos mais fortes mecanismos de exclusão social e discriminação. A maneira com que a escola lida com as gramáticas normativas, considerando-as livros de verdades inabaláveis e incontestáveis, relega a língua de milhões de brasileiros à esfera do “feio”, do “errado”.

Atualmente, os pretensos defensores do saber gramatical instalaram seus “consultórios lingüísticos” nos veículos de comunicação mais populares: jornais escritos, rádio e televisão; sendo este último, de longe, o mais poderoso padronizador de valores. Desta forma, diminui, ainda mais, o que Bagno (2000: 11) chama de auto-estima lingüística dos brasileiros.

Nesta pesquisa, verificaremos o apagamento das diversidades diante do mito da unidade lingüística, que vem sendo ainda mais reforçado pelo aparecimento dos chamados “consultórios lingüísticos”. Abordaremos, ainda, a relação entre a diversidade lingüística e a norma, procurando analisar de que forma a noção de norma aparece na 37^a edição da *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (1999), principalmente no tocante ao capítulo dedicado ao pronome.

2. Diversidade lingüística x unificação normativa

A partir da leitura de Lopes (1999), pode-se observar a semelhança entre a situação lingüística no Brasil e em Portugal. A existência de “consultórios lingüísticos”¹ em programas de televisão e rádio, jornais escritos e páginas na internet, é uma realidade tanto neste quanto naquele país. Tais programas, chamados por Marcos Bagno de “comandos paragramaticais” (Bagno, 2000), buscam, assim como a escola, por exemplo, o apagamento das diferenças lingüísticas, ou seja, buscam a uniformidade normativa.

Segundo Bagno (idem. p.11), este apagamento nega aos brasileiros “o direito à auto-estima lingüística”; o que, para o autor, se trata de uma recusa a nós mesmos, “já que a língua que se fala está estreitamente ligada à identidade mesma de cada um” (idem).

No Brasil, além do apagamento das línguas indígenas, das variações geográficas e sociais - educacionais, culturais - ocorre, ainda, um apagamento causado pela norma, que se choca com a diversidade porque impõe o que é para ser dito: *diz-se “x” e não “y”*.

Mas, o que é, afinal, *norma lingüística*? É possível falarmos em *norma* ou o que existem realmente são *normas*? Segundo Louzada (1994:12), a norma “corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio, em virtudes de razões políticas, econômicas e culturais”². Nesta concepção, notamos, portanto, que a autora está se referindo à norma padrão ou culta.

Preti, por outro lado, chama de norma “as leis lingüísticas, fixadas na consciência coletiva dos falantes, fruto de comportamentos lingüísticos que guardam sua unidade através das gerações e se

revelam como ideais para atender às necessidades de comunicação dos grupos sociais”³. Assim, para este autor, dentro das *normas lingüísticas*, podemos observar uma norma padrão, uma popular, outra vulgar e, ainda, uma norma comum⁴. Essa diversidade, no entanto, possui uma tendência unificadora, visto que a unidade é consequência da norma, seja ela qual for. Tomamos, portanto, a conclusão de Lopes (1999:49), segundo a qual “existem várias normas”, e, conseqüentemente, várias gramáticas.

É notável, todavia, o prestígio das gramáticas normativas, que têm como base a doutrina da Gramática Tradicional - doravante GT. A norma padrão, considerada pelas gramáticas normativas como a forma correta de se falar, confunde-se, neste contexto, com a própria língua portuguesa. E essa ainda é a visão que predomina na nossa sociedade.

Vale ressaltar que o que elegeu a norma padrão como a correta não foi o fato de ser esta a norma usada pela maioria, ao contrário, a norma padrão nasceu da minoria, das elites intelectuais, dos grandes escritores clássicos, dos detentores dos aparelhos de poder e de saber.

Preti (1982) afirma que os principais agentes atuantes na formação da unidade são a escola, a literatura e os meios de comunicação de massa. A escola produz uma unificação privilegiando, através da gramática tradicional, a norma padrão e a língua escrita. A literatura, por sua vez, pode aproximar-se da língua padrão - literatura purista - ou adquirir feições populares ao tentar reproduzir a língua falada.

Para Preti, entretanto, o mais importante agente são os meios de comunicação de massa, que utilizam uma linguagem comum, já que têm como meta a comunicação. Para o autor, esse é um aspecto positivo deste agente, havendo, porém, um aspecto negativo e até mesmo perigoso que é o fato de não agir somente neste sentido de nivelamento da linguagem, mas também no nivelamento do sujeito, “no sentido de restringir-lhe as maneiras de dizer, diminuir-lhe as possibilidades criativas na linguagem, automatizá-lo, fazendo-o pensar, falar e, conseqüentemente, agir dentro de padrões predeterminados” (idem. p. 51).

Os “atuais promotores do conservadorismo gramatical” (Bagno, 2000:120) apresentam-se de maneira bem mais inflexível do que gramáticos como Evanildo Bechara, por exemplo, que, para Bagno, a despeito da manutenção da ideologia da GT em suas gramáticas⁵, possui profundos conhecimentos filológicos e vasta cultura clássica.

1 Temos como exemplo, no Brasil, o programa “Nossa língua portuguesa”, apresentado pelo professor Pasquale Cipro Neto.

2 Grifo nosso.

3 Grifo nosso.

4 Segundo Preti, a norma comum é hipotética, possuindo “uma combinação das regras da gramática culta com a popular.” Preti (1982:56).

5 Incluindo a mais nova edição de sua gramática. Os avanços e manutenções de ideologias serão abordados no próximo tópico deste trabalho.

3. Norma e língua exemplar

Segundo Bechara (1999:42), “a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante⁶, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas⁷”.

Podemos afirmar, deste modo, que Bechara apresenta um conceito de norma que a relaciona com o “constante” ou com “as realizações concretas”, relacionando-se, por conseguinte, com as variedades lingüísticas. A presença destas variedades pode ser reforçada na seguinte citação: “uma língua histórica, como o português, está constituída de várias ‘línguas’ mais ou menos próximas entre si, mais ou menos diferenciadas” (idem. p.50).

Nos termos de Ortega (in: Bagno,2000:297), muito pior do que as normas rigorosas é a ausência de norma, que é a barbárie. Bechara⁸ reforça esse pensamento referindo-se aos “erros teóricos e metodológicos” do “liberalismo lingüístico”, que, para o autor é “pretensamente democrático”, já que, privilegiando a língua falada, a lingüística afasta o aluno da forma que os “melhores” falam, ou seja, da forma que escrevem os grandes escritores. Assim, seu conceito de norma cai num paradoxo: enquanto o autor a considera “realizações concretas”, afirma, ao mesmo tempo, que a língua falada está ausente de normas.

Na 37ª edição de sua *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara, mesmo apresentando um respeito maior à variedade do que outros gramáticos tradicionais, fala de “uma diversidade na unidade, e uma unidade na diversidade” (p.50). Fato que o leva ao conceito de língua exemplar, qual seja: “uma forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica, razão por que o eleito não é nem correto nem incorreto” (idem. p.51).

Para Bagno, trata-se de um caso de mudança de nomenclatura, ou seja, a língua exemplar “é mais um nome para a norma padrão” (Bagno, 2000:296). O autor justifica sua afirmação ao ressaltar que tanto a língua exemplar como a padrão são ideais, criadas e instituídas “segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (Bechara, 1999: 52).

O mais estranho é o fato deste autor considerar que são os falantes de outras variedades senão a padrão que procuram a língua ideal. Vejamos:

Os falantes dessas diversidades, por motivações de ordem política e cultural, tendem a procurar, graças a um longo período histórico, um veículo comum de comunicação que manifeste a unidade (...). Geralmente, nessas condições, se eleva um dialeto - em geral o que apresenta melhores condições políticas e culturais (idem. p. 50 - 51).

Afirma ainda o autor que essa língua ideal “nem sempre cala o prestígio de outros dialetos nem afoga localismos lingüísticos” (Idem).

Bechara, todavia, não diz que os fatores políticos e culturais que elegem uma língua como padrão são preconceituosos e visam a manutenção de uma ordem vigente, nem que os falantes que procuram a língua ideal o fazem coercitivamente, seja através da escola - que rejeita aqueles que não a internalizam enquanto língua do cotidiano, seja através dos comandos paragramaticais; para que consigam, de qualquer modo, se adequar ao que é padrão. Ou exemplar, que seja.

4. O pronome e a questão da norma

Tendo em vista a discussão acima, analisamos o capítulo referente ao pronome na gramática de Bechara, tentando fornecer maior especificidade ao problema da relação entre norma e diversidade. Vejamos inicialmente a definição de pronome para Bechara:

“**Pronome** - é a classe de palavras categoremáticas que reü-

ne unidades em número limitados e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto.

De modo geral esta referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso.” (idem. p. 162)

Torna-se necessário, a partir do conceito acima, esclarecer o que são, para Bechara, as palavras categoremáticas, às quais estão inseridos os pronomes e numerais. Trata-se de “formas sem substância”, “sem nenhuma matéria extralingüística” (idem. p.112). Os pronomes são, portanto, “substantivos, adjetivos, advérbios e - em algumas línguas que não o português - até verbos.”

A classificação dos pronomes, feita por Bechara, segue a linha tradicional: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Os pronomes pessoais dividem-se *retos*, *obliquos* - que, por sua vez, dividem-se em *átomos* (sem preposição) e *tônicos* (com preposição) - e, ainda, nas formas de tratamento. Bechara (1999:166), apesar de não apresentar o *você* como pronome pessoal reto, mas sim como forma de tratamento, admite que “caindo o pronome *vós* em desuso, só usado nas orações e estilo solene, emprega-se o *vocês* como plural de *tu*.”

Admite ainda que “o substantivo ‘gente’ precedido do artigo a e em referência a um grupo de pessoas em que inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome, e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos, o verbo fica na 3ª pessoa do singular” (idem. p.166). O autor cita, então, o exemplo do escritor Alexandre Herculano:

(1) *É verdade que a gente, às vezes, tem cá as suas birras*

Bechara não admite, entretanto, que o emprego de a gente substitui o emprego de nós. E que tanto um quanto o outro pronome podem se referir apenas à pessoa que fala, trata-se do plural de modestia⁹. Vejamos o exemplo de G. Magalhães (apud Faraco & Moura, 1997:201):

(2) *O fim deste livro, ao menos aquele a que nos propusemos ... é o de elevar a Poesia à sublime fonte donde ela emana...*

Quanto ao emprego dos pronomes pessoais, Bechara cita casos em que a norma “pode ser contrariada” (p. 173). Esta concessão aparece baseada na autoridade de uso dos grandes escritores, como Gonçalves Dias, por exemplo:

(3) *Subiu! E viu com seus olhos*

Ela a rir-se que dançava

O autor torna exemplar o aparecimento do pronome *ela* como objeto direto quando “o verbo e seu complemento nominal estiverem distanciados, separados por pausa”. Ou, ainda, quando Eça de Queiroz precisa enfatizar algo, como em:

(4) *Olha ele*

Baseando-se em Tarallo (1983), Bagno (idem) desenvolve dois temas que nos interessam: estratégias de relativização e a retomada do objeto direto de 3ª pessoa, sendo este último o assunto sobre o qual tratávamos no parágrafo anterior.

O autor afirma que existem três gramáticas no português brasileiro. A primeira é a padrão, por exemplo²⁰:

(5) *Esse é um livro de que eu gosto muito*

que corresponde, na retomada do objeto direto de 3ª pessoa, ao que Bagno chama de uso do clítico:

(6) *Achei o livro que você me indicou, mas ainda não o li*

6 Grifo nosso.

7 Grifo nosso.

8 BECHARA, Evanildo. *A sobrevivência da língua culta*, in: ABL (1999).

19 FARACO & MOURA. *Gramática*. 17 ed. São Paulo: Ática, 1997.

20 Os exemplos 5, 6, 7, 8, 9 e 10 forma retirados do livro *Dramática da língua portuguesa* de Marcos Bagno.

A segunda gramática é a relativa copiadora, fenômeno antigo na língua:

(7) *Esse é um livro que eu gosto muito dele*

Corresponde, nas palavras de Bagno, ao uso de pronome lexical:

(8) *Achei o livro que você me indicou, mas ainda não li ele*

Finalmente, a relativa cortadora:

(9) *Esse é um livro \emptyset que eu gosto muito*

que corresponde ao objeto nulo:

(1) *Achei o livro que você me indicou, mas ainda não li \emptyset*

Bagno afirma que, mais comum do que a relativização copiadora ou ao uso do pronome lexical, no qual o pronome de 3ª pessoa aparece como objeto direto, é a relativização cortadora e o objeto nulo. O autor afirma que a correção sempre é feita nos exemplos 7 e 8, mas os exemplos 9 e 10 são ignorados pelos “comandos paragramaticais (CP)”²¹:

É extremamente interessante o fato de nenhum dos CP examinados se referir à questão do apagamento do objeto. Embora condenem unanimemente o uso do pronome reto como objeto - tal como condenam a estratégia de relativização copiadora -, prescrevendo no lugar dele o emprego dos clíticos, não encontramos, para o objeto nulo, a mesma condenação veemente que é dirigida contra os relativos cortadores, que lhe são correlatos, como provou Tarallo (Bagno, idem. p. 200)

Verificamos que Bechara, assim como os CP, também ignora o apagamento do objeto, preocupando-se com a correção do uso do pronome reto na posição de objeto: “o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso” (idem. p.175). Usando, como sempre, grandes escritores para justificar a exceção, como Gonçalves Dias e Eça de Queiroz.

Considerações finais

A 37ª edição da *Moderna Gramática Portuguesa* de

Evanildo Bechara traz inovações no tocante aos seus conceitos e na extensa parte introdutória sobre a linguagem e a diversidade. Observamos também que o autor, na introdução, apresenta certa preocupação com a *fala*, fato raro em gramáticas normativas, que sempre privilegiam a *escrita*.

Todavia, ao nosso ver, Bechara não trouxe grandes mudanças com seu conceito de *língua exemplar*; apesar de tentar desvincular a exemplaridade do correto, ocorre apenas, como dissemos anteriormente, uma mudança de nomenclatura. O que é exemplar, assim como o que é correto, ainda se encontra na linguagem dos grandes escritores, os quais Bechara sempre usa nos seus exemplos tantas vezes distantes do que realmente concebemos como a língua portuguesa falada no Brasil.

Fundamental é tornar conhecida a variação, sempre evitando os clássicos preconceitos. Tornar claro que a norma padrão e, conseqüentemente, a gramática tradicional são alternativas. Um ponto de partida e não um fim. A discussão e a explicitação do paradoxo *norma x diversidade* são caminhos para se chegar à solução do problema.

Referências bibliográficas:

- BAGNO, Marcos. *Gramática da língua portuguesa - tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- FARACO & MOURA. *Gramática*. 17 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, Isabel. Norma(s) e Gramática(s). In: Barbosa et ali (org.). *Gramática e ensino das línguas - actos do I colóquio sobre gramática*. Coimbra: Almedina, 1998.
- LOUZADA, Maria Silvia Oliví. O ensino da norma na escola. In: Zuleika de Felice Murrie (org.). *O ensino de português - do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística - os níveis de fala*. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1982.

21 Termo usado por Marcos Bagno e explicado na fundamentação teórica.

A influência de elementos contextuais no processo de construção da macroestrutura pragmática

José Marcelino Poersch e Joselaine Sebem de Castro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ABSTRACT - *The goal of this research was to verify if the fact that the elements that contextualize a text are unknown makes the construction of a correct macrostructure impossible. The performance of 12 subjects was analyzed to evaluate this hypothesis. They carried out the construction of the pragmatic macrostructure of two texts.*

PALAVRAS-CHAVES - *leitura, contexto, macroestrutura pragmática, macroato de fala.*

Introdução

A linguagem é um instrumento pelo qual o homem interage socialmente. As relações sociais que estabelece, no entanto, não se caracterizam pela neutralidade, mas pelo desejo de atuar sobre os outros e obter deles certos comportamentos. Assim, o uso da linguagem constitui uma forma de ação marcada pela intencionalidade.

Com base nessa concepção, pode-se dizer que toda mensagem lingüística está estruturada de forma a manifestar determinada intenção de seu emissor, o que impõe, conseqüentemente, a necessidade de o receptor identificar essa intenção, pois é a partir disso que ele poderá tomar posicionamento em relação ao outro.

O presente estudo, que está voltado para a recepção de textos escritos, destina-se, pois, a analisar o processo que possibilita ao leitor entender o tipo de ação que o autor realiza por intermédio de seu texto: o processo de construção da macroestrutura pragmática (ou de identificação do macroato de fala).

Se esse processo é necessário para que o leitor possa adotar uma postura crítica frente ao autor, ele é igualmente importante em termos cognitivos, uma vez que, em situações normais de leitura, não é possível armazenar literalmente a totalidade dos atos de fala que compõem um texto. Desse modo, o leitor precisará compreender os atos de fala, a fim de reduzi-los, retendo na memória o essencial, ou seja, uma macroestrutura pragmática.

A leitura

Ao estabelecer relação entre um sujeito autor e um sujeito leitor, por intermédio de um texto, a leitura constitui uma atividade comunicativa. Desse modo, podemos considerá-la, de acordo com Poersch (1992:116) "*uma atividade cognitiva em sua essência e social em sua práxis*".

A natureza cognitiva da leitura revela-se no fato de o significado ser construído na mente do leitor, a partir de um texto. Assim como em outras atividades cognitivas, a leitura envolve processos que atuam simultaneamente e que se influenciam reciprocamente: ativar e aplicar conhecimentos armazenados, processar e integrar diversos tipos de informações lingüísticas. De uma perspectiva cognitiva, podemos então definir a leitura como sendo

... um processo ativo de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não visuais, uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor quis expressar, através de uma mensagem verbal escrita (Poersch e Amaral, 1989:78).

Abordando a leitura enquanto atividade social, vemo-la constituindo uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados. É um ato vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Nessa relação interpessoal, o uso da linguagem é visto como uma forma de ação, através da qual o homem interage socialmente, buscando influenciar o comportamento do outro. Assim, a mensagem lingüística é dotada de intencionalidade.

A competência de leitura

A competência de leitura, ou seja, a habilidade de um sujeito que lhe possibilita construir o sentido de um texto, faz parte de sua competência comunicativa. O conceito de competência comunicativa engloba o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que regem a utilização da linguagem por indivíduos inseridos no grupo social (Neis, 1982).

Coste (1988) distingue várias habilidades necessárias para a leitura, bem como para toda atividade comunicativa: (a) lingüística: habilidades referentes aos constituintes e ao funcionamento da língua; (b) textual: habilidades relativas às mensagens lingüísticas enquanto seqüências organizadas de enunciados; (c) referencial: habilidades relacionadas às experiências e aos conhecimentos que o indivíduo possui; (d) de relação: habilidades relativas às estratégias e normas envolvidas nas relações interpessoais, considerando os papéis e intenções dos participantes; (e) situacional: habilidades relativas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais) que podem afetar a comunicação.

É preciso acrescentar, ainda, a capacidade de compreender a intenção do autor de um texto, pois, como Neis (op.cit.:51) afirma, "perceber a intenção que o autor teve ao redigir um texto parece ser essencial para sua compreensão". Na verdade, conforme será visto, na seção seguinte, o entendimento da intenção faz parte da compreensão efetiva de um texto.

A compreensão em leitura

A visão de leitura como atividade comunicativa, adotada no presente trabalho, conduz a ver o texto não somente como um elemento possibilitador de contato interpessoal, mas também como um meio de atuar sobre o outro. Disso decorre que o texto passa a servir a um determinado propósito de seu autor e, conseqüentemente, passa a exercer uma determinada função na atividade comunicativa na qual se insere.

Considera-se que a compreensão somente é efetivada quan-

do o leitor, além de entender o que é dito em um texto, entende o objetivo que orientou esse dizer, uma vez que um autor não apenas representa um significado em seu texto, mas o representa com uma determinada intenção. A fim de compreender o texto, o leitor, então, utilizará tanto o material lingüístico quanto dados extratextuais¹.

Levando-se em conta que é preciso construir o sentido da maneira mais próxima da pretendida pelo autor - *uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor pretendeu expressar* -, o leitor não age livremente na construção do sentido, pois tanto o texto quanto o contexto deste impõem limites na compreensão. É tarefa do leitor, portanto, buscar informações que lhe possibilitem compreender efetivamente o texto, pois assim como o autor tem de ser cooperativo para ser compreendido, o leitor precisa cooperar na tentativa de que sua compreensão não se afaste da pretendida pelo autor, ou seja, que não realize uma leitura não autorizada pelo texto.

Tal aspecto está intimamente relacionado com a idéia de toda compreensão ser válida. A este respeito, é elucidativa a colocação de Fiorin (1989:81) quando afirma que “dizer que um texto está aberto a várias leituras significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura”. Como o autor explica, “as diversas leituras possíveis já estão inscritas, ou seja, o texto que aceita múltiplas interpretações, possui indicadores dessa polissemia. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto” e, acrescenta-se aqui, no contexto.

A macroestrutura pragmática

Embora a teoria dos atos de fala se atenha ao nível frasal, sua abordagem pode servir de base para o tratamento do texto (Schmidt, 1978). Como afirma van Dijk (1981, 1988), a noção de ato de fala, ou de força ilocutória, também pode ser aplicada a enunciados constituídos de uma seqüência de frases, ou seja, a um texto, em seu todo.

Enquanto unidade pragmática, o texto é visto como constituído, em um nível microestrutural, de uma série de atos de fala, os quais estão funcionalmente relacionados para formar uma unidade: o macroato de fala. Desse modo, o macroato de fala é intencionado e interpretado como uma unidade.

Considerando o lado da recepção, pode-se dizer, então, que o leitor, a partir da microestrutura - da seqüência de atos de fala - deverá construir a macroestrutura pragmática, a fim de identificar o tipo de ato global que o texto realiza no processo comunicativo. Isso requer do leitor a realização de certas operações mentais que possibilitem relacionar seqüências de ação ao seu correspondente macroato. É preciso ressaltar, conforme van Dijk (op.cit.) que a satisfatoriedade do macroato de fala é determinada também pela macroestrutura semântica, pois ele deve ter também seu conteúdo, isto é, uma base proposicional, já que, por exemplo, não somente pede-se, mas pede-se algo. Assim sendo, as macroestruturas semânticas e pragmáticas devem ser tomadas conjuntamente, pois o receptor precisa saber que macroato de fala está sendo realizado e, ao mesmo tempo, qual o conteúdo global desse ato.

No processamento da seqüência de atos de fala, são aplicadas as seguintes macrorregras de modo a reduzir a “informação de ação” (Kintsch e van Dijk, 1978):

- a) Apagamento: todos os atos de fala não relevantes são apagados.
- b) Generalização: toda a seqüência de atos que podem ser englobados por um macroato comum é substituída por esse macroato.
- c) Construção: todas as seqüências de atos que denotem condições, componentes ou conseqüências de um ato mais global podem, juntamente, constituir um macroato.

Ao aplicar tais regras, entretanto, o leitor não pode basear-se

apenas na informação textual. É preciso que ele possua diversas informações pragmáticas que tanto podem ser obtidas do contexto específico da comunicação, quanto podem já fazer parte de seu conhecimento prévio, sendo então ativadas.

Metodologia

Sujeitos: Os sujeitos desta pesquisa foram 12 alunas que frequentavam o 3º semestre do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Procedimentos: Para a aplicação dos instrumentos, os sujeitos foram divididos em dois grupos (Grupo A: composto pelos sujeitos que receberam os textos sem os elementos contextuais e Grupo B: composto pelos sujeitos que receberam os textos com os elementos contextuais). A fim de gravar os dados, solicitamos aos sujeitos o relato em voz alta das respostas às questões, bem como do que pensavam durante a realização das atividades.

Instrumentos: (a) Textos - os dois textos, que constituíam o material a partir do qual os sujeitos deveriam construir a macroestrutura pragmática, foram retirados da seção *Cartas* da Revista *Veja*. As cartas veiculadas nessa seção são escritas por leitores, os quais fazem comentários sobre uma reportagem veiculada anteriormente pela Revista. Em uma das cartas, intitulada “Médicos caros”, seu autor se referia à reportagem “A peso de ouro”. A outra carta, intitulada “Osteoporose”, referia-se à reportagem “Perigo invisível”. Através de ambos os textos, seus autores realizam o macroato de contestar, que, conforme a taxionomia de Searle (1979), classifica-se como diretivo. (b) Reportagens - foram utilizadas duas reportagens retiradas da Revista *Veja*. Nestas reportagens, encontravam-se os atos de fala anteriores aos quais os autores das cartas faziam referência. Tais atos de fala, apresentados e classificados anteriormente nos quadros, são considerados elementos contextuais. (c) Questionários - os questionários continham, cada um, seis questões, diferindo apenas na terceira. No questionário 1, entregue aos sujeitos que diziam ter identificado o objetivo do autor, a terceira questão indagava sobre os dados em que haviam se baseado para realizar essa atividade. Já no questionário 2, a terceira questão indagava sobre as causas que impossibilitaram a identificação do objetivo do autor, sendo portanto, entregue aos sujeitos que não haviam feito tal identificação. Através desses questionários objetivava-se obter informações adicionais sobre as atividades de leitura e de determinação do objetivo do autor.

Resultados

Através da análise qualitativa dos dados, verificamos que o leitor:

- realiza uma interpretação plausível, mas que não é correta;
- identifica incorretamente o macroato de fala realizado pelo autor do texto;
- julga o texto como sendo confuso, incompleto, sem sentido e incoerente;
- julga que o autor não se expressa bem e não explicita as informações;
- julga que o autor não expressa seu objetivo de forma clara.
- supervaloriza informações secundárias;

¹ Esse aspecto pode ser demonstrado em termos de níveis que o leitor percorre na tarefa de construir o sentido de um texto. Para maiores detalhes, ver Poersch (1991).

- considera desnecessárias determinadas informações textuais que auxiliam na argumentação;
- acrescenta informações incorretas ao texto;
- preocupa-se com a falta de informações secundárias que não são necessárias para a compreensão do texto;
- demonstra dificuldade para delimitar o objetivo do autor, especificá-lo (tendência de ir alterando o objetivo, acrescentando dados, ou simplesmente repetir a informação textual);
- usa verbos que não explicitam adequadamente a força ilocutória, tais como mostrar, falar, dizer, informar.

Conclusão

Embora os resultados desta pesquisa não devam ser generalizados, os mesmos possibilitam fazer algumas considerações importantes sobre a leitura, válidas principalmente para os profissionais que tratam deste tema. Primeiramente, verificamos que o contexto constitui um fator importante para o entendimento global do texto, evidenciando, assim, a necessidade de que as atividades de leitura envolvam textos sempre contextualizados para propiciar sua compreensão. Em relação ao enfoque deste estudo, o processo de construção da macroestrutura pragmática, também verificamos ser este impossibilitado seja pelo desconhecimento dos elementos contextualizadores, seja pela não adequada relação destes com o texto.

Além disso, observamos que o processo de leitura está muito centrado no texto em si, negligenciando-se os fatores contextuais. Desse modo, evidencia-se a necessidade de, no ensino da leitura,

demonstrar o papel significativo dos dados contextuais para a compreensão efetiva de textos.

Referências bibliográficas

- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte et al (orgs.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988, p.11-29.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____ e VAN DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* (85), 1978, p.363-394.
- NEIS, Ignacio Antônio. A competência de leitura. *Letras de hoje*, 15 (2): 43-57, 1982.
- POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de hoje*, 26 (4): 127-143, 1991.
- _____ A maturidade lingüística e a aquisição do código escrito. *Letras de hoje*, 27 (4): 113-153, 1992.
- _____ e AMARAL, Marisa Porto do. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, 35 (133): 77-89, 1989.
- SEARLE, J.R. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University, 1979.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- VAN DIJK, T.A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Amsterdam: Mouton, 1981.

Analogia e atividade inferencial em textos da fala e da escrita

Kassandra Da Silva Muniz
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This paper analyses the analogy in two several textual genres from written language. It observes the relationship between this referential strategy and the inference. The referenciation is been taken as a process that produces itself in the discourse.*

PALAVRAS CHAVES: *referenciação, analogia, inferenciação*

Considerações Teóricas

Esta pesquisa analisa a analogia como um fator de construção através da referenciação em textos escritos do gênero humorístico. O estudo, que se insere no sub-projeto “Referenciação e Coerência na Atividade Discursiva Falada e Escrita”, está situado no projeto do **NELFE**¹ que objetiva contestar a velha visão dicotômica entre fala e escrita, substituindo-a pela perspectiva do contínuo no contexto das relações entre gêneros.

A referenciação está sendo concebida neste trabalho como um processo que se realiza no discurso. Discurso este no qual entram fatores não apenas concernentes à língua, mas sociais, culturais e históricos vão influenciar essa reelaboração. Trata-se de uma visão inovadora, pois o ato de referir deixa de ser uma atividade de “etiquetar” um mundo pré-existente e passa a ser uma atividade discursiva na qual os referentes são objetos de discurso. A referência é, portanto, uma atividade de designação ou representação realizada numa determinada situação discursiva (Marcuschi, 1999), garantindo, assim, a continuidade do tópico discursivo e contribuindo para que o texto tenha coerência, ou melhor, para que o texto se torne coerente.

A referência acontece quando um item, lexical ou não, é introduzido no texto e é retomado anaforicamente (objeto de estudo desta pesquisa) ou cataforicamente, através da repetição lexical ou de um item associativamente relacionado, garantindo assim a progressão referencial do texto e, através desta, a continuidade tópica. Para Marcuschi (1999:10), “a progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto” enquanto a progressão referencial é “a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*” (Marcuschi, 1999:10).

Partindo-se da idéia de que referir não é uma atividade de etiquetagem de um mundo pré-existente mas sim uma atividade que atua na produção de orientações interpretativas, a relação entre referência e inferência fica clara. Postula-se neste trabalho que referir é inferir, uma vez que, parte-se da hipótese de que muitos dos referentes introduzidos no discurso, seja falado ou escrito, é introduzido por inferência. Assim como a referenciação, a inferenciação é um processo que se realiza no discurso através de uma atividade de cooperação entre os interactantes, constituindo numa interação discursivamente produzida e situada.

Marcuschi(2000) diz que inferir é realizar um raciocínio em que com base em alguns conhecimentos relacionados, chega-se a outros, que não têm que ser obrigatoriamente novos, assim inferir é antes de tudo realizar um processo de relações. Essas relações se dão através de estratégias e estas podem ser de base co-, con-textuais e sem base co(n)textual, as quais Marcuschi(1989) sugeriu uma tipologia para as inferências, das quais interessam para este trabalho as inferências cognitivas, mais precisamente as analógicas.

Para que a analogia aconteça, é necessário fazer conexões mentais que envolve a formação de mapas cognitivos. Esses mapas se situam entre dois domínios(espacos mentais), uma vez que, a analogia reflete a habilidade de estabelecer ligações entre estes domínios, que não precisam estar necessariamente conectados(Sweetser e Fauconnier (1996). Partimos da hipótese de que não apenas fatores cognitivos vão influenciar para o estabelecimento de relações analógicas, mas também sócio-interacionais.

Análise do Corpus

O corpus é formado por textos humorísticos pertencentes ao arquivo do NELFE por tirinhas retiradas do livro da “Mafalda” e por piadas do “Casseta e Planeta – as melhores piadas do planeta 2...”. A escolha deste tipo de corpus se deu porque partiu-se da hipótese de que neste tipo de gênero textual, a analogia estaria presente por fazer, muitas vezes, referência ao contexto, porque a graça se encontra, principalmente em relação ao corpus escolhido, quando o leitor infere o elemento que está referido no contexto social no qual estão todos inseridos. Pensando-se nisso, foram selecionadas para este trabalho quatro tirinhas e duas piadas na modalidade escrita, por motivo de espaço, a fim de se verificar como se dá o processo inferencial através da estratégia referencial da analogia.

Todo mundo sabe que a graça de uma piada está quando você a entende e consegue achar graça dela. Também é bastante desastroso para um contador de piada quando as pessoas não conseguem rir das suas piadas, muitas vezes mais por falta de compreensão da mesma do que falta de habilidade do contador. E essa “falta de compreensão” é causada porque o acesso ao referente não foi permitido a uma primeira leitura da piada e para preencher as lacunas que faltavam para que se pudesse entender as piadas, entram as inferências pois estas acessam os conhecimentos práticos, de mundo do leitor. Trabalhar analogia neste corpus é justificável porque quando trata-se de piadas, charges, tirinhas, de caráter político principalmente, é preciso acessar conhecimentos que estão circulando no Brasil e até no mundo, basta lembrar as diversas piadas e charges originadas do possível envolvimento de Bill Clinton com a sua estagiária Mônica Lewinski, ou seja, conhecimentos que estão no contexto.

O livro do Casseta e Planeta é organizado por tópicos, a primeira piada a ser analisada está inserida no tópico “Estrada é que nem mulher: cheia de buracos”.

1 O subprojeto em questão é parte integrante do Projeto Integrado “Relação Fala e Escrita: Características e Usos III”, financiado pelo CNPq, projeto nº 523612/96-6., desenvolvendo-se no NELFE - Núcleo de estudos lingüísticos da fala e da escrita, na UFPE, sob a coordenação do Prof.: Luiz Antônio Marcuschi, ao qual faço parte como bolsista de iniciação científica.

Exemplo 1

Alguns dias após a queda do edifício Palace II, um sujeito estava parado com seu carro numa estrada completamente engarrafada. Nenhum carro se movia. Então ele vê um policial indo de carro em carro com um balde na mão. Quando o policial chega ao seu carro, ele pergunta:

— O que houve?

— É que o Sérgio Canaya parou o carro no meio da pista lá na frente. Ele disse que não tem dinheiro pra indenizar as vítimas do Palace II, que tá desesperado e que se não conseguir dinheiro ele vai se molhar todo de gasolina e tacar fogo. Aí nós estamos fazendo uma coleta pra ajudar.

— E quanto vocês já conseguiram?

— Um litro e meio.

Na piada acima vários conhecimentos têm que ser ativados. Primeiramente o título do tópico nos “sinaliza” que vai vir alguma piada relacionada à mulher, assim um leitor proficiente vai gerar várias expectativas sobre o que está por vir. Expectativa essa que é frustrada quando se depara com a piada de caráter político, mas que se passa numa estrada. Vale salientar que este aspecto é muito explorado em piadas, no sentido de desconcertar o leitor, gerar o questionamento e depois o riso.

O leitor para entender a já citada piada tem que fazer analogia com a situação política do país e com os últimos acontecimentos envolvendo o acidente do Palace II e do cassado deputado Sérgio Naya, aqui chamado de Sérgio Canaya, fazendo alusão ao adjetivo canalha e à própria personalidade do deputado que deixou as pessoas desamparadas quando da ocasião do acidente. A princípio não se vê nenhuma relação entre o Palace e o engarrafamento, apesar que o leitor experiente já vai fazendo algumas suposições, mas quando se inicia o diálogo entre o policial e o motorista, o leitor é levado a pensar que o policial vai dizer que conseguiram uma quantia X e que ele tem que colaborar mas nunca que na verdade eles estão coletando gasolina, e não dinheiro.

O desfecho da piada vai gerar riso se o leitor inferir que o porquê de Sérgio Canaya merecer gasolina e não dinheiro é o fato de ter prejudicado as dezenas de moradores do Palace II e ter alegado que não tinha dinheiro para ajuda-los mesmo sendo dono do prédio, embora tenha sido notícia no Brasil todo que ele passou o Reveillon no exterior, zombando dos moradores, tomando champanhe.

A próxima piada foi extraída da seção “Cuba se Fidel”:

Exemplo 2

Um cubano conseguiu fugir de Havana e chegar a Miami navegando dentro de uma lata de sardinha. Chegando lá, os americanos ficaram abismados com a façanha do cubano.

— Como é que você conseguiu?

— Olha, estar dentro da lata de sardinha e navegar no mar agitado, fugindo dos tubarões, foi meio complicado. Mas difícil mesmo foi conseguir uma lata de sardinha em Cuba!

Mais uma vez o título indica ao leitor que a piada que está por vir, além de estar relacionada à política, só que mundial dessa vez, e mais precisamente algo relacionado com Cuba e, claro, Fidel Castro. Dessa vez as expectativas do leitor não são frustradas. A piada exige do leitor mais uma vez conhecimentos do contexto mundial no qual estão todos inseridos, porque aborda um fato mundialmente conhecido que é a fuga de cubanos, em sua grande maioria por mar, para os EUA. Porém a “graça” da piada não reside neste fato e sim quando o fugitivo diz que o problema não foi entrar numa lata de sardinha ou enfrentar o mar com seus perigos, mas encontrar sardinha em Cuba.

Ora, nenhum leitor, mesmo fazendo todas as suposições possíveis, chegaria a essa conclusão. Apenas quando se faz uma relação com a situação econômica de Cuba, que sofre embargos políticos e outras coisas mas, o leitor “atenado” com o mundo poderia fazer analogia com essa situação e realmente chegar a conclusão de que é bem difícil mesmo conseguir a tal lata de sardinha em Cuba. E daí vem o inesperado da situação e o riso da piada.

Mafalda é conhecida por suas tiras inteligentes, que dizem respeito à situação social e política não apenas da Argentina, de onde se origina as tirinhas, mas do mundo todo. O que vai exigir do leitor, mais ainda do que nas piadas do Casseta e Planeta, que ele esteja “atenado” com o que acontece no mundo. As tirinhas da Mafalda por falar de temas universais como guerras, violência, direitos infantis e etc., adquirem um caráter universal. As tirinhas a seguir retratam o que foi dito acima:

Exemplo 3



As duas tirinhas acima, embora não tenham vindo em sequência no livro, tratam sobre o mesmo assunto. A corrida armamentista e o fato de não termos controle sobre isso. A forma como são construídas é que são interessantes. Na primeira, aparentemente uma criança vem e faz uma daquelas perguntas, que para nós, adultos, são estapafúrdias. A resposta dela sobre o porquê de ter feito a pergunta é que é surpreendente, como bem mostra a expressão do rosto da mãe dela. A inferência feita nesse caso é que enquanto não houver a proibição das armas nucleares, ninguém pode ter controle realmente sobre a sua vida porque a qualquer momento algum detentor deste poder altamente destruidor pode lançar mão numa guerra e prejudicar toda a população mundial. Na segunda, faz-se a mesma analogia, ou seja, o “cosmos é sortudo” porque ao contrário de nós, ele está livre de testes e das armas nucleares, uma vez que os EUA e antiga URSS o livraram dos testes. E aí também a ironia da tirinha porque o cosmos não pode ser atingido de qualquer forma, por isso é o único que está livre.

Já nas duas tirinhas abaixo o referente é construído de outra maneira.

Exemplo 4



É muito interessante ver que nas tirinhas da Mafalda, embora elas versem sobre assuntos afins, os autores sempre encontram uma forma nova de falar do mesmo assunto. Nas duas, a construção do referente se dá no próprio discurso. Na primeira, nos dois primeiros quadrinhos, assim como o pai da Mafalda, o leitor cria a expectativa de que eles estão a falar sobre alguma brincadeira que não deu certo, ou ao menos sobre alguma coisa que não deu certo. No último quadrinho, descobre-se que eles estão falando sobre a humanidade, fazendo-se uma analogia entre um novo começo para a humanidade e o fato de sempre se poder recomeçar na brincadeira quando esta não está dando certo. A segunda não é muito diferente. Assim como na primeira, o referente é discursivamente construído, uma vez que não recorremos a elementos exteriores para entendermos sobre o que se trata. Nesse caso se faz analogia com o que o menino estava lendo e o que a Mafalda diz sobre o mundo deixar de existir. Ora, se as notícias se confirmarem realmente, ou seja, se um conflito armamentista acontecesse, a probabilidade do mundo acabar, sem ser por motivos apocalípticos, é bastante considerável.

Considerações Finais

Após a análise das piadas e das tirinhas, confirmou-se a hipótese de que no processamento textual de compreensão dos textos, o contexto social e político vão ser fatores extremamente importantes. Se o leitor não está inteirado dos últimos acontecimentos políticos, ele não entenderá uma piada do Cassetta e Planeta, por exemplo.

Através do conhecimento de mundo do leitor é que ele poderá fazer as inferências, baseadas na analogia com o contexto social, pro-

vando que, dessa forma, não só processos cognitivos influenciarão nessas relações. Constatou-se também que a referenciação, principalmente nas tirinhas, se deu através de uma interação discursivamente produzida e situada.

Trabalhar com analogia foi interessante pelo fato de haver pouca literatura nessa área. O processo de pesquisa e análise exigiu e consumiu mais tempo que o esperado. Dessa forma, as análises aqui feitas não pretenderam ser exaustivas nem quantitativas, mas qualitativas.

Referências Bibliográficas

- D. Wilson, D. Sperber. 1986. Inference and Implicature in Utterance Interpretation. In: T. Myers, K. Brown, B. Mc Gonigle (eds.). *Reasoning and Discourse Processes*. London, Academic Press. p. 241-63.
- FAUCONNIER, G. (1997) *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L. A. 2000. *Quando a referência é uma inferência*. Assis-SP: GEL-UNESP. No prelo dos anais.
- MARCUSCHI, L. A. (2001) *Referenciação e atividade inferencial no processamento textual*. Recife (mimeo).
- ROBERTS, C. e B, S. 1998. *Spoken and Written Language*. In Florian Coulmas.
- SWEETSER, E. e G. FAUCONNIER (1996) *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Interação entre discursos na ficção

Kely Cristina Limeira da Silva

Universidade Federal de Pernambuco -UFPE/CNPq

RÉSUMÉ: *Le présent article a pour objet d'étude l'interrelation entre le contexte narratif et les paroles des personnages dans des contes de Machado de Assis, en observant comment le narrateur esquisse, pour le lecteur, le personnage qui parle.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso reportado - contexto narrativo - ficção*

1. Apresentação

Numa perspectiva enunciativa, o fenômeno da interação entre discursos, denominado polifonia, intertextualidade, discurso reportado, diz respeito aos procedimentos de transmissão do discurso de outrem, isto é, aos meios de introduzir, destacar, enfatizar elementos do discurso alheio. Situado âmbito do subprojeto¹ *Interação entre Discursos na Atividade Falada e Escrita*, sob a orientação da prof.^a Dóris de Arruda C. da Cunha, nossa pesquisa analisará a interação entre o discurso do narrador e os discursos dos personagens em textos ficcionais do século XIX, observando os processos de interação típicos de uma época. Neste primeiro trabalho, serão identificados, em contos de Machado de Assis, os esquemas de transmissão e as formas de introdução das falas dos personagens, apreendendo as marcas de atribuição e de menção de fala; marcas de distanciamento ou partilhamento do discurso alheio; níveis de enunciação através dos recursos tipográficos e lingüísticos (Cunha, 2000: 12).

2. O Discurso de Outrem

Bakhtin é o responsável por uma nova percepção do discurso reportado, desvinculando o fenômeno das abordagens estruturais. Para esse autor, a linguagem é essencialmente dialógica e todas as estruturas de linguagem refletem o fenômeno constitutivo do diálogo que a atravessa. Estendendo essa concepção à análise da ficção, o romance (gênero sobre o qual o autor elabora grande parte de sua teoria) é tomado como “uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (Bakhtin, 1998: 74). As vozes do discurso são o lugar onde são orquestrados todos os temas do romance, seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. “O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilingüismo se introduz no romance” (Bakhtin, 1998: 74-75).

Desta forma, o problema central da prosa romanesca diz respeito à representação literária da fala de outrem, isto é, “como o narrador desenha para o leitor, no contexto narrativo, a personagem que fala” (Cunha, 2000:6). A interação entre o contexto narrativo e as falas dos personagens indica o sentido que o autor quer dar à essas falas e revela o papel social representado pelos personagens.

Daí a necessidade de se analisar a dinâmica da interação entre discurso citado e contexto narrativo, que encontra sua expressão lingüística concreta nos esquemas de transmissão do discurso de outrem – discurso direto, indireto e indireto livre – e nas variantes desses esquemas, indicando a relação de força que se estabelece entre o contexto narrativo e o discurso citado (Bakhtin, 1979: 141), resultando num partilhamento ou distanciamento do narrador em relação ao discurso dos personagens.

Por fim, sendo a língua resultado das tensões sociais, na concepção bakhtiniana, a interação entre discursos é um processo sócio-histórico, que reflete os modos de apreensão ativa dos discursos de outrem: “Segundo as épocas, os tipos de discurso, as citações não

são feitas da mesma maneira, os textos citáveis, as ocasiões em que é preciso citar, o grau de exatidão exigido, etc. variam consideravelmente” (Authier-Revuz, 1982:86). No romance, esta perspectiva permanece, elevando-se em grau, uma vez que “o discurso literário transmite com muito mais sutileza que os outros todas as transformações na inter-orientação sócio-verbal” (Bakhtin, 1979:138-139).

3. A Interação entre Discursos em Contos de Machado de Assis

A obra de Machado de Assis é, costumeiramente, dividida em duas fases. O primeiro momento da sua produção romanesca é encerrado em 1878 com Iaiá Garcia; o segundo, inicia-se em 1881, com a publicação de Memórias Póstumas de Brás Cubas e encerra-se em 1908 com Memorial de Aires. A primeira publicação dos seus contos em livro acontece com *Contos Fluminenses* em 1870². Segue-se *Histórias da Meia noite*, de 1873, encerrando a primeira fase do autor neste gênero. Os críticos de sua obra consideram os contos dessa fase desprovidos de maiores qualidades literárias. Ligado ao romantismo, suas maiores qualidades estão no equilíbrio que procura estabelecer entre esta tendência e a realista.

Podemos dizer que os textos selecionados para análise retirados de *Contos Fluminenses* e *Histórias da Meia Noite*, como outros não republicados, têm a dinâmica da interação entre discursos caracterizada pelo o que Bakhtin (1979) chama de *estilo linear* de citação do discurso de outrem, representado pela tendência principal de criar contornos nítidos à volta do discurso citado. Desta forma, encontramos um número expressivamente maior de discurso direto em relação aos outros esquemas de representação da fala. As falas dos personagens são sempre marcadas por dois pontos, travessão e verbos de locução. Entretanto, há casos em que o discurso direto, em número muito reduzido, aparece sem este sinal gráfico:

EX 1: Depois que lhe declarei que tomaria conta da causa em defesa do réu, instou comigo para que nada poupasse a fim de alcançar a diminuição da pena de Julião. *Se for preciso, dizia ele, apreciar com as considerações devidas o ato de meu filho, não se acanhe: esqueça-se de mim, porque eu também me esqueço de meu filho.*

Virginius

Os verbos de locução, além de introduzir o discurso citado, algumas vezes vêm acompanhados de alguma indicação a respeito do modo como foi produzida a ação representada pelo verbo. Sua localização varia, podendo ser encontrado no início, meio ou fim das falas dos personagens:

1 Um dos subprojetos que compõem o *Projeto Integrado Fala e Escrita: Características e Usos IV*, financiado pelo CNPq.

2 Os contos de Machado de Assis eram primeiramente publicados em revistas da época, salvo raras exceções que apenas tiveram publicação em livro, e depois coletaneados em livros, permanecendo alguns sem republicação.

- EX 2: Um dia em que nos achávamos a sós, *disse-lhe*:
- Emílio, se eu amanhã te acompanhasse, o que farias?
 - Cumpria essa ordem divina.
 - Mas depois?
 - Depois? *perguntou Emílio com ar de quem estranhava a pergunta.*
 - Sim depois; *continui eu*; depois quando o tempo volvesse não me havias de olhar com desprezo?
 - Desprezo? Não vejo...

Confissões de uma Viúva moça

Há casos, porém, em que o discurso citado é introduzido sem verbos de locução:

- EX 3: A melancolia de Inácio era cada vez maior. Sua mulher só reparou nela quando absolutamente se lhe meteu pelos olhos.
- Que tens? *perguntou-lhe Carlotinha*

O Machete

Predomina também o discurso direto na representação do discurso interior dos personagens:

- EX 4: Vasconcelos ficou fazendo esta reflexão:
- De tudo quanto ele disse só acredito que já não tem nada. Mas é inútil esperar: duro com duro não faz bom muro. Pela sua parte Gomes desceu a escada dizendo consigo:
 - O que acho singular é que estando pobre viesse dizer-mo a ssim tão antecipadamente quando eu estava caído. Mas esperarás de balde: duas metades de cavalo não fazem um cavalo.
- O Segredo de Augusta

Encontramos ainda uma variante de discurso direto esvaziado: “O contexto narrativo aqui é construído de tal forma que a caracterização objetiva do herói, feita pelo autor, lança espessas sombras sobre o seu discurso direto” (Bakhtin, 1979: 152).

É o que podemos observar no trecho seguinte:

- EX 5: *Batista era um rapaz de vinte e cinco anos; era o tipo acaba do do pândego; excelente companheiro numa ceia de sociedade equívoca, nulo conviva numa sociedade honesta. Tinha chiste e certa inteligência, mas era preciso que estivesse em clima próprio para que se lhe desenvolvessem essas qualidades. No mais era bonito; tinha um lindo bigode; calçava botins do Campas, e vestia no mais apurado gosto; fumava tanto como um soldado e tão bem como um lord.*
- *Aposto que acordaste agora? disse o Batista entrando no gabinete do Vasconcelos.*

O Segredo de Augusta

Entre os casos de indireto, o que mais chama a atenção é aquele que prepara o direto, este último disposto em resposta ao primeiro:

- EX 6: Soares confiou-lhe tudo; leu-lhe a carta do banqueiro; mostrou-lhe em toda a nudez a sua miséria. *Disse-lhe que naquela situação não via solução possível, e confessou ingenuamente que a idéia do suicídio o havia alimentado durante longas horas.*
- Um suicídio! exclamou Pires; estás doido.
 - Doido! respondeu Soares; entretanto não vejo outra saída neste beco. Demais, é apenas meio suicídio, porque a pobreza já é meia morte.

Luís Soares

Além do que já foi destacado, o contexto narrativo serve para indicar elementos voco-acústicos – parte verbal do enunciado e sua parte vocal, entoação, timbre, altura, intensidade; elementos visuais estáticos – vestimentas, ornamentos e cinéticos – postura, olhar, expressões faciais, gestos. (Cunha, 1998). Estas indicações podem vir tanto antes como depois da fala dos personagens:

- EX 7: Carlos voltara a si da surpresa que lhe causara a presença de Julião. *Recobrando o sangue-frio, cravou os olhos odiandos no desventurado pai, e disse-lhe com voz sumida:*

- Hás de pagar-me!

Depois, voltando-se para os ajudantes das suas façanhas, bradou:

- Amarrem-no!

Virginius

Temos ainda a presença das perguntas e expressões retóricas, “formas intermediárias entre o discurso narrativo e o reportado, que, em alguns casos, serve para transmitir o discurso interior. Essas perguntas e exclamações podem ser atribuídas tanto ao autor quanto ao herói, mas normalmente o autor assume o discurso do herói, razão pela qual elas não são colocadas entre aspas” (Bakhtin apud Cunha, 1992: 112-113). Apesar de estarem muito próximas do discurso indireto livre, Bakhtin denomina essas expressões de discurso direto substituído, “uma vez que não existem as marcas gramaticais caracterizando a interferência entre o discurso narrativo e o reportado” (Cunha, 1992:113). Entretanto, a maior parte dos exemplos encontrados apresentam esse discurso interior, expresso por exclamações e perguntas, indicados por verbos de locução e pela menção ao personagem que fala, tornando essas expressões muito mais próximas do discurso direto propriamente dito do que do indireto livre:

- EX 8: Julião estava atônito. Inquiriu sua filha sobre todas as particularidades da conversa referida. Não lhe restava dúvida acerca dos maus intentos de Carlos. Mas como de um bom pai poderia sair tão mau filho? perguntava ele. *E esse próprio filho não era bom antes de ir para fora? Como exprobrar-lhe a sua má ação? E poderia fazê-lo? Como evitar a ameaça? Fugir do lugar em que morava o pai não era mostrar-se ingrato? Todas essas reflexões passaram pelo espírito de Julião.*

Via o abismo a cuja borda estava, e não sabia como escapar-lhe.

Virginius

Como os contos dessa primeira fase são representativos do estilo linear de representação da fala de outrem, o discurso indireto livre, caracterizado por uma diluição das fronteiras entre os discursos do narrador e dos personagens, praticamente não é utilizado por Machado de Assis.

O predomínio do discurso direto para representar a fala dos personagens revela a frequência do diálogo na estrutura narrativa desses contos da primeira fase machadiana. O narrador, assim, atua como uma espécie de diretor de cena, marcando a entrada e saída dos personagens através dos recursos gráficos, verbos de locução, elementos voco-acústicos e cinéticos e a indicação espaço-temporal.

O mesmo não pode ser dito a partir da publicação de *Papéis Avulsos* (1982), que tem continuidade em *Histórias sem Data* (1884), *Várias Histórias* (1896), *Páginas Recolhidas* (1899) e *Relíquias da Casa Velha* (1906). Na opinião de Gledson, 1998:30-31, “o que é mais extraordinário nesta mudança, normalmente chamada de ‘a crise dos quarenta anos’, é que o poder da prosa de Machado ganha uma intensidade e uma confiança inéditas. É como se, de fato, tivesse dominado uma série de efeitos novos, uma música nova. (...) é como se ele tivesse que criar uma fórmula própria para cada conto: diálogo, pastiche, sátira, contos longos, médios, curtos.”. Com efei-

to, acompanhando a evolução da prosa machadiana, conseguimos perceber transformações nos processos de interação entre os discursos do narrador e dos personagens, a partir da análise feita ao longo da produção em contos do autor.

Dentro desta nova orientação na interação entre os discursos do narrador e dos personagens, Machado de Assis se utiliza de diferentes meios para representar essas vozes. Um dos contos exemplar dessa fase é *O Alienista* (Papéis Avulsos). Nele, encontramos uma heterogeneidade de formas de interação entre discursos, se comparados aos contos da fase anterior. Aqui, Machado não se repete nunca, usando novos e diferentes esquemas de transmissão que dão um novo ritmo à estrutura narrativa, fazendo com que os discursos dos personagens, em muitos momentos, se movimentem através desses esquemas, de forma ininterrupta:

EX 9: D. Evarista baixou os olhos com exemplar modéstia¹. Duas senhoras achando a cortesanice excessiva e audaciosa, interrogaram os olhos do dono da casa; e, na verdade, o gesto do alienista pareceu-lhes nublado de suspeitas, de ameaças, e, provavelmente, de sangue. O atrevimento foi grande, pensaram as duas damas². E uma e outra pediam a Deus que removesse qualquer episódio trágico, - ou que o adiasse, ao menos, para o dia seguinte. Sim, que o adiasse. Uma delas, a mais piedosa, chegou a admitir, consigo mesma, que D. Evarista não merecia nenhuma desconfiança, tão longe estava de ser atraente ou bonita³. Uma simples água-morna. Verdade é que, se todos os gostos fossem iguais, o que seria do Amarelo⁴? E esta idéia fê-la tremer outra vez, embora menos; menos, porque o alienista sorria agora para o Martim Brito, e, levantados todos, foi ter com ele e falou-lhe do discurso¹. Não lhe negou que era um proviso brilhante³, cheio de rasgos magníficos. Seria dele mesmo a idéia relativa ao nascimento de D. Evarista...? Não, senhor; era dele mesmo; achou-a naquela ocasião e parecera-lhe adequada a um arroubo oratório. De resto, suas idéias eternas eram antes arrojadas do que ternas ou jocosas. Dava para o épico. Uma vez por exemplo, compôs uma ode à queda do marquês de Pombal, em que dizia que esse ministro era o “dragão aspérrimo do Nada”, esmagado pelas “garras vingadoras do Todo”; e assim outras, mais ou menos fora do comum; gostava das idéias sublimes e raras, das imagens grandes e nobres...⁵- Pobre moço! Pensou o alienista. E continuou consigo: - Trata-se de um caso de lesão cerebral; fenômeno sem gravidade, mas digno de estudo...⁶

No primeiro momento, vemos o narrador observar do exterior o personagem. Em seguida, o narrador passa a observação do pensamento dos personagens, caracterizando o narrador onisciente. No final desta estância enunciativa, já sentimos a expressão desse pensamento mais próximo do discurso direto (*o atrevimento foi grande, pensaram as duas damas*). Marcado pelo número 3 temos ainda o discurso interior dos personagens, só que agora transmitido em indireto. Nota-se, na representação desse discurso interior, a presença intercalada da expressividade dos personagens de uma forma mais forte (Sim, que o adiasse; tão longe estava de ser atraente ou bonita). Esta última reflexão leva ao discurso direto do personagem, que aparece sem nenhuma marca dessa transposição, indicado pelo número 4. Logo após, temos novamente o discurso objetivo do narrador, usado para informar as movimentações dos personagens. Marcado pelo número 3, temos outra vez o discurso indireto. Acreditamos que o final da frase (cheio de rasgos magníficos) faz parte da passagem para o indireto livre, que é utilizado na citação do diálogo entre o alienista e Martim Brito. Encontramos ainda uma forma mista,

indicada pelas aspas, e que serve para mostrar o discurso direto do personagem, dentro do indireto livre. Com o número 6, vemos o discurso direto, marcado por travessão, usado na expressão do pensamento do alienista, indicado pelo verbo de locução.

Neste primeiro exemplo, os discursos direto, indireto e o indireto livre se interpõem, sendo as reticências uma marca gráfica desta sobreposição, fazendo com que a representação das falas dos personagens ganhe ritmo. Vemos também, a presença de um novo recurso gráfico – as aspas-, que passam a ter presença constante na marcação das vozes dos personagens, aparecendo tanto no discurso direto, como no indireto, o que são exemplos os dois trechos seguintes respectivamente:

EX 10: “Deus, disse ele, depois de dar ao universo o homem e a mulher, esse diamante e essa pérola da coroa divina (e o orador arrastava triunfalmente esta frase de uma ponta a outra da mesa), Deus quis vencer a Deus, e criou D. Evarista.”

EX 11: D. Evarista ficou aterrada, foi ter com o marido, *disse-lhe “que estava com desejos”*, um principalmente, o de vir ao Rio de Janeiro e comer tudo o que a ele lhe parecesse adequado certo fim.

Estes exemplos mostram um caso particular em Machado que é o fato de a expressividade característica das falas dos personagens se manter também no discurso indireto, considerado o mais analítico entre os esquemas de transmissão.

As formas de introdução das falas através do discurso direto também ganham diferentes meios:

EX 12: Anteontem perguntou-me qual deles levaria; respondi-lhe que um ou outro lhe ficava bem. Ontem repetiu a pergunta, ao almoço; pouco depois de jantar fui achá-la calada e pensativa. – *Que tem? Perguntei-lhe. – Quería levar o colar de granada, mas acho o de safira tão bonito! – Pois leve o de safira. – Ah! Mas onde fica o de granada?*

Neste caso, encontramos as falas marcadas com travessão, em nova disposição, forma presente em diversos momentos do conto. Percebemos ainda a ausência de verbos de locução na passagem de uma fala a outra.

Personagem importante n’*O Alienista* é a população de Itaguaí, que se vê aterrorizada com as experiências de Simão Bacamarte. Sempre sentida como uma voz presente ao longo da narrativa, em alguns momentos a voz dessa população emerge, ora em discurso direto, ora em indireto, usados para representar o sentimento geral da população diante dos acontecimentos, permanecendo, portanto, sem uma identificação personalizada e individual:

EX 13: Quatro dias depois, a população de Itaguaí ouviu consternada a notícia de que um certo Costa fora recolhido à Casa Verde.

- *Impossível!*

- *Qual impossível! foi recolhido hoje de manhã.*

- *Mas, na verdade, ele não merecia... ainda em cima! Depois de tanto que ele fez...*

EX 14: Não se falou em outra coisa, dizia-se que o costa ensandecera, ao almoço, outros que de madrugada; e contavam-se os acesos, que eram furiosos, sombrios, terríveis, - ou mansos, e até engraçados, conforme as versões.

Fato curioso também, é a presença constante da voz dos “cro-

nistas”, grupo não identificado pelo narrador, mas que o teria auxiliado na obtenção das informações usadas na narração dos acontecimentos. Assim é que, em vários momentos, o narrador explicita a origem dessas informações, remetendo-se a esses cronistas, sempre em discurso indireto:

EX 15: *Alguns cronistas crêem que* Simão Bacamarte nem sempre procedia com lisura, e citam em abono da firmação (que não sei se pode ser aceita) o fato de ter alcançado da câmara uma postura autorizando uso de um anel de prata no polegar da mão esquerda, a toda pessoa que, sem outra prova documental ou tradicional, declarasse ter nas veias duas ou três onças de sangue godó.

Na verdade, percebemos neste conto, que contexto narrativo e esquemas de transmissão se fundem de uma maneira tal que se tornam um único elemento na formação da estrutura da narrativa. A não predominância de um esquema de transmissão sobre o outro, bem como a forma como estão superpostos, um em complemento do outro, auxilia nessa diluição de fronteiras entre contexto narrativo e fala dos personagens, típico do estilo pictórico de transmissão do discurso de outrem, ou seja, “o contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fachada do discurso citado, por absorver e apagar as suas fronteiras” (Bakhtin, 1979: 136).

4. Conclusão

A análise desses contos permite caracterizar dois estilos de transmissão do discurso de outrem, correspondentes a duas fases da obra de Machado de Assis, sendo a primeira caracterizada pelo estilo linear de citação e a segunda, pelo estilo pictórico.

Nos primeiros contos, as falas dos personagens são dispostas em forma de diálogo, sendo o narrador o responsável por sua marcação conforme os recursos destacados.

No segundo momento, encontramos diversos modos de introduzir, formar, destacar, enfatizar os discursos dos personagens (Na

Arca, O Anel de Polícrates, O Caso da Vara). N’O Alienista, a riqueza de formas, bem como sua disposição, fazem com que esses discursos superpostos, junto com as marcas de atribuição e de menção de fala e os recursos tipográficos e lingüísticos formem um único bloco, em que a tentativa de se separar as instâncias enunciativas torna-se, muitas vezes, um exercício infrutífero. Pode-se mesmo dizer que esse novo ritmo na narrativa, conseguido através da justaposição dos esquemas de transmissão do discurso dos personagens e que causa a diluição das fronteiras entre contexto narrativo e esses esquemas, estão de acordo com o estado de confusão existente na população, devido às experiências realizadas pelo alienista e com o ritmo das transformações acontecidas na vida da cidade de Itaguaí.

Referências bibliográficas:

- ASSIS, Machado de (1998). *Contos: uma antologia*. São Paulo, Companhia das Letras.
- ASSIS, Machado de (1952). *Contos Fluminenses*. São Paulo, W. M. Jackson INC.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours..* DRLAV 26.
- BAKHTIN, M. (1998). *Questões de Literatura e Estética*, São Paulo, Ed. Da Unesp.
- BAKHTIN, M. (1979). *Maxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- CUNHA, Dóris de A C. da (1998). *Vozes e gêneros discursivos na fala e na escrita*. Investigações - Lingüística e Teoria Literária, Recife, UFPE, vol. 8. ____
- CUNHA, Dóris de A C. da (1992). *Uma leitura da abordagem bakhtiniana no discurso reportado*. Investigações – Lingüística e Teoria Literária, Recife, UFPE, vol. 2. ____
- MARCUSCHI, L. A.; HOFFNAGEL, J. C.; CUNHA, D. FE A C. da; BARROS, K. S. DE (2000). *Fala e Escrita: Características e Usos IV. Projeto Integrado apresentado ao CNPq*. Recife (mimeo).

Construções lexicais complexas: um retrato constitutivo

Alessandra Nascimento da Silva

Gêlda Karla da Silva Marques

Leilane Ramos da Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Bolsistas/PIBIC

ABSTRACT: *This study focuses mainly on describing “constitutively”, considering the semantical, syntactical and pragmatical levels, lexical items such as “ter um probleminha”, “bater de frente”, “passar um trote” and “fazer uma vaquinha”.*

PALAVRAS-CHAVE: *Construção Lexical, Análise descritiva, Co-composicionalidade.*

Introdução

Fruto das atividades do projeto intitulado “Construções Lexicais Complexas constituídas com os verbos *ter, bater, passar, tomar* e *fazer*: proposta de análise constitutiva”, que vem sendo desenvolvido no *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba desde agosto de 2000, o presente trabalho objetiva descrever de forma “constitutiva” itens lexicais do tipo *ter um probleminha, bater de frente, passar um trote, tomar um susto* e *fazer uma vaquinha* — denominadas por Alves (1998) de “Construções Lexicais Complexas” — em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental da rede Pública de João Pessoa.

Tal estudo parte do pressuposto de que a abordagem de um fenômeno lingüístico específico nem sempre deve estar presa a uma linha de pesquisa com um universo teórico fechado, limitado. Assim, procura-se realizar uma análise mais ampla desses itens lexicais, envolvendo os planos semântico (centrado nas funções semânticas), sintático (relações de predicções subjetiva e objetiva) e o pragmático (funções pragmáticas ou textuais, dependentes das intenções comunicativas do produtor — considerado um elemento lingüístico de estruturas discursivas).

A intersecção entre esses planos só pode ocorrer quando uma estrutura discursiva, como por exemplo, uma Construção Lexical Complexa, é efetivamente realizada nas modalidades oral ou escrita. Assim, em *tomar o rumo certo, ter um filho, fazer uma votação, bater de frente, passar um trote* os sentidos, papéis temáticos (Fillmore: 1968), a estruturação argumental e as relações de predicação dependem do uso funcional desse tipo de estruturação discursiva, com todas as suas implicações. Evidencia-se, portanto, a possibilidade de uma análise “constitutiva”, nos termos propostos por Franchi (1977), desses fenômenos verbais.

Esses direcionamentos teórico-metodológicos no entanto, só poderão ser visualizados de uma forma mais completa, quando forem reunidos, os três planos de análise (o semântico, o sintático e o pragmático), em um só esquema representacional. Tais planos de análise aplicados às estruturas lingüísticas, objeto de nossa investigação, podem ser configurados em uma análise, que Pustejovsky (1995) denomina de co-composicional.

Assim, sem nos servirmos de todo o seu esquema representativo, mas apenas de alguns dos fundamentos propostos por esse lingüista, poderemos chegar a um modelo descritivo que possa contemplar quase todos os planos de análise apresentados neste estudo.

Objetivos

Objetivo geral: analisar, com base em uma concepção de linguagem como uma atividade constitutiva, as realizações discursivas denominadas de Construção Lexicais Complexas, constituídas com os verbos *ter, bater, fazer, passar* e *tomar*.

Objetivos específicos:

- Selecionar, para efeito de análise, textos escritos produzidos por alunos do ensino fundamental, de escolas públicas do Estado da Paraíba.

- Identificar, em textos narrativos escritos, produzidos por alunos do ensino fundamental, estruturas discursivas denominadas de Construção Lexicais Complexas constituídas com os verbos *ter, bater, levar, passar, fazer* e *tomar*. Ex: *ter tempo, bater de frente, fazer uma vasculhada, tomar o ônibus, passar mal etc.*

- Analisar, de forma constitutiva (aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos), as construções lexicais complexas detectadas nos textos escritos produzidos por alunos da rede pública de ensino.

- Representar, discursivamente, as realizações de Construção Lexicais Complexas ocorridas em textos escritos.

Metodologia:

Para a realização desta proposta de estudo, procedemos, inicialmente, a uma identificação das ocorrências de Construção Lexicais Complexas nos textos escritos do *corpus* escolhido para o desenvolvimento do projeto. Posteriormente, iniciamos o processo de análise, obedecendo, metodologicamente, à seguinte ordem: observação dos aspectos semânticos, com base na descrição proposta na Gramática de Casos, Teoria das Valências; dos aspectos sintáticos, organização das estruturas de predicação da Língua portuguesa e dos aspectos pragmáticos; levantamento das implicações textuais lingüísticas que determinam o contexto de uso. Após a efetivação dessa análise, será realizada uma representação co-composicional das ocorrências dessas construções, envolvendo os três planos de análise, com o objetivo de apresentar, em termos de configuração geral, um “retrato” dessas estruturas, com a forma, o sentido, a organização sintática e as condições de uso.

Resultados:

O estudo até agora desenvolvido, a partir do projeto de pes-

quisa “A Representação Discursiva de Construções Lexicais Complexas em Textos Narrativos Oraís e Escritos”— que fora desenvolvido entre agosto de 1998 e julho de 2000 — nos encaminha para a idéia de que as CLCs, além de serem construídas com base em procedimentos cognitivos têm, por meio de uma técnica de transposição parafrásica, um sentido específico, resultante, em termos co-textuais e contextuais, da participação das funções dos elementos que as constituem. Em outras palavras, o sentido das CLCs é composicional ou, mais precisamente, co-composicional.

Os verbos *fazer, passar, ter, tomar e bater* só passam de uma função primária (a função de predicador) para uma função secundária (verbo suporte), ou seja, só sofre variação funcional se estiver intrinsecamente relacionado com um nome (ou variações), constituindo uma CLC.

Passando a considerar as CLCs integralmente, temos a possibilidade de reduzi-las a um verbo que denominamos de desperifráscico, ou seja, o verbo que desfaz a perífrase lexical complexa, parafraseando-a.

Ao aceitarmos a técnica de transposição como legítima, admitimos, também, que as CLCs são produzidas em nível cognitivo; são construções que têm seus diversos sentidos garantidos por processos cognitivos de base metafórica (sentidos mais opacos, mais abstratos) ou apenas por processos metonímicos (sentidos mais transparentes e, de certa forma, mais concretos).

Essas construções resultam de um processo de instabilidade lingüística, visto que cada nova construção depende da vontade do falante, da sua Representação Social, da situação comunicativa, ou do momento da enunciação. Ao mesmo tempo, as CLCs resultam de um processo de estabilidade lingüística previsto na língua: regras semânticas (papéis temáticos), semântico-sintáticas (dependentes da força predicativa do nome, ou da categorização e subcategorização lexical) e regras pragmáticas, que determinam a organização e funcionamento do texto como um todo.

Destaca-se como função textual/ pragmática (objetivo, finalidade do texto) o fato de o falante fazer uso das CLCs como forma, talvez, para ele, simplificada, de enfatizar, reforçar, repetir uma idéia anterior. Caracterizamos, em termos amplos, como um uso parafrásico, que, embora pareça simples, resulta de processos simbólicos complexos.

Esta primeira etapa de nossa pesquisa permitiu que detectássemos o número de ocorrências de Construções Lexicais Complexas —CLCs com os verbos *ter, bater, tomar, passar e fazer*, no corpus escolhido para o desenvolvimento do projeto. Eis, na tabela abaixo, o detalhamento dos dados coletados:

Verbo constituinte de CLCs	Número de textos produzidos	Número de textos com CLCs	Número de CLCs identificadas
BATER	03	03	04
TER	28	27	27
TOMAR	18	18	20
PASSAR	16	16	16
FAZER	42	41	50

É sob esses dados que pretendemos desenvolver as análises semântica, sintática e pragmática — ‘constitutiva’, inspirada em idéias de Franchi (1977) — das Construções Lexicais Complexas com os verbos *ter* e *bater* e procurar uma resposta para o “como” e para o “por que” do processo de constituição dos sentidos assumidos por essas estruturas no discurso lingüístico, visando a uma posterior representação co-composicional dessas construções.

Em termos de amostragem, no entanto, podemos apresentar

uma análise parcial (com o verbo *ter*) até então desenvolvida:

ANÁLISE PARCIAL Nº 1

CLC: TER UMA SURPRESA

1. Registro: “... Quando chegaram em casa tiveram uma surpresa...”
2. Transposição parafrásica: “... Quando chegaram em casa surpreenderam-se...”
3. Item lexical resultante da CLC: surpreender-se

4. Estruturação qualia

Composição formal: VERBO + DET + NOME

- Verbo suporte (LIGHT): Ter
- Veiculador de Processo Causativo
- Nome : Radical dinâmico: surpresa
- Função Télica: informar narrando

5. Estrutura argumental do verbo (item lexical resultante da CLC)

Predicação: Papéis temáticos:

P (A1, A2) A1: Ca A2: Exp

Conclusão

Feitas tais considerações, podemos apresentar mais algumas idéias a que poderemos chegar após a realização desse estudo lingüístico:

a) a importância da noção de transposição ou de parafrase para explicar o sentido das construções lexicais complexas;

b) o sentido das CLCs tanto é produzido pelos falantes, constitutivamente, como pode ser interpretado e representado, também, em termos constitutivos, considerando-se cada um dos planos de análise (o semântico, o sintático e o pragmático).

Referências bibliográficas

- ALVES, Eliane Ferraz. *Construções lexicais complexas com o verbo “levar”*. Tese de doutorado. Recife- PE: Editora da UFPE, 1998.
- ALVES, Eliane Ferraz *et alii*. *A representação discursiva de construções lexicais complexas em textos narrativos orais e escritos*. Projeto de pesquisa. João Pessoa: UFPb, 2000.
- FRANCHI, Carlos. “Linguagem - atividade constitutiva”. *Almanaque 5*, pp. 9-27, 1977.
- FILLMORE, Charles J. “Em favor do caso”. In: LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- PUSTEJOWSKY, James. *The generative lexicon*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press, 1995.

O sujeito agente e o causativo nas estruturas do Português

Luciana Nunes Mangueira e Dágina Chaves Gomes

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Bolsistas PIBIC/CNPq - Graduandas em letras

ABSTRACT: *This paper establishes the relation between verb, the structure central element, and the names labeled agentive and causative subjects. Analyzing the traditional grammar and didactic books adopted in schools in João Pessoa, we try to identify and redefine those subjects, using as theoretical bases Case Grammar and the Valentia Theory.*

PALAVRAS-CHAVE: *verbo – agente – causativo*

1. Introdução

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado *Estruturas da língua portuguesa: procedimentos indutivos de análise*, em andamento na UFPB, e está sendo desenvolvido com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Tal projeto visa apresentar propostas de análise sintático-semânticas que possam servir de apoio à renovação do ensino gramatical de língua portuguesa.

Propostas de reformulação da Gramática Tradicional (GT), entendida esta como a gramática escolar marcada pelo caráter normativo, têm sido esboçadas por vários lingüistas e freqüentemente discutidas em congressos e seminários. Todavia, não se conhece, ainda, uma gramática do português que concilie os princípios lingüísticos e uma metalinguagem didática.

O sujeito agente e o causativo nas estruturas do português é um estudo voltado, especificamente, para a relação nome/verbo, dando ênfase especial ao verbo, elemento central de uma estrutura, e aos nomes a ele relacionados, denominados sujeito agente e sujeito causativo.

Dois correntes alicerçam o presente estudo: a Teoria dos Casos (TC) e a Teoria das Valências (TV), por entendermos que ambas reúnem fundamentos, princípios e noções que ajudam a determinar as relações sintático-semânticas dos itens léxicos das estruturas da língua.

1.1. Teoria dos Casos (TC)

Na primeira versão da TC, Fillmore (1968) propõe um nível de estrutura sintática ligada a elementos semânticos. Nessa perspectiva, as relações gramaticais, tais como sujeito/objeto, não correspondem às funções da estrutura profunda (EP), devendo-se reconhecer, nesta, valores semânticos, a que Fillmore denominou *casos*. Sua idéia principal é que, subjacente às orações da forma sujeito e predicado, estão esquemas semânticos compostos por um verbo – elemento central – e, associados ao verbo, uma série de nomes, numa relação casual específica.

Chafe (1979) deu a sua contribuição para a consolidação da TC colocando o componente semântico como gerador das estruturas lingüísticas – o eixo básico das línguas humanas – e assegurando ser o verbo o elemento central por estar sempre presente na EP. Coube também a Chafe mostrar que da associação entre um nome e um verbo resulta um caso para o nome e uma classe para o verbo. As regras de formação semântica determinam que cada verbo seja caracterizado por traços seletivos a ele inerentes. O traço seletivo do verbo se constitui na base da relação que exigirá que, com esse verbo, ocorra um determinado tipo de nome com um papel casual definido.

Em sua proposta, Chafe apresenta, basicamente, seis classes

sintático-semânticas de verbos, resultantes de combinações específicas: **verbos de estado, de processo, de ação, de ação-processo, de estado-ambiente e de ação ambiente**. A esses verbos estão relacionados determinados casos. O nome de cada caso refere-se ao valor semântico que expressa:

Agente (A) – nome animado ou não normalmente instigador da ação verbal: *A criança brinca*; Causativo (C) – nome que provoca um efeito ou o que desencadeia algo: *A geada matou as plantas*; Instrumental (I) – nome de força ou objeto inanimado casualmente envolvido na ação expressa pelo verbo: *O menino cortou o papel com a tesoura*; Experienciador (E) – ser animado que sofre ou experimenta uma sensação ou emoção: *Ana adorou o filme*; Benefactivo (B) – corresponde ao nome que se beneficia de algum modo da ação verbal: *Pedro ganhou um carro*; Dativo (D) – nome animado afetado pelo processo verbal: *Ele sofreu com a derrota de seu time*; Objetivo (O) – nome atingido pela ação ou estado identificados pelo verbo: *Cortaram a luz do edifício*; Locativo (L) – nome que indica localidade ou orientação espacial em que se dá o processo verbal: *João Pessoa está quente*; Factivo (F) – objeto ou ser compreendido como parte do significado do verbo: *O engenheiro construiu uma casa*; Tempo (T) – diz respeito à duração de um evento: *Em 1999 morreu João Cabral de Melo Neto*; Origem (Or) – especifica o ponto de partida de uma atividade: *O garoto fugiu de casa* e Meta (Mt) – diz respeito ao ponto de chegada: *Conquistei o conceito desejado*.

1.2. Teoria das Valências (TV)

Desenvolvida por Tesnière (1965), o alvo da TV é a estrutura interna da frase, resultante das conexões existente entre seus constituintes. Partindo do verbo como elemento central, ou *regente*, Tesnière procurou determinar como os demais elementos, ou *dependentes*, se colocam em torno daquele através de relações de dependência.

A noção de valência verbal é determinada pela dependência contraída pelos nomes (argumentos) em relação ao verbo. Pela valência verbal é possível observar o comportamento do verbo e determinar as casas vazias que o verbo pode reger. O número de lugares previstos e implicados pelo significado do verbo é que constitui sua valência. De acordo com o número de argumentos exigidos os verbos podem ser:

Avalentes (*Chove hoje.*), monovalentes (*A criança brinca*), bivalentes (*Maria comprou um livro*), trivalentes (*João deu um presente a Ana*) e tetravalentes (*Pedro traduziu um livro do inglês para o português*).

Os papéis semânticos que podem ter os argumentos variam de acordo com diferentes teorias, mas adotaremos aqueles postulados pela TC, aqui contemplada.

2. Metodologia

Objetivando, inicialmente, identificar e analisar o sujeito agente e o causativo em gramáticas tradicionais (GT) e em livros didáticos de 5ª a 8ª séries, e, ao final, redefinir, mais coerentemente, o sujeito agente e apresentar uma definição específica para o causativo, com base nos modelos teóricos da Teoria dos Casos e da Teoria das Valências, desenvolvemos, metodologicamente, as seguintes etapas:

I- Construção do *corpus* a partir do levantamento dos conceitos de sujeito em GT, aquelas tidas como mais renomadas, e nos livros didáticos adotados em escolas de João Pessoa;

II- Fundamentação nos pressupostos da Teoria dos Casos e da Teoria das Valências;

III- Análise sintático-semântica do *corpus*.

3. Resultados

Ao analisarmos as GTs, mesmo sem nos determos em pormenores, observamos que, embora haja recorrência a critérios mistos (morfológicos, sintáticos e semânticos), nas definições e classificações das estruturas da língua predominam as referências semânticas, ao contrário do que muitos estudiosos afirmam. As gramáticas, de um modo geral, no que se refere ao capítulo dedicado ao estudo da sintaxe, apresentam evidências de critérios semânticos, que vão desde as definições de ‘frase’ até as definições dos termos oracionais. Já a definição de ‘sujeito’ e ‘predicado’, associa esses constituintes às funções de tópico e comentário¹.

Os resultados obtidos, até então, nos encaminham para algumas das idéias hipoteticamente apresentadas no projeto inicial: se, por um lado, os gramáticos têm contribuído para o estudo da língua enquanto descrição, por outro, têm também criado em torno dessa descrição um aspecto confuso e nebuloso, o que resulta em definições e conceitos generalizantes e incompletos, os quais não possibilitam um real entendimento acerca do sujeito.

Na perspectiva tradicional, a noção de sujeito toma como base a posição que ele ocupa na oração. A TC, mais coerentemente porém, define tal noção a partir da observação da relação existente entre o verbo e os nomes numa proposição.

A definição da GT começa incoerente por apresentar o ‘sujeito’ e o ‘predicado’ como ‘termos essenciais’ da oração. Essa divisão tradicional é problemática, pois exclui as orações sem sujeito; se o sujeito pode faltar na oração, não podemos denominá-lo de termo essencial.

Alguns gramáticos definem o sujeito como sendo “*o ser de quem se diz alguma coisa*” (Cegalla, 1981:273); “*o ser ao qual se atribui a idéia contida no predicado*” (Socconi, 1990:284); “*o termo que concorda com o verbo*” (Nicola, 1994:246); “*o ser sobre o qual se faz uma declaração*” (Cunha, s/d: 119); e “*o termo da oração que denota pessoa ou coisa de que afirmamos ou negamos uma ação, estado ou qualidade*” (Bechara, 1964: 20).

A primeira e a segunda são definições filosóficas, uma vez que o sujeito, assim definido, remete ao ser, pessoa ou não, com traço + animado. São também pouco claras, uma vez que não se diz ‘alguma coisa’ apenas do sujeito, mas também de outros constituintes oracionais.

A terceira definição é também incompleta. De acordo com a teoria da centralidade do verbo, é este o elemento que seleciona todos os argumentos que o acompanham na oração, e não apenas o sujeito.

A quarta definição pode ser válida até certo ponto, mas, numa análise mais profunda, podemos encontrar estruturas da língua portuguesa que a ela não se adequem, como *O presidente prometeu um aumento de salário para os funcionários*, em que aparecem quatro

coisas declaradas: (1) o presidente; (2) a promessa; (3) o aumento; (4) os funcionários.

A última definição também pode ser contestada por não levar em conta o fato de muitos sujeitos sofrerem a ação expressa pelo verbo. Segundo essa definição, todos os sujeitos são agentes, ou causativos, pois são estes traços selecionados pelos verbos de ação.

Os livros didáticos analisados, embora adotem uma metodologia diferente², ainda seguem a abordagem tradicional de nossas gramáticas normativas. Nesses livros, foram levantadas, basicamente, as seguintes definições de sujeito: “*o termo do qual se fala alguma coisa*”, “*a idéia, o ser a respeito de quem afirmamos algo*” e o “*termo da oração que indica a pessoa ou coisa de quem ou de que declaramos uma ação ou estado*”. Definições idênticas as que já contestamos anteriormente. Quanto à classificação, também não foi verificada nenhuma mudança.

As análises realizadas demonstram o quanto a definição e a classificação do sujeito, em gramáticas tradicionais e nos livros didáticos, está distante de uma concepção sintático-semântica.

Com este trabalho, acreditamos estar oferecendo alguma contribuição para solução dos problemas da abordagem tradicional, pelo menos no que se refere ao sujeito agente e ao causativo.

3.1. O sujeito agente e o causativo

O Agente (A), caso exigido por um verbo de ação e/ou ação-processo, é um nome marcado pelo traço +animado que mantém com o verbo uma relação de instigador da ação verbal, sendo origem dela e seu controlador.

Na estrutura superficial (na frase), se manifesta através de uma função sintática, o sujeito, realizando-se por um nome de pessoa (*O tenor canta*), de animal (*O gato bebe leite*), de instituição humana (*A farmácia vende remédio*) etc.

O causativo (C) é o nome selecionado, também, por um verbo de ação-processo. Esse caso compartilha com o A, além do traço +realizador, o traço +atividade. Contudo, numa oração de ação, o A especifica o realizador da ação, marcado pelo traço +controlador, sendo este considerado no sentido de caracterizar o responsável pelo desenvolvimento da ação, como também o controlador do instrumento, o que implica que, quando se tem um A na oração, há a possibilidade da presença do Instrumental, mesmo que este esteja apagado na superfície. Vejam-se exemplos:

(1) *Pedro derrubou a árvore (com um machado).*

(2) *O vento derrubou a cabana (com sua força).*

Em (1), o sujeito *Pedro* é agente; o traço + controlador, assim como outros traços do A, presentes nessa estrutura, são considerados no sentido de caracterizar o responsável direto pelo desenvolvimento da ação, sendo também o controlador do Instrumental (*com uma serra elétrica*), mesmo que este esteja apagado na superfície.

Em (2), trata-se de um sujeito causativo *O vento*: pois o traço de controlador não se associa a nomes de função causativa, sendo restrito ao agente. *Com sua força*, ao contrário do exemplo (1), não representa o Instrumental se pensarmos em termos de EP, mas o meio causador da queda da cabana.

A causatividade se caracteriza através da necessidade de dois argumentos: um representado pelo sujeito e o outro pelo objeto que é afetado/efetuado pela ação verbal.

1 Tópico e comentário: funções pragmáticas que se referem à topicalização, processo pelo qual se coloca em destaque um determinado constituinte oracional por ser ele o núcleo da oração.

2 Esses livros, muitas vezes, trabalham o sujeito, assim como as demais estruturas gramaticais, a partir de textos, bem como utilizando-se de diversos recursos visuais: figuras, quadros explicativos, muitos exercícios etc.

Entre tantos estudos sobre a causatividade, o estudo de ARRAES (1985) define o processo causativo, em termos lingüísticos, como sendo duas proposições na estrutura semântica subjacente: uma proposição-causa e outra proposição-efeito, comumente condensados numa única oração, com um verbo na estrutura de superfície. Neste processo a ocorrência da proposição-efeito é inteiramente dependente da proposição-causa.

O Agente pode ser caracterizado, ainda, pelo traço intencionalidade, podendo englobar elementos ±animados. Assim, elementos personificados ou os que designam ou representam entidades controladas por agentes, como também elementos não animados, mas com potência própria, poderão preencher as funções de agente.

Associado ao traço de intencionalidade estão os tipos ativo e estativo da proposição-causa. A causação ativa é aquela em que alguém está ativamente envolvido em causar algo, e a causação estativa, a que o fator causador é um estado. Assim, é a causação estativa que marca a não intenção da proposição-causa, enquanto que, na causação ativa, o sujeito pode ser tanto intencional quanto não intencional, agente ou causativo, respectivamente, como em:

(3) *Pedro derrubou Paulo de propósito.*

(4) *Pedro derrubou Paulo sem querer.*

No exemplo (3), o sujeito possui o traço semântico +intenção; quando o verbo expressa um fazer por parte do sujeito, indicando uma intenção, o sujeito, ser animado e realizador da ação, é agente. Logo, nesse exemplo, *Pedro* é um sujeito agente.

Já no exemplo (4), a *Pedro* está ligado o traço –intenção. Este é um exemplo típico de sujeito causativo, uma vez que se trata de um ato não intencional (sem querer).

5. Considerações finais

Diante do que foi exposto, poderíamos levantar o seguinte questionamento: se a concepção tradicional das estruturas gramaticais é a que está arraigada no ensino de língua portuguesa, até que ponto uma abordagem lingüística, baseada em critérios sintático-semânticos, pode contribuir positivamente no estudo dessas estruturas?

Inicialmente, ressaltamos que a consideração do critério sintático-semântico pode não constituir um ponto resoluto para os principais problemas da abordagem tradicional do sujeito, no entanto representa um importante apoio para a descrição lingüística dessas estruturas em sala de aula.

Por esse motivo enfatizamos que uma análise sintático-semântica, que integre a TV – em relação à centralidade do verbo e a superação da divisão oracional em sujeito e predicado, à TC – em

relação aos papéis semânticos dos nomes – constitui uma importante ajuda para desfazer as noções equivocadas acerca do sujeito.

Na análise do sujeito das estruturas do português, deve-se ter como ponto de partida a tipologia verbal, fazendo-se necessário compreender a idéia de relação. A noção de sujeito deve ser considerada não como uma forma estanque e limitada às estruturas inseridas em GT e livros didáticos, mas como um nome selecionado pelo verbo. É o verbo que reclama, para sua atualização lingüística, determinados nomes, e não outros, e que esses “outros” têm implicações de sentido diferentes quando estão ao lado de verbos distintos, e assim por diante.

6. Referências bibliográficas

- ARRAES, Telmo C. *Estruturas sintático-semânticas dos verbos de movimento em português* Tese de Doutorado. São Paulo: USP/FFCLHA, 1974.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Revista e Ampliada Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BORBA, Francisco S. et al. *Dicionário gramatical dos verbos do português contemporâneo*. São Paulo: EDUNESP, 1990.
- _____. *Uma Gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 22.ed. São Paulo: Nacional, 1961.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura lingüística* (1970). Trad. de M. H. de Moura Neves, Olga L. G. A. S. Campos e Sônia V. Rodrigues. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CUNHA, Celso et CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- FILLMORE, C. J. “*Em favor do caso*”. In: *A semântica na lingüística moderna*. Lúcia Maria Pinheiro Lobato (Org.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática de casos*. Araraquara: UNESP, 1987.
- NICOLA, José de. et INFANTE, Ulisses. *Gramática Contemporânea de Língua Portuguesa*. 13.ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- PERES, J. Andrade et MÓIA, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.
- SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria*. 11.ed. São Paulo: Atual, 1990.

O texto nas aulas do professor formador

Maria Geane Araújo Tito

Profa Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal da Paraíba / UFPB - Campina Grande

RÉSUMÉ: *Ce travail a pour but d'analyser les cours des disciplines qui ont le texte comme objet d'étude. L'analyse a été faite à partir d'enregistrements et observations de ces cours. Les résultats nous montrent que toutes les disciplines y étudiées travaillent le texte, mais, différemment.*

PALAVRAS-CHAVE: *tipo – gênero – sala-de-aula – professor-formador*

A pesquisa *Tipos e Gêneros textuais nas aulas de português do ensino fundamental* (PIBIC/UFPB, 2000) nos revelou um objeto de estudo – o curso de formação do professor de línguas – que constitui o presente artigo.

Este trabalho tem como **objetivo** analisar as aulas das disciplinas que apresentam o texto como objeto de estudo, verificando a teoria que embasa essas aulas.

Partimos da hipótese de que o trabalho com gêneros textuais nas aulas do professor formador se resume ao primeiro ano do curso de Letras, quando se pretende desenvolver a competência textual dos alunos. Enquanto que, nos anos seguintes da graduação, o trabalho com o texto na sala de aula se limita ao seu enunciado, voltando-se para o seu conteúdo.

Diante desse contexto, tentamos responder ao seguinte questionamento: que conhecimento os professores do Curso de Letras da UFPB têm sobre tipo e gênero textuais e como o abordam em sala de aula?

Foram analisadas as disciplinas que tomam o texto como objeto de estudo: Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT) I, II e III; Lingüística I, II e III; Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os informantes desta pesquisa são os professores de língua materna responsáveis por estas disciplinas.

Para a **coleta dos dados** foram observadas 42 aulas nas quais utilizamos os instrumentos “anotações de campo” e “gravação em áudio de aulas”.

1. Tipologia textual numa perspectiva enunciativa

A perspectiva enunciativa toma o texto enquanto instrumento interacional, tomando por base a abordagem bakhtiniana e as idéias de Vygotsky (1924, apud Rojo 1998). Para Bakhtin (1929, apud Rojo 1996) e Vygotsky a língua só existe na enunciação, pois o produto (o enunciado) só adquire significado em situações concretas de produção.

Segundo Bakhtin (op.cit.), a língua tem vida no uso, através dos gêneros discursivos em circulação na sociedade. No entanto, os aspectos discursivos e enunciativos dos processos de compreensão e produção de discursos não são trabalhados em sala de aula, no contexto de ensino-aprendizagem, estando sempre à margem desse processo. Embora Bakhtin não tenha se preocupado com a questão de ensino de língua, seus seguidores demonstram essa preocupação e afirmam que o não interesse por aspectos discursivos e enunciativo no ensino, resultará em uma formação falha, pois não se formarão pessoas que interajam criticamente com os seus discursos e com os discursos alheios, mas sim conhecedores da nomenclatura gramatical.

Para a teoria bakhtiniana do discurso, a língua é feita pelos sujeitos que trazem seus valores e ideologias do seu grupo. Esta teoria se aproxima bastante da visão de Vygotsky que também defendia uma aprendizagem voltada para o contexto social, considerando

a interação como responsável pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo, pela apropriação das práticas sociais.

A abordagem didática das teorias vygostkiana e bakhtiniana traz como objeto principal no ensino -aprendizagem de língua materna os discursos formatados em gêneros.

Bakhtin também propõe uma classificação dos gêneros em primários e em secundários. Para ele nós adquirimos os gêneros primários no nosso cotidiano, numa circulação privativa de interação que serão aproveitadas para a construção dos gêneros secundários, que são os aprendidos na escola a partir daqueles, ou seja, a escola aproveitaria o conhecimento prévio do aluno (os gêneros primários adquiridos fora do ambiente escolar e anterior a ele), que são os gêneros simples e orais para o ensino-aprendizagem dos secundários (aprendidos na escola), que são os gêneros mais complexos e que têm uma grande circulação nas esferas públicas para as quais a escola direciona o desenvolvimento dos alunos, a sua preparação.

Segundo Shneuwly (1994), o gênero discursivo para a teoria bakhtiniana constitui-se como um instrumento elaborado socialmente que serve de intermediário entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ele age. Desta maneira, o instrumento (gênero discursivo) dá forma à atividade na qual o sujeito age, transmitindo as experiências e adquirindo outras.

De acordo com Schneuwly, os gêneros primários que são frutos da troca verbal espontânea são essenciais para o nascimento dos gêneros secundários, visto que a partir da contradição entre esses dois sistemas ocorre o desenvolvimento, pois o novo sistema utiliza-se do antigo para o seu surgimento. No entanto, ocorrendo isto, o antigo sofre transformações, pois, para Vygotsky, a escrita reorganiza a linguagem oral.

A passagem de um sistema a outro é o que Vygotsky chama de Zona Proximal de Desenvolvimento, isto é, zona intermediária entre a zona real (o que já possuímos) e o objeto a ser alcançado, é o momento em que se dá o novo conhecimento, a partir da interação e da internalização desse novo saber.

2. Perspectiva enunciativo-discursiva no ensino

Esta perspectiva parte do pressuposto de que a linguagem é interação e não algo pré-determinado, pois estamos sempre respondendo ao meio, interagindo com ele. Por isso, é imprescindível para ela todo o processo que engloba o contexto, os interlocutores, a funcionalidade, a intencionalidade, entre outros fatores, pelos quais é dotada a produção dos gêneros discursivos e com eles a propagação discursiva.

Os gêneros na escola não são só instrumentos de comunicação, mas também objeto de ensino-aprendizagem, através da materialização dos discursos em gêneros, do reaproveitamento de um instrumento (gênero) para a produção de outros instrumentos, constituindo um ensino em espiral.

No entanto, o ensino-aprendizagem de gêneros na escola, atualmente, não mostra uma progressão, uma funcionalidade para esses

gêneros. Ao contrário, este ensino visa exclusivamente o domínio deste instrumento através de prescrições, de uma norma a seguir, pois ao possuir isto, segundo a escola, o aluno poderá responder as exigências sociais com as quais ele se confrontará, já que o gênero é um instrumento para tanto.

Este ensino, embora tenha seu valor, não é de um todo eficaz, pois a maneira de abordar um gênero na escola é puramente representacional e não comunicacional, é limitativa, por estar restrita a situações escolares e sua utilização, e é carente de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento, entre outras falhas. Desta forma, as crianças conseguem dominar um determinado gênero, mas restrito ao ambiente escolar, ausentes de uma consciência dos fatores extralingüísticos que determinam os aspectos lingüísticos particulares a determinado gênero, isto é, de forma artificial.

Sabendo que a formação do professor é, em geral, muito limitada, pois concebe o professor como mero transmissor de saberes, um intermediador que apanha o objeto de ensino e transmite aos seus alunos sem nenhum questionamento, esse profissional fica restrito ao repasse de conhecimento, ocorrendo sua anulação, enquanto se r pensante. Essa concepção interfere na sala de aula, pois o que se encontra, embora esteja mudando, é um ensino de leitura e escrita mecânico, regrado e desprovido de uma consciência crítica a respeito do que se lê e se escreve.

A tradição escolar está longe de uma perspectiva de gêneros discursivos em que se privilegia o processo de escrita textual. Distanciando-se, conseqüentemente, da classificação de gêneros propostas por Bakhtin: gêneros primários e secundários. Uma vez que, o professor na escola tradicional, desconsidera a dualidade oral e escrita, privilegiando a última.

Desta forma, a formação do professor de língua portuguesa ainda recai num ensino tradicional, que favorece através da sua metodologia um ensino mecânico, artificial e excludente da sociedade, desconsiderando as inúmeras variedades de linguagem, o processo de produção textual e, acima de tudo, uma conscientização crítica dos seus usuários, sejam eles professores ou alunos, resultando, com isso, numa simples reprodução de conhecimento sem muito sucesso.

3- A exploração do texto na sala de aula

Todas as disciplinas selecionadas para a análise trabalham com o texto, entretanto, de maneiras diferentes. Para umas, os textos são formas de aprendizagem, isto é, a diversidade de gêneros é o objeto de estudo destas disciplinas, já que elas visam desenvolver a competência textual do aluno. Para outras, os textos são apenas instrumentos utilizados para o ensino aprendizagem do conteúdo previsto para uma determinada disciplina.

Dentro desta perspectiva que visa apenas o conteúdo, temos as disciplinas *Lingüística I, II e III*. As aulas destas disciplinas se voltam quase que exclusivamente para o conteúdo, sem se falar no gênero textual que está sendo utilizado para a discussão, isto é, estas disciplinas não estão centradas no estudo de texto enquanto gêneros, apesar de os informantes utilizarem para as discussões alguns gêneros textuais para facilitar a compreensão do tema abordado.

No caso do informante III que leciona a disciplina *Lingüística I*, ele fez um esquema do texto “Breve história da Lingüística” de Francisco da Silva Borba, selecionando as idéias principais para auxiliar o entendimento dos alunos, já que estes estavam com dificuldades para fazer a atividade acadêmica que ele solicitou. Isto evidencia que, em muitos casos, a utilização de um determinado gênero influi na compreensão de um texto, facilitando ou não esse entendimento.

Essa atividade solicitada não esclarecia aos alunos que gênero deveria ser utilizado para responder ao que o professor pedira em

relação ao conteúdo, ou seja, a produção textual pretendida pelo professor estava voltada apenas para o assunto em questão, ficando à margem a materialização deste conteúdo, o gênero que deveria apresentar esta produção textual.

Em outra ocasião, foi solicitado o resumo de um livro que os alunos estavam debatendo e, para isso foram dados dois textos teóricos que explicavam como se fazia um resumo. Ou seja, parece que a solicitação explícita de um gênero numa atividade e noutra não, evidencia a preocupação apenas com o conteúdo temático (informações sobre gêneros textuais surgem talvez quando esses são ainda desconhecidos dos alunos).

O mesmo ocorre com as *Lingüística I e II*: os informantes (II e IV) centravam as aulas nas discussões dos textos sem tratar dos gêneros desses textos. Eles discutiam o assunto com os alunos, fazendo pergunta, lendo, debatendo, mas sempre visando o conteúdo em debate.

O informante II, às vezes, apresentava um “roteiro para discussão” de algum texto ou alguma questão sobre o mesmo. Em ambos os casos, o que predominava era o conteúdo, pois embora ele denominasse o gênero utilizado na primeira proposta, ele não comentava esse gênero, permanecendo em ambas as propostas o predomínio do conteúdo.

O informante V também visava apenas o conteúdo. Entretanto, em uma das suas aulas, ele discutiu um texto científico de sua autoria, comentando algumas características desse texto, o que era preciso para produzi-lo.

Já as disciplinas que objetivam o desenvolvimento da competência textual dos alunos – *Prática de Leitura e Produção Textual I, II e III* – do ponto de vista do estudo do texto em sala de aula, consideram vários gêneros.

Em *PLPT I*, o informante I, responsável por essa disciplina, explica o conteúdo do texto em questão (no caso um “O que é leitura” de Maria Helena Martins) e faz algumas ligações com a sala de aula, relacionando a teoria com a prática. Ao comentar a crise da leitura, o informante afirma que uma das causas desta crise na escola é a seleção dos textos que os professores levam para a sala de aula, sem levar em consideração o que os alunos gostariam de ler. Assim, ele sugere que para tentar despertar o gosto pela leitura nos alunos, devemos deixar, no primeiro momento, o aluno escolher quais os textos que ele prefere ler, se é uma notícia, um conto, uma poesia, um horóscopo, trabalhando um mesmo tema com vários textos.

Em todo o momento da discussão ele se referia ao gênero do texto que estava comentando. Assim, nas questões que ele propôs aos alunos, deixou claro que as respostas devem se basear no livro em questão, e que eles deveriam fazer mais uso efetivo da língua produzindo mais textos, uma maior variedade de gêneros, por exemplo, ler uma reportagem e escrever uma carta elogiando-a.

Desta forma, parece que este informante conhece e trabalha com essa nova tipologia baseada nos gêneros discursivos, pois está sempre visando o processo de produção textual e comentando os usos efetivos da língua (os gêneros).

Este mesmo informante ministra a disciplina *PLPT III*, e também considera nas suas aulas os vários gêneros existentes, apesar de a disciplina estar voltada para o gênero “projeto de pesquisa”.

Por sua vez, o informante II não foge do comportamento do informante acima mencionado, pois igualmente defende um ensino voltado para os gêneros textuais. Para ele, deve-se falar primeiramente no gênero em questão e não na estrutura textual (tipo) desse gênero.

Nas suas duas propostas de produção textual solicitadas durante essas aulas observadas, uma delas se fez coerente com o que o professor vinha discutindo em sala de aula, ao solicitar o resumo de três capítulos de um livro, isto é, neste caso ele definiu claramente o

gênero envolvido nesta produção. Já na segunda proposta, ele solicita a produção de um texto argumentativo, sem especificar que gênero ele queria que os alunos escrevessem. Em outras palavras, o professor mostrou uma nova tipologia, mas no momento da prática recaiu na tradição, deixando os alunos confusos.

No que se refere às disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a nossa análise se baseou nas orientações que os professores destas disciplinas passaram aos seus alunos sobre o estudo de texto em sala de aula.

Em Prática de Ensino de Língua Portuguesa, o informante VI solicitou aos alunos um relato de experiência, descrevendo como estão sendo as aulas que estes alunos estão ministrando. Para tanto, o professor trabalhou com três relatos, comentando as suas características, as suas falhas, a sua estrutura, isto é, além de solicitar um gênero específico para a produção textual, ele o explorou em sala de aula.

A orientação que este informante dá aos seus alunos é que estes devem trabalhar com textos que façam parte da realidade dos seus alunos, estudando vários gêneros textuais para que esses alunos conheçam essa grande variedade textual em circulação, isto é, trabalhar com os conteúdos, utilizando vários gêneros discursivos, diferenciando esses gêneros, para que os alunos tenham conhecimento da estrutura de cada um e a sua função pragmática.

Já em Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, o informante IV, responsável por esta disciplina, fez vários seminários nos quais orientava os seus alunos para a prática. O professor e a turma escolheram trabalhar com textos em sala de aula, utilizando a tipologia tradicional, pois recorreram aos três tipos tradicionais de textos: narrativo, descritivo e dissertativo.

O objetivo de promover essas discussões através dos seminários, segundo o professor, é aplicar as teorias discutidas nestas apresentações, visando os textos dos alunos e também uma reflexão da própria produção textual de cada orientando.

Foi sugerida aos alunos-professores a utilização, por exemplo, de um texto narrativo em sala de aula, para, juntamente com seus alunos, identificarem os elementos estruturais do texto como personagem, espaço, enredo, etc., a fim de identificar o tipo textual. Em

outras palavras, foi proposto o ensino do texto como produto, como uma estrutura da qual se extraem seus elementos estruturais. Esse procedimento está mais próximo da classificação de tipos textuais do que do estudo baseado em gêneros, levando-se a crer que será privilegiada a tipologia clássica.

Portanto, nas disciplinas cujo objeto de ensino-aprendizagem é o texto enquanto instrumento para a exploração do conteúdo, como Lingüística I, II e III, o estudo dos vários gêneros não é priorizado, sendo mencionados apenas quando um determinado gênero poderá facilitar a compreensão do tema abordado ou quando esse gênero mencionado não é conhecido pelos alunos (ocasião em que são dadas algumas informações sobre esse gênero). E nas disciplinas que visam o desenvolvimento da competência textual dos graduandos, como Prática de Leitura e Produção de Textos I, II e III, o estudo do texto é priorizado.

Já nas disciplinas que visam orientar seus alunos em sala de aula - Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - observamos que as orientações teórico-metodológicas dadas pelos professores sobre o estudo de texto em sala de aula são diferentes, havendo uma ruptura: enquanto aquela parece trabalhar com os gêneros textuais, numa perspectiva enunciativa, esta demonstra trabalhar com os tipos textuais, baseando-se na tipologia clássica.

Referências bibliográficas

- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Perspectiva enunciativo-discursivas em produção de textos. *Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada*. Campinas: DLA/ IEL/UNICAMP, 1996: 285 – 290.
- _____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. *Seminário estudos enunciativos no Brasil: História e perspectivas*. São Paulo: USP, 1998.
- SCHNEUWLY, B. Geners et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: y. Reuter. *Les interactions Lectures- écriture, Actes du colloque Theodile - Creil*. Berlim: Peter Lang, 1994: 155- 174.

Metáfora e atividade inferencial no discurso oral¹

Mariana Arruda Carneiro da Cunha

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ABSTRACT: *The objective of this paper is to analyse the development of the texts through the construction of metaphors. The genre we analyse here are university lectures, which are in between the dictum of formality and informality, through a discursive approach. This perspective we adopt proves that metaphors are not just part of literary genres, but also part of our everyday spoken language, thoughts and life.*

PALAVRAS-CHAVE: *metáfora, inferenciação e processamento textual.*

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem como objetivo observar o como se dá o processamento textual a partir da atividade inferencial e da construção de metáforas.

A metáfora é um dos temas ao qual estudiosos de várias áreas mais têm se dedicado ao longo dos anos. Apesar da diversidade de perspectivas em que o tema foi trabalhado, o nosso enfoque será considerar a metáfora numa perspectiva sócio-cognitiva e discursiva, com base nos trabalhos de Marcuschi (1978), Lakoff e Johnson (1980) e Sweetser e Fauconnier (1996).

Anteriormente considerada como um procedimento da imaginação poética e do ornamento retórico, a metáfora é uma característica da língua(gem), do pensamento e das ações da nossa vida cotidiana. Já que consideramos que a linguagem tem um caráter fundamentalmente social, a metáfora vai variar de acordo com o contexto, ou seja, ela vai se enquadrar de diferentes maneiras em sociedades com diferentes culturas e valores.

Com o uso da metáfora vão sendo construídos modos específicos de ver o mundo, pois, como postulam Lakoff e Johnson (1980), a metáfora é também uma forma de dar valor ou de mascarar algum aspecto do que se está falando. Por outro lado, a metáfora pode ser uma maneira de perceber os eventos, as emoções e as idéias como entidades e substâncias, determinando o seu valor. Isto significa que não tomamos aqui a metáfora no sentido aristotélico de “transposição de sentido”.

Para essa pesquisa, tomamos por base a relação entre a referenciação e a inferenciação apontada por Marcuschi (2001). A referenciação é uma atividade de reelaboração da realidade, o que não significa dizer que a referenciação é uma etiquetagem do mundo - já que não concebemos a língua como um espelho da realidade, e sim como um processo de interação -, mas uma construção linguística feita através de atividades inferenciais colaborativas. A inferenciação, portanto, é uma atividade sócio-interativa e cooperativa que vai servir de base para a referenciação, posto que o sentido do texto e o seu entendimento vão sendo construídos a partir de processos inferências, como conhecimento de mundo em comum que é partilhado, etc.

O uso da metáfora permite identificar algum significado fazendo uma conexão entre dois domínios, ou seja, referindo-se a um domínio diferente. Essa relação entre dois domínios (dois espaços mentais) permite o acesso ao significado que nomeia duas entidades diferentes, o que Sweetser e Fauconnier (1996) chamam de conexão entre gatilho (*trigger*) em um domínio e o alvo (*target*) em outro.

2. Metodologia

Com base na fundamentação teórica acima apresentada, desenvolvemos a análise do nosso *corpus*, que é constituído de cinco textos do gênero aula. É importante perceber que estamos tratando de um gênero cuja modalidade é oral e em que as pessoas que estão

presentes na situação discursiva têm uma proximidade física e há uma troca imediata de informações, permitida pela interação.

3. Análise do corpus

Ex (1):

“... aliás nos vamos sentir na próxima aula um pouquinho melhor... a teoria da moeda segundo os clássicos e segundo Keynes nós **vamos confron/ confrontá-las...**”
(aula sobre a demanda da moeda – NURC/SP)

O exemplo (1) revela que, ao estudarmos diversas perspectivas teóricas, há muito mais divergências do que semelhanças. É muito comum usarmos os termos “confronto de idéias”, “confronto de pensamentos”, “confronto de teorias”. A idéia de que dois pensamentos são opostos nos leva a pensar em uma espécie de combate, confronto.

No exemplo (2), usa-se a metáfora para designar uma mudança

Ex (2)

“... por motivo de precaução... certo? Contra qualquer ... **quebra de rotina** nos pagamentos e recebimentos...”
(aula sobre a demanda da moeda – NURC/SP)

brusca no que usualmente acontece no cotidiano. O interlocutor dá à “rotina” uma instância material, que pode “ser quebrada”.

No exemplo (3), o falante usa a metáfora “imensos buracos em

Ex (3)

“... a gente tem uma série de dados levantados especialmente pela Arqueologia que a gente interpreta... mas com **imensos buracos em branco...** então... não é uma história ligadinha com todos os elos...”
(aula sobre a arte pré-histórica – NURC/SP)

branco” para se referir a partes da história que os arqueólogos desconhecem. Há diversas interpretações, mas não há evidências que nos dêem certeza.

No exemplo (4), é interessante notar como o falante concebe o

Ex (4)

“... para fazer uma obra de arte mais ou menos a gente se dispõe... a gente **se tranca em algum ambiente se possível põe um aventalão: e se fantasia de artista... é algo desligado de nossa vida...**”
(aula sobre a arte pré-histórica – NURC/SP)

homem. É muito comum usarmos expressões que usamos quando nos referimos à objetos essencialmente materiais para nos referirmos aos homens. As metáforas “se tranca em algum ambiente” e “é algo desligado de nossa vida” revelam uma apropriação de propriedades usadas em objetos ou máquinas.

Quando lemos algo como “Caminhar pelo campo da Filosofia”,

Ex (5)

“... é preciso que nós **tenhamos caminha:do** não é? Pelo menos por menor que seja **dentro do campo da filosofia** para que nós possamos tomar posição... né?”
(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

fica claro que o falante quer dar a entender que para aceitarmos qualquer teoria, precisamos antes de mais nada termos lido mais de uma

1 Este trabalho faz parte do Projeto Integrado “Fala e escrita: características e usos IV”, mais especificamente do sub-projeto “Referenciação e atividade inferencial no processamento textual”, desenvolvido com apoio do CNPq e orientado pelo professor Luiz Antônio Marcuschi.

corrente filosófica, ou seja, precisamos ter uma base teórica para podermos justificar a nossa escolha e criticar as outras posições. Novamente, toma-se aspectos da vida cotidiana para nos referirmos a assuntos mais abstratos.

No exemplo (6), a metáfora “desço ao fundamento, à raiz dessa

Ex (6)

“... esse conhecimento se dá através da nossa vivência do dia a dia... mas essa vivência né? que se pode tornar filosófica no momento em que: **eu desço ao fundamento à RAIZ dessa realidade...**”

(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

realidade” sugere que analisemos a realidade não de uma forma superficial, mas com profundidade. O falante usa uma metáfora de direção “eu desço”, na terminologia de Lakoff e Johnson (1980), e logo após, “ao fundamento, à raiz”, que seria aquilo que não está na superfície, mas está por baixo, por detrás.

No exemplo (7), o falante usa expressões como “busca do sa-

Ex (7)

“... a tarefa da filosofia se resume na reflexão... que a essência da filosofia está na **busca do saber** e não na sua posse... porque vejamos bem... se o homem se julgasse através dessas idéias de **POSSE do conhecimento de posse do saber...** o que era que aconteceria? Ele **fechava** essa realidade não é? **fechava esse seu conhecimento** tornaria o **conhecimento acabado o conhecimento completo...**”

(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

ber” e “posse do saber”, fazendo uma equivalência entre o saber ou o conhecimento e um objeto, que pode pertencer a alguém. A metáfora “fechava esse seu conhecimento” dá a idéia de não compartilhá-lo, de não torná-lo democrático, o que reforça a noção de conhecimento como um objeto.

No exemplo acima, o falante usa a metáfora “o homem é um

Ex (8)

“... **o homem é um caminhante... é um viajante...** ele está permanentemente em busca dessa **sofi:a da sabedoria suprema** onde eu teria a posse e o conhecimento perfeito de todas as coisas...”

(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

caminhante, o homem é um viajante” para mostrar como o conhecimento abrange diversas áreas e o quanto ele tem que ler, analisar para ter conhecimento, e ainda assim, nunca haverá conhecimento absoluto.

No exemplo (9), a metáfora destacada sugere que para compre-

Ex (9)

“... então nesse minuto... nós estamos sendo filósofos no sentido rigoroso do termo **nós estamos mergulhando na próprio realidade existencial do homem** e tentando buscar uma resposta...”

(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

ender a existência humana temos que analisá-la e compreendê-la profundamente. O falante dá ao homem propriedades do mar, como algo grandioso, incerto, desconhecido e misterioso.

Nos dois exemplos acima, temos as metáforas “olhar o mundo

Ex (10)

“... uma filosofia meramente idealista... que é que u: **o:lha o: o mun:do...** por **prismas por conceitos lógicos** que não desce até o real...”

(aula sobre a Filosofia e o filosofar – NURC/RE)

Ex (11)

“... **a gente vê a obra hoje com outros olhos** com os nossos critérios... de beleza... e os nossos critérios de valor estético...”

(aula sobre a arte pré-histórica – NURC/SP)

por prismas, por conceitos lógicos...” e “ver o mundo com outros olhos”. As duas dão a idéia de que a nossa visão sobre a realidade ou sobre as coisas do mundo varia de acordo com cada pessoa, dependendo da individualidade de cada um.

4. Considerações finais

Com base nas aulas analisadas, podemos concluir que o uso da metáfora serve de base para a construção do discurso. As metáforas não apenas fazem parte da nossa linguagem, como também do nosso pensamento e de nossas ações cotidianas, pois elas atribuem novos referentes a coisas do mundo sob óticas diversas, porém sempre havendo uma compreensão por parte do ouvinte.

Percebemos que, como as aulas são um gênero em que há uma troca direta e imediata entre os interlocutores, o entendimento das metáforas se dá cooperativamente, ou seja, através das inferências que os interlocutores vão fazendo e dos conhecimentos de mundo que vão sendo partilhados ao longo do discurso.

Referências bibliográficas

- FAUCONNIER, G. (1997) *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. e M. JOHNSON (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Les Editions de Minuit.
- MARCUSCHI, L. A. (1978) *A propósito da metáfora*. Recife (mimeo).
- MARCUSCHI, L. A. (2001) *Referenciação e atividade inferencial no processamento textual*. Recife (mimeo).
- SWEETSER, E. e G. FAUCONNIER (1996) *Spaces, worlds and grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

A noção de gênero: um estudo de diferentes perspectivas

Mila Bastos Morais

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

ABSTRACT: *This article aims to present the notion of genre according to socio-interactionist, systemic-functional and cognitive perspectives to demonstrate the conceptions postulated by several language scholars as well as to show the importance of this study to the comprehension of discursive practices and social relations associated with the use of different genres.*

PALAVRAS-CHAVE: *gêneros textuais – abordagens – práticas discursivas.*

1. Introdução

O estudo dos gêneros tem sido área de interesse dos estudiosos da linguagem desde o período da antiguidade clássica (desde a noção de retórica de Aristóteles) até pesquisas contemporâneas e as teorias lingüísticas atuais. A preocupação com a temática dos gêneros ocasionou o surgimento de uma variedade de perspectivas que apresentam diversidades ideológicas e terminológicas, causando bastante controvérsia na área.

Entre os estudiosos que conceituam gênero, podemos citar nomes que contribuíram para o desenvolvimento da ciência da linguagem. Bakhtin (1998), que reconceituou a concepção aristotélica de gênero com a sua teoria de enfoque discursivo-interacionista, foi de fundamental importância, chegando a exercer, de alguma forma, influência na maioria das outras concepções e teorias surgidas posteriormente. Outros nomes que merecem destaque são: Bronckart (1999) e Schneuwly (1994), que enfatizam a teoria da enunciação, tal como proposta por Bakhtin, Kress (1993), um dos seguidores de Halliday (1985, 1989), que apresenta em seus estudos uma visão sistêmico-funcional, Miller (1984), Swales (1990) e Bhatia (1993), pertencentes ao grupo de estudiosos norte-americanos e Adam (1991), que apresenta uma visão cognitiva da noção de gênero.

Tendo em vista a quantidade de teorias e divergências existentes entre elas, o objetivo é fazer uma exposição sobre as diferentes concepções de gênero, como também mostrar a importância da aplicação dessas concepções para o desenvolvimento da competência lingüística no aprendizado da linguagem humana.

2. Visão sócio-interacionista

2.1. M. Bakhtin

Muitos séculos depois do conceito aristotélico de gênero, Bakhtin, com a obra “Estética da criação verbal”, institui sua teoria sob um enfoque discursivo-interacionista. O autor acredita no caráter social dos fatos da linguagem, considerando que o enunciado, ou seja, o texto é produto da interação social. Afirma também que a diversidade de produções de linguagem é originada pela diversidade dos atos sociais emitidos pelos diversos grupos. Cada grupo social “elabora, segundo Bakhtin, tipos relativamente estáveis, isto é, gêneros do discurso que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios lingüísticos que eles utilizam” (Brandão, 2000: 37).

Além disso, Bakhtin faz a classificação dos gêneros em primários e secundários. Segundo o autor, gêneros do discurso primários são aqueles que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos (como a conversação oral e a carta pessoal) e os gêneros do discurso secundários são aqueles que aparecem nas circunstâncias de uma troca cultural mais complexa e relativamente mais evoluída (como o romance, teatro e discurso científico).

Essas e outras idéias bakhtinianas serão retomadas por muitas pesquisas posteriores de análise dos gêneros, demonstrando a importância desse autor para o desenvolvimento dos estudos da linguagem.

2.2. “Escola de Genebra”

A proposta dos membros da equipe de ciências da educação da Universidade de Genebra é a de aplicar a teoria dos gêneros no ensino fundamental, enfatizando a teoria da enunciação (partindo da proposta de Bakhtin), com o objetivo de inserir a criança no universo das instituições sociais, através do uso dos mais variados gêneros. Segundo esses estudiosos, o uso e o domínio dos gêneros primários são como uma peça fundamental para a construção dos gêneros secundários.

Um dos principais teóricos, nessa abordagem, é Bronckart (1999), que sobre o seu conceito de gênero afirma que:

“... na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam tipos relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores” (Bronckart, 1999: 137).

O autor leva em conta em seu estudo (inspirado em Bakhtin) os aspectos sociais, interacionais, convencionais e ativos da linguagem e considera que a formulação dos gêneros depende da situação de produção. Para ele, a linguagem se realiza por ações diversas que se definem pelo lugar social (instituições, aparelhos ideológicos, espaço das práticas cotidianas) em que se insere, o destinatário, o enunciatador e pelos fins a que visam. Bronckart acredita também que “as ações da linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão” (Brandão, 2000: 26). Num mesmo contexto, para um mesmo referente, os discursos produzidos possuem características distintas: “no quadro de uma mesma ação (convencer o aluno a ler um determinado livro) o professor pode escolher entre redigir um texto teórico, contar a história de seu próprio percurso de leitor ou persuadi-lo em uma conversa livre etc” (id., *ibidem*). A escolha do professor entre uma dessas possibilidades dependerá do gênero utilizado naquele grupo social, da pertinência do uso desse gênero e do objetivo da ação.

Por causa do grande número de gêneros existentes, o autor propõe a noção de arquétipos discursivos, que podem ser da ordem do expor (discurso interativo e discurso teórico) e da ordem do narrar (relato interativo e narração). Esses arquétipos são distinguidos de

acordo com elementos como a presença ou ausência do referente no tempo da produção e autonomia ou implicação dos parâmetros da ação da linguagem, como podemos ver a seguir:

- discurso interativo: presença do referente e implicação dos parâmetros da ação da linguagem;
- discurso teórico: presença do referente e autonomia dos parâmetros da ação da linguagem;
- relato interativo: ausência do referente e implicação dos parâmetros da ação da linguagem;
- narração: ausência do referente e autonomia dos parâmetros da ação da linguagem.

Outro teórico importante pertencente à “Escola de Genebra” é Schneuwly (1994), que acredita que o gênero é um instrumento de ligação entre a criança e o contexto social em que ela se encontra. Segundo o autor, os gêneros instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações. Primeiramente, ela tem contato com os gêneros primários que com o passar do tempo se complexificam, tornando-se instrumentos de construções novas, mais complexas. Essa complexificação ocorre segundo as particularidades de funcionamento dos gêneros secundários que se resumem em:

- Modos diversificados de referência a um contexto lingüísticamente criado, em que ocorre a necessidade de se fazer uma coesão interna do texto, através da criação de instrumentos lingüísticos que se referem a um contexto lingüísticamente criado pelo texto;
- Modos de desdobramento do gênero, que são os meios que asseguram exteriormente o controle, a avaliação e a definição dos gêneros;
- A “existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem” (Schneuwly, 1994: 7) que não funciona mais de forma imediata, como nos gêneros primários.

2.3. Os estudos de gênero norte-americanos

De acordo com Freedman e Medway (1994), os estudos de gênero norte-americanos se caracterizam pela revelação da complexidade das relações entre texto e contexto, por um conceito dinâmico de gênero, em que sua estabilidade é considerada como “provisória e frágil” e por possuir uma pesquisa marcada por um enfoque descritivo, desprezando questões sócio-políticas mais amplas. Os estudiosos americanos preferem focalizar os aspectos internos da composição do texto, como por exemplo, o modo como um texto funciona em um dado contexto social. Pesquisadores como Miller (1984), Swales (1990) e Bhatia (1993) estabeleceram propostas significativas, que serão expostas a seguir.

2.3.1. Carolyn Miller

Em “Genre as social action”, Miller (1984) conceitua o gênero como uma entidade instável, de forma que “o número de gêneros existentes em uma sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade daquela sociedade” (Miller, 1994a: 36). A autora considera, portanto, que a noção de gênero é constituída em diversas situações, no contexto das ações sociais, de modo que os gêneros possibilitam “a chave para a compreensão sobre como participar das ações de uma comunidade” (id; p. 39).

Miller também afirma, em um outro artigo, que o gênero possui uma “força pragmática social” (1994b, p. 75) e através dela ele é utilizado pelos seus produtores, para alcançar seus objetivos, e pelas comunidades “virtuais” na reprodução, reconstrução e continuação de sua história.

2.3.2. John M. Swales

Um dos estudos mais recentes sobre a noção de gêneros é o de

Swales. O autor estabelece o conceito de gênero como sendo “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos também comunicativos que são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva” (p. 58). Extremamente relacionada a esse conceito, a noção de comunidade discursiva é vista pelo autor como sendo “um grupo de pessoas dentro de uma disciplina ou área de conhecimento que se comunicam, em parte, através dos gêneros que os participantes regularmente possuem” (p. 26) e cujas expectativas revelam o que é permissível dentro do gênero textual que essa comunidade usa. Portanto, pode-se afirmar que os gêneros são estabelecidos na e pela comunidade discursiva segundo um propósito comunicativo específico comum entre os membros dessa comunidade e utilizados adequadamente a cada situação específica. Cada gênero possui características próprias, relacionadas a sua estrutura, seu estilo, conteúdo e audiência que possibilitam seu reconhecimento pelos membros da comunidade que o utiliza.

Além disso, em seu estudo, Swales criou um modelo de análise de gênero (o modelo CARS), que foi desenvolvido com base em um corpus de 48 introduções de artigos de pesquisa, em uma primeira etapa, e mais 110 numa segunda etapa. Essas introduções foram analisadas e apresentaram regularidades em sua estrutura, que deram origem ao modelo constituído de *moves* (unidades maiores) e *steps* (subunidades dos *moves*). O modelo CARS tem sido utilizado por vários pesquisadores em diversos trabalhos recebendo, de acordo com os diferentes gêneros acadêmicos ou profissionais analisados, reformulações e adaptações.

2.3.3. Vijay K. Bhatia

A contribuição de Bhatia (1993) para o estudo de análise do gênero está relacionada ao enfoque dado aos gêneros produzidos em contextos profissionais. A partir do modelo estabelecido por Swales, o autor analisa gêneros do mundo dos negócios e do mundo jurídico. Sem muito a acrescentar a proposta teórica de Swales, o autor afirma que um gênero

“é um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual regularmente ocorre. Muitas vezes, é altamente estruturado e convencionalizado com restrições às contribuições permissíveis em termos de sua intenção, posicionamento, forma e valor funcional. Essas restrições, contudo, são as vezes exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para realizar intenções privadas dentro da estrutura dos propósitos socialmente reconhecidos.” (Bhatia, 1993: 13)

Entretanto, o autor ressalta alguns comentários significativos que evidenciam a existência de relações de poder entre especialistas e não-especialistas de uma certa comunidade. Segundo Bhatia, o gênero possui uma estrutura convencionalizada que “é resultado cumulativo da experiência e/ou do treinamento dentro da comunidade de especialistas” (p. 14). A capacidade de lidar criativamente com as restrições impostas pelas convenções é restrita aos especialistas. Os não-especialistas não possuem essa capacidade por não terem conhecimentos relacionados ao propósito, modo de construção e usos convencionais dos gêneros utilizados.

Outra consideração relevante do autor é a relação feita entre propósito comunicativo e a noção de subgênero. Para ele, uma mudança radical do propósito comunicativo ocasiona o surgimento de um gênero diferente, porém, mudanças menores, como a introdução de “considerações novas ou adicionais ao propósito comunicativo

do texto” (p. 21) ocasionam o surgimento de subgêneros dentro de um mesmo gênero. Como afirma Bezerra (2000):

“De acordo com a variação produzida, um mesmo gênero poderá abrigar subgêneros, como é o caso do artigo de pesquisa, que pode enfatizar uma visão panorâmica, fazer uma revisão de literatura ou situar o estado atual daquela área de pesquisa. Em qualquer uma dessas situações, o gênero continua o mesmo, variando apenas em termos de subgêneros”.

O surgimento de subgêneros pode ocorrer em outros gêneros, como por exemplo, em resumos, tendo em vista que as modificações introduzidas no propósito comunicativo devem ser suficientes para que isso possa ocorrer.

3. Visão sistêmico-funcional (perspectiva de Kress, 1993)

Kress pertence ao grupo de estudiosos da “Escola de Sidney” que se preocupa em demonstrar criticamente como os gêneros incorporam os valores da classe dominante e em possibilitar a estudantes menos favorecidos a oportunidade de obter recursos necessários para que possam dominar os gêneros socialmente prestigiados. Segundo Freedman e Meedway (1994a, p. 9), nesse grupo, o estudo dos gêneros apresenta-se como uma “aplicação pedagógica da lingüística sistêmico-funcional”.

Para o autor, o termo gênero engloba tudo o que se relaciona lingüisticamente com o texto e afirma que sua configuração lingüística é reflexo das estruturas e relações sociais que o circundam. Segundo Kress:

“Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros textuais são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possível alteração sociais que constituem *processos* e envolvem questões de acesso (quem usa quais textos) e poder”. (Kress, 1993: 22)

Diferentemente dos representantes do grupo a que pertence, que recebem a crítica de que apresentam uma pedagogia prescritiva que busca somente possibilitar o acesso aos gêneros do jeito que são, sem procurar legitimar a criação de novos exemplares, Kress acredita na necessidade de se focar “as possibilidades e meios de alterar as formas genéricas” (Kress, 1993, p.28). Ele postula um projeto pedagógico que deveria “não só proporcionar a todos os cidadãos uma parcela igual ao capital cultural, mas pelo menos aumentar a possibilidade de reforma das estruturas e processos existentes, onde quer que eles sejam vistos como limitadores das potencialidades humanas (id., ibidem, p. 37).

Podemos perceber que, de alguma forma, esse autor apresenta em sua teoria pontos em comum em relação à vertente norte-americana, por considerar, por exemplo, a primazia do contexto social e do papel do contexto na comunicação dos gêneros.

4. Visão cognitiva (perspectiva de Adam, 1991)

Um dos estudiosos que merecem mais destaque na abordagem cognitiva é Adam (1991), que reconhece que a competência lingüística do indivíduo está acima da frase, no que ele chama de *sintaxe das grandes massas verbais, os grandes conjuntos verbais, o todo discursivo* afirmando que:

“Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivés-

semos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”. (p. 285)

O estudo de Adam se baseia na teoria de Bakhtin, porém, desloca sua análise do campo sociolingüístico dos gêneros do discurso para o mais lingüístico da textualidade. Sua proposta apóia-se na idéia de que mesmo as formas mais complexas e elaboradas de enunciados são fundamentadas sobre certas formas elementares que são prototípicas. Portanto, seu objetivo é refletir sobre essas formas que estão na base de toda composição textual, tendo em vista uma teoria baseada na estrutura seqüencial prototípica dos textos.

A visão cognitiva de Adam apresenta um sério problema, pois, apesar de reconhecer que somente o conhecimento das formas elementares de seqüenciação lingüística não é garantia de uma eficaz compreensão e produção de textos, já que dependem de outros tipos de conhecimento, como, por exemplo, das condições sócio-históricas de produção, o autor considera a produção dos enunciados somente enquanto seqüência lingüística. Ele oculta o trabalho psicossocial do agente produtor, em uma situação de interação e, como outros cognitivistas e/ou gerativistas, postula a “existência de um *sujeito psicológico*, universal e autônomo, que dispõe de uma competência textual intrínseca e inata, semelhante à competência gramatical de que seria dotado” (Bronckart, 1999: 148).

O autor propõe 5 tipos de estruturas seqüenciais: a estrutura narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a conversacional-dialogal.

5. Considerações finais e aplicação das concepções de gênero

Consideramos o enfoque sócio-interacionista como o mais relevante, pelo fato de que os indivíduos utilizam a linguagem como instrumento de interação e reprodução social. Como afirma Bakhtin (1992), nós nos comunicamos “através de gêneros textuais específicos” e esses gêneros são codificados socialmente pela interação entre os membros de um dado grupo social. Portanto, a compreensão e produção dos gêneros dependem do conhecimento partilhado entre os indivíduos sobre os elementos organizacionais, lingüísticos e culturais prototípicos da comunidade discursiva a que pertencem.

Após o apanhado teórico exposto sobre as diversas abordagens da noção de gênero, é preciso ressaltar a importância da aplicação das teorias, principalmente das que apresentam um enfoque sócio-interacionista, para a compreensão das práticas discursivas e das relações sociais associadas ao uso dos diferentes gêneros. A importância consiste no fato de que com essa aplicação, pode-se desenvolver a competência no uso de um número crescente de gêneros em diversas situações comunicativas, possibilitando a utilização de várias formas de manifestações orais e escritas, e conscientizar sobre as regularidades discursivas relativas ao uso de tais gêneros. Como afirma Meurer (2000, p. 10), é importante que na escola sejam exploradas situações em que os alunos tenham contato com um grande número de gêneros textuais, levando-os a conhecer os elementos implicados em seu uso. Dessa forma, “o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso”.

O estudo das abordagens relacionadas à noção de gênero é essencial também para a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem. Com o conhecimento dessas noções os profissionais poderão explorar, além das regularidades típicas dos gêneros em si, as regularidades nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados.

Ainda sabe-se pouco sobre a linguagem realmente utilizada

nos diversos contextos das atividades humanas atuais, portanto a pesquisa e o ensino baseados no estudo dos gêneros textuais poderão estimular futuros estudos de como os textos são organizados e os sentidos construídos.

Referências bibliográficas

- BEZERRA, B. G. *A resenha como tarefa acadêmica no ensino superior: um enfoque de gênero*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Fortaleza, 2000.
- BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2000 pp. 17-45.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999, pp. 137-216.
- FORTKAMP, M. B. M. & TONITCH, T. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis/UFSC: Ed. Insular, 2000.
- RODRIGUES, B. B. *Estratégias de Condução de Informações em Resumos de Dissertações*. Florianópolis: UFSC, 1998 (tese de doutorado).
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas (tradução de R. H. R. Rojo). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In Y. Reuter (org) *Les Interactions Lecture-Écriture*. Neuchâtel, Suisse: Peter Lang S. A. Ed. Scientifiques Européennes, 1993.

Gestualidade e voz: continuidade e/ou descontinuidade no processo de referenciação em aquisição da linguagem ¹

Patrícia Silva de Lira

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: *This work is interested in the inquiry of a possible relation between the verbal language and the non verbal (gestures) and verbal (linguistic and paralinguistic resources) in the referential process in mother-baby interactions.*

PALAVRAS-CHAVE: *gestualidade, processo referencial, interações.*

I. Introdução

Na aquisição da linguagem, a noção de referência se caracteriza de maneira diversa das concepções clássicas de referência (Russel, 1905; Strawson, 1950; Donnellan, 1966), enquanto etiquetagem. Isto ocorre devido à impossibilidade de precisar o que é meramente referência, no sentido identificatório, e o que extrapola a identificação, passando ao declarativo (no sentido de dizer algo sobre algum objeto no mundo). Tal compreensão torna-se possível apenas por meio da análise contextual dos momentos de emergência da referência pré-lingüística (Cavalcante, 1994).

Adotamos a perspectiva de que a referência se estabelece enquanto processo de referenciação evidenciado no fazer discurso (Marcuschi, 1998). Sendo o período aquisicional, lugar privilegiado para a observação deste processo constitutivamente.

Entre o gesto e a voz

Muitos autores consideram o gesto de apontar o mais explícito comportamento gestual utilizado pela criança para fazer referência a um dado objeto no mundo (Bates, O'Connell, e Shore, 1987., Clark, 1978; Bates, Camaioni e Volterra, 1979. No entanto, para estes autores a concepção de referência está vinculada a noção de etiquetar, destacar o objeto e atribuir significado.

Para nós, o processo de referenciação envolve a construção de objetos de discurso (Marcuschi, 1998). Neste processo, o gesto assume um papel de relevância no estabelecimento da referenciação na interação dialógica na aquisição da linguagem, funcionando como um dêitico discursivo (Marcuschi, 1997). O dêitico discursivo caracteriza-se por:

“(…) organizar, orientar e monitorar o olhar do leitor/ouvinte para uma determinada porção do discurso: é uma dêixis de orientação” (Marcuschi, 1997: 158).

Neste trabalho mostraremos o funcionamento deste gesto no estabelecimento do processo de referenciação na dialogia mãe-bebê.

II. Metodologia

Por ser um estudo longitudinal, envolvendo os dois primeiros anos de vida da criança, foi feita uma análise interpretativa dos dados e não quantitativa. O trabalho foi realizado com uma díade mãe-bebê.

Para o corpus foram utilizados dados coletados e transcritos de uma díade mãe-bebê ². A criança escolhida pertence ao sexo masculino, com idade de treze meses e vinte e três dias. A mãe da criança

escolhida pertence a uma família de nível socio-econômico médio, com nível técnico.

Os dados selecionados para análise centraram-se naqueles que apresentavam episódios envolvendo o uso do gesto de apontar pela mãe e pelo bebê. Na tabela, que encontra-se nos resultados, pode-se observar o tempo (T), a ocorrência ou não do olhar para o objeto (Obj.) ou para o bebê (BB), a ocorrência de gesto (à) e a fala/prosódia da mãe e do bebê.

III. Resultados

Situação 1

A mãe e o bebê (13 meses e 23 dias) estão brincando com brinquedos no quarto do bebê. A mãe aponta e nomeia para o bebê alguns objetos do quarto, porém o bebê não dá atenção ao que é mostrado pela mãe.

No tempo 0:28 o bebê está de frente para a câmera estendendo o braço com firmeza e apontando para a câmera, após o gesto abaixa o braço e permanece na mesma posição e a mãe volta a cabeça para o local apontado pelo bebê. No momento 0:33, o bebê estende novamente o braço, apontando para a câmera, e a mãe novamente volta a cabeça para o local apontado pelo bebê, logo em seguida volta-se para o bebê falando com ele.

T	Olhar		Gesto	Fala/Prosódia (Mãe)	Fala/Prosódia (Bebê)	Olhar		Gesto
	Obj	BB				Obj	Mãe	
0:28	x	x		ε:: u ki foi// hu// Éec. O que foi? hum?	ih::		x	→
0:33		x		ki foi// ki foi digu// ε tja marianni// ε a makina// uma makina// Que foi? Que foi digo? É tia Marianne. É a máquina, uma máquina.	ih:: ih		x x	→ →

Nos exemplos 2:28 e 0:33 na situação 1, é possível observar um olhar compartilhado por mãe e bebê para o mesmo referente — referente este introduzido pelo bebê através do apontar —, e a tentativa da mãe de interpretar o comportamento gestual deflagrado pelo

¹ Este trabalho faz parte do subprojeto *Gestualidade e voz: continuidade e/ou descontinuidade no processo de referenciação na aquisição da linguagem*, — orientado pela Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante —, que se insere no projeto maior, *A Gênese da Referência*. (CNPq 300371/99-3).

² Pertencem ao banco de dados pessoal da orientadora

bebê, a partir das designações que ela dá ao referente até perceber e vocalizar o que o bebê realmente apontava.

Segundo Dore (1979) a caracterização do comportamento gestual é determinada a partir da interpretação dada pelo parceiro adulto ao comportamento gestual da criança. Ou seja, o “status” do comportamento deflagrado vai depender da interpretação que o adulto der a ele. Porém Dore não destaca as considerações do próprio bebê sobre a interpretação de seus comportamentos comunicativos..

Segundo Cavalcante (1994) a compreensão de um comportamento comunicativo (como o gesto de apontar) efetuado pela criança, só pode ser obtida e caracterizada se considerarmos as situações de trocas interativas como um todo, isto é, considerando a criança e o adulto como agentes ativos, que constroem juntos a significação a ser partilhada durante a interação. Este tipo de situação pode ser bem observado nos tempos 9:22 e 9:30 na situação 3, nos quais ocorre uma perfeita interação entre mãe e bebê. É possível observar também situações nas quais a interpretação dada pelo adulto ao comportamento gestual do bebê, nem sempre é a desejada pelo bebê, pois este insatisfeito com a resposta dada pelo adulto volta a insistir no apontar até ser compreendido, como podemos observar no exemplos 2:21, 2:25, 2:26 e 2:28 da situação 2, nos quais o bebê utilizando-se do gesto, indica um objeto (a câmera) que não é interpretado pela mãe levando o bebê a insistir no apontar.

Situação 2

Na situação que se inicia no tempo 2:21 a mãe tenta chamar a atenção do bebê (13 meses e 23 dias) nomeando e apontando para o objeto (carro) e o bebê apenas olha para o objeto. No tempo 2:25 a mãe olha para o apontar do bebê e tenta interpretar o referente. Em 2:26 o bebê insiste no apontar, enquanto vocaliza. E por fim, em

T	Olhar		Gesto	Fala/Prosódia (Mãe)	Fala/Prosódia (Bebê)	Olhar		Gesto
	Obj	BB				Obj	Mãe	
2:21	x	x	→	vamu buʃka u kahu aki// pegukahiu// vei hodri:gu// Vamo buscá o carro aqui. Pega o carro, Vem Rodrigo.		x		
2:25		x		ki fo:i// ε tja mariani//ε// Que foioi? É tia Marianne, é ?	a:	x	x	→
2:26		x			a	x	x	→
2:28		x	→	vea buʃka u kahiu aki// sisködew// vei ka// vei ka// aʃo:://mamaʃ aʃo:eli// kade u mininu// kade u mininu//... Venha buscá o carrinho aqui. Se esconde, Vem cá, vem cá. Achooo. Mamãe achoo ele. Cadê o menino? cadê o menino?	iah: (choringando)	x	x	→

2:28 o bebê continua a apontar choringando e a mãe aponta e vocaliza sobre diversos referentes.

Situação 3

A mãe e o bebê (17 meses e 03 dias) estão no quarto observando fotos. No momento 9:22, a mãe mostra, fala e toca na foto no momento em que nomeia as pessoas que estão na foto. O bebê olha a foto. No tempo 9:30 a mãe olha para a indicação do apontar no bebê que permanece olhando e apontando para a foto, a mãe então elogia o bebê pelo apontar. Durante estes dois momentos não há nenhuma vocalização por parte do bebê.

T	Olhar		Gesto	Fala/Prosódia (Mãe)	Fala/Prosódia (Bebê)	Olhar		Gesto
	Obj	BB				Obj	Mãe	
9:22	x	x	→	... oja//hodri:gu:://hodri:gu noviu//kade vovo// vovo:://kade vovo::// Óia, Rodrigooo. Rodrigo novinho. Cadê vovô ? cadê vovôo ? cadê vovôo ?			x	
9:30	x			mujtu bei// vovo ne digu// vovo// ε vovo// 'ε Muito bem ! Vovô né digo ? Vovô. É vovô. É.			x	→

Em nossa análise pode ser percebido que o funcionamento gestual na aquisição da linguagem se evidencia, aliado ao olhar e a voz, formando uma tríade, na qual elementos lingüísticos, paralingüísticos e extralingüísticos participam da constituição referencial. Atribuir uma relação de continuidade — do gesto para a fala — ou de descontinuidade — gesto/fala — neste processo, descaracteriza o processo em si.

A perspectiva aqui adotada concebe uma visão holística do fenômeno na qual o sentido é produzido na mescla desta tríade (Cavalcante, 2001).

IV. Conclusão

Mediante a análise dos dados, verificou-se que nas situações de interação mãe-bebê o papel do gesto (o apontar) aliado à voz e ao olhar constituem fatores relevantes dentro do processo de aquisição da linguagem. Os gestos do bebê podem ser tomados como dêiticos discursivos, a partir do momento em que dirigem a atenção para um determinado referente, substituindo a vocalização por parte do bebê que ainda não possui a linguagem verbal desenvolvida. Assim exercer a atividade de organizar, orientar e monitorar o campo referencial estabelecido na dialogia mãe-bebê.

Referências bibliográficas

- BATES, E.; CAMAIONI, L. E VOLTERRA, V. (1979). The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In: CAVALCANTE, M. C. B. (1994). *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE.
- BATES, E.; O'CONNELL, B. e SHORE, C.. (1987). Language and Communication in Infancy. In: CAVALCANTE, M. C. B. (1994). *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE.
- CAVALCANTE, M. C. B. (1994). *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE.
- _____. (2001). *A Noção de 'Mescla' na construção dos objetos de discurso na aquisição da linguagem*. Recife, mimeo.
- CLARK, E. V.. (1978). From Gesture to Word: On The Natural History of Deixis in Language Acquisition. In: CAVALCANTE, M. C. B. (1994). *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. UFPE.
- DONNELLAN, K. S.. (1966). Reference and Descriptions Definitives. In: Rosemberg e Travis (orgs.), (1971) *Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey printed in all.
- DORE, J. (1979). Conversational Acts and the Acquisition of Language. In: E. Ochs e B. B. Schieffelin org. *Developmental Pragmatics*, London. Academic Press.
- KOCH, I. V. , MARCUSCHI, L. A. (1998). Estratégias de

- referenciação e progressão referencial na língua falada. In: *Gramática da Língua Falada*, Vol. VII. ed. por Mary Kato, Campinas, EDUNICAMP/FAPESP.
- MACWHINNEY, Brian, FLETCHER, Paul. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. (1997). A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: BARROS, K. S. M.; KOCH, I. V. (orgs.), *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN.
- RUSSEL, B. (1905). Description. In: Rosemberg e Travis (1971), *Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey, printed all.

Antonímia como processo de referenciação

Renata Rodrigues Viegas
Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: This essay has in view to analyse antonymy as a referential strategy; how this semantic relation can be responsible for topical organization. Comprehension of these lexical opposites is fundamental from comprehension of the relation between referenciation and inferencial activities.

PALAVRAS-CHAVES: referenciação; antonímia; inferência; progressão textual

1. Introdução:

Este trabalho¹ - vinculado ao Projeto Integrado “Fala e Escrita: Características e Usos IV”, através do sub-projeto “Referenciação e Atividade Inferencial no Processamento Textual” - visa a analisar a atividade referencial em sua relação com a inferência, dedicando-se à observação da organização textual, sustentada pelas relações antonímicas. O que difere o presente estudo dos demais² é o fato de que, ao invés de adotar um enfoque lexical de uma única relação de sentido, observa esta mesma relação (no presente caso, a antonímia) em uma variedade de *formas textuais* na língua portuguesa. Para tanto, recolheu-se um *corpus* procedente de vários gêneros textuais da fala e da escrita de caráter argumentativo. Quando necessário, analisam-se as características distintivas de cada gênero. Investiga-se também em que medida e de que maneira as relações antonímicas podem ser tidas como responsáveis pelo encadeamento textual nestas formas.

Apresenta-se neste ensaio, a título de ilustração, a análise dos processos de referenciação de um artigo do José Simão, colhido em seu *site* pessoal.

2. Considerações Iniciais:

Defendida pelos manuais de semântica como uma relação existente entre lexemas que apresentam alguma incompatibilidade de sentido (Lyons, 1981), a antonímia, no presente estudo, tenderá a fugir desta aceção corrente, pois mais do que numa relação substitutiva de sentido, os antônimos serão vistos como uma forma de retomada e continuidade textual. Não se nega, no entanto, este caráter substitutivo, pelo contrário, em nome deste mesmo é que eles adquirem características que os especificam como uma *estratégia referencial de cunho inferencial*³ responsável pelo processo de textualização.

Grosso modo, pode-se dizer que a relação antonímica é não só um princípio importante no processo de construção textual ao lado de outras relações semânticas como é uma forma muito utilizada para produzir referentes discursivamente construídos com efeitos de sentido bastante particulares em situações de contraste com finalidade argumentativa; é essencialmente argumentativo o efeito de sentido produzido pela antonímia.

A análise dessa relação de sentido está baseada na relação entre progressão referencial e tópica, realizadas por inferência. A referenciação está sendo concebida aqui como um processo que se realiza no discurso e não necessariamente numa ordem seqüencial imediata, mas em geral de forma mais global. Discurso este que é uma (re)elaboração mental da realidade e no qual fatores não apenas concernentes à língua, mas também sociais, culturais e históricos vão influenciar essa (re)elaboração. Muda-se, assim, o foco, pois o ato de referir deixa de ser uma atividade de “etiquetagem” de um mundo preexistente e passa a ser uma atividade discursiva na qual os refe-

rentes passam a ser objetos de discurso. A referência é, portanto, uma atividade de designação ou representação realizada numa determinada situação discursiva (Marcuschi, 1999), garantindo, assim, a continuidade do tópico discursivo e, conseqüentemente, contribuindo para que o texto se torne coerente.

Há referência quando um item (lexical ou não) é introduzido no texto e depois, retomado (ou não), garantindo assim a progressão referencial do texto e através desta a continuidade tópica. Para Marcuschi (1999), “a progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto” enquanto que a progressão referencial é “a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*”. Essa cadeia estará sendo aqui analisada na sua realização mediante a presença de antônimos na função de continuadores tópicos.

3. Análise do Corpus:

A análise aqui feita não pretende ser exaustiva; fixa-se nas cadeias de referenciação mais significativas produzidas pela continuidade tópica, através da antonímia. Para efeito de exposição, apresentamos a seguir, um quadro com os elementos básicos e a teoria central, tal como exposta por Cruse (1986: 197 a 264):

Tipo	Sub-tipos	Características
Antonyms (comparativo)	{1} Polar antonyms (antônimos polares)	{1} Descritivo: <i>longo : curto</i> (pode ser mensurável)
	{2} Overlapping antonyms (antônimos sobrepostos)	{2} Avaliativo: <i>bom : mau</i> (elogioso ou depreciativo)
	{3} Equipollent antonyms (antônimos equípolos)	{3} Subjetivo: <i>quente : frio</i> (sensações e emoções)
Directional Opposites (movimento contrário)	{4} Counterparts (contrapartes)	{4} Descritivo: <i>male : female</i> (entidades naturais: superfície da Terra, órgãos sexuais etc.)
	{5} Antipodal	{5} Descritivo: <i>máximo : mínimo</i> (extremidades)
	{6} Reversives (reversa)	{6} Ativo: <i>embarcar : desembarcar</i> (verbos que denotam movimento ou mudança em direções opostas)
	{7} Converses (conversa)	{7} Descritivo: <i>antes : depois</i> (paradigma espacial, mas não confinado no domínio espacial)

Tabela 1 – Baseada na análise de Cruse (1986)

- 1 Desenvolvido no NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos de Fala e Escrita) na UFPE, com apoio do CNPq, Processo nº 523612/96-6, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi.
- 2 É exemplo deste enfoque os estudos de Cruse (1986).
- 3 Marcuschi, 2001

O texto na formação do professor e no currículo do Curso de Letras

Rosângela Farias Almeida – Bolsista PIBIC/CNPq
Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal da Paraíba - UFPB / Campina Grande

RÉSUMÉ: Ce travail a pour but d'analyser le curriculum du Cours de Lettres par rapport à la typologie textuelle, y compris l'analyse des programmes des disciplines qui ont le texte comme objet d'étude. Les résultats obtenus nous montrent le besoin de réévaluer ce curriculum surtout en ce qui concerne la relation théorie et pratique d'enseignement.

PALAVRAS-CHAVE: Texto – Currículo de Letras - formação de professor

Introdução

Este trabalho tenta responder ao seguinte questionamento: como estão os programas das disciplinas do curso de Letras da UFPB – Campina Grande - e, especificamente, a disciplina Prática de Ensino, em relação à tipologia textual (teoria e ensino) ? Se essas disciplinas não contemplam esse conteúdo, onde introduzi-lo, de modo que os novos alunos (futuros ou já professores) tenham acesso a essas informações?

Partimos da hipótese de que apenas nos dois primeiros períodos do Curso são apresentadas as teorias sobre tipo e gênero textuais, a fim de estimular o desenvolvimento da competência textual do graduando e que estas não são retomadas, mais tarde, numa perspectiva didática, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, nossa pesquisa tem como objetivo geral *fornecer subsídios para uma avaliação do currículo de Letras*; e como objetivo específico *analisar o currículo de Letras em relação à tipologia textual*.

Esta pesquisa, de base interpretativista, fundamenta-se em princípios teóricos da Linguística Textual (tipos e gêneros textuais) e compreende a análise dos programas das disciplinas do Curso de Letras que têm o texto como objeto de estudo. Nosso *corpus* de análise é constituído pelas disciplinas: Prática de Leitura e Produção de Textos – PLPT- I, II, III; Linguística (I, II, III); Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Prática I); e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Prática II)

Agrupamento de gêneros e progressão didática: uma nova perspectiva para o ensino de leitura e escrita

De acordo com Schneuwly e Dolz (1997), a escola, em sua função de ensinar os alunos a ler, escrever e falar, sempre trabalhou com gêneros, visto que toda forma de comunicação, mesmo as centradas na aprendizagem, cristaliza-se em formas específicas de linguagem. No entanto, no contexto escolar, opera-se um desdobramento, em que o gênero deixa de ser apenas instrumento de comunicação e torna-se objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse desdobramento, o gênero perde, basicamente, a sua essência, de instrumento de comunicação, transformando-se em objeto de ensino, quase sempre descontextualizado, desprovido de qualquer relação com as situações autênticas de uso social.

Desse modo, os gêneros discursivos apresentados na escola partem de uma prática de linguagem fictícia (artificial), uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (1997), a transposição didática dos vários gêneros deve prever o fato de que cada gênero trabalhado em sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência (real, presente no meio social) construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

No dizer de Rojo (1999), os gêneros que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto de ensino tornam-se “gêneros escolarizados”.

Segundo Dolz e Schneuwly (1996), a enorme variedade de gêneros primários e secundários, orais e escritos, em circulação na sociedade e a diferença de complexidade de um gênero a outro, a nível de semelhanças, que caracterizam certos gêneros de um mesmo domínio social de comunicação dificultam a aplicação e transposição didática dos gêneros do discurso.

Nesse sentido, o agrupamento de gêneros, proposto por esses mesmos autores, auxilia a reflexão sobre a seleção de gêneros e a progressão didática a ser organizada numa transposição.

De acordo com Dolz e Schneuwly (op.cit.), é preciso que os agrupamentos de gêneros observem as seguintes exigências:

(1) *Correspondam às necessidades de linguagem em expressão oral e escrita, em domínio essenciais de comunicação em nossa sociedade (inclusive na escola).*

(2) *retomem, de modo flexível, certas dimensões tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;*

(3) *sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (P. 40 – 41).*

Assim, os autores definiram os cinco agrupamentos básicos para a variedade dos gêneros presentes na sociedade: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Os autores deixam claro que os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros, sendo impossível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. O que se torna possível é determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, por isso, os norteadores para um trabalho didático.

Nessa perspectiva, a progressão didática dos gêneros em agrupamentos considera:

a) os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, levando em conta as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico – discursivas;

b) o trabalho sobre um ou vários gêneros através de seqüências didáticas;

c) o enfoque potencialmente espiral, isto é, objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade que aumentam gradualmente ao longo da escolaridade, de modo que um mesmo gênero pode ser apresentado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus de aprofundamento diferentes.

Desse modo, o estudo de textos em sala de aula se torna dinâmico e menos artificial, uma vez que se baseia nas situações concretas de interação social.

A formação do professor de língua portuguesa

Como novas perspectivas de ensino exigem uma preparação, por parte do professor, precisamos observar algumas questões sobre a formação do professor de língua.

Em linhas gerais, a tradição gramatical de estudo da língua tem inspirado um ensino centrado, unicamente, na transmissão das regras da Gramática Tradicional, que privilegia a norma culta da língua, desconsiderando a variação presente nos vários contextos de uso da linguagem.

Essa tradição de ensino continua em vigor na maioria das salas de aula do Brasil. Isso se deve, em grande medida, a uma formação que concebe a língua apenas como um código, dotado de regras e princípios que precisam ser descritos pelo professor e dominados pelos aprendizes.

Entretanto, como lembra Abreu (1998), “a linguagem humana é ao mesmo tempo um código e um fato social” (p.73).

Nessa tradição de ensino, a ênfase nas estruturas gramaticais, isoladas de seu contexto real de uso (os textos) desconsidera o dinamismo da língua enquanto fato social.

Para Abreu (1998), o ensino de gramática deve relacionar-se às necessidades textuais com que os alunos se defrontam (ou se defrontarão) possivelmente em suas interações sociais.

As novas perspectivas de ensino de língua consideram aspectos como a variação lingüística e suas implicações no processo de ensino – aprendizagem. Os próprios PCN (Língua Portuguesa) chamam atenção para o aspecto variacional da língua e, além disso, propõem o texto, enquanto unidade de comunicação, como objeto de ensino, uma vez que é através dele que a língua se atualiza.

Nesse sentido, a teoria dos gêneros discursivos surge como uma nova alternativa para o estudo do texto em sala de aula e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa como um todo.

Resta saber em que medida as novas teorias lingüísticas estão sendo divulgadas na Graduação de Letras.

A abrangência das ementas e a elaboração dos programas das disciplinas.

A atualização do ementário de um curso não ocorre freqüentemente (a cada ano, por exemplo), visto que as mudanças de encaminhamento teórico-metodológico sugeridas na ementa de uma disciplina devem relacionar-se à estrutura global do curso, ou seja, a atualização das ementas de um curso deve prever uma reavaliação de todo seu currículo, o que não pode ser feito de uma hora para outra.

Partindo desse pressuposto, analisamos as ementas das disciplinas selecionadas, considerando, não só sua atualização em relação à teoria sobre texto, mas a sua abrangência em relação às novas perspectivas teóricas para seu estudo, a fim de verificarmos se estas ementas permitem ou não a introdução de bibliografias atualizadas a respeito de texto, uma vez que elas são o ponto de partida para a elaboração dos programas das disciplinas.

Do bloco das disciplinas Lingüística (I, II, III), as ementas das disciplinas I e II dão margem à introdução de teorias recentes de estudo da língua e, conseqüentemente, do texto. Embora a primeira se centre nos primeiros postulados sobre a língua, partindo de uma perspectiva estruturalista, a sua ementa prevê um estudo sobre a variação lingüística e, nesse ponto, a teoria dos gêneros discursivos pode ser introduzida. A ementa da disciplina Lingüística III é a mais abrangente do bloco, pois propõe o estudo das correntes lingüísticas do século XX, tais como a análise da conversação, a análise do discurso e a Lingüística Textual e todas elas dão espaço para introdução das teorias sobre tipologia textual. A disciplina Lingüística II apresenta uma ementa muito fechada, restringindo o seu estudo ao conteúdo de fonética e fonologia.

O bloco de disciplinas de PLPT (I,II,III) tem como finalidade básica o estudo de texto de vários gêneros que serão solicitados ao aluno-professor em sua vida acadêmica, isto é, estas disciplinas visam o desenvolvimento da competência textual do graduando. Deste bloco, as ementas das disciplinas PLPT I e II são bem mais abrangentes que a ementa de PLPT III.

As duas primeiras propõem, respectivamente, um estudo de várias concepções de leitura e escritura de textos, acompanhado de uma prática destas atividades. Essas ementas sinalizam um estudo do texto sob diversas perspectivas e, desse modo, abre espaço para a introdução de propostas atualizadas:

Exemplo 1

Aquisição de conceitos de leitura sob perspectivas diversas. Desenvolvimento de uma metodologia de leitura do texto não-literário verbal e não verbal.

(Ementa da disciplina PLPT I).

A ementa da disciplina PLPT III, por sua vez, limita o seu estudo ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa, gênero muito utilizado na academia.

Não se pode negar a importância desse bloco de disciplinas para o graduando de Letras, uma vez que o familiariza com a produção textual da academia (gêneros acadêmicos), mas no que diz respeito às orientações sobre o trabalho com texto na sala de aula de Ensino Fundamental e Médio, não há nenhuma referência.

As duas disciplinas de Prática de Ensino prevêm, em suas ementas, a orientação teórico-metodológica para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos níveis Fundamental e Médio:

Exemplo 2

Fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no segundo grau (ensino médio).

(Ementa da Disciplina Prática II)

Em se tratando de fundamentos teórico-metodológicos, as ementas destas disciplinas, permitem, claramente, o estudo de novas teorias de ensino de língua. Além disso, a relação teoria e prática de ensino aparecem como princípio básico deste bloco de disciplina.

Com relação aos objetivos e conteúdos propostos pelos programas das disciplinas selecionadas podemos fazer as seguintes considerações:

- Apenas os programas das disciplinas Lingüística III, PLPT I e PLPT II se referem ao estudo de textos enquanto gêneros, por exemplo:

Exemplo 3

Descrever a organização de diversos gêneros textuais, orais e escritos.

(segundo objetivo proposto para Lingüística III)

Prática de escritura de textos acadêmicos: resumos, relatos de experiência, resenhas críticas, etc.

(parte do conteúdo proposto para a disciplina PLPT II)

- As demais disciplinas (PLPT III, Lingüística I e II, Prática I e II) não se referem à tipologia textual.

Um dado interessante que se depreende de todos os programas analisados é que em todas as disciplinas os gêneros discursivos aparecem como recursos de encaminhamento metodológico: leitura de artigos acadêmicos e capítulo de livros, exposição oral, seminários, etc, e instrumento de avaliação. Esse dado é relevante, pois demons-

tra uma realidade: embora as teorias sobre gêneros não estejam sendo discutidas nas várias disciplinas relativas a textos, as diversas circunstâncias de interação social exigem o uso dos mais variados gêneros, o que valida as novas perspectivas de estudo do texto.

Por último, verificamos que a bibliografia sugerida para o estudo de textos em todos os programas analisados não apresenta ainda textos mais recentes sobre tipologia textual.

Em síntese, podemos dizer que, embora as ementas das disciplinas em questão abram o espaço para introdução de novas perspectivas teórico-metodológicas de abordagem do texto, os programas propostos para estas disciplinas parecem não ter aproveitado este espaço.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos dizer que, apesar das novas perspectivas teóricas de estudo de texto e da fecunda produção científica sobre o assunto, os programas das disciplinas analisadas (relativas a texto) não têm demonstrado ainda a divulgação dessas teorias.

Além disso, percebemos uma separação brusca entre teoria e prática de ensino, de modo que as disciplinas finais do curso (Prática I e II) retomam noções teóricas que foram apresentadas nos primeiros períodos do curso, no estudo das disciplinas Linguística I, II e III e PLPT I, II e III, isto é, teoria e prática aparecem em momentos

estranques, quando, na verdade, deveriam estar relacionadas.

Todos esses resultados apontam para a necessária reavaliação do currículo de Letras, a fim de que seja oferecida uma formação mais consistente ao graduando, principalmente, no que se refere à articulação entre teoria e prática de ensino.

Referências bibliográficas

- ABREU, Antonio Suárez. Ensino de português: interface entre gramática e texto. In: VALENTE, André (org.). *Língua, linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998: 73-83.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrit: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, Namur, n° 36/37, 1996: 31- 49.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, 1999.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: y. Reuter. *Les interactions Lectures- écriture, Actes du colloque Theodile- Crel*. Berlim: Peter Lang, 1994: 155- 174.
- SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. The school genres – from language practices to teaching objects. *Repères*, 15, 1997.

Modalização vocal e referência na aquisição da linguagem ¹

Soraia Batista Cavalcanti

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: This work consists in investigate the modifications prosodics of the maternal speech relevance addressed to the infant inside of the maternal referential process or be, as certain and to comprehend which ones the perceptible vocal traces in the activity of the reference along the interaction mother - baby.

PALAVRAS-CHAVE: modificações prosódicas; discurso maternal; processo referencial.

I. Introdução

O intuito deste trabalho consiste em averiguar a relevância das modificações prosódicas da fala materna dirigida ao infante dentro do processo de referenciação materno. A perspectiva visa compreender melhor quais os traços vocais perceptíveis na atividade referencial ao longo da interação mãe - bebê.

A fala materna dirigida ao infante, também chamada “manhês”, apresenta diferentes características em relação à fala utilizada em circunstâncias normais. Tipicamente, caracteriza-se pela presença de pequenas sentenças gramaticais, repetições, simplicidade sintática, elevação de altura, grande número de perguntas e imperativos, como também uso de itens lexicais infantilizados ou em diminutivo (Snow & Ferguson, 1977).

Através desse tipo característico de fala, na interação dialógica com o bebê, a mãe significa e interpreta as manifestações gestuais e corporais do infante, que a partir de então ganham conteúdo simbólico. Nessa perspectiva de passagem do corpóreo para o simbólico, que se sustenta na atividade do fazer discursivo, é que buscamos pontuar as modificações da fala dirigida ao bebê.

II. Metodologia

A metodologia adotada se baseia num estudo longitudinal e naturalístico envolvendo uma díade mãe - bebê. O corpus do trabalho é composto por dados coletados e transcritos ², correspondendo a registros quinzenais feitos em vídeo cassete (total de 12 sessões), com duração média de vinte minutos cada, gravados em situação natural na casa da díade, desde os treze meses de vida do bebê até os vinte e quatro meses.

III. Resultados

Com o objetivo de caracterizar pontualmente aspectos relevantes dentro do processo de referenciação materno, subdividimos a análise do corpus de acordo com categorias criadas a fim de especificar qual o objeto-de-discurso focalizado pela mãe. São essas as categorias:

- (1) O referente é um objeto/ ação
- (2) O referente é um local
- (3) O referente é a língua

Observou-se que dentro das situações que se encaixam na categoria (1), a mãe ao fazer referência a um objeto utiliza-se amplamente do uso de diminutivos aliados a uma qualidade de voz característica: o *falseto*, sendo também observáveis repetições de itens lexicais, assim como o alongamento enfático de sílabas em determinadas palavras. A presença destes elementos na prosódia materna tem outro funcionamento do que o de somente facilitar o desenvolvimento da linguagem (Cavalcante, 1999), cabendo a eles o papel de funcionarem como monitores cognitivos dentro do processo de referenciação.

Situação 1 (Idade do bebê: Quinze meses e treze dias)

Mãe e bebê no quarto em contexto de brincadeira. Mãe aponta para a cortina e faz referência a dois objetos: uma casa de passarinho e um trem.

//ke'de a 'otra ka'zia//

(Cadê a outra casinha?)

Bebê olha para objeto

//a'li//ke'de//'o u tre'ziw //

(Ali! Cadê? Olha o trenzinho)

Bebê vocaliza

//'hu//

//tre'ziw a'li//ka'de u 'trej//

(Trenzinho ali. Cadê o trem?)

Bebê permanece olhando para objeto

Nesta situação observa-se que a mãe introduz e identifica o referente através do uso de diminutivos (casinha/ trenzinho) com qualidade de voz característica de *falseto*, valendo-se também da repetição do mesmo item lexical (trem) preservando e dando continuidade ao referente. Trata-se, portanto, de uma estratégia de referenciação. No entanto, muito mais do que referir, esses elementos prosódicos aliados ao apontar da mãe orientam o foco de observação e atenção do infante, exercendo uma função dêitica. A dêixis discursiva, segundo Marcuschi (1997:158), “*não se trata, primariamente, de uma atividade de referir entidades lingüísticas ou proposições como tal, e sim de organizar, orientar e monitorar o olhar do leitor/ ouvinte para uma determinada porção do discurso: é uma dêixis de orientação. Portanto, mais do que referir, parece que os dêiticos discursivos são funcionalmente adequados para gerar focos de atenção.*” Nessa perspectiva, adotamos o ponto de vista de que os elementos prosódicos assumem funções que se assemelham aos dêiticos discursivos propriamente ditos. No entanto, ao invés de chamarem a atenção para uma determinada porção do discurso esses elementos focalizam referentes do contexto imediato, ou seja, apontam, orientam, monitoram o olhar do infante para o objeto.

Neste exemplo, verificam-se estratégias de referenciação dife-

¹ Este trabalho faz parte do Subprojeto: Modalização vocal e referência na aquisição da linguagem, vinculado ao Projeto: A Gênese da referência.

² Corpus do acervo pessoal da orientadora.

Situação 2 (Idade do bebê: Quinze meses e vinte e três dias)
 Mãe e bebê brincando com brinquedos no quarto do bebê. Mãe aponta e faz referência ao dominó.

//vabuʃ'ka:'li ũnego'siŋw// pa'ʒetj bri'ka//
 (Vá buscar ali um negocinho pra gente brincar)
 //vabuʃ'ka domĩnoi'no// 'va//
 (Vá buscar o dominó, vá) Bebê olha para dominó

//'ta:'li 'o//
 (Está ali, olhe) Bebê
 permanece olhando para dominó

//vabuʃ'ka domi'no// pahodrigw bri'ka:'li//
 (Vá buscar o dominó pra Rodrigo brincar ali)
 //'vaj//tu'trajʃ pra'mi// 'visj ho'drigw//
 (Vai, tu traz pra mim, visse Rodrigo)
 //'traiʃ pra'ka//'o//'vamw bri'ka//'vamw//
 (Traz pra cá, olha, vamos brincar, vamos/
 //ka'de udomi'no//ka'de//
 (Cadê o dominó? Cadê?)
 //'a'li ha'paiʃ//a'li//'vaj pe'ga udomi'no//
 (Ali rapaz, ali! Vai pegar o dominó)
 //'vaj//a'keɫa ka'ʃia:'li 'preta//'vaj//
 (Vai! Aquela caixinha ali preta. Vai!) Bebê não olha para local especificado pela mãe.

enciadas das utilizadas na Situação 1. A mãe além de fazer uso de diminutivos, assim como repetições de itens lexicais enfatizados por uma qualidade de voz específica: o *falsetto*, utiliza-se de estratégias nominais que recobrem relações hiperonímicas.

Observe que o objeto, no caso o dominó, é introduzido pela mãe através do nome genérico: “Negocinho”, sendo posteriormente retomado e especificado pela palavra: “Dominó”. Trata-se de uma relação hiperonímica na qual o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte. O mesmo ocorre quando a mãe retoma a palavra dominó pela expressão “Caixinha preta”. Note-se

que o objeto ao longo da interação vem sendo gradativamente especificado pela mãe:

Negocinho → Dominó → Caixinha Preta

Aliada a essa estratégia de referenciação, não muito comum na fala (Marcuschi, 1998: 8), a mãe também utiliza-se do emprego de dêiticos discursivos que auxiliam na orientação e monitoração do olhar do infante para o objeto-do-discurso.

A progressão referencial através do uso de hiperônimos, apesar de pouco utilizada na fala da mãe, demonstra o quão complexo é o processo de referenciação na interação mãe-bebê.

IV. Conclusão

Através da análise dos dados, foi possível concluir que a fala materna dirigida ao infante é estruturada no intuito de focalizar e destacar objetos-de-discurso dentro do contexto imediato.

A mãe utiliza-se de diversificadas estratégias de referenciação na interação com o bebê. Seja através da presença de elementos prosódicos, que por si sós apresentam função dêitica, ou mesmo nas situações em que a mãe gradativamente especifica, através de associações, o objeto-de-discurso ao qual faz referência. Ambos os casos exemplificam e comprovam o quão complexo é a fala dirigida ao infante, responsável por introduzir e orientar o bebê no processo de referenciação.

Referências Bibliográficas

- CAVALCANTI, M. C. B. (1999). *Da voz à língua: A prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese de Doutorado. UNICAMP
- MARCUSCHI, L. A. (1998) Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita do português brasileiro. *A sair nos: Anais do I colóquio internacional de língua portuguesa*. Berlim.
- MARCUSCHI, L. A. (1997). A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva.
- In: BARROS, K. S. M; KOCH, I. V. . *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRRN.
- SNOW, C. E. & FERGUSON, C. (orgs) (1977) *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortografia, adivinhas e ensino de língua

Surama Fernandes da Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ABSTRACT: *This paper analyses riddles which are formed by phono-orthographic strategies, observing their contribution to the formation of the riddle and their relation to the mother tongue teaching through using some games in the classroom.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ortografia, adivinhas, jogos, língua portuguesa.*

Introdução

Na perspectiva lingüística, as adivinhas são textos verbais que resultam de relações sintático-semântico-pragmáticas (cf. Pepicello & Green, 1984), formados pelo par pergunta-resposta, sendo que a resposta está contida na pergunta de modo cifrado, velado ou inesperado (Saraiva, 1998; Dionisio, 2000); são jogos de linguagem em que a relação entre fatos semânticos e informações pragmáticas subsidiam uma interação baseada num *saber* e numa *curiosidade* (Jolles, 1976; Abaurre e Possenti, 1993).

Neste artigo, iremos mostrar as contribuições didático-pedagógicas das adivinhas para o ensino de língua portuguesa através de jogos com as adivinhas formadas por estratégias fonó-ortográficas, ou seja, adivinhas visualmente orientadas que exploram os conhecimentos das convenções de soletração e a estrutura do sistema ortográfico, bem como dos sistemas de enumeração conhecidos em sociedades letradas (cf. Pepicello & Green, 1984; Dionisio, 2000).

Do corpus geral da pesquisa, foram selecionadas cerca de 160 adivinhas. Sendo a adivinha por si mesma um jogo de linguagem, composta pelo par pergunta-resposta cujo sentido resulta da interação entre aspectos lingüísticos, saberes e crenças, buscamos fazer uma correlação entre o jogo lingüístico das adivinhas e outros tipos de jogos largamente apreciados nas várias fases da infância, pois os “jogos constituem uma das raras atividades espontâneas da infância, que permite a leitura de suas representações e ver desenvolverem-se as funções semióticas” (Brougère, 1998: 85).

A novidade do trabalho com jogos neste projeto está, não no caráter inventivo dos jogos, mas na reutilização de jogos clássicos, adaptando-os ao uso conjunto com as adivinhas fonó-ortográficas dando-lhes nova feição e, na maioria das vezes, tornando-os mais dinâmicos e atrativos por se tratar de dois jogos em um.

A seleção de jogos para não foi aleatória. “A forca”, por exemplo, é um jogo muito interessante, pois promove o desenvolvimento do trabalho em equipe, a prática de leitura (em voz alta), o aprimoramento da coordenação motora e, principalmente, ampliação do raciocínio lógico, ao fazer inferências significativas para a resolução das adivinhas.

Identificamos três estratégias principais utilizadas na construção do enigma em adivinhas fonó-ortográficas que, segundo Pepicello & Green (1984) podem ser:

a) Adivinhas que exploram os nomes das letras do alfabeto;

Ex: O que é, o que é?

Uma coisinha que
Não cheira nem fede,
Mas você enxerga,
E é o que ela pede!
R- Letra V. = Vê!

b) Adivinhas que exploram a equivalência entre numerais romanos e numerais arábicos que formam uma palavra:

Ex: Quatro romanos e um inglês estavam num avião. Qual o nome da aeromoça?

Resposta: **Ivone. (IV + one)**

c) Adivinhas que exploram as formas das letras e dos numerais.

Ex: Qual é o número que virado de cabeça para baixo fica maior? Resposta: **Número 6 = Número 9**

Nestas três categorias, a orientação visual aparecem em maior ou menor grau. A partir desta

análise e classificação, passamos a elaborar atividades e jogos, para o Ensino Fundamental, utilizando adivinhas fonó-ortográficas, as quais constituem cerca de 60% do corpus analisado.

Jogos desenvolvidos

1- A forca

Objetivo: Revisar o alfabeto, através de uma atividade lúdico-interativa utilizando as adivinhas.

Desenvolvimento da atividade:

- A professora deve afixar a forca no quadro-negro;
- As palavras a serem descobertas devem ter ser escolhidas previamente;
- A turma é dividida em dois grupos. Cada aluno deve participar, escolhendo as fichas que contém as adivinhas;
- A professora escolhe um representante de cada grupo. Os dois representantes lêem as adivinhas para o seu respectivo grupo e este tenta desvendar o enigma; se a resposta for uma letra constituinte da palavra da forca, a equipe marca ponto. Caso contrário, a professora cola uma parte do corpo no boneco da forca;
- As letras constituintes da palavra da forca deverão ser afixadas no quadro, próximo à forca, pelos próprios alunos;
- A professora poderá escrever no quadro ou anotar numa folha de papel a equipe que marcou ponto.

Material utilizado: Uma Forca desenhada em uma cartolina, um desenho de um boneco com os membros destacados do corpo (cabeça, pernas, braços, etc), um fichário contendo as adivinhações que tenham como tema-título uma letra do alfabeto, e dois fichários com o alfabeto completo.

2- Jogo da memória

Objetivo: Revisar as vogais e explorar a atenção e concentração, através de uma atividade lúdico-interativa utilizando as adivinhas.

Desenvolvimento da atividade:

- Os cartões com os enigmas e respectivas respostas são afixados no quadro; embaixo de cada número haverá uma adivinhação ou a resposta..
- A turma é dividida em dois grupos; todos os integrantes do grupo participa tendo sua vez indicada pela professora..

Os alunos deverão escolher dois números do quadro e tentar formar pares de pergunta-resposta. Se um grupo não responder, passará a vez para o outro. Ganha o grupo que acertar o maior número de pares.

Material utilizado: Papel colorset, sulfite e lápis hidrocor.

1	2	3	ADIVINHA: O que está no começo do amor e no fim da rosa?	RESPOSTA: A letra Q	ADIVINHA: Ô dó! O que falta esse mundo para ser um sujeito só?
4	5	6	ADIVINHA: Tem no meio da rua, Não tem no mar, Mas tem no luar?	RESPOSTA: A letra I I + mundo = Imundo .	ADIVINHA: Adivinhe, o que é pra já! Qual a letra que é ave quando é má?
7	8	9	RESPOSTA: A letra A .	ADIVINHA: Essa é fácil, assim espero. Sem tirar nem por é igual a zero.	CORINGA: Jogue outra vez!!!
10	11	12	RESPOSTA: A letra E . E + ma = E ma.	RESPOSTA: A letra U .	CORINGA: Passe a sua vez!!

3. Palavra cruzada

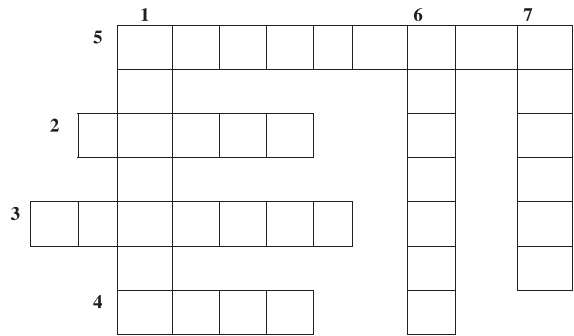
Objetivo: Treinar ortografia, através de uma atividade lúdico-interativa utilizando as adivinhas

Desenvolvimento da atividade:

- Os alunos trabalharão em dupla. Cada dupla receberá uma cruzadinha e um fichário com adivinhações.
- Cada dupla escolhe uma carta por vez. Ao responder a adivinha, a dupla procura na cruzadinha o espaço correspondente e tenta encaixá-la.
- No fichário, haverá adivinhas cujo tema-título não se encaixa nos espaços, misturadas com as adivinhas que trazem as palavras-chaves. O tempo deve ser cronometrado. Ganham as duplas que primeiro completam a cruzadinha.

Perguntas:

- Qual o verbo que lido às avessas é o mesmo?
- Quatro romanos e um inglês estavam num avião. Qual era o nome da aeromoça?
- Qual a estação mais fria do ano que se trocamos uma letra fica o lugar mais quente?
- Qual a capital de um país europeu, cujo nome invertido quer dizer um sentimento?
- Sou uma pobre coitadinha,
Das ovelhas sou cobertura;
Não devo nada a ninguém
Sou clarão em noite escura?
- Qual a palavra de sete letras que se tirarmos cinco, ficam onze?
- Qual a palavra de seis letras que tem mais de quarenta acentos?



Respostas: 1-Reviver; 2- Ivone; 3- Inverno; 4-Roma/Amor ; 5- Relâmpago; 6- Alfabeto; 7- Ônibus.

4- Caça-palavras:

Objetivo: Promover o treino ortográfico, o desenvolvimento da percepção visual e concentração através de uma atividade lúdico-interativa utilizando adivinhas.

Desenvolvimento da atividade:

- Cada aluno recebe uma folha com o diagrama das palavras cruzadas e as respectivas adivinhas;
- Os alunos deverão desvendar o enigma das adivinhas e procurar o tema-título no diagrama;
- Os temas-título poderão ser encontradas nas posições: vertical, horizontal ou diagonal.

Perguntas:

- Qual a palavra que tem 23 letras? **Alfabeto**.
- Qual o nome da madeira que diminuída a quarta letra diz que não é tarde? **Cedro/Cedo**.
- Não deixam de ser irmãs,
Cada qual bem diferente.
Um endireita os quebrados
Que surgem na nossa frente.
Outro é beleza de sons tocados por muita gente.
R- Concerto/concerto.
- Uma irmã sai no domingo,
É bagunça e gritaria,
Emoção e alegria,
Vai com a gente ao futebol.
Outra irmão fabrica pingo
Numa grande trabalhadora
Pela mão da lavadeira
Antes da roupa ir pro sol.
R- Torcida.
- Qual a roupa que quando a mulher vai vestir manda o povo ir-se embora? **R- Saia.**
- O que é que tem quartos e não tem salas, tem meias e não tem pés? **R- Relógio.**

SUBNFIGLJFHSCCSAWWERINDAMINHKLSSAIARITI
QPERGUNMIOOLODALFABETOSIOPYORERTOMAN
SMASRTUHHNIONILSIERTOPAOKLALSJJHSIEMNM
MARTIONHCGFESHARTUIERQWIRKFFHGKLOEPORT
ZIRTRANDEIOMEJDHRUHWLLAKSCJHDHAUENXAI
SALVIONRJEKSIRASEIRTIUPQAERUIFCENAEDAJO
MANDIITARUWITAKLINMANHSUFYEDLAJFPOAKD
FACDIOYUIEYROSKURELOGIOESLEJFAHOSJHDMI
DADIVGHECEDROCEDOLALDKKFSELIDARIARETI

Considerações Finais

De acordo com Lopes (2000:45), ampliar o raciocínio lógico “é um dos potenciais que mais necessita de exercícios para ser desenvolvido, pois as crianças apresentam forte tendência à preguiça mental e, acostumando-se a ela preferem não pensar para solucionar problemas [...]”. Esta tendência se agrava ainda mais com a crescimento da sociedade atual, tão consumista e que digerem tudo que a tv apresenta, principalmente os “atraentes jogos de tv e os brinquedos eletrônicos.”

É interessante observar que as adivinhas promovem o desenvolvimento de habilidades como antecipação e estratégia que aliadas à outras tão essenciais (coordenação motora, organização espacial atenção e concentração, etc) promovidas pelos jogos apresentados, podem preparar as crianças para desenvolver as áreas afetiva, cognitiva e corporal, as quais devem ser desenvolvidas simultânea e concomitantemente, pois o desequilíbrio dessas áreas pode acarretar “uma desorganização do indivíduo em sua dimensão global” (cf. Lopes, 2000:19).

Os resultados deste projeto, mostram que é possível aumentar o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança, em sala de aula, através de atividades e jogos que podem ser facilmente confeccionados e aplicados ao ensino de língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. & POSSENTI, S. *Língua Portuguesa: Vestibular da UNICAMP*. Campinas, Globo. 1993.
- BROUGÉRE, G. *Jogo e educação*. [Trad. Patrícia C. Ramos] Porto Alegre, Artes médicas. 1998.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. [trad. Guido de Almeida]. São Paulo, Summus. 1987.
- DIONISIO, A. P. DIONISIO, A. *Imagens na oralidade*. Tese. UFPE. 1998.
- DIONISIO, A. *Adivinhas: da calçada à sala de aula*. UFPE. Recife (mimeo). 1999.
- JOLÉS, A. *Formas Simples*. São Paulo, Cultrix. 1976.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. 1996.
- LOPES, M. da G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo, Cortez. 2000.
- MARINI, D. *Um estudo das adivinhas: o jogo verbal*. Tese de mestrado. Unicamp. 1999.
- PEPICELLO, W. J. - GREEN, T. A. *The language of riddles*. Columbus, Ohio State University Press. 1984.
- SARAIVA, A. *Enigmáticas e poética das adivinhas populares portuguesas*. Fundação Joaquim Nabuco, Folclore 253-A. 1998.

Dificuldades do professor em leitura e escrita: obstáculo ao bom desempenho do aluno

Symone Nayara Calixto Bezerra
Fabiola Cordeiro de Vasconcelos

Universidade Federal da Paraíba - UFPB / Campus II

RÉSUMÉ: *Le projet "Surmontant les difficultés linguistiques du professeur: une option pour améliorer la production de l'élève" a essayé de découvrir, travailler et diminuer les difficultés linguistiques des professeurs, tout en analysant son influence dans la formation des élèves autant que lecteurs et producteurs de textes. C'est le développement de ce projet que nous traiterons dans cet article.*

PALAVRAS-CHAVE: *dificuldades lingüísticas, ensino de leitura e escrita.*

Introdução:

A situação atual relativa ao ensino da língua nas séries escolares iniciais das escolas públicas revela graves dificuldades referentes ao tratamento das questões lingüísticas, apontando para a necessidade de reflexões acerca dos diferentes fatores envolvidos nesse ensino e da busca de alternativas que visem a minorar os muitos problemas que o caracterizam.

Partindo do pressuposto de que professores com dificuldades para produzir e interpretar textos também têm dificuldades para conduzir e avaliar atividades dessa natureza, quando desenvolvidas por seus alunos, planejou-se um trabalho sistemático junto ao professor, visando a tratar algumas das suas dificuldades lingüísticas e, desta forma, melhorar o tratamento dado por ele às questões da língua na sala de aula, beneficiando de forma indireta os seus alunos. Este trabalho consistiu no projeto de extensão "Superação de dificuldades lingüísticas do professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno", desenvolvido entre os meses de maio de 2000 e fevereiro de 2001.

As ações do referido projeto aconteceram numa das escolas da rede pública municipal de Campina Grande - PB e tiveram como público-alvo dezoito professoras do pré-escolar e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscaremos, de forma sintética, apresentar as atividades já efetivadas e os resultados parciais obtidos nesse período inicial de vigência.

Fundamentação teórica:

É inegável o papel extremamente relevante da escola na viabilização, aos alunos, do acesso aos saberes lingüísticos que possibilitem aspectos como a comunicação, o acesso à informação e a produção de conhecimentos. O que se constata, no entanto, é que são justamente a leitura e a escrita os elementos prioritariamente determinantes do "fracasso" escolar de grande parte da clientela escolar, fato que denota a incapacidade e a dificuldade da escola para ensinar a ler e escrever e para possibilitar aos alunos a eficiência no uso da linguagem.

Isso ocorre devido a fatores de várias ordens, inclusive o fato de os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental advirem de uma formação precária, apresentando sérios problemas na utilização da língua escrita e, conseqüentemente, tendo dificuldades em propor, desenvolver e avaliar, nas aulas de língua materna, atividades voltadas à expressão escrita e à leitura.

Segundo Cagliari (1992), há outro aspecto importante que relaciona os professores à problemática do ensino de língua materna. Como demonstra o autor, sem dispor de uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de lingua-

gem. O professor de língua materna, por isso, tem que ser um profissional competente, que conhece profundamente a língua portuguesa, afinal, não pode ensinar o que não sabe.

Como ressaltam Geraldí (1999) e Possenti (1999), embora novas perspectivas referentes ao ensino de Língua Portuguesa dêem ênfase à necessidade de viabilizar aos alunos o acesso ao universo textual que circula socialmente, ensinando a sua produção e interpretação, a maioria dos professores ainda prioriza atividades que valorizam a metalinguagem (conceitos, regras, exceções...), quando muito trabalhando com textos extraídos dos livros didáticos, quase sempre fragmentados e distanciados dos interesses e necessidades dos alunos.

Segundo Cagliari (op. cit.), algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas, pois a escrita continua sendo entendida como espelho da fala e um bom texto, como aquele que não contém erros ortográficos. Somando-se a essa postura o desconhecimento da realidade lingüística da criança, pode-se entender melhor por que a escola custa tanto a ensinar e o aluno sofre tanto para aprender.

Analisando a problemática do ensino de língua materna nas séries escolares iniciais, Antunes (1988) propõe uma reorientação do mesmo, sugerindo uma revisão tanto de conteúdos quanto de metodologia, o que implica uma questão muito mais ampla: a revisão da formação dos professores. Esta visão é compartilhada por Soares (1999), que defende a idéia de que as novas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita exigem direção e orientação pedagógicas que só podem ser exercidas quando fundamentadas num conhecimento consistente tanto do processo de aprendizagem quanto da língua escrita, objeto desse processo. O desafio maior, segundo a autora, é socializar esse conhecimento entre os professores.

O professor de língua materna, assim, tem que ser um profissional competente, deve ter um conhecimento apropriado da realidade lingüística, o que lhe tornará possível a adoção de soluções metodológicas que viabilizem de forma mais agradável e produtiva o processo de aprendizagem da língua. Segundo Cardoso e Teberosky (1991), é preciso a este profissional a consciência de suas limitações e a busca de superação a partir de oportunidades para discutir sua prática cotidiana.

Ações desenvolvidas:

Com a finalidade de detectar as dificuldades das professoras em relação à utilização da leitura e da escrita e de torná-las conscientes da necessidade de superá-las, organizaram-se situações para a realização de produções escritas pelas professoras. A partir delas, identificados os problemas mais recorrentes, priorizaram-se encontros periódicos para estudo e também momentos voltados à discussão coletiva de temáticas de interesse tanto das professoras, quanto do desenvolvimento do projeto. Foram abordados, por exemplo, aspec-

tos como leitura, reescritura textual, letramento, a importância do trabalho com os jornais no ensino de língua materna, entre outros.

Os encontros foram acompanhados por observações semanais nas salas de aula das docentes, para constatar a sua atuação e o desempenho dos alunos. O acompanhamento da prática pedagógica das professoras em relação ao ensino de língua materna foi seguido de discussões acerca dos aspectos percebidos, de trocas de informações e opiniões entre a professora e a equipe do projeto e, quando possível, da análise dos recursos didáticos utilizados e das produções textuais escritas dos alunos. Como culminância das observações efetuadas durante meses, ao final do ano letivo foi entregue a cada professora um relatório concernente aos aspectos verificados em sua prática, com sugestões, destaque de iniciativas consideradas positivas, saliência dos progressos constatados na prática da professora e no desempenho dos alunos, etc. Tal relatório foi discutido num encontro entre a professora, a bolsista que observou as aulas e a coordenadora do projeto.

Constatações:

Foram detectadas, na realização do trabalho, muitas dificuldades das professoras em relação à produção e à compreensão textuais e ao domínio dos aspectos gramaticais.

As produções textuais escritas realizadas pelas professoras nas situações iniciais de trabalho apresentaram dificuldades de diferentes naturezas. Apresentaremos, a seguir, os principais problemas constatados, exemplificando-os com trechos extraídos dessas produções¹:

* Desconexão das idéias

“Me senti no começo sem vontade de participar. Com o desenrolar da dinâmica fiquei mais a vontade. Me afastei porque achei que as colegas podiam continuar sózinhas. A impressão que tive foi que é muito difícil trabalhar em grupo não existe interação entre as pessoas, dificultando assim o trabalho em qualquer grupo.”

* Truncamento

“A princípio não queira participar por medo de encher o balão, depois que tive ajuda participei sem nenhum receio para desenvolver o restante, inclusive tive estímulo para convidar a colega. Numa participação sem medo do que poderia acontecer, porque que faz, ou seja produz espera algo e esse algo era cumprir todos os objetivos dados pela instrutora e minha capacidade pessoal.”

* Inadequação da pontuação

“A história nos conta, o encontro de Chico Bento com o seu amigo na saída da escola. Chico, sempre resmungando. Pois não queria ir para a escola achava que era uma perda de tempo frequentá-la, daria mais importância a leitura de gibí.”

* Falta de unidade semântica

“O texto relata o diálogo entre Chico e o colega. Chico estava chateado pois a professora o enchia de atividades, e não lhe sobrava tempo para ler o gibí, que ele gostava tanto.

No caminho ele encontrou um menino que não sabia ler e nem contar e ficou fazendo-lhes perguntas o tempo todo com medo de se perder. No seu passeio, e o Chico sabia responder a todas.

Depois desse fato o Chico compreendeu que a escola era importante, pois ele conseguiu ajudar o Zé, levou-o a escola, e disse para si: Eu sou feliz! E serei mais feliz quando todos tiverem escola e souberem ler os meus gibis.”

* Ambigüidade

“No meio do caminho, Chico encontra uma pessoa, pedindo

informação e diz que é novo na redondeza e pede orientação de onde fica a vila, que era para onde estava indo. Admirado, Chico percebe a placa indicando à direção da vila por traz do rapaz e mostra pra ele. Envergonhado ele diz que não sabe ler e que nunca teve oportunidade de estudar, deixando Chico admirado por causa do seu tamanho e fazendo com que ele o ajudasse a encontrar a vila.”

* Repetição excessiva de termos lexicais

“Algumas pessoas conseguem realizar algumas atividades físicas com muita facilidade enquanto que outras realizam estas mesmas atividades com certas dificuldades, isto é, se cansando facilmente.

Estas pessoas que vivem se cansando estão precisando melhorar a sua forma física.

Mas, o que é ter uma boa forma física?

Para manter uma boa forma física são necessários três elementos:

- uma boa resistência física,

- músculos fortes para realizar todas as ações que o corpo precisa.

- e flexibilidade com o corpo.

Como conseguir tudo isso? Só através de exercícios diários que conseguirmos ter músculos fortes, boa resistência e flexibilidade com o corpo sem muito esforço.”

* Descontextualização

“- Hum!!! Não suporto mais!

- O que está acontecendo Chico, que reclama tanto? - Você não percebeu que a professora nos encheu de tarefas? É muita coisa! Lê dois capítulos de um livro, responder questionário, escrever redação. Desejaria a tarde disponível para ler gibis. Já fico a manhã toda na escola, diariamente! Isto bastaria! Vou terminar deixando de ir a escola e acabou-se.”

Constatou-se, na prática das professoras, uma preocupação exacerbada com o ensino da gramática, em detrimento de um trabalho voltado ao conhecimento e à utilização da diversidade textual. Embora enfatizando o tratamento da metalinguagem, elas demonstraram possuir noções equivocadas a respeito de determinadas categorias gramaticais, afirmando às crianças, por exemplo, que “as preposições em e não não são consideradas monossílabas por não serem palavras” e que “os pronomes se, me, mim, comigo, o, a, os, as, só são pronomes quando vêm depois do verbo”.

Verificou-se também a falta de domínio pelas professoras do conceito de letramento, que é central na proposta pedagógica em vigor nas escolas do município, percebendo-se existir uma confusão entre letramento enquanto programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do município e letramento como conceito mais geral, que nada mais é do que o fundamento de tal proposta.

Perceberam-se ainda problemas relativos ao modo de avaliação das produções textuais dos alunos por algumas professoras, que muitas vezes deram mais ênfase a aspectos como ortografia e estética da atividade, relegando a segundo plano a idéia expressa, o fato de o produtor ter atingido ou não os objetivos comunicativos previstos. Comprovou-se a ausência de uma prática de avaliação estável e embasada em critérios bem definidos e o tratamento das produções textuais dos alunos como produtos incapazes de serem revistos, reanalisados e refeitos.

Acreditamos que as dificuldades linguísticas das professoras, aliadas ao desconhecimento das novas concepções teóricas referen-

¹ Os trechos dos exemplos são transcrições fiéis das produções textuais realizadas pelas professoras.

tes ao ensino de língua materna e à sobrecarga de atividades que as impossibilita de estudar, organizar e planejar com cuidado as aulas e tarefas propostas aos seus alunos, são fatores que têm papel preponderante na problemática do tratamento dado às questões lingüísticas na escola e que foi motivo de preocupação das ações do projeto.

Considerações finais:

Ao término da realização das atividades que compuseram o desenvolvimento do projeto “Superação de dificuldades lingüísticas do professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno” nesse período inicial, pode-se fazer uma avaliação extremamente positiva em termos de constatações e resultados.

Foi possível detectar uma considerável evolução por parte das professoras em termos de prática pedagógica e de superação das dificuldades lingüísticas. Tais professoras mostraram-se muito interessadas pela participação nas atividades realizadas e pela continuidade do projeto, o que comprova que admitem a necessidade e a importância de estarem sempre estudando. Sendo assim, acreditamos que ações futuras devam continuar a ser realizadas na escola, aproveitando o

interesse demonstrado pelas professoras e equipe técnica, e o êxito do trabalho que vem sendo realizado.

Referências bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé (1988). Aulas de Português: a favor das crianças? *Revista COM TEXTOS*. 1(1). p. 39-42.
- CARDOSO, Beatriz e TEBEROSKY, Ana (1991). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- CAGLIARI, L. C. (1992). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.
- GERALDI, João Wanderley Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 32-38.
- SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.

Identificação e classificação dos gêneros epistolares: considerações gerais sobre cartas pessoais, cartas oficiais e bilhetes

Valéria Sampaio Cassan de Deus - Bolsista PIBIC / CNPq
Camile Botelho Regadas - Bolsista Voluntária
Thatiane Paiva de Miranda - Bolsista Voluntária
Prof.^aDr.^a Mônica Magalhães Cavalcante – Orientador(a) UFC
Universidade Federal do Ceará - UFC

Abstract: *Three epistolary genres are analysed in this article – personal letters, official letters and messages. The analysis is based on the bakhtinian concept of genre and on the criteria suggested by Paredes Silva for a description of a textual typology. We summarize some of the features socially established and padronized in these genres, specially those concerning on a superstructural, macrostructural and functional aspects.*

Palavras-chave: *gênero textual, gênero epistolar, carta pessoal, carta oficial, bilhete.*

1. Base teórica

A questão dos gêneros textuais vem sendo, desde muito, alvo de discussões no meio acadêmico, principalmente na área da Linguística de Texto. Entretanto, grande parte das pesquisas que vêm sendo realizadas se limitam a discutir os conceitos de gênero e tipo, e pouco se detêm, de fato, na descrição de gêneros textuais específicos. No que diz respeito aos gêneros epistolares, no entanto, alguns trabalhos são dignos de menção, dentre eles, destacamos a caracterização proposta por Paredes Silva (1988; 1997) e as reflexões de Marcuschi (2000) sobre a heterogeneidade de critérios que envolve qualquer tentativa de tipologização textual.

Este trabalho apresenta uma breve revisão da literatura sobre gêneros epistolares e discute os traços que costumam ser indicados não só para o reconhecimento do gênero “carta”, como também para a descrição específica dos bilhetes, das cartas pessoais e das cartas oficiais.

Adotaremos a concepção bakhtiniana de que os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados a conteúdo, composição estrutural e traços lingüísticos. Mas a essa definição fundada em parâmetros internos, acrescentaremos outros critérios de natureza externa, como as funções e o tipo de situação enunciativa. Como afirma Marcuschi (1999), a noção de gênero deve levar em conta nosso conhecimento partilhado intuitivo sobre formas de comunicação realizadas em contextos específicos de uso. Os gêneros são, assim, designações de uso para as diversas atividades que desenvolvemos.

Os gêneros epistolares, sob tal perspectiva, são unidades funcionais da língua que se identificam pela ausência de contato imediato entre emissor e destinatário (Paredes Silva, 1997). Para Cortez (1998), as cartas pessoais, particularmente, aproximam-se bastante da conversa espontânea, e representam uma espécie de modalidade escrita informal dialogada.

Este pensamento é também confirmado por Herman (2000), quando declara que o gênero epistolar está condicionado a uma estrutura de comunicação e resposta escrita. Acrescenta a autora que o tempo da escrita epistolar é considerado como “presente”, mas a pessoa, o tempo e o espaço não são partilhados entre os participantes. A epístola é explicitamente dirigida ao destinatário-alvo, que está num tempo e num espaço particular, mas está ausente, isto é, inversões de espaço de re-

metente e destinatário (centros dêíticos) são a base do gênero epistolar.

Paredes Silva (1997; ver também Marcuschi, 2000), observa que o rótulo “carta” abriga uma diversidade tão grande de textos e de propósitos que há mesmo quem não lhe atribua o status de gênero. Swales (1990), por exemplo, afirma que a carta não tem uma indicação muito definida de propósitos e que constitui, na verdade, uma reunião supragenérica de discursos. Conforme lembra Marcuschi (2000), existem, além disso, outros gêneros limítrofes com relação à carta, como os bilhetes e *e-mails*.

Apesar das dificuldades de definição e caracterização dos textos epistolares, continuaremos, neste trabalho, a considerá-los como gêneros e reuniremos, a seguir, alguns traços apontados pela literatura para a sua descrição.

2. Resultados

Se pensarmos numa hierarquia de traços capazes de descrever os gêneros epistolares, diremos que o terceiro nível de identificação de gêneros, de acordo com a proposta de Paredes Silva (1997), deveria ter prioridade sobre os demais aspectos. Trata-se do nível funcional-iterativo, pelo qual são consideradas funções comunicativas “com que dada unidade discursiva é empregada, sua força ilocucionária ou a variedade de eventos comunicativos a que se associa” (cf. p.120). É esse nível que nos parece condicionar os demais parâmetros relacionados à escolha de formato, de forma e de conteúdo. Entretanto, há casos em que o reconhecimento imediato de um dado gênero pela sociedade se dá pela valorização de aspectos formais. Como veremos a seguir, é o que acontece com os gêneros “carta”.

2.1. Cartas Pessoais

A carta pessoal é um meio de comunicação freqüentemente identificado, não só pelo senso comum, mas também pela comunidade acadêmica, por seu formato externo - data, saudação e/ou vocativo, corpo, despedida, assinatura. Entretanto, a caracterização deste gênero vai muito além de critérios formais, ela implica todo um contexto lingüístico e extralingüístico, próprio da situação enunciativa na qual ocorre.

A forma predominantemente dialógica das cartas pessoais se justifica pela necessidade de se estabelecer uma comunicação

entre interlocutores que mantêm um certo grau de relacionamento. No momento em que ela é produzida, não é possível um contato imediato. Graças a esse grau de relacionamento, a escrita da carta é informal¹.

Outra característica marcante nas cartas pessoais é a infinidade de propósitos comunicativos e a heterogeneidade temática, isto é, a variedade de assuntos tratados em uma unidade discursiva. A intimidade entre os interlocutores, muitas vezes, pode até tornar o conteúdo da carta incompreensível para os que não partilham os mesmos conhecimentos, como se pode perceber pelos exemplos abaixo:

(1) “O R., aquele que vocês conheceram (grifo nosso), se formou em Engenharia mecânica na USP (...)” (PROTEXTO - CP002)

(2) “Lembro-me como ontem e recordo por fotos a nossa estada no Rio. Às vezes me dá muitas saudades das caminhadas, dos papos, do violão, das aulas de karatê, dos almoços e tudo mais.” (PROTEXTO – CP006)

Quanto aos aspectos superestruturais, as cartas pessoais podem apresentar a seguinte distribuição de informações. Evidentemente, nem todas essas partes precisam necessariamente estar presentes em todas as ocorrências.

2.1.1. Contextualização do emissor: compreende a data e as primeiras informações acerca do emissor; exemplos:

(3) “São Carlos, 25 de maio de 1998
Queridos amigos V. e E,
Como estão? Espero que bem felizes e saudáveis.
Aqui continuamos na mesma (grifo nosso): eu, a ju, o juá e minha mãe estudamos quase o tempo todo e meu pai cumpre seus compromissos. (...)” (PROTEXTO – CP001)

(4) “São Carlos, 04 de dezembro de 1996
V., como vai? Espero que bem. Aqui, no Brasil, está a maior correria (grifo nosso), final de ano, sabe como é: provas, recuperação, Natal, Ano Novo... (...)” (PROTEXTO – CP003)

2.1.2. Mudança de foco: graças à sua forma dialógica, a carta reflete, em toda a sua unidade enunciativa, a interatividade entre os interlocutores, ou seja, o emissor está sempre se dirigindo ao destinatário como se o contato fosse imediato; o que estamos chamando, à falta de outra denominação mais apropriada, de “mudança de foco” corresponde à passagem de trechos expressivos (centrados no “eu”) para trechos apelativos (“centrados no tu”), como nos exemplos seguintes:

(5) “E vocês? (...)”
E como foram de férias?” (PROTEXTO – CP002)

(6) “(...) E o trabalho vai bem? Espero que sim, vocês estão animados? (...)” (PROTEXTO – CP004)

2.1.3. Desenvolvimento dos temas: é o corpo da carta propriamente dito.

2.1.4. Preparação para o desfecho: são as indicações de despedidas, como:

(7) “Bem, acho que chega de tanto ‘tagarelar’. Aguardo notícias de vocês (...)” (PROTEXTO – CP001)

(8) “Encerro esta singela carta desejando (...)” (PROTEXTO – CP006)

2.1.5. Desfecho: é a despedida propriamente dita, como em:

(9) “Beijos Fortes.” (PROTEXTO – CP006)

(10) “Um grande abraço do amigo,(...)” (PROTEXTO – CP007)

2.1.6. Post scripti: trata-se de observações acrescidas após o conteúdo da carta ser dado como concluído pelo enunciador. Mostraram-se muito comuns em nosso *corpus*.

(11) “Obs: Se puder traga ao Rio para mim o Material do A. N., e o seu curso (caderno) de Pontes e o que de mais interessante tiver.” (PROTEXTO – CP007)

2.2. Bilhete

O gênero bilhete, assim como o gênero carta, pode ser usado para uma infinidade de funções comunicativas. É possível, por exemplo, encontrar um pedido, um convite, um agradecimento, etc; entretanto, como unidade discursiva é homogêneo quanto ao tema.

Mas é o formato externo do bilhete que parece distingui-lo mais das cartas pessoais e das cartas oficiais, pois o corpo é bem limitado quanto ao tamanho e quanto ao tema.

Assim como a carta pessoal, o bilhete apresenta uma forma predominantemente dialógica, por tratar-se de enunciações em que o interlocutor possui um grau de intimidade muito forte, daí a importância da escrita desses dois gêneros ser de caráter informal, muitas vezes se aproximando da linguagem falada. Já a carta oficial possui uma forma de caráter menos dialógico, pois nem sempre exige do leitor uma resposta.

Caracterizamos as cartas pessoais e os bilhetes levando em consideração que a ocorrência ou não dos elementos identificadores depende da opção de cada enunciador. Sendo assim, há elementos que normalmente aparecem mais do que outros caracterizadores, e outros que são mais facilmente suprimíveis. Os elementos identificadores de maior presença nas amostras do gênero bilhete foram: a) invocação (destinatário); b) corpo; c) saudação; d) assinatura, como exemplificamos abaixo:

(1) “(invocação)..... M.,
(corpo)..... peguei o carro emprestado p/ ir à ginástica.
6:40 estou de volta.
(saudação)..... Obrigada,
(assinatura)..... P.” (PROTEXTO – B013)

No entanto, também encontramos – em menor quantidade - dois elementos bem mais freqüentes no gênero carta pessoal, que são: as datas e as observações, como se pode perceber no exemplo abaixo:

(2) (invocação)..... “E.
(corpo)..... Foi um prazer reencontrar você; pena que a V. não pôde vir. Desejo a você e a ela muitas felicidades!
(saudação)..... Um abraço,
(assinatura)..... Já
(data)..... 20.11.99

(observação).... Obs: Venham nos visitar mais vezes, gostamos muito da companhia de vocês.” (PROTEXTO – B007)

¹ A escrita da carta pessoal é predominantemente informal, entretanto o grau de informalidade vai variar segundo os interlocutores envolvidos na comunicação. Não podemos dizer que uma carta de filho para pai será tão informal quanto uma carta entre amigos.

A utilização de textos dos gêneros carta pessoal, carta oficial e bilhete geralmente parte de uma necessidade de comunicação que, na maioria das vezes, advém da falta de contato imediato entre os interlocutores. Nas cartas oficiais, entretanto, isso não acontece, conforme veremos abaixo.

2.3. Carta Oficial

A carta oficial é mais prontamente reconhecida pelo seu formato externo, que pode variar de instituição para instituição. Compõe-se, geralmente, de sete partes: cabeçalho, epígrafe, ementa, invocação, texto, desfecho e endereço (do destinatário). A superestrutura das cartas oficiais termina por amarrar-se aos modelos institucionais preestabelecidos, mas consta, em geral, de contextualização do documento, de desenvolvimento do tema e de desfecho.

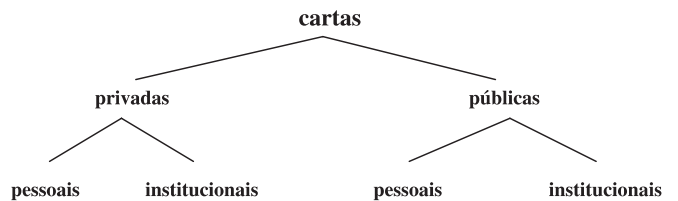
Cabeçalho	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO GABINETE DA PRÓ-REITORA
Epígrafe	OFÍCIO No. 101/PRGR Fortaleza, 13 de março de 2000
Ementa	ASSUNTO: Convite
Invocação	Senhor(a) Secretário(a),
Preâmbulo	Temos a satisfação de convidá-lo(a) a participar, com os demais coordenadores de cursos, da reunião que se realizará às 14:30h, no dia 16 de março (Quinta-feira) do corrente ano no Auditório do Departamento de Geografia. Nesta ocasião abordaremos os seguintes pontos de pauta:
Contexto	1. Informes gerais (abertura semestre/ano letivo, mudanças no no. de matrícula, estruturação do SITE provão, comissões de trabalho, resolução sobre estágio de docência da Pro-Graduação); 2. Cursos Seqüenciais; 3. Avaliação da matrícula; 4. Outros Assuntos.
Fecho	Atenciosamente, ELZA MARIA FRANCO BRAGA PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO
Destinatário	A(o) Senhor(a) Secretário do Curso de Eng. de Produção

O grau de relacionamento entre os interlocutores é predominantemente formal e hierárquico, uma vez que as correspondências se dão em nome da instituição.

O seu conteúdo é bem menos heterogêneo do que o das cartas pessoais e bilhetes, procurando focalizar um só assunto. O propósito comunicativo deste gênero é, basicamente, comunicar eventos, felicitações, convocações, decisões e outras situações afins.

A ausência de contato imediato e o propósito deste gênero implicam numa falta de resposta escrita do receptor da carta e consequentemente numa forma predominantemente monológica.

Segundo Bex (1996:157, *apud* Marcuschi, 2000), a diversidade de cartas se distribui em muitas estratégias, instituições, estilos, registros, o que pode ser representado pelo gráfico abaixo:



3. Conclusão

Na carta oficial, o formato externo e o propósito comunicativo são relevantes para sua identificação, devido à existência de um molde pré-estabelecido que pode ser adaptado para cada entidade oficialmente reconhecida e para a situação comunicativa em que os interlocutores se encontram.

A carta pessoal e o bilhete tendem a ter a mesma heterogeneidade de funções comunicativas. Nas duas é possível encontrar um agradecimento, um pedido, um aviso, uma congratulação e outras situações afins, todavia, na carta pessoal, é comum encontrarmos mais de um propósito enunciativo, o que não acontece nos bilhetes, devido à sua pouca extensão e ao imediatismo da mensagem.

Tanto nos bilhetes quanto nas cartas pessoais, o enunciador sabe que o contato imediato é impossível, entretanto é nos bilhetes que esse conhecimento compartilhado se reflete mais claramente.

Identificamos, em nossa amostra, um novo elemento que incorporamos à superestrutura dos bilhetes e das cartas pessoais: *post scriptum* e observação, cujas funções podem ser de retomar, explicar, lembrar, acrescentar informações, dentre outras.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. ___ ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORTEZ, Suzana Leite. A progressão referencial em cartas pessoais. In: Soares, M. E.; Aragão, M.S.S. de. *Anais*. Fortaleza: publicações UFC/GELNE, 1998, v , p .
- HERMAN, Vimala.. *Deictic projection and conceptual blending in epistolarity* <http://www.press.jhu.edu/journals/poeticstoday/v020/20.3herman.html>, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1999. /Versão provisória. Xerocopiado./
- _____. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000. /Xerocopiado./
- PAREDES SILVA, Vera Lucia. *Forma e função nos gêneros do discurso*. 1997 /xerocopiado/.
- _____. Variação tipológica no gênero textual carta. In: Koch, I.G.V. e Barros, K.S.M. de (orgs). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997, p.118-123.

Sintaxe e adivinhas: um encontro na sala de aula

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/PIBIC-CNPq

ABSTRACT: The aim of this paper is to present riddles as a textual genre subject to work in Portuguese class. In this paper we present four educational games with riddles that can be used to teach some syntax things. The use of games favour the teaching of school subjects.

PALAVRAS-CHAVES: adivinhação, tipologia textual, ensino, jogos.

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Aspectos Lingüísticos em Adivinhas”, orientado pela professora Angela Paiva Dionisio (Departamento de Letras UFPE). Estamos concebendo o gênero adivinha enquanto um texto verbal breve, formado pelo par pergunta-resposta. Pertencente essencialmente ao tipo descritivo, as adivinhas possuem um enigma, o qual poderá ser resultado de estratégias que envolvem os níveis fonológica, morfológica, sintática e semântica. A construção do enigma, que corresponde à presença de uma ambigüidade lingüística, poderá abranger mais de um nível lingüístico, porém apenas um se sobressairá diante dos demais. A ambigüidade envolvendo o nível semântico será uma constante diante dos demais níveis de estudos lingüísticos responsáveis pela elaboração enigmática (cf. Pepicello e Green, 1984). Aspectos culturais serão essenciais na construção enigmática, ademais o gênero adivinha está inserto em uma dada sociedade, que possui costumes, hábitos, contratos sociais, dentre tantos outros acordos ou especificidades que a caracteriza.

Nesta terceira fase do nosso projeto, após dois anos de pesquisas relacionadas a aspectos essencialmente teóricos, estamos propondo algumas atividades didáticas com adivinhas para o ensino fundamental. Neste artigo, apresentaremos quatro atividades distintas, as quais correspondem a jogos educativos. Os segmentos descritivos e os usos dos operadores discursivos presentes na estrutura descritiva das adivinhas são os principais fenômenos lingüísticos pertencentes ao nível sintático que serão explorados nas atividades aqui propostas. Antes passarmos para as atividades desenvolvidas, teceremos alguns comentários a respeito da eficácia do trabalho com as jogos na sala de aula.

Por que o Jogo?

A rotina do dia-a-dia da sala de aula parece-nos ser uma justificativa bastante adequada para a preocupação que se instaurou no âmbito das escolas. Professores exaustos das mesmices que rondam as aulas de língua materna, e alunos cansados da rotina do livro didático e do quadro-negro, que, muitas vezes, são utilizados para a transmissão de conteúdos descontextualizados, são alguns fatores que vem nos impulsionando para a elaboração de atividades que possibilitem mudanças no atual quadro da educação brasileira. Acreditamos que se os conteúdos de língua portuguesa tiverem uma aplicabilidade prática, terão maior probabilidade de serem apreendidos do que as teorias gramaticais soltas e muitas vezes transmitidas de maneira incompreensível, desestimulante e inútil (cf. Lopes, 2000:22).

É extremamente importante que o educador trabalhe sempre com o objetivo de desenvolver a capacidade de raciocínio lógico da criança, o que a faz descobrir seu potencial. Portanto, acreditamos que, enquanto as crianças estão brincando, elas incorporam valores, conceitos e conteúdos (cf. Lopes, 2000:22). Segundo Lopes (2000:35), o jogo, enquanto instrumento passível de utilização em sala de aula, deve ser concebido como um exercício responsável pelo desenvolvimento das potencialidades das crianças, e como uma preparação para a vida adulta, pois a criança aprende brincando.

Sugestões de Atividades Lingüísticas

Os jogos abaixo elencados podem ser elaborados pelos professores e, posteriormente, propostos para os alunos com o objetivo de trabalhar um conteúdo específico, ou podem ser elaborados pelos próprios alunos. Entendemos que a participação dos alunos desde o início do processo, elaboração das atividades, é bastante eficaz, porém acreditamos que diversos fatores, muitas vezes, não possibilitam tal feito, como, por exemplo, o tempo disponível em sala de aula. Enfim, vejamos algumas sugestões:

Atividade 1 - Caça-advinhas

Elaborando o jogo

Os materiais necessários para a elaboração do *caça-advinhas* são papel sulfite, cartolina, tesoura, cola e lápis de cor. Escolhidas as adivinhas, deve-se separar os versos e colá-los embaralhados em um encarte de cartolina, momento em que obtemos o encarte da figura 01. Posteriormente, elabora-se uma máscara vazada de papel sulfite ou cartolina para cada adivinha, etapa que obtemos máscaras do tipo da que está sendo exemplificada na figura 02. Atrás das máscaras, deve-se colar o tema-título da adivinha, que, por sua vez, deve estar coberto para que o aluno só descubra no momento em que o professor indicar. É recomendável que as adivinhas escolhidas pertençam a uma única área temática, como pode-se observar na figura 01, onde só temos adivinhas cujo tema-título é nome de animal.

Figura 01

Uma irmã é de jogo Adivinhe qual o bicho	São dois irmãos irmanados Adivinhe qual a ave.	
Bica, bica, fur e corta, Uma irmã é de metal Passava na praça.	Que tem canda bem bonita, Sou brinquedo de criança, Na viver são diferentes.	E é surpresa
Outra sua pijama Não é estudante.	Procurando alimento e Adivinhe qual a ave, Adivinhe qual o bicho.	Uma língua bem comprida, Sou ave de estimação, Quase nunca está só.
Canta de missa Que tem asas mas não voa, Tem quatro olhos o bichano.	Pilando de galho em galho, Um mira em mata virgem, Sem ser sacerdote.	
Sou tido promissório, E o paraíso segura, O outro em águas correntes, Mas não gosta de trabalho, Gosta de comer formiga.	Sabe da hora, Usa um belo palé, E é bicho-beleza, Mas da morte não.	É bonito, um espetáculo, A outra é bicho de fazenda Sou até interjeição, Que dá carne e dá gordura.
		Faz seu ninho dessa forma, É chamado de tentação.
		Cada um dos seus brachitos Gosta mesmo é de banana.

Figura 02



Objetivo do jogo

O objetivo desta atividade é trabalhar a estrutura descritiva do texto adivinha dando ênfase ao fato de cada verso corresponder a uma estrutura caracterizadora do tema-título, resposta da adivinha. O trabalho com uma única área temática deve ser enfatizado, bem como o trabalho com pontuação, pois o fato de cada verso terminar com uma vírgula ou com um ponto final influenciará a escritura das adivinhas.

Instruções

O número máximo de grupos para a realização desta atividade

corresponderá à quantidade de adivinhas selecionada para o encarte, pois cada grupo receberá uma máscara vazada. Os grupos receberão um encarte comum a todos. O professor entrega os encartes aos grupos e solicita que todos leiam os segmentos e tentem ordená-los no caderno. Após a escritura das adivinhas, o professor deverá perguntar aos alunos quais foram as pistas que os ajudaram na ordenação do texto. Neste momento, os alunos, certamente, mencionarão a pontuação como um fator decisivo. Outros fatores como campo semântico e formas enunciativas comuns a este gênero textual, se não forem mencionados pelos alunos, deverão ser mencionados pelo professor. Feitas as devidas reflexões em sala de aula, o professor deverá entregar uma máscara para cada equipe, as quais terão a oportunidade de ler a adivinha da máscara e descobrir o tema-título, o qual está oculto por trás da máscara.

Atividade 02 - Adivinhas fragmentadas – Nível 01

Elaborando o jogo

Os materiais necessários para a elaboração do jogo *adivinhas fragmentadas – nível 01* são papel sulfite, cartolina, tesoura, cola e lápis de cor. Deve-se selecionar uma quantidade de adivinhação correspondente ao número de alunos em sala de aula. Nesta atividade, as adivinhas não mais serão fragmentadas por verso, mas sim por segmentos descritivos, ou seja, teremos, algumas vezes, versos divididos ao meio, como podemos observar na exemplificação abaixo. Após recortar os segmentos descritivos, deve-se colá-los em cartolina, o que permitirá um melhor manuseio das fichinhas (ver figura 01).

O que é, o que é?	Tem juntas,	mas não dobra;
Tem olhos,	mas não vê.	Tem pé,
		mas não anda;
		A cana.

Figura 01

O que é, o que é?

Objetivo do jogo

Trabalhar a estrutura descritiva do texto adivinha dando ênfase ao fato de cada fragmento corresponder a uma segmento descritivo caracterizador do tema-título. Uma grande ênfase também é dada ao fato dos segmentos sempre se apresentarem coordenados.

Instruções

O professor distribui uma adivinha fragmentada para cada aluno e solicita que eles as ordenem. No primeiro momento, as fichinhas com o tema-título não são entregues aos alunos, pois, após a ordenação e a discussão a respeito da estrutura textual da adivinha, o professor entrega as fichinha com os temas-título, confirmando ou informando qual é o elemento descrito. O professor deve chamar a atenção do aluno em relação à posição dos segmentos descritivos, pois, algumas vezes, eles vêm ao lado de um outro segmento, ou, até mesmo, abaixo, quando o segmento corresponde a um verso completo.

Atividade 03 - Adivinhas fragmentadas – Nível 02

Elaborando o jogo

Os materiais necessários para a elaboração do jogo *adivinhas fragmentadas – nível 02* são os mesmos utilizados para a elaboração da atividade anterior, papel sulfite, cartolina, tesoura, cola e lápis de

cor. Deve-se selecionar uma quantidade de adivinhação correspondente à metade do número de alunos, pois esta atividade deve ser realizada, preferencialmente, em dupla. As adivinhas serão fragmentadas por segmentos descritivos, ou seja, teremos, algumas vezes, versos divididos ao meio, como pode ser observado no exemplo abaixo. É importante ressaltarmos que, desta vez, os operadores discursivos deverão ser omitidos, pois uma outra ficha de cor diferente contendo os operadores *e*, *mas*, e *marcação argumentativa por vírgula* será elaborada. Após recortar os segmentos descritivos, deve-se colá-los em uma fichinha de cartolina. A quantidade de fichinhas com os três tipos de marcação argumentativa deve corresponder à quantidade de pares de segmentos descritivos coordenados. Os quadrinhos com as marcações argumentativas devem ser recortados e colados nas fichinhas de cartolina.

O que é que?	Tem árvore	não é floresta;	
Tem casa	não é cidade,	Tem água	
não é rio?	Mapa.	Mas	
Mas	Mas	E	E
E	,	,	,

Objetivo do jogo

Trabalhar a estrutura descritiva do texto adivinha dando ênfase à natureza argumentativa deste gênero textual. A ênfase na natureza argumentativa deste gênero textual incidirá essencialmente nos usos dos operadores argumentativos, os quais também são responsáveis pela coordenação dos segmentos descritivos.

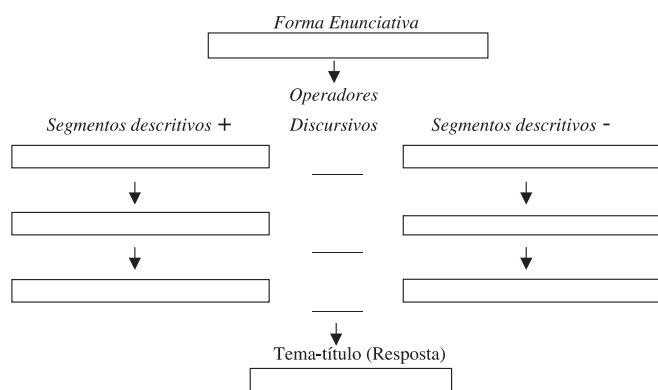
Instruções

O professor distribui uma adivinha fragmentada com cada dupla e solicita que elas ordenem o texto. É entregue aos alunos um número suficiente de fichinhas com operadores argumentativos que possibilite os mais diversos usos, o que servirá de mediação para que o aluno perceba a função argumentativa destas palavras. No primeiro momento, as fichinhas com o tema-título não são entregues às duplas, pois, após a ordenação e a discussão a respeito da natureza argumentativa deste gênero, o professor entrega as fichinha com os temas-título, confirmando ou informando qual é o elemento descrito. O professor deve chamar a atenção do aluno em relação à posição dos segmentos descritivos e em relação à importância da manutenção de um único operador em uma adivinha, pois tal fator enriquece a sonoridade, elemento de suma importância para este tipo descritivo, que, por facilitar a memorização, permite a sua transmissão pela oralidade de geração a geração.

Atividade 04 - Adivinhas fragmentadas – Nível 03

Elaborando o jogo

As mesmas fichinhas utilizadas para a atividade 02, *adivinhas fragmentadas – nível 01*, devem ser elaboradas. Em seguida, elaboram-se árvores estruturais correspondentes às adivinhas selecionadas para a elaboração das fichinhas fragmentadas, como podemos observar na exemplificação abaixo, onde encontramos uma árvore estrutural correspondente à adivinha exemplificada na atividade número 02.



Esta atividade deve ser realizada, preferencialmente, em dupla.

Objetivo do jogo

Trabalhar a estrutura textual da adivinha dando ênfase à natureza argumentativa deste gênero textual. Uma ênfase maior é dada aos usos dos operadores argumentativos, os quais também são responsáveis pela coordenação dos segmentos descritivos.

Instruções

O professor distribui uma adivinha fragmentada com cada dupla e solicita que elas as ordenem. Neste primeiro momento, as fichinhas com o tema-título não são entregues aos alunos, pois, após a ordenação e a discussão a respeito da estrutura textual da adivinha, o professor entrega as fichinhas com os temas-título, confirmando ou informando qual é o elemento descrito. O professor deve chamar a atenção do aluno em relação à posição dos segmentos descritivos, pois, algumas vezes, eles vêm ao lado de um outro segmento, ou, até mesmo, abaixo, o que dependerá da estrutura dos versos, há versos formados por dois segmentos coordenados, e há versos formados por um só segmento, onde a coordenação se dará entre pares de versos. Realizadas estas etapas, o professor entrega o encarte com a árvore

estrutural da adivinha que deverá ser preenchida. O preenchimento desta árvore permitirá um maior esclarecimento em relação à estrutura textual característica deste tipo descritivo, bem como um maior esclarecimento em relação à sua natureza argumentativa. As adivinhas possuem segmentos descritivos positivos, que direcionam o desafiado a uma dada conclusão, e segmentos negativos, que despistam o desafiado da dada conclusão anterior, o que resulta na criação do enigma. Algumas adivinhas, apesar de só possuírem segmentos descritivos positivos, também não permitem a descoberta do tema-título, fato que é característico deste gênero.

Considerações Finais

A utilização das adivinhas, que possuem uma natureza lúdica e, principalmente, um trabalho rebuscado com fenômenos lingüísticos, e dos jogos, parece-nos ser uma união perfeita para o trabalho de determinadas conteúdos escolares, principalmente, relacionados à sintaxe. No entanto, é de extrema importância termos a consciência de que “em situação escolar, é preciso coincidir o momento de confecção e de jogo exatamente com o momento oportuno do ensino do conteúdo, para que a relação entre teoria e a vivência prática se transformem em verdadeiro aprendizado” (cf. Lopes, 2000:63). Enfim, conscientes do trabalho com os mais diversos gêneros textuais que deve ser realizado em sala de aula, concebemos as adivinhas como modalidade do tipo descritivo que se presta a vários usos metodológicos, pois todo texto está organizado dentro de um gênero discursivo (cf. Dionísio, 1999).

Referências bibliográficas

- DIONÍSIO, A. P. *A organização textual-interativa das adivinhas* – PIBIC-CNPq/ UFPE. Recife. 1999. (mimeo).
 LOPES, M. da G. *Jogos na Educação*. São Paulo, Cortez. 2000.
 PEPICELLO, W. J. and GREEN, T. A. *The language of riddles*. Columbus, Ohio State University Press. 1984.
 NOVA ESCOLA, Ano XII, n.º 117, novembro de 1998. p. 19-21.
 SILVA, S. F. da. SILVA, W. R. Grammatical strategies in the formation of English riddles. *Ao Pé da Letra*. UFPE, Recife. vol. 2. 2000. p. 181-186.

Anexo

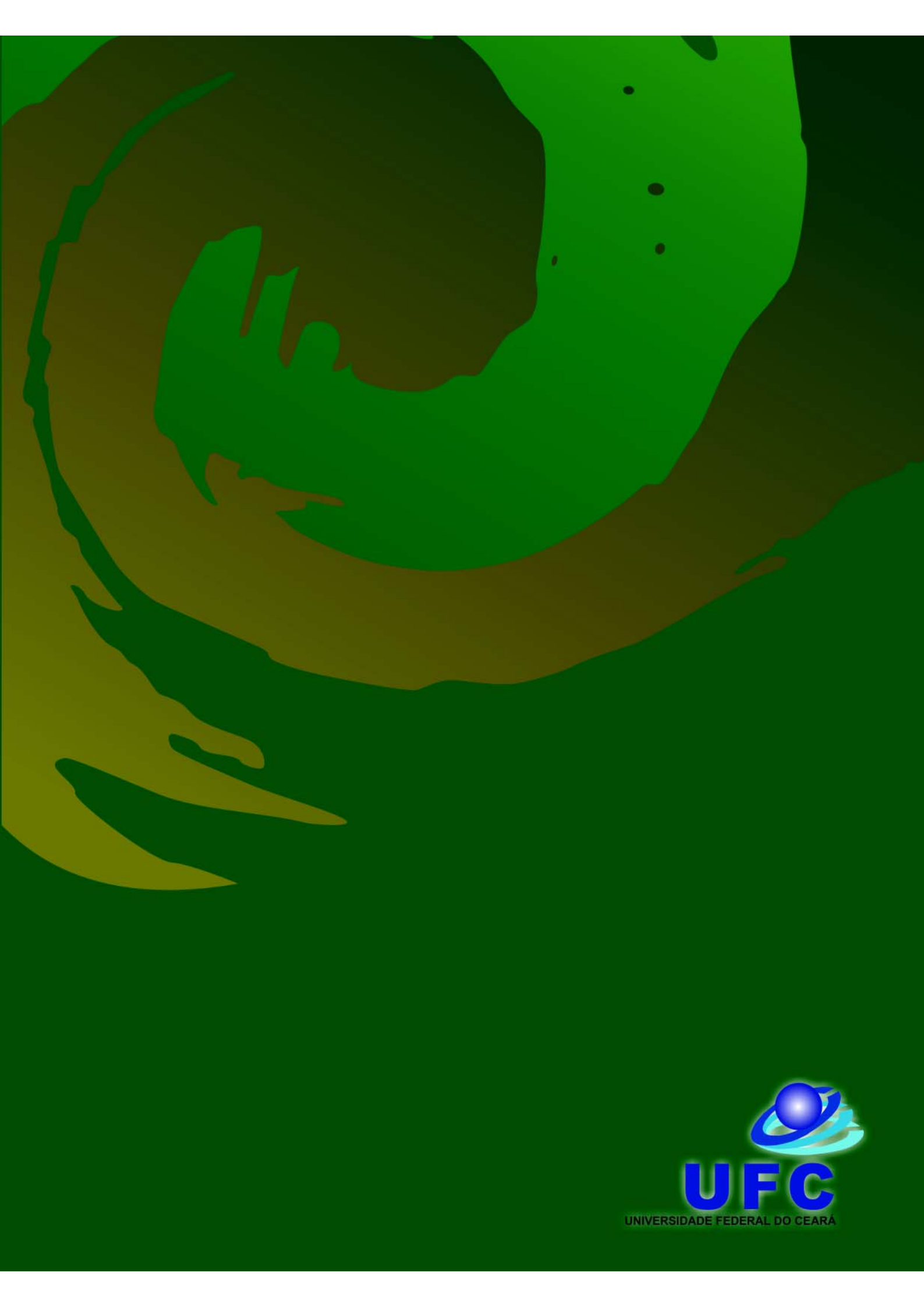
Adivinhas utilizadas nas atividades elaboradas:

- | | | |
|---|--|--|
| <p>1- Uma irmã é de jogo
E é surpresa
Outra usa pijama
E é bicho-beleza.
Zebra.</p> <p>2- Adivinhe qual o bicho
Que tem cauda bem bonita,
Uma língua bem comprida,
Gosta de comer formiga.
O tamanduá.</p> <p>3- Sou brinquedo de criança,
Sou ave de estimação,
Sou título promissório,
Sou até interjeição.
<i>Papagaio.</i></p> <p>4- Adivinhe qual a ave,
Bica, bica, fura e corta,
Procurando alimento e
Faz seu ninho dessa forma.
<i>Pica-pau.</i></p> | <p>5- Adivinhe qual a ave,
Quase nunca está só,
Que tem asas mas não voa,
Usa um belo paletó.
O pingüim.</p> <p>6- São dois irmãos irmanados
No viver são diferentes;
Um mora em mata virgem,
O outro em águas correntes.
Piranha.</p> <p>7- Adivinhe qual o bicho,
É bonito, um espetáculo,
Cada um dos seus bracinhos
É chamado de tentáculo.
Polvo.</p> <p>8- Uma irmã é de metal
E o parafuso segura.
A outra é bicho de fazenda
Que dá carne e dá gordura.
Porca.</p> | <p>9- Passeia na praça,
Não é estudante,
Canta de missa
Sem ser sacristão,
Sabe da hora,
Mas da morte não.
Galo.</p> <p>10- Pulando de galho em galho,
Tem quatro mãos o bacana,
Mas não gosta de trabalho,
Gosta mesmo é de banana.
Macaco.</p> <p>11- O que é, o que é?
Tem juntas, <i>mas</i> não dobra;
Tem pé, <i>mas</i> não anda;
Tem olhos, <i>mas</i> não vê?
A cana.</p> <p>12- O que é que?
Tem casa, <i>mas</i> não é cidade;
Tem árvore, <i>mas</i> não é floresta; Tem água,
<i>mas</i> não é rio?
Mapa.</p> |
|---|--|--|



EXPRESSÃO GRÁFICA

Rua João Cordeiro, 1285 - Aldeota
Tel: (85) 253.2222
www.expressaografica.com.br



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ